جامعة النجاح الوطنية
كلية الدراسات العليا

الواقع والطموح وتصور مقترح لجودة تدريب المعلمين في وزارة التربية والتعليم في فلسطين

إعداد

عادل فايز مصلح السرطاوي

إشراف

أ.د. عبد الناصر عبد الرحيم قدومي

د. علي زهدي شقور

قدمت هذه الأطروحة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراة في التعلم والتعليم، من كلية الدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية، نابلس – فلسطين.

2022

الواقع والطموح وتصور مقترح لجودة تدريب المعلمين في وزارة التربية والتعليم في فلسطين

إعداد

عادل فايز مصلح السرطاوي

نوقشت هذه الأطروحة بتاريخ 2022/10/13م، وأجيزت:

أ. د. عبد الناصر عبد الرحيم قدومي	التوقيع
المشرف الرئيسي	
د. علي زهدي شقور	التوقيع
المشرف الثاني	
أ. د. محمود أحمد أبو سمرة	التوقيع
الممتحن الخارجي	
أ. د. غسان الحلو	التوقيع
الممتحن الداخلي	
أ د. نضال يوسف دويكات	التوقيع
الممتحن الداخلي	

جامعة النجاح الوطنية

كلية الدراسات العليا

الواقع والطموح وتصور مقترح لجودة تدريب المعلمين في وزارة التربية والتعليم في فلسطين

إعداد

عادل فايز مصلح السرطاوي

إشراف

أ.د. عبد الناصر عبد الرحيم قدومي

د. علي زهدي شقور

بناء على تعليمات منح درجة الدكتوراة الصادرة عن مجلس عمداء جامعة النجاح فقد تم نشر الأبحاث المستلة التالية من الاطروحة

السرطاوي، عادل فايز، وقدومي، عبد الناصر، وشقور، علي. (2022). جودة تدريب المعلمين في وزارة التربية والتعليم في فلسطين . **مجلة دراسات: العلوم التربوية، الجامعة الأردنية** ، بحث رقم 1119 تحت النشر و (تم قبوله) نهائياً.

السرطاوي، عادل فايز، وقدومي، عبد الناصر، وشقور، علي. (2022). واقع جودة تدريب المعلمين في ضوء بعض المتغيرات في المحافظات الشمالية ب فلسطين. **مجلة جامعة الأزهر –غزة (سلسلة العلوم الإنسانية)**، 24(2)، (تحت النشر)و (تم قبوله) نهائياً.

الإهداء

أهدي جهدي العلمي المتواضع هذا إلى كل من علمني حرفاً بإخلاصٍ وتفانٍ

إلى والدي ووالدتي الحبيبين أطال الله في عمرهما

إلى زوجتي العزيزة رنا التي صبرت معي ودعمتني بكل ما تستطيع

إلى أولادي رياحين حياتي أحمد وإياس وإباء متمنياً لهم مستقبلاً مشرقاً

الباحث

عادل فايز السرطاوي

الشكر والتقدير

بداية أشكر الله تعالى أن وفقني لاستكمال متطلبات برنامج دكتوراة التعلم والتعليم من جامعة النجاح الوطنية العريقة والحبيبة، وأشكر كل من علمني فيها بإخلاص وتوخى انسياب علمه غزيراً، والشكر موصول لإدارة الجامعة وأعضاء مجلس الأمناء فيها على إتاحتهم هذه الفرصة الرائعة بافتتاح برنامج دكتوراة التعلم والتعليم، الذي لطالما انتظرناه طويلاً في فلسطين. أشكر من أعماق قلبي المشرف الرئيس على الرسالة الأستاذ الدكتور عبد الناصر القدومي القامة العلمية المرموقة، الذي لم يبخل بعلمه على طلبته، وعلى دعمه وتوجيهاته المفيدة في كل مراحل الدراسة. وأشكر المشرف الثاني الدكتور علي شقور الإنسان المخلص صاحب الأخلاق العالية والمبادر للمساعدة دوماً دون سؤال، ولم يبخل يوماً بالمشورة ورجاحة الرأي. أشكر كل من كانت له أيادٍ بيضاء في هذا البرنامج عميد كلية الدراسات العليا الأستاذ الدكتور وليد صويلح صاحب الخُلُق الرفيع، والمستمع الجيد الذي ما فتئ يساعد طلبة الدراسات العليا في كل أمر مهما صَغُر. ولا أنسى شكر الدكتورة كفاح برهم على جهودها في مساعدة الطلبة في جميع مراحل البرنامج. ولا يفوتني شكر الممتحن الداخلي الأستاذ الدكتور غسان الحلو على ملاحظاته القيمة التي أثرت الدراسة، والدكتور نضال دويكات نائب رئيس الجامعة لشؤون التخطيط والتطوير والجودة على ملاحظاته القيمة العلمية والمنهجية، والشكر موصول للممتحن الخارجي الأستاذ الدكتور محمود أبو سمرة على تجشمه أعباء السفر ومراجعة الدراسة وإعطاء الملاحظات الغنية التي زادت الدراسة قيمة وأهمية.

الباحث

عادل فايز السرطاوي

الإقرار

أنا الموقع أدناه مقدم الأطروحة التي تحمل عنوان:

الواقع والطموح وتصور مقترح لجودة تدريب المعلمين في وزارة التربية والتعليم في فلسطين

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

اسم الطالب: عادل مُنير مصلح السرطاوي

التوقيع:

التاريخ: 13/10/2022

فهرس المحتويات

الأبحاث المنشورة المستلة من الأطروحة ..... ج

الإهداء ..... د

الشكر والتقدير ..... هـ

الإقرار ..... و

فهرس المحتويات ..... ز

فهرس الجداول ..... ن

فهرس الأشكال ..... س

فهرس المخططات ..... ع

فهرس الملاحق ..... ف

الملخص باللغة العربية ..... ق

1 سياق الدراسة والإطار النظري 1

1.1 المقدمة 1

1.2 مفهوم التدريب التربوي 4

1.3 مستويات التدريب التربوي 6

1.4 أهداف التدريب التربوي 6

1.5 تدريب المعلمين المستند إلى المهام 7

1.6 التدريب المستند إلى الخبرة 8
1.7 تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين 9
1.8 الجودة الشاملة في التعليم 10
1.9 جودة التدريب التربوي 11
1.9.1 ضبط وضمان جودة تدريب المعلمين 13
1.9.2 جودة تدريب المعلمين كمدخل لجودة التعليم 15
1.10 جودة البرامج التدريبية للمعلمين 17
1.11 جودة تدريب المعلمين وفق الاتجاهات الحديثة 20
1.12 جودة التدريب الإلكتروني للمعلمين 22
1.13 جودة قياس وتقويم تدريب المعلمين 25
1.14 معوقات جودة تدريب المعلمين 26
1.15 الكفايات المهنية لتدريب المعلمين ومؤشراتها 29
1.16 تطور تدريب المعلمين في فلسطين 30
1.17 أساليب وطرق تدريب المعلمين في المعهد الوطني للتدريب التربوي 34
1.17.1 اللقاءات الوجاهية 34
1.17.2 حلقات التعلم 36
1.17.3 البحوث الإجرائية 36
1.18 أساليب تقويم تدريب المعلمين في المعهد الوطني 37
1.18.1 المهام العملية والواجبات 37
1.18.2 المشاركات الإلكترونية 37
1.18.3 مشاريع التخرج 37
1.18.4 الزيارات الميدانية و(أنشطة أخرى) 39

1.18.5 حضور التدريب 38
1.19 التجارب العربية والعالمية في تدريب المعلمين 40
1.19.1 التجارب العربية 40
1.19.2 التجارب الأجنبية 44
1.20 تأثير بعض المتغيرات الديمغرافية في جودة تدريب المعلمين 54
1.21 مصطلحات الدراسة 56
1.22 مشكلة الدراسة وتساؤلاتها 59
1.23 أهداف الدراسة 60
1.24 أهمية الدراسة 61
1.25 حدود الدراسة 63
الفصل الثاني 64
2 منهجية الدراسة 64
2.1 منهج الدراسة 64
2.2 مجتمع الدراسة 65
2.3 عينة الدراسة 65
2.4 أدوات الدراسة 66
2.4.1 بناء استبانة حول واقع وطموح جودة تدريب المعلمين 66
2.4.2 إجراء مقابلات من خلال مجموعات بؤرية من المشرفين ومديري المدارس 68
2.5 متغيرات الدراسة لاستبانة المعلمين 69
المتغيرات المستقلة 69
المتغيرات التابعة 69
2.6 صدق أداة المقابلات النوعية 70

2.6.1 صدق نتائج المقابلات النوعية 70
2.7 خطة التحليل في الدراسة 70
2.7.1 التحليل الكمي 70
2.7.2 التحليل النوعي 71
2.7.3 الخصائص السيكومترية للأداة 71
2.8 الصدق العاملي 73
2.9 الاتساق الداخلي 75
2.10 ثبات الأداة 76
2.11 نتائج التحليل العاملي الاستكشافي 76
2.12 إجراءات الدراسة 78
2.13 خطوات التحليل النوعي للدراسة 83
2.14 الإجراءات الأخلاقية في الدراسة 87
الفصل الثالث 89
3 نتائج الدراسة 89
3.1 نتائج التساؤل الأول 89
3.1.1 نتائج المجال الأول: جودة التدريب 89
3.1.2 نتائج المجال الثاني: المدربون 90
3.1.3 نتائج المجال الثالث: التدريب الإلكتروني 90
3.1.4 نتائج المجال الرابع: التسهيلات الإدارية للتدريب 91
3.1.5 نتائج المجال الخامس: المتدربون 93
3.1.6 نتائج المجال السادس: بيئة التدريب 94
3.2 نتائج التساؤل الثاني 954

3.2.1 مجالات واقع وطموح جودة تدريب المعلمين 95
3.3 نتائج التساؤل الثالث 100
3.3.1 نتائج مجالات واقع جودة تدريب المعلمين 100
3.4 نتائج التساؤل الرابع 106
3.4.1 نتائج مجالات طموح جودة تدريب المعلمين 106
3.5 التساؤل الخامس 111
3.5.1 أكثر المجالات مساهمة في التنبؤ في الدرجة الكلية لواقع جودة تدريب المعلمين من وجهة نظرهم في وزارة التربية والتعليم في فلسطين 112
3.5.2 أكثر المجالات مساهمة في التنبؤ في الدرجة الكلية لطموح جودة تدريب المعلمين من وجهة نظرهم في وزارة التربية والتعليم في فلسطين 113
3.6 التساؤل السادس: ما التصور المقترح لجودة تدريب المعلمين في وزارة التربية والتعليم؟ 114
3.6.1 مجال المدربون 120
3.6.2 مجال المتدربون 122
3.6.3 مجال جودة التخطيط وأهداف التدريب 124
3.6.4 مجال جودة تقويم وقياس التدريب 125
3.6.5 مجال جودة بيئة التدريب 127
3.6.6 مجال جودة التدريب الإلكتروني 128
3.6.7 مجال جودة المحتوى (المادة التدريبية) 130
3.6.8 مجال جودة إدارة التدريب 131
3.6.9 أهداف التصور المقترح لجودة تدريب المعلمين 134
3.6.10 أسس التصور المقترح لجودة تدريب المعلمين 136
3.6.11 منهجية التصور المقترح لجودة تدريب المعلمين 138

3.6.12 مقومات التصور المقترح لجودة تدريب المعلمين 145
3.6.13 منطلقات التصور المقترح لجودة تدريب المعلمين 146
3.6.14 متطلبات التصور المقترح لجودة تدريب المعلمين 148
3.6.15 خصائص الرؤية المقترحة لجودة تدريب المعلمين 1511
3.6.16 آليات تطبيق التصور المقترح لجودة تدريب المعلمين 151
3.6.17 ضبط التصور المقترح لجودة تدريب المعلمين 154
الفصل الرابع 155
4 مناقشة نتائج الدراسة 155
4.1 مناقشة نتائج التساؤل الأول 155
4.2 مناقشة نتائج التساؤل الثاني 158
4.3 مناقشة نتائج التساؤل الثالث 160
4.4 مناقشة نتائج التساؤل الرابع 162
4.5 مناقشة نتائج التساؤل الخامس 163
4.6 مناقشة نتائج التساؤل السادس 164
4.6.1 أهداف التصور المقترح لجودة تدريب المعلمين 164
4.6.2 أسس التصور المقترح لجودة تدريب المعلمين 165
4.6.3 منهجية التصور المقترح لجودة تدريب المعلمين 166
4.6.4 مقومات التصور المقترح لجودة تدريب المعلمين 167
4.6.5 منطلقات التصور المقترح لجودة تدريب المعلمين 168
4.6.6 متطلبات التصور المقترح لجودة تدريب المعلمين 168
4.6.7 خصائص الرؤية المقترحة لجودة تدريب المعلمين 169
4.6.8 آليات تطبيق التصور المقترح لجودة تدريب المعلمين 170

4.6.9 ضبط التصور المقترح لجودة تدريب المعلمين 171
4.7 محددات الدراسة.. 171
4.8 خلاصة الدراسة... 172
4.9 التوصيات 173
4.10 اختصارات ورموز وردت في الدراسة 174
4.11 المراجع 178
4.11.1المراجع العربية 178
4.11.2المراجع الأجنبية 187
4.12 الملاحق 194
الملخص باللغة الإنجليزية .... b

فهرس الجداول

جدول 1:توزيع عينة الدراسة حسب متغيراتها الديمغرافية 66

جدول 2:قيم معاملات الارتباط بين درجة كل مجال والدرجة الكلية لاستبانة جودة تدريب المعلمين 76

جدول 3:نتائج تحليل التباين متعدد المتغيرات التابعة للقياسات المتكررة بين مجالات واقع جودة تدريب المعلمين في فلسطين 95

جدول 4:المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات واقع جودة تدريب المعلمين في فلسطين (ن=385) 96

جدول 5:نتائج اختبار سيداك (Sidak) للمقارنات البعدية الثنائية بين المتوسطات الحسابية لمجالات واقع جودة تدريب المعلمين في فلسطين 96

جدول 6:نتائج تحليل التباين متعدد المتغيرات التابعة للقياسات المتكررة بين مجالات طموح جودة تدريب المعلمين في فلسطين 98

جدول 7:المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات طموح جودة تدريب المعلمين 98

جدول 8:نتائج اختبار سيداك (Sidak) للمقارنات البعدية الثنائية بين المتوسطات الحسابية لمجالات طموح جودة تدريب المعلمين في فلسطين 99

جدول 9:نتائج معامل الارتباط بيرسون للعلاقة بين المجالات والدرجة الكلية لواقع جودة تدريب المعلمين في وزارة التربية والتعليم في فلسطين 112

جدول 10:نتائج معامل الارتباط بيرسون للعلاقة بين المجالات والدرجة الكلية لطموح جودة تدريب المعلمين في وزارة التربية والتعليم في فلسطين (ن=385) 113

جدول 11:توزيع مخطط النظرية المجذرة لجودة تدريب المعلمين في فلسطين بناء على تحليل البيانات النوعية من المديرين والمشرفين التربويين من خلال برنامج (MAXQDA-2022) 118

فهرس الأشكال

شكل 1: نموذج كروسويل لمخطط إشباع تحليل البيانات كمياً ونوعياً للوصول إلى تصور مقترح لجودة تدريب المعلمين في فلسطين 64

شكل 2: عدد المجالات المتوقعة من التحليل العاملي لاستبانة جودة تدريب المعلمين في فلسطين 74

شكل 3: نتيجة التحليل العاملي لاستبانة جودة تدريب المعلمين في فلسطين على برنامج اموس 75

شكل 4: ترتيب مجالات واقع جودة تدريب المعلمين في فلسطين حسب نتائج اختبار (Sidak) 97

شكل 5: ترتيب مجالات طموح جودة تدريب المعلمين في فلسطين حسب نتائج اختبار (Sidak).... 100

شكل 6: توزيع مخطط النظرية المجذرة على الفئات الفرعية والمواضيع (المجالات) التي تم استنباطها من الفئات والترميزات من برنامج (MAXQDA-2022) 116

شكل 7: مخطط توزيع الترميزات والفئات، والفئات الفرعية والمواضيع (المجالات) لجودة تدريب المعلمين في فلسطين ضمن النظرية المجذرة من برنامج (MAXQDA-2022) 117

شكل 8: التصور المقترح لنموذج جودة تدريب المعلمين في فلسطين 133

شكل 9: المتوسطات الحسابية لمجالات واقع وطموح جودة تدريب المعلمين في فلسطين 156

فهرس المخططات

مخطط 1: دورة كولب للتعلم من خلال الخبرة المستخدم في تدريب المعلمين في المعهد الوطني للتدريب التربوي 8

مخطط 2: مبادئ ضمان الجودة الخمسة 14

مخطط 3: مراحل ضمان جودة تدريب المعلمين 14

مخطط 4: المخطط الهيكلي لمجالات البرنامج التدريبي للمعلمين الذي ينفذه المعهد الوطني للتدريب التربوي 34

فهرس الملاحق

ملحق أ: استبانة المعلمين قبل التحكيم 194

ملحق ب: استبانة المعلمين بعد التحكيم 205

ملحق ت: استبانة المعلمين النهائية بعد التحليل الاستكشافي العاملي 215

ملحق ث: الأسئلة النوعية قبل التحكيم 221

ملحق ج: الأسئلة النوعية بعد التحكيم 222

ملحق ح: قائمة محكمي أدوات الدراسة الكمية والنوعية 223

ملحق خ: كتاب تسهيل مهمة الباحث من كلية الدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية 224

ملحق د: كتاب تسهيل مهمة بحثية وزارة التربية والتعليم لتوزيع عينة استطلاعية 225

ملحق ذ: كتاب تسهيل مهمة بحثية وزارة التربية والتعليم لتوزيع أدوات الدراسة الكمية والنوعية 226

ملحق ر: جدول وصف تفصيلي لمجالات المجمعات التدريبية ضمن برنامج التأهيل التربوي للمعلمين في المعهد الوطني 229

ملحق ز: جدول توزيع محتوى برنامج الدبلوم المهني المتخصص في التعليم للمعلمين وفق مجالات تقييمه الستة 231

ملحق س: جدول مجالات وفقرات استبانة جودة تدريب المعلمين في فلسطين بعد إجراء الصدق الظاهري (المحكمين) 232

ملحق ش: جداول خلاصة نتيجة التحليل العاملي الاستكشافي لتشبعات الفقرات على المجالات لاستبانة جودة تدريب المعلمين 233

ملحق ص: جداول نتائج الفروق بين الواقع والطموح على مجالات أداة المعلمين 238

ملحق ض: جداول حجم الأثر لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة والمرحلة التعليمية والتخصص في واقع جودة التدريب لدى المعلمين 245

ملحق ط: ج داول حجم الأثر لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة والمرحلة التعليمية والتخصص في طموح جودة التدريب لدى المعلمين 257

ملحق ظ: جداول وملاحق نتائج السؤال الخامس 269

ملحق ع: مخططات أشكال توزيع الفئات، والفئات الفرعية للترميزات على المواضيع (المجالات) الثمانية الناتجة عن تحليل البيانات النوعية حسب النظرية المجذرة 277

ملحق غ: جدول خلاصة النتائج للمتوسطات الحسابية والأوزان النسبية للمجالات وللدرجة على الواقع والطموح لجودة تدريب المعلمين 282

ملحق ف: بحث بعنوان جودة تدريب المعلمين في وزارة التربية والتعليم في فلسطين..... 282

ملحق ق: بحث بعنوان واقع جودة تدريب المعلمين في ضوء بعض المتغيرات في المحافظات الشمالية بفلسطين 283

الواقع والطموح وتصور مقترح لجودة تدريب المعلمين في وزارة التربية والتعليم في فلسطين

إعداد

عادل فايز مصلح السرطاوي

إشراف

أ.د. عبد الناصر عبد الرحيم قدومي

د. علي زهدي شقور

الملخص

خلفية الدراسة:

جاءت الحاجة لإجراء الدراسة لأهمية قيام الجهات التي تقوم بتدريب المعلمين للالتزام بجودة تدريب المعلمين، واختلاف الأهداف العامة للبرامج التدريبي ة باختلاف الجه ات التي تقدم التدريب. وبعد برامج تدريب المعلمين أحياناً عن الاحتياجات التدريبية الحقيقية للمعلمين.

هدف الدراسة:

هدفت الدراسة للمقارنة بين الواقع والطموح لجودة تدريب المعلمين في فلسطين، ووضع تصور مقترح بناء على نتائج الدراسة.

منهجية الدراسة:

اتبع الباحث المنهج الوصفي الكمي التحليلي بتصميم أداة لواقع وطموح جودة تدريب المعلمين بعد إيجاد الصدق والثبات، واستخدام المنهج النوعي، وتحليل نتيجة مقابلات شبه مفتوحة لمجموعات بؤرية مركزة من المشرفين ومديري المدارس كخبراء، وتحليل البيانات باستخدام النظرية المجذرة في التحليل النوعي، للوصول لنظرية تربوية في جودة تدريب المعلمين. وبلغت العينة الكمية 385 معلماً، و 50 مديراً ومشرفاً تربوياً في العينة النوعية.

نتائج الدراسة:

بينت النتائج أن الدرجة الكلية لواقع جودة تدريب المعلمين كبيرة بوزن نسبي (69.4%)، وللطموح كبيرة بوزن نسبي (77.2%)، ووجود فروق دالة إحصائياً بين الواقع والطموح لجودة تدريب المعلمين، لصالح الطموح على جميع المجالات والدرجة الكلية. وأظهرت النتائج وجود فروق بين مجالات واقع التدريب لصالح مجالات المدربين، والمتدربين، وجودة التدريب. ووجود فروق بين مجالات طموح جودة التدريب ولصالح المدربين، والتدريب الإلكتروني، و التسهيلات الإدارية للتدريب . وعدم وجود تأثير لمتغيرات الجنس وسنوات الخبرة والمؤهل العلمي على واقع جودة التدريب، ووجود تأثير لمتغير المرحلة التعليمية على مجال التدريب الإلكتروني لصالح المرحلة الثانوية، وعلى متغير التخصص على مجالات المدربين، والتدريب الإلكتروني، والدرجة الكلية لصالح تخصصات الدراسات الاجتماعية والتكنولوجيا. وعدم وجود تأثير لجميع المتغيرات على طموح جودة تدريب المعلمين، عدا متغير التخصص على جميع المجالات والدرجة الكلية، ولصالح تخصصات العلوم والتكنولوجيا. وتنبأت جميع المجالات بواقع وطموح جودة تدريب المعلمين، وكان أعلاها مجالات المتدربين، والتسهيلات الإدارية للتدريب. وبناء على نتائج تحليل البيانات وضع الباحث تصوراً شاملاً لجودة تدريب المعلمين في فلسطين.

الاستنتاجات:

وضع الباحث مجموعة من الاستنتاجات أهمها: أن واقع جودة تدريب المعلمين في فلسطين بحاجة لتطوير مدخلات التدريب، وتحسين الأداء التدريبي لبعض المدربين، ودراسة احتياجات المعلمين التدريبية، وتحسين الجوانب المتعلقة بالتكنولوجيا وتطبيقاتها في التدريب.

الكلمات المفتاحية: جودة، تدريب المعلمين، تصور مقترح، وزارة التربية والتعليم، فلسطين.

الفصل الأول

سياق الدراسة والإطار النظري

1. سياق الدراسة

1.1 المقدمة

يعد المعلم حجر الأساس في العملية التعليمية التعلمية، ويؤثر أداؤه بشكل مباشر في جودة التعليم والتعلم، ما يفرض حاجة لتطوير أداء المعلم باستمرار. ويتطلب رفع مستوى أداء المعلم وزيادة فاعلية أدائه وضع معايير لممارساته في مجالات إدارة الصف والتخطيط والتعميم والتقويم، وكافة الجوانب المهنية في عمليتي التعليم والتعلم، ولابد أن تعكس برامج إعداد المعلم وتكوينه والاستمرار في تدريبه وتنميته، معتقدات تربوية تضمن مستوى أداء رفيع، وأن تسمح للمعلم بقدرات تمكنه من تحقيق أهداف التعليم والتعلم وفق معايير محددة تتطور باستمرار بما يتوافق مع مستجدات العصر. وتعد برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة واحدة من أكثر التوجهات والأساليب المستخدمة شيوعاً لتدعيم التنمية المهنية للمعلمين، والتي تؤدي إلى تطوير القدرات والمعارف والمهارات اللازمة للمعلمين للقيام بعملهم في الغرفة الصفية على أكمل وجه، وبما يضمن تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية للعملية التعليمية. وكان لابد من دراسة الاحتياجات التدريبية للمعلمين لضمان تدريبهم بشكل مخطط له بعيداً عن العشوائية والارتجال، وهنا لابد من القيام بذلك من خلال فريق تدريبي متخصص ومدرب يلقى على عاتقه تطوير وتحسين القدرات المهنية للمعلمين في الميدان التعليمي. وهذا الفريق يمتاز بالخبرات الكافية والمناسبة للقيام بواجبه، وهنا يجب التركيز على نوعية تدريب المعلمين وليس كمية التدريب، ومن هنا جاءت أهمية اعتماد معايير الجودة في التدريب التربوي لجميع كادر وزارة التربية والتعليم ومنها المعلمين الذين هم عماد العملية التعليمية. كما إن جودة برامج تدريب المعلمين لها أهمية كبيرة على مستوى وزارة التربية والتعليم في فلسطين، حيث تعد من الجوانب الرئيسية التي تنعكس إيجاباً على تطوير العملية

التعليمية التعلمية، حيث تعرّف جودة تدريب المعلمين (Quality of Teacher Training) بأنها: "تدريب المعلمين باستخدام إدارة الجودة الشاملة من خلال الالتزام الكلي بمبدأ الجودة من طرف القائمين على التدريب والتركيز في مضمونه على الطلبة لسد حاجا تهم والاستجابة لتوقع اتهم الحالية والمستقبلية، والتركيز على التحسين المستمر لكل العمليات، للوصول لنتائج دولية للتعليم والتدريب " (Altunay, 2016: 2127). وتظهر أهمية جودة تدريب المعلمين بشكل أساسي من أجل القيام بعملية تدريب المعلمين المطلوبة بنجاح.

تعتبر التنمية المهنية للمعلمين أثناء الخدمة أحد الاتجاهات الحديثة، لأن لها أهمية كبيرة لتحسين وتطوير التعليم، وتنفيذ السياسات التعليمية التي تنتهجها وزارة التربية والتعليم الفلسطينية ضمن خططها الاستراتيجية والتنفيذية في تحسين جودة أداء المعلمين في التعليم والتعلم في الغرفة الصفية، حيث عرفت التنمية المهنية بأنها: "عملية منظمة مدروسة لبناء مهارات تربوية وإدارية وشخصية جديدة تلزم المعلمين بالقيام الفعال بالمسؤوليات اليومية المترتبة عليهم بصورة فعالة أو تحسينها وإنمائها أو سد العجز فيها لتحقيق غرض أسمى، وهو تفعيل فعالية المعلمين وزيادة التحصيل الكمي والنوعي للمعلمين". وبهذا لم تعد عملية تنمية أداء المعلمين ثانوية بل قضية مصيرية لها علاقة بتنشئة الأجيال الجديدة والتحولات في كافة مجالات الحياة، من أجل الارتقاء بمهنة التعليم ونوعية المعلمين (وزارة التربية و التعليم، 2016).

وقد وضعت هيئة تطوير مهنة التعليم التابعة لوزارة التربية والتعليم الفلسطينية عام 2012 (هيئة تطوير مهنة التعليم، 2012) معايير مهنية للمعلمين تلخصت في ثلاثة مجالات : مجال المعرفة والفهم، ويركز على امتلاك المعلم للمعرفة وتطويرها ضمن السياقات الاجتماعية والثقافية والتاريخية وخبرته الذاتية، ومجال المهارات المهنية، ويركز على قدرة المعلم على ترجمة المعرفة إلى مهارات وممارسات عملية بناء على قاعدتي المعرفة والفهم، ومجال الاتجاهات المهنية والقيم، ويركز على معتقدات المعلم واتجاهاته نحو مهنة التعليم. كما ووضع لكل معيار المستويات الخمس الآتية: ممتاز: وتعطى للمعلم

المبادر والمتميز والميسر لعملية التعليم والتعلم والمثير للتفكير ويرتقي بنفسه وطلبته لمرحلة الإبداع، جيد جداً: ويعطى للمعلم الميسر المثير للتفكير بعيداً عن التقليد ويعمل باستمرار للارتقاء بطلبته وذاته للوصول إلى التميز، جيد: ويعطى للمعلم الذي يوضح ويفسر المفاهيم وينوع في دوره بين الميسر والتقليدي، ويحاول تنمية ذاته والارتقاء بطلبته إلى مستويات عالية من التفكير، مرض: ويعطى للمعلم التقليدي الذي يقوم بالدور الذي أوكل له، ويكتفي بالمستويات الدنيا من التفكير لدى طلبته، غير مرض: ويعطى للمعلم النمطي غير المجدد، روتيني الأداء وتنقصه الدقة العلمية، وتعميمه يتمحور حول ذاته.

ويرى الباحث أن هذه المعايير والمؤشرات مهمة في قياس جودة تدريب المعلمين، من أجل الرجوع لمرجعية واضحة عند الحكم على مدة جودة التدريب ومخرجاته، وهي يجب أن تكون متضمنة في أي برنامج تدريبي ويقوم بها متخصصون في تقويم ومتابعة التدريب.

وتسعى وزارة التربية والتعليم ممثلة بالمعهد الوطني للتدريب التربوي إلى تحسين نوعية التعليم والتعلم في المدارس الحكومية الفلسطينية، ولتحقيق أهدافها تقوم بتطوير قدرات معلميها، والعمل على رفع كفاياتهم التعليمية في ستة تخصصات للصفوف من خامس أساسي حتى ثاني عشر وهي (اللغة العربية، واللغة الإنجليزية، والعلوم، والرياضيات، والتكنولوجيا، والدراسات الاجتماعية)، ويتم منح المعلمين الذين ينهون متطلبات التخرج شهادة دبلوم تربوي مهني متخصص في التعليم مدته عام دراسي كامل ومعتمدة من هيئة الاعتماد والجودة التابعة لوزارة التعليم العالي. ويهدف هذا البرنامج إلى تدريب زواة من المعلمين في سبعة مجالات (كفايات تعليمية) وهي: تأهيل عملية التعليم والتعلم المتمركز حول المتعلم، تصميم المصادر والمواد التعليمية التعلمية ، المتابعة والتقويم لعملية التعليم والتعلم ومخرجاتها، المشاركة في توفير بيئة تعليمية فعالة وآمنة، والإرشاد والتوجيه للمتعلمين، والسعي المستمر للتطور المهني، وتفعيل الشراكة داخل وخارج المدرسة.

1.2 مفهوم التدريب التربوي

اقترن التدريب مع الإشراف التربوي في وزارة التربية والتعليم الفلسطينية منذ نشأتها، وهدف لإكساب المعلمين المتدربين المعارف والمهارات والاتجاهات من أجل تطوير أدائهم وتنميتهم مهنياً بما ينعكس إيجاباً على تطوير أداء المؤسسة التربوية ممثلة في المدرسة بجميع جوانبها وأنشطتها المختلفة، وبما ينعكس إيجاباً على الطالب في تحصيله العلمي ومهاراته وخبراته وقدراته الأكاديمية وتنمية شخصيته بجميع جوانبها ونظرته للمجتمع بشكل إيجابي. وقد أشار حيدر (2020) التدريب بأنه: الجهد المخطط والمنظم والمستمر والهادف إلى إحداث تغيير في سلوكيات الموارد البشرية في المنظمة وأدائها ، وعملية إكساب المعارف والخبرات التي يحتاج إليها الإنسان، وتحصيل المعلومات التي تنقصه، والاتجاهات الصالحة للعمل، والأنماط السلوكية والمهارات الملائمة والعادات اللازمة من أجل رفع مستوى الكفاءة في الأداء وزيادة الإنتاجية، كما أنه محاولة لتغيير سلوك الأفراد تجعلهم يستخدمون طرقاً وأساليب أفضل في أدائهم لأعمالهم ومهامهم المختلفة بحيث يكون سلوكهم بعد التدريب مختلفاً عما كان عليه قبل التدريب. وأشار كل من مرة والفار (2007) أن التدريب عملية منظمة ومخططة تتم وفق منهجية واضحة ومحددة مبنية على أسس علمية، وتعد مرحلة تصميم البرامج التدريبية مرحلة أساسية في منهجية العملية التدريبية، وهذه لا تتم إلا في ضوء تقدير الحاجات التدريبية الفعلية لهذه البرامج، ورصد الحاجات التي تمثل الخطوة التي تقرر نوع التدريب، ومستوى الأداء المطلوب، والأهداف اللازمة لتطوير أساليب العمل، وتحسين الأداء الحالي والمستقبلي، ولابد من بناء التدريب على مجموعة من الأسس أهمها: وضوح وواقعية الأهداف، ومرونة برنامج التدريب، واستمرارية التدريب واستثماره للتقنيات التربوية، بالإضافة إلى استخدام وسائل وأساليب تدريبية متنوعة. وبالرغم من اختلاف الباحثين والخبراء في تعريفاتهم للتدريب، إلا أن هناك إجماع عام على التدريب بأن له علاقة بالتغيير والتحسين والتطوير، وله علاقة بالتدرب أثناء الخدمة والعمل في المؤسسة في بيئة العمل اليومي، من خلال استخدام نفس الأدوات والمواد والأجهزة التي يستخدمها قبل التعرض للتدريب. يتعرض المعلم للتدريب ويقوم بتطبيق

الأفكار والخبرات والمهارات التي تدرب عليها في المواقف الصفية في بيئة الصف مع طلابه، ويقوم مدير المدرسة بمتابعته لأنه يتدرب على أفكار رديفة تساعده على متابعة معلميه في نفس التوقيت من خلال برنامج القيادة التربوية التي ينفذها المعهد الوطني للتدريب التربوي من خلال وزارة التربية والتعليم، وهذا ما أكده أبو بكر (2019) بأن تدريب المعلمين القائم على الكفايات يعتبر وصفاً لبرنامج تدريبي للمعلم، يقوم فيه باكتساب كفايات محددة تتوافق مع معايير واضحة لتقييم مدى فهم المعلم المعرفي وفعالية تعليمه، والمعايير تعتبر معرفة وأداء ونتاجات. كما أنه محتوى تربوي يتضمن منظومة من المعارف والأنشطة والفعاليات المتنوعة والتدريبات العملية المتكاملة المتعلقة بإكساب المعلم مجموعة من الكفايات التي يتم تقديمها للمعلم ويتدرب عليها نظرياً من خلال لقاءات تدريبية وعمليا من خلال تطبيق الأفكار في المواقف الصفية التربوية، من خلال تنفيذ مهام وفعاليات وأنشطة تربوية. وبين عسكر (2008) أن التحدي الأكبر للمعلمين يتمثل في مواكبة التغيرات، والتي تحتاج لتجديد المهارات والأفكار والمعارف الجديدة التي يتم اكتسابها من خلال التدريب بشكل مخطط وممنهج، ومواءمة أفكار التدريب من خلال الممارسة العملية لها في بيئة الصف وتنفيذ الأفكار مع طلبتهم، بما ينعكس إيجاباً على تحصيل الطلبة وتنمية شخصياتهم من جميع جوانبها وهي الهدف الأسمى للتدريب والعملية التعليمية المرتبطة بها. وهناك العديد من المبررات لأهمية تدريب المعلمين لإعدادهم قبل الخدمة أو خلالها لتطوير أدائهم وتحسين الممارسات المهنية لهم، ومنها ما ذكره الأنصاري (2019) مثل: تزايد أعداد المعلمين، والتقدم العلمي الكبير ، وتقدم وسائل المعرفة ، واعتماد الطريقة العلمية في التعليم ، وتطور العلوم النفسية والتربوية ، وتغير أدوار المعلم ، وقصور الإعداد الحالي للمعلمين ، والعولمة من حولنا، وتناقل الخبرات بين المعلمين من خلال التدريب وورش العمل ، وتمهين التعليم وترخيصه، وتغيير العمل أو التخصص.

1.3 مستويات التدريب التربوي

من يقوم بعملية تدريب المعلمين عليه مراعاة مستويات ومكونات التدريب ومضمونه، بحيث تغطي جميع الجوانب المطلوبة من معارف ومهارات وقيم واتجاهات وتقييم وممارسات مهنية واستراتيجيات تتعلق بعمل المعلمين في المدارس، مع ضرورة مراعاتها في التخطيط للتدريب وبشكل يحقق جودة التدريب. وقد حدد كل جنيدين وسوجوينو وكومالاساري، وبويكو وتوركو ودلوهوبولسكي وهينسراك (Boyko, Turko, Dluhopolskyi & Henseruk 2021; Junaidin, Sugiyono, Suryono & Komalasari, 2022؛ والثويني (2021) مجموعة من مستويات التدريب لكافة الفئات التدريبية بناء على مجموعة من الدراسات التي قام بها بعض الباحثين في المجال التدريبي تتمثل في: مستوى المعارف والمعلومات، كأطر فكرية نظرية تصف ظاهرة ما وتحللها وتدرك العلاقة بين مكوناتها بغرض فهمها والتعامل معها، ومستوى المهارات والقدرات، من خلال السلوك المرتبط بحل المشكلات والمواقف بكفاءة وفاعلية مثل مهارات العمل والاتصال والإدارة، ومستوى الاتجاهات، مثل استعداد الفرد وشعوره نحو موضوع ما لتنمية اتجاهاته الإيجابية نحو العمل، كالأمانة وروح الفريق والانضباط واتخاذ القرارات، ومستوى السلوك أو العمل، من خلال مجموعة من المهام والإجراءات الفعلية التي تحقق الأهداف، ومستوى الأساليب، من خلال تطبيق المعرفة والعلم في مواقف حياتية حقيقية، ومستوى الخبرة، من خلال الممارسة والتطبيق العملي للمعارف والمهارات والأساليب في مواقف مختلفة خلال فترات زمنية مناسبة لكل منها، ومستوى التعلم عن بعد الذي يساعد المعلم على التعلم الذاتي والاستفادة من المحتوى التفاعلي للمادة التدريبية.

1.4 أهداف التدريب التربوي

لكل عملية تطوير أهداف ومن ضمنها العملية التعليمية وعمادها المعلم، الذي هو بحاجة إلى تحسين وتطوير مستمر في كفاياته وممارساته المهنية في غرفة الصف، لذا هناك العديد من الأهداف التي تشكل أساساً لعملية تدريب المعلمين وترتبط الأهداف بوضع الخطط التدريبية التي تشمل معارف ومهارات واتجاهات وقيم وتقويم يتم تمريرها من خلال البرامج التدريبية. وذكر كل من ريس وروبيني

وهيرفينا، وبيبيجول ومارينا والبيسابيفا ونيتبيفا (Bibigul, Marina, Alpysbayeva & Nietbaeva 2022; Rais, Rubini & Herfina, 2022؛ والخفاجي والتميمي (2021)، أن من أهم أهداف التدريب التربوي رفع مستوى الأداء عن طريق إكساب المعلمين المهارات الأساسية والعملية المستحدثة في ميدان العمل وتطويرها بصورة مستمرة ، وزيادة قدرات المعلمين على التفكير المبدع الخلاق بما يمكنهم من التكيف مع عملهم ومواجهة المشكلات والتغلب عليها ، وتنمية اتجاهات المعلمين لتقدير عملهم وأهميته والآثار الاجتماعية المتصلة به والمترتبة عليه ، وتحفيز المعلمين على النمو المهني، والتفهم العميق للعملية التربوية وطبيعة عملية التعلم ، وتقدير العلاقات الاجتماعية والعمل التعاوني لاكتساب الخبرات.

1.5 تدريب المعلمين المستند إلى المهام

يعتبر التدريب المستند إلى المهام من أساليب التدريب المهمة التي تركز عليها بحوث ودراسات التدريب التربوي حديثاً، نظراً لأهمية المهام في ترسيخ المعارف والمهارات لدى المتدربين من خلال التعلم بالعمل والتركيز على التعلم الذاتي من خلال تنفيذ المهام المرتبطة بأفكار التدريب، حيث أشارت وزارة التدريب في أونتاريو كندا (Ontario Ministry of Training, 2011) إلى ضرورة أن تكون البرامج التدريبية قائمة على المهام، لما لها من أهمية لتحقيق الهدف منها، حيث أن التدريب المستند إلى المهام يساعد المعلمين على استثمار قدراتهم؛ كما أن البرنامج التدريبي المستند على المهام ينسجم مع تعليم الكبار؛ حيث يتعود الكبار عل تنفيذ المهام، ولديهم دافعية في العمل وتطبيق الأفكار والمهارات، ويبنى على ممارسات تعليمية قائمة على قصص نجاح ؛ إذ أن المعلمين يقومون بالتدرب على مهارات مهمة كالتخطيط، والتنظيم، والتنفيذ ، والتقويم ، كما أن المنهجية المستندة إلى المهام تدعم التطور التعليمي للمتعلم، وتدعم وتقدم تفسيراً منسجماً لتطور المتعلم من خلال تأدية مستويات من المهام مع مرور الوقت، ويدعم الممارسة القائمة على التقييم، بحيث يقوم المعلمون بالتحضير الجيد لتنفيذ المهام والأنشطة المرتبطة بها، فمثلاً ذكر كل من سكواز ويمكنتتافورم (Suksawas & Yiemkuntitavorn,

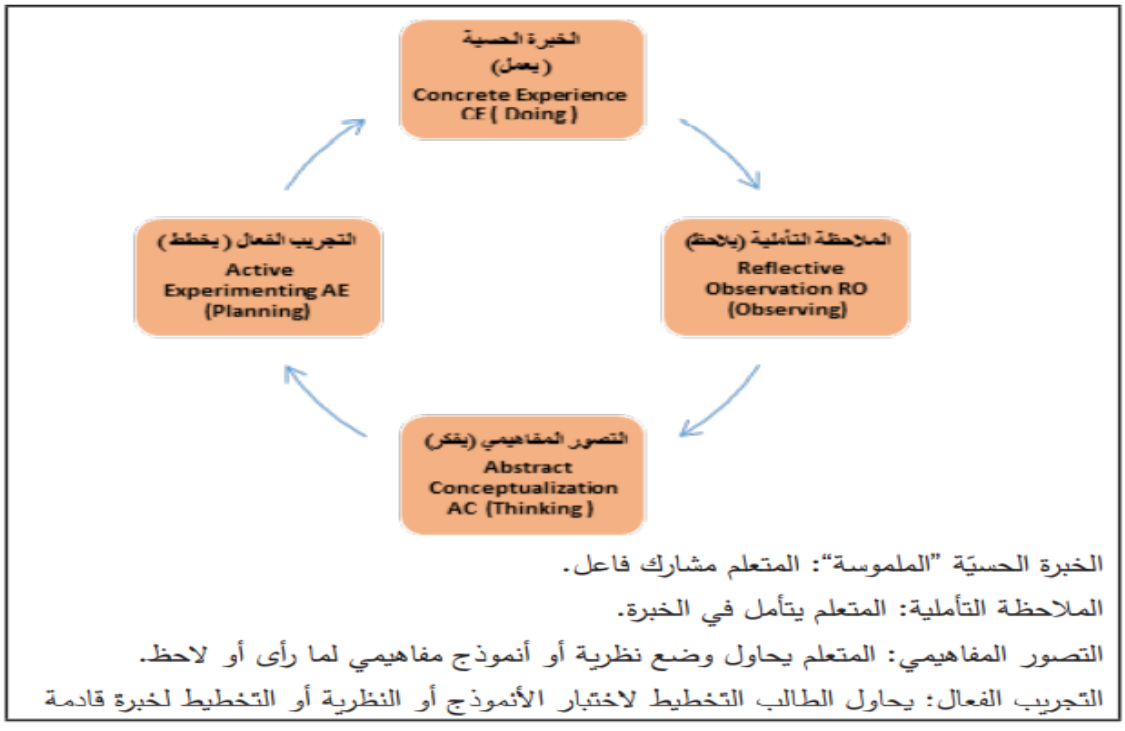
(2021 أهمية اعتماد المهام الإلكترونية في دعم أفكار التدريب الإلكتروني عن بعد، ومعرفة معنى وأهمية ما يعلمونه، وتطبيقه في سياقات حياتية ذات معنى، وقدرة واستعداد أكبر على تحديد الأهداف ، ونقل ما تعلموه في سياقات حياتية عميقة، واستخدام هذه المنهجية في التدريب توفر فهماً مشتركاً لأداء المهام والواجبات؛ فإطار المبحث يعزز وجود فهم عميق للمهام يمكن استخدامه بشكل يرتبط بسياق التعلم.

1.6 التدريب المستند إلى الخبرة

من النماذج التي اعتمدها المعهد الوطني للتدريب التربوي في تدريب المعلمين في مختلف التخصصات نموذج كولب (Kolb) في تدريب المعلمين من خلال التعلم بالخبرة، كما يبينه المخطط رقم (1)، والذي يوضح دورة كولب للتعلم من خلال الخبرة في تدريب المعلمين.

مخطط 1:

دورة كولب للتعلم من خلال الخبرة المستخدم في تدريب المعلمين في المعهد الوطني للتدريب التربوي



المصدر (الريماوي ودبدوب، 2015)

وعند تطبيق هذا النموذج يتم مراعاة مجموعة مبادئ في تدريب المعلمين كما أشار لذلك كل من المعهد الوطني للتدريب التربوي (2021)؛ والريماوي ودبدوب (2015) مثل: أن التعلم بالخبرة يحدث عندما تدعم الخبرات التي تم اختيارها بعناية وتعزز بالتحليل الناقد وبالتأمل ، كما أن الخبرات يتم بناؤها لحث المتعلم على المبادرة واتخاذ قرارات، وتتم مساءلته عن النتائج ، وخلال عملية التعلم يكون المتعلم مهتم اً ومنخرطاً بفاعلية في طرح الأسئلة والاستقصاء والتجريب وحل المشكلات، وتحمل المسئولية، والإبداع، وبناء المعنى ، كما أن المتعلم ينخرط في التعلم فكري اً وعاطفياً، واجتماعياً، وروحياً، وجسدياً، ونتائج التعلم تكون شخصية وتشكل أساساً للخبرات و التعلم المستقبلي، والعلاقات تتطور وتتعزز في التعلم بالخبرة بين المعلمين المتدربين، ويمر المعلم والمتعلم في خبرات ناجحة، وفاشلة، وفيها مخاطرة ومغامرة لتقوية شخصية المعلم كباحث يستطيع حل المشكلات وت عزيز فرص الاكتشاف والتعلم، كما تتضمن تحديد الخبرات المناسبة للمعلم والتأثر على المتعلم، والاستفادة من الخبرات التعليمية في تجاوز الأخطاء والتركيز على النجاحات.

1.7 تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين

يعتبر الاهتمام برصد وتحديد الاحتياجات التدريبية قبل التدريب مهماً، لأنه يوفر الوقت والجهود وزيادة التكلفة ويحقق الأهداف بناء على مواصفات ومعايير ونوعية البرامج التدريبية المناسبة للمعلمين قبل بدئها. حيث أشار كل من سينول (Senol, 2022؛ إسماعيل وأبو زيد وعفيفي، 2017؛ الأنصاري، 2019؛ المزيرعي، 2022؛ النجار، 2011) أن ما يناسب معلم معين من برامج تدريبية قد لا يناسب غيره من تخصص آخر، مع الاهتمام بنتائج رصد الاحتياجات التدريبية لهم من أجل الموازنة بين الجانبين النظري والتطبيقي، وكذلك ما يتعلق بالتدريب على مهارات التدريس الإلكترونية لتحقيق التنمية المهنية لهم في العديد من المجالات ومنها: دورات أكاديمية في التخصص، واستخدام التكنولوجيا الحديثة في التدريس، واستراتيجيات تدريس حديثة، وأساليب التدريس الفعال، وتنمية مهارات عملية، وطرق تقويم متنوعة. و تحديد الاحتياجات التدريبية لمعرفة نقاط القوة والضعف لديهم، ومحاولة تحسين

نقاط ضعفهم ليصبحوا معلمين مؤهلين مطلوبين للعمل. وضرورة تحويل الدورات التقليدية إلى برامج تدريب قائمة على الاتجاهات العالمية المعاصرة حتى يتمكن جميع المعلمين من مسايرة أحدث الاتجاهات العالمية في التنمية المهنية، وبناء كافة البرامج التدريبية في الأكاديمية المهنية للمعلمين في ضوء الاحتياجات المهنية الفعلية للمعلمين. وهناك مجموعة من الأسس التي حددها مناصرة (2001) لتحديد الاحتياجات التدريبية للمتدربين منها: تحديد أهداف واضحة للمؤسسة عما يلزم تحقيقه من متطلبات كأنشطة العاملين التنفيذية وقدراتهم ، وتحديد العاملين وإدراج من هم بحاجة للبرامج التدريبية، والتي تتضح من خلال مؤهلاتهم الدراسية، قدراتهم، دوافعهم، اتجاهاتهم، والتزامهم ، وتحديد كافة الجوانب التي يتطلب التركيز على تدريب العاملين بها من أجل تعديل اختصاصاتهم الوظيفية لتحقيق الآمال المنشودة، وتحديد كافة الوظائف من حيث طبيعة عملها، وظروف أدائها، ومتطلباتها من قدرات تلزمها ، والاستماع لوجهات نظر المعلمين لها يحتاجون إليه من تدريبات، وتحديد التطورات الحديثة نتيجة البرامج التدريبية للعاملين من خلال التقارير التي تعمل على تقييم ما توصلوا إليه، ويتم كل ذلك للعمل على مدى اكتمال سد الثغرات والحاجات التدريبية.

1.8 الجودة الشاملة في التعليم

يغطي مفهوم الجودة الشاملة كافة أنواع العلوم الحياتية، وتركز على المستهدف لكسب رضاه، لذلك يتم التركيز على هذا المصطلح من ناحية إدارية من أجل التحسين والتطوير وتحقيق الأهداف ، وتهدف إدارة الجودة الشاملة دائماً إلى تحقيق الأهداف على المدى البعيد، ويمك ن لهذا النوع من إدارة الأفراد في المؤسسة من المشاركة في تحسين الإجراءات وإدخال التعديلات اللازمة على المنتجات والخدمات السائدة في بيئة العمل، وتستند الجودة الشاملة (Total Quality) في أي مؤسسة على الحركة الديناميكية القائمة بين بيانات المؤسسة وتفعيل نشاط الأفراد داخلها. مع تطور مفهوم الجودة الشاملة أصبح يشمل العملية التربوية والتعليمية أيضاً، وجاء هذا الاحتواء انطلاقاً من مدى الأهمية التي يحظى بها التعليم وضرورة وجود حلول جذرية لمشاكله وقضاياه المتعلقة بحياة الإنسان ومجتمعه حتى أصبحت

تسمى بالجودة الشاملة في التعليم . و تُعرف الجودة الشاملة في التعليم بأنها جملة من الإجراءات والمعايير التي يتم اتخاذها لغايات أخذ المخرجات التعليمية من أجل التطوير والتحسين، من خلال القيام بمجموعة من الأنشطة والعمليات باستخدام أدوات وأساليب لتحقيق الأهداف المطلوبة، ويمكن تعريفها أيضاً بأنها اتباع أسلوب عمل صحيح ومتقن بالاعتماد على جملة من المعايير التربوية المهمة لغايات رفع مستويات المخرجات التعليمية وزيادة جودتها وذلك بأقل وقت وجهد ومال، من خلال تدريب كوادر مؤهلة علمياً وعملياً (الحياري، 2016). وعرّفها كل من (آل كاسي وآخرون، 2015: 128) بأنها: الحصول على منتج جديد من خلال تحسين مدخلات العملية التعليمية بوجه عام، بما تتضمنه من طالب وإدارة مؤسسة ومرافق ومبان، ومناخ عام داخل المؤسسة وتحسين أداء المعلم، والطالب والمؤسسة، وإجراءات العملية التعليمية، ومراجعتها بما يسهم في تحسين مخرجات العملية التعليمية، ومن أهمها الطالب. و ترتبط جودة التدريب بمفهوم إدارة الجودة الشاملة، فالاهتمام بإدارة الجودة الشاملة بوصفه علماً بدأ بعد الحرب العالمية الثانية ، حيث كان التطبيق الأول لإدارة الجودة الشاملة (TQM) (Total Quality Management) في مجال الصناعة. أما التطبيق في مجال التربية والتعليم فقد تأخر حتى بداية التسعينيات من القرن العشرين. وبدايات القرن الحادي والعشرين. ولا يمكن لأحد أن ينكر أن الإتقان والجودة والنوعية والانتماء والمشاركة والتعاون قيم متأصلة في تاريخنا وديننا وتراثنا وعاداتنا (مرة والفار، 2007).

1.9 جودة التدريب التربوي

تعد جودة التدريب في المجالات التربوية من المواضيع التي شغلت الباحثين في مختلف المجالات ومنها: مجال التعليم الجامعي مثل دراسات كل من تاديسي وماناثونجا وجيليس، وتشابلين ومان، وجينزيل وأردوغان وكولب وكولب (Chaplin & Munn, 2020; Gencel, Erdogan, Kolb & Kolb, 2021; Tadesse, Manathunga & Gillies, 2018؛ وزغير، 2020؛ وزوبي، 2016)، ومجال التعليم المدرسي مثل دراسات كل من ألتوناي، وفيلارويل وبرونا وبراون وبوستس، وتشيرنافاكيك

وفيليكو وكوستينا وجلاديك وكراسوفيسكايا وساتلر، وهاريس وبولوكدانج وحسين والهام وعبد الله (Altunay, 2016; Chernyavskikh, Velichko, Kostina, Gladkikh, Krasovskaya & Satler 2018; Haris, Pulukadang, Husain, Ilham & Abdullah, 2021; Villarroel, Bruna, Brown & Bustos 2021; وإسماعيل، وآخرون، 2017؛ وعبد العزيز، 2017؛ وهلال، 2019) ومجال التعليم الإلكتروني مثل دراسات كل من جورديلو وبارنز وبارا، وكوجراكوفا وجلوفانوفا وشيدولينا وخيرولينا وأوريخوفيسكايا، وسيرجيفا ويولينا ولوكاشينكو وايجورافا وبازاروف (Gordillo, Pernas & Barra, 2019; Kugurakova, Golovanova, Shaidullina, Khairullina, Orekhovskaya, 2021; Rueda & Cerero, 2019; Sergeeva, Yulina, Lukashenko, Egorova & Bazarov, 2020؛ آل كاسي، وتمام، ويحيى، 2015؛ وخليل، 2017) وغيرها من المجالات. وتظهر أهمية جودة تدريب المعلمين بشكل أساسي من أجل تحقيق أهداف التدريب بإعداد معلم قادر على ممارسة مهنته بكفاءة عالية، ويأخذ بيد طلابه لاكتساب المعارف والمهارات ويربطها بالحياة، خاصة مهارات تدريب المعلمين على التعلم والتعليم الفعال المتمركز حول الطالب. وفي إطار دراسة معايير ومؤشرات تدريب المعلمين بيّن كل من جينزيل وآخرون، وجنيدين وآخرون، ومودايز، وومونتانا وومارتينيز وكاليجو، وريس وآخرون، وويلينسكي ونيجوين ولاندجراف (Gencel et al., 2021; Junaidin et al., 2022; Modise, 2019; Montaño, Martínez & Gallego, 2021; Rais et al., 2022; Wilinski, Nguyen & Landgraf, 2016؛ وأبو كرش، 2011؛ وأمين، 2011؛ والدهشان، ومحمود، 2021؛ والطنطاوي، 2013) أهمية معايير جودة برامج تدريب المعلمين في توجيه تدريب المعلمين نحو تحسين عملهم، والاهتمام بأهداف ومحتوى وأساليب تدريبهم، ومراعاة الاحتياجات التدريبية لهم بناء على المعايير. والتركيز على معايير ومؤشرات قابلة للقياس تساعد على تحديد مستوى الأداء والممارسة المهنية الناتجة عن مخرجات التدريب من خلال اشتقاق معايير لجودة التدريب مثل وضع مقترحات لتطوير المحتوى التدريبي في ضوء المعايير. والتركيز على تدريب المعلمين مهارات الإبداع والابتكار لنقلها لطلبتهم من خلال مهارات القيادة التعليمية التحويلية والعمل الجماعي، والانخراط في العمل، و إعادة النظر في

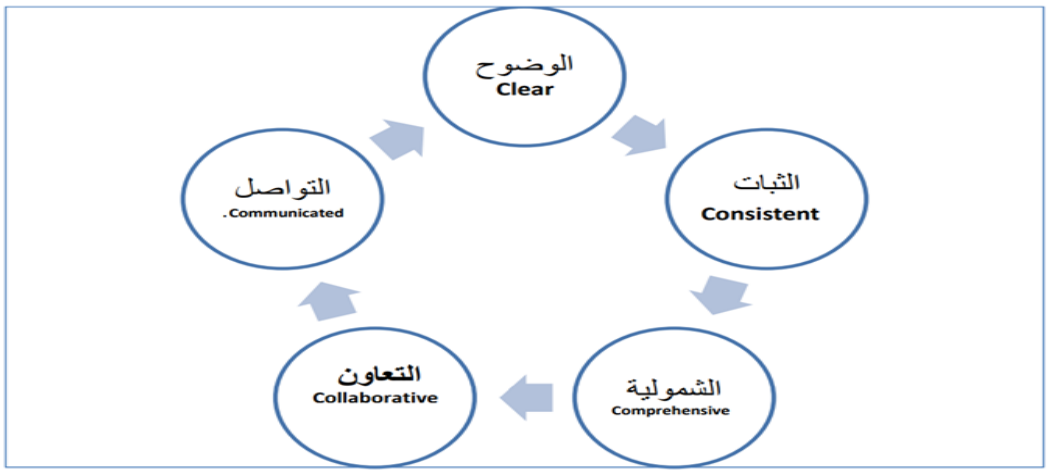
محتوى برامج تدريب المعلمين التي تركز على توظيف تكنولوجيا المعلومات في ضوء قائمة معايير جودة خاصة بها. والتعاون بين وزارة التربية والتعليم وكليات إعداد المعلم ين لتدريس المحتوى التدريبي للطلاب المعلمين، حيت يتمكن المعلمون الجدد من التمكن من مهارات استخدام تكنولوجيا المعلومات في التعليم قبل انخراطهم في العمل الميداني . مع توفير قواعد للتدريب بالممارسة والخبرة كمكونين رئيسيين. حيث أن التدريب بالممارسة له وظائف مهمة مثل زيادة مستوى الوعي بالتخطيط وعمليات التنفيذ للتدريب العملي وتفعيل التغذية الراجعة حول جودة التدريب، مع الاهتمام بالتقويم الحقيقي الذي يشجع على التفكير الناقد وحل المشكلات والتقييم الذاتي.

1.9.1 ضبط وضمان جودة تدريب المعلمين

يعتبر ضمان جودة تدريب المعلمين من الأمور المهمة في علم التدريب، حيث لابد من تحقق شروط ومعايير معينة للوصول لجودة تدريب المعلمين في كل ما يتعلق بمدخلات وعمليات ومخرجات العملية التدريبية كنظام متكامل. وأورد كل من مرة والفار (2007) أن ضبط وضمان جودة تدريب المعلمين تعني مجموعة من الإجراءات التي تقيس مدى مطابقة منتج أو خدمة لمجموعة من المعايير المعدة مسبقاً. وعرّف (عبد العزيز، 2017: 92) ضمان الجودة إجرائياً بأنها: مجموعة الأنشطة والإجراءات التي تقوم بها المؤسسة التعليمية بشكل دوري لتحقيق التحسين والتعزيز المستمر لمستوى جودتها وفق مجموعة من المعايير المرتبطة بتوقعات كافة المستفيدين من الخدمات التعليمية. وهناك خمسة مبادئ تتعلق بضمان جودة تدريب المعلمين وهي: الوضوح، والثبات، والشمولية، والتعاون، والتواصل، ويبينها المخطط رقم (2).

مخطط 2 :

مبادئ ضمان جودة التدريب الخمسة

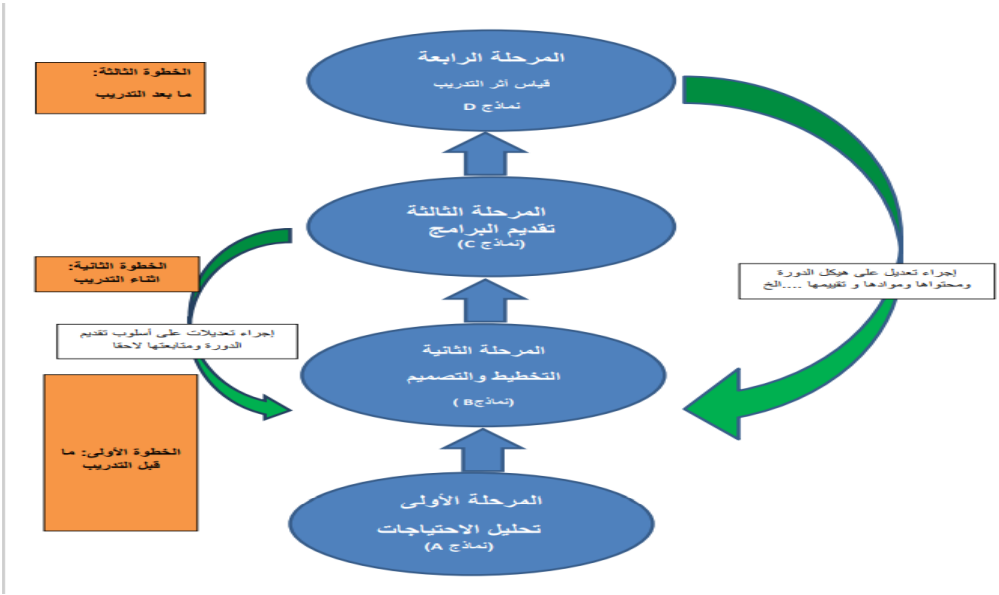


المصدر: (مركز التدريب والتطوير التربوي القطري، 2016)

كما يبين المخطط رقم (3) مراحل ضمان جودة تدريب المعلمين المكونة من أربع مراحل وثلاث خطوات رئيسية تمر بها إجراءات تنفيذ البرامج التدريبية.

مخطط 3 :

مراحل ضمان جودة تدريب المعلمين



المصدر: (مركز التدريب والتطوير التربوي القطري، 2016: 12).

كما اهتم كل من خطار وبطاح (2020)، وعبد العزيز (2017) بوضع رؤية مقترحة للتغلب على مقاومة المعلمين للتغيير تجاه تطبيق ضمان الجودة والاعتماد باستخدام نموذج أدكار (ADKAR Awareness, Desire, Knowledge, Ability and Reinforcement (Model لإدارة التغيير بعناصره الخمسة التي تتمثل في الوعي، والرغبة، والمعرفة، والقدرة، والتعزيز ، والتركيز على النمو المهني والمؤسسي في التدريب، ومن ضمنها البنود الخاصة بجودة تدريب المعلمين في المدارس . وذلك من أجل الحد من التأثير السلبي لاتجاهاتهم المسبقة عن التعليم، من أجل التغيير المرتبط بتطبيق ضمان الجودة والاعتماد في المدارس، وإدارة التغيير لوضع رؤية مقترحة تساعد في التغلب على معارضة المعلمين للتدريب. ومن إجراءات التغلب عليها الاستفادة من أفكار هذا النموذج من خلال التركيز على بعض المحاور مثل: مجموعة السبل والإجراءات والآليات اللازمة لتشكيل الوعي لدى المعلمين بأهمية تطبيق ضمان الجودة والاعتماد، وأخرى لازمة لبناء الرغبة لديهم في هذا التطبيق، وتزويدهم بالمعارف المرتبطة به، وأخرى تتطلبها ممارساتهم وقيامهم بالمهام المطلوبة منهم خلال التدريب، وأخرى لازمة لضمان استمرارية المعلمين في تنفيذ متطلبات الجودة والاعتماد ، وضرورة التأكد من قيامهم بتطبيق مهارات الجودة التي تلقوها أثناء التدريب في الممارسة المهنية لهم، وتوثيق أدلة ناتجة عن التدريب على الجودة ومعايير الأداء الفعال في عملهم.

1.9.2 جودة تدريب المعلمين كمدخل لجودة التعليم

مما لا شك فيه أن تدريب الكوادر التي تقوم بعمل ما يسهم في جودة المخرج الذي تقوم به، وكذلك الحال بالنسبة لإعداد وتأهيل وتدريب المعلمين بناء على أسس علمية منهجية وتخطيط مناسب سوف يؤدي إلى إيجاد مخرجات تمتاز بالجودة بدءاً بالتخطيط مروراً بالتصميم والتنفيذ والمتابعة وانتهاءً بالتقويم، والأمر الأكثر أهمية فيما يتعلق بجودة تدريب المعلمين هو انعكاس أثر الأداء على الطلبة الذين يعتبرون المخرج الأهم من تدريب المعلمين. وفي هذا السياق أشار روساليس وروزا وروكويت (Rosales, Roza & Rosquete, 2021) لأهمية تحسين جودة التعليم القائم على الكفايات الناتجة عن

التدريب استنادًا إلى المشروع الذي طورته الوكالة الأوروبية للتنمية في تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة (The European Agency for Development in Special Needs Education) (EADSNE)، بحيث يجب التركيز على أربع كفايات أساسية في جودة تدريب المعلمين في المشروع وهي : التدرب على تقييم الفروق بين الطلاب، ودعم جميع المتعلمين، والعمل بفويق، وتطوير الجوانب الشخصية للطلاب. وأشار كل من غديري وسردوك ومعزوزي (2021) أن جودة التعليم هي نظام تقع مسؤوليته على عاتق إدارة المؤسسة التعليمية لرفع المستوى العلمي فيها وتحسينه باستمرار من خلال وضع الخطط اللازمة للعملية التعليمية المتمثلة في المدخلات (الطالب) ، والعمليات (المدارس والقاعة، المنهج)، والمخرجات (خريج متعلم) ، والتغذية الراجعة لتقييم العملية التعليمية، محققة من ذلك رضا الطالب والمجتمع . ودرس كل من دومينيسي وجريبينيكوف جراديستينا ومارتشوك وساندیجیف وقادیاشیف، وسیدوف وكاشفاريزيفا، وزينيث ووبير (Domenici, 2022; Grebennikov, Grudtsina, Marchuk, Sangadgiev & Kudyashev, 2016; Sedov & Kashfrazyeva, 2022; Zinth & Weyer, 2021) جودة تدريب المعلمين المشاركين في برامج التدريب المهني، وستيم (STEM) Science, Technology, Engineering and Math، في تعليم العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات، وأشاروا لضرورة تدريب المعلمين على أصول التعامل مع هذا البرنامج لكونه يتعامل مع أكثر من مادة واحدة في تدريب الطلاب على معارف ومهارات حياتية متنوعة تتطلب إعداد جيد ومسبق للمعلمين المشاركين لإعطاء مخرجات مناسبة لدى الطلبة. ولدراسة الفروق في جودة تدريب المعلمين ما بين قبل الخدمة وخلال الخدمة درس كل من واسونجا ووانزير وداو (Wasonga, Wanzare & Dawo, 2015) جودة التدريب بين المرحلتين بقياس جودة وملاءمة برامج تدريب المعلمين فيها، وتم التوصل إلى ضرورة تطوير البرامج التدريبية لجسر الفجوة بين برامج قبل الخدمة وبعدها للوصول إلى تطبيق جيد للممارسة المهنية للمعلمين في المدارس.

1.10 جودة البرامج التدريبية للمعلمين

يعتبر المحتوى التدريبي بكافة أنواعه سواء كان مطبوعاً أم مرئياً أم مسموعاً أو على شكل أنشطة أو دراسات حالة أو مناهج ونشرات وغيرها من البرامج التدريبية، من أهم مدخلات عملية تدريب المعلمين، ويحتاج القائمون على تصميمها وإنتاجها إلى درجة عالية من المهارة والخبرة تربوياً وتقنياً، حتى تراعي معايير ومواصفات محددة وتضفي مزيداً من المعرفة والخبرة للمعلمين، حتى تصبح مهارة لديهم يستطيعون تطبيقها مع طلبتهم خلال الممارسة المهنية لهم. وأشار كل من الفار ووهبة (2017) فاعلية البرامج التدريبية بأنها: قدرة البرنامج التدريبي على تحقيق الأهداف المرجوة منه، وإجرائياً أشير إلى البرنامج بدرجة تحقيق البرنامج التدريبي لأهدافه المرتبطة بتطوير كفايات المعلمين المهنية، وتفعيل مجتمعات التعلم.

أشار الأنصاري (2019) أن هناك معايير لجودة اعتماد المناهج والبرامج التدريبية لتحقيق الأهداف المطلوبة منها، ومن أهمها: تزويد المعلم المتدرب بآخر ما توصل إليه التقدم العلمي التكنولوجي في موضوع التخصص والتدريب ، وتمكينه من المزج ما بين الثقافة الإنسانية والتطور العلمي ، وآخر ما توصلت إليه التكنولوجيا في مجالات الحياة المختلفة، وتنمية القدرات والمهارات اللازمة لتصميم البرامج، وتنفيذها، وتقويمها، وتطويرها بما يتناسب مع متغيرات العصر وثوابت الثقافة العربية الإسلامية، والإعداد المتكامل للمعلم أكاديمياً ومهنياً، بحيث يصبح قادراً على تدريس مادة تخصصه في جميع مراحل التعليم العام ، وأن تكون البرامج والدورات مرنة، من خلال جعلها قضايا عريضة، ومقاربات شاملة، مع التركيز على المفاهيم، والتعميمات، والنظريات، والسيناريوهات المحتملة وكيفية مواجهة المشكلات التعليمية، والتركيز على الجانب العملي إلى جانب النظري، مع إتاحة الفرص للمعلمين للمشاركة في المؤتمرات التربوية والتخصصية بأوراق بحثية وإجرائية من واقع تجاربهم الحقيقية في غرفة الصف، بقصد التنمية المهنية المستمرة لهم. وأشار غديري وسردوك ومعزوزي (2021) لأهمية تدعيم مستوى جودة البرامج التدريبية، من خلال تحديد وتوفير أفضل الممارسات والتجارب وفحص وتقييم

المخرجات؛ وسهولة تصميم وتطوير البرامج المشتركة بين أكثر من تخصص أو أكثر من برنامج لتسهيل النقاش والتخطيط، ومراجعة وتطوير وتحديث البرامج التدريبية، وتطوير المدربين وخاصة حديثي الخدمة؛ وتحسين أدائهم من خلال الاستفادة من تجارب وخبرات الزملاء، وتحسين الخدمات الإدارية ذات العلاقة بعمليات التدريب، وتفعيل استخدام التقنية. كما حدد مناصرة (2001) عدداً من المزايا للبرامج التدريبية مثل: التركيز على مهارات تعليمية محددة، وتبسيط العمليات التدريبية، وتحقيق التكامل الفوري بين الفكر والممارسة، والتوظيف الفعال للتقييم والتغذية الراجعة المقدمة من المتدربين، وإتاحة جو نفسي سوي أمام المتدربين لتعميم المهارات المستهدفة، وتعزيز ثقة المتدرب بنفسه مع تقدمه في اكتساب المهارات التعليمية المستهدفة، كما أن التدريب الفاعل هو الذي يزود العاملين بالمهارات اللازمة لنقل المعرفة إلى الميدان ويطور الأداء لزيادة الإنتاجية في المؤسسة التعليمية، والتدريب الفاعل يكون هادفاً وموجهاً في برامجه وفلسفته، ويكون مستمراً مع المتدرب منذ بداية عمله حتى وصوله إلى المراكز العليا، ومتدرجاً من السهل إلى الصعب ، وشاملاً بحيث لا يقتصر على فئة من العاملين بل يوجه إلى جميع العاملين، وواقعياً، بمعنى أن يجري وفقاً لاحتياجات تدريبية واقعية فعالة تكسب الفرد المعارف والمهارات اللازمة لمواجهة أعباء العمل الذي يقوم به، ومتطوراً في مادته العلمية وفي أساليبه، بحيث يأخذ كل ما هو مستحدث وجديد في مجالات العمل والآداب المختلفة، وفي فنون وأساليب التدريب . كما أورد المناصرة مزايا المدرب الفعال كما يأتي: أن يكون ملماً بخصائص المتدربين، وأن يكون قادراً على إدارة الوقت والوقت المخصص للفعاليات التدريبية ، وأن يتقن مهارات تنظيم العمل مع فرق كبيرة أو صغيرة بشكل ييسر تحقيق الأهداف التدريبية، وأن يتقن أساليب التوضيح والتقرير واستثارة دوافع المتدربين، وأن يراعي الفروق الفردية بين المتدربين، وأن يكون على علم بالمردود الإيجابي لبرامج التدريب و هل يساوي هذا المردود التكاليف التي تم إنفاقها عليه، وأن يكون لديه القدرة على تغيير قناعات واتجاهات المتدربين وأن يقدم الجانب النظري بطريقة مشوقة ، وأن يدير العمليات التدريبية بشكل مناسب، وأن يقوم بإعمال

المتابعة بشكل مستمر لما بعد التدريب، وأن يحافظ على تطوير معلوماته ومهاراته وأن ينوع في استخدام الأساليب التدريبية، وأن يبحث عن كل ما هو جديد في عالم التدريب.

وأشار غديري وآخرون (2021) أن البرنامج التدريبي يمثل السلعة أو الخدمة التي تقدمها المؤسسة التعليمية، وهذه السلعة أو الخدمة يجب أن تتوافر فيها عوامل الجودة، ويمكن تعريف الجودة في مجال البرامج التدريبية بأن تحقيقها لأعلى مستوى ممكن من القبول لدى جهات العمل المهنية والطلاب، عن طريق تحقيقها لأعلى مستوى ممكن من المعرفة المعاصرة والمهارة لدى المتدرب. وتطرق كل من جوبتا ولي (Gupta & Lee, 2022؛ وهلال، 2019؛ والهسي، 2012) لأهمية تطوير برامج تدريب المعلمين في ضوء متطلبات إدارة المعرفة، وتأثير جودة تدريب المعلمين على الممارسة المهنية لهم في غرفة الصف، من أجل وضع بعض الإجراءات لتطويرها من خلال بناء قاعدة معرفية تكنولوجية للمعلمين من خلال الأهداف ذات الأولويات للإسهام في تحقيق نظام شامل لتطبيق المعرفة، وتوفير رأس مال بشري من المعلمين القادرين على إدماج التكنولوجيا الحديثة في التعليم، وتفعيل دور وحدة التدريب بالمدرسة على أن يكون المسؤول عنها من المعلمين المتميزين في مجال التدريب لتحقيق التنمية المهنية المستدامة للمعلمين عن طريق الإبداع والابتكار. وفي نفس السياق فيما يتعلق بجودة الأنشطة المستخدمة في تدريب المعلمين خلال وباء كورونا أشار خوديريفا وآخرون (Khodyreva, Kalimullin, Zheltukhina & Chizh, 2021) لأهمية التحول التكنولوجي في التدريب؛ والاهتمام بتطبيق معاييره، وتكييف جودة أنشطة التدريب مع الظروف المتغيرة للتعليم؛ وعرض المادة التدريبية بشكل مفهوم خلال تنفيذ التدريب؛ وتدريب المعلمين على إجراءات التقييم بإشراف خبراء. وطرح مناصرة (2001) عدداً من السمات للبرامج التدريبية الفاعلة في مجال التدريب مثل: إعداد المادة التدريبية بشكل جيد وقابلة للتطبيق، وتخضع لعمليات التقييم من أجل التحسين، وتصميمها لتلبية الحاجات التدريبية للمتدربين، وتزويد المتدربين بمصادر الدعم اللازم لمساعدتهم على التطور، وتحتوي على أفكار جديدة لها علاقة

بالمهارات والمعلومات التي تفيد هم في ممارستهم المهنية، وربط فعالية برامج التدريب مع أهداف مهنة التعليم، وإمكانية تأثير مضمون المادة التدريبية على قناعات وسلوك المتدرب أثناء ممارسة المهنة.

1.11 جودة تدريب المعلمين وفق الاتجاهات الحديثة

من الضروري لكل جهة مسؤولة عن تدريب المعلمين من تحديث وتطوير آليات وبرامج التدريب لمواكبة كل جديد في عالم التدريب، للوصول إلى الفعالية والكفاءة في البرامج التدريبية المقدمة وفي مخرجاته المتمثلة في معلمين قادرين على تطوير ممارساتهم المهنية بفعالية واقتدار، وقادرين على الاعتماد على أنفسهم في التطور المهني باستخدام الطرق والأساليب التي تدربوا عليها سواء ما له علاقة بالبرامج أو الوسائل التكنولوجية والإلكترونية واستخدام خدمات الويب وغيرها، وصولاً إلى تحقيق الجودة في تدريب المعلمين وجودة المخرجات التدريبية. من جهتهم أشار كل من الأنصاري (2019) والركف (2019) والسباع (2018) وعيداروس وعبده وفراج (2019) لأهمية تدريب المعلمين على تطبيق إدارة التميز في ضوء معايير المؤسسة الأوروبية لإدارة الجودة والتميز (EFQM) (European Foundation for Quality Management)، والحرص على تحسين جودة الخدمات التدريبية المقدمة للمعلمين من خلال إعدادهم في ضوء الخبرات العالمية ، ودراسة الاحتياجات الحقيقية لهم ، وتطوير برامج التدريب الخاصة بهم قبل الخدمة ، من أجل انتقاء المؤهلين منهم للعمل في مهنة التعليم، والتعرف على بعض الخبرات العالمية وانعكاساتها التربوية والاستفادة منها ، خاصة الاتجاهات المعاصرة القائمة على الكفايات، والمهارات، والتعليم المصغر، وأسلوب النظم، والأهداف السلوكية ، مع التركيز في تدريبهم على التدريب الثقافي، والتربوي، والأكاديمي والتخصصي، والشخصي، ووضع مؤشرات أداء لجودة التدريب لضمان التحسين المستمر والاستفادة من معايير إدارة التميز، للوصول إلى ت مهين التعليم للارتقاء بالمعلمين، بحيث يوفر التدريب الحوافز المعنوية والنفسية والمادية لهم. والتركيز في تدريبهم على الأنشطة وتوظيف استراتيجيات التعليم والتعلم الحديثة ، بحيث يؤخذ بعين الاعتبار التطورات التكنولوجية وأساليب التدريب الحديثة الفعالة المعتمدة على التفاعل النشط بين مختلف أركان عملية التدريب، والتوسع في هأثناء

الخدمة وبشكل مستمر . وفيما يتعلق بتطوير مراكز التدريب وبيئتها، ولابد من الاهتمام بالمقترحات في ضوء الخبرات العالمية من خلال الإدارة اللامركزية، وتنويع البرامج التدريبية الضرورية لرفع كفاءة المعلم وتنميته مهنياً. فيما أكد كل من زامل (2021) وكوكش (2021) وداود (2014) على أهمية تدريب المعلمين في تطورهم المهني، وفي إكسابهم جوانب معرفية ومهارية وقيمية، وممارسات تعليمية واتجاهات إيجابية نحو القضايا التربوية التي يركز عليها التدريب. مع الاهتمام بمجالات المدرب والبرنامج التدريبي ونتاجات التدريب، وضرورة التركيز على مستوى الفاعلية لبرامج تدريب المعلمين، والاهتمام بالتطوير المستمر للمعلم، والتجديد المستمر في تحسن برامج التدريب ليلبي حاجات المعلم في جميع المجالات.

كما حدد كل من الخطيب والخطيب (2008) اثنا عشر مبدأً أساسياً لجودة تدريب المعلمين تمثلت في: اعتماد إطار أو نموذج نظري للتدريب له جذور في الحقائق التجريبية، كإطار مرجعي يوجه النشاطات والممارسات التدريبية في البرنامج، ووضوح وتحديد أهداف برنامج التدريب ومصاغة بلغة السلوك المتوقع، وتحديد الأداء الذي سيتقنه المعلم بعد البرنامج التدريبي، وتلبية الحاجات المهنية للمعلمين لإشعارهم بأهمية البرنامج للقيام بأدوارهم المهنية باقتدار، والمرونة وتعدد الاختيارات في برنامج التدريب من حيث متطلبات القبول والتخرج والنشاطات التدريبية المتنوعة، وتوجه برنامج تدريب المعلمين نحو الكفايات التعليمية، وأن يحقق البرنامج التدريبي التطابق والتوافق بين الأفكار النظرية والعملية في غرفة الصف حتى يمكن ملاحظتها في سلوكات الطلبة، واستمرارية عملية تدريب المعلمين وتطويرهم ذاتياً في مجتمعات تعلم فعالة، وأن يمكّن البرنامج المعلمين بالمشاركة في صناعة القرارات المتعلقة بالبرنامج التدريبي وصولاً للنمو الذاتي وامتلاك المهارات والكفايات المهنية، والاستفادة من نتائج البحوث والدراسات العلمية كأساس لتطوير وتحسين البرامج التدريبية، واستثمار تكنولوجيا التعليم وتوظيفه في التدريب من خلال الأجهزة والأدوات والوسائط التعليمية المناسبة، والتركيز على التعلم الذاتي في التدريب

للتعلم وفق قدرات واستعدادات كل متدرب حسب قدراتهم وسرعاتهم، واعتماد منهج التدريب المتعدد الوسائط من خلال التدريب المتعدد الوسائط المطبوعة والمسموعة والمرئية والبحوث الإجرائية وغيرها.

ومن أجل تنمية قدرات المعلمين وتمكينهم لتحقيق جودة التدريب، قامت العديد من المؤسسات والهيئات ذات العلاقة بعمل المعلمين وتطويره مثل وزارة التربية والتعليم ممثلة بالمعهد الوطني للتدريب التربوي بوضع العديد من الخطط الاستراتيجية والإجرائية لتطوير أداء المعلمين في الميدان المدرسي من خلال تدريبهم بناء على منهجيات علمية مدروسة وتستند على خبرات عالمية في هذا المجال، ولذلك قامت وزارة التربية والتعليم من خلال المعهد الوطني للتدريب التربوي بالشراكة مع مؤسسة الآمديست الأمريكية ووكالة (USAID) (United States Agency for International Development) بعقد ورشات عمل لمدربي المعلمين التابعين لوزارة التربية والتعليم والمعهد الوطني للتدريب التربوي التابع لها ولعدد من المحاضرين في الجامعات الفلسطينية الموكل لهم تدريب المعلمين من خلال هذا البرنامج، حيث بدأ هذا الإعداد والتدريب للمدربين عام 2012 واستمر مدة عام دراسي كامل، تم خلاله استضافة خبراء تربويين عالميين من جامعة ماساشوستس أمهرست الأمريكية (UMA) (University of Massachusetts Amherst) وبعض الجامعات الأوروبية، وفي نهاية التدريب تم منح المتدربين من مدربي المعلمين شهادات تدريب مدربين بالشراكة ما بين هذه المؤسسات ووزارة التربية والتعليم الفلسطينية.

1.12 جودة التدريب الإلكتروني للمعلمين

أصبح التدريب الإلكتروني للمعلمين حاجة ملحة، في ظل ظروف الطوارئ التي يمر بها المجتمع أحياناً سواء بسبب انتشار الأوبئة أو الحروب أو الكوارث الطبيعية وغيرها، وأصبح لابد من تدريب المعلمين على استخدام وتفعيل بدائل للتدريب وتعليم الطلبة، وهو مستخدم في جميع المراحل الدراسية من المرحلة الأساسية الدنيا حتى الجامعية. وفيما يتعلق بجودة تدريب المعلمين على تكنولوجيا التعليم والوسائط المتعددة أشار كل من أليلا وأوجانج وجنيد وكارلوس، وخودريفا وآخرون، وروي وريجيو وأميسيس وروي (Allela, Ogange, Junaid & Charles, 2020; Khodyreva et al., 2021; Rowe, Riggio,

Amicis & Rowe, 2020;؛ والحربي، 2020؛ والوعري وأمارة، 2021) لوجود علاقة ارتباطية قوية إيجابية بين فعالية جودة برامج تدريب المعلمين وتكنولوجيا التعليم والوسائط المتعددة ، ومواكبة التقدم التكنولوجي في تدريب المعلمين ومواجهة تحديات القرن الحادي والعشرين من خلال تدريب المعلمين لاكتساب مهارات وأساليب ومضامين تواكب التطور، وتفعيل منصة موودل للتعليم الإلكتروني في التدريب لزيادة جودة التدريب. وفي نفس السياق أشار كل من جارسيا وكارامونا وتوريس وفرنانديز، وسانتوس وجارسياس وميسكويدا، وروي وآخرون (García, Carmona, Torres & Fernández, 2022; Santos, Garcias, Mesquida, 2022; Rowe et al., 2020) أنه من الأهمية بمكان تحديد العناصر الأساسية لتدريب المعلمين على استخدام التقنيات والاستراتيجيات التكنولوجية المبتكرة، بهدف توفير بدائل لتحسين العملية التعليمية. والتغلب على أوجه القصور في تدريبهم على التقنيات المبتكرة ، مع التركيز على الممارسة العملية لها. ووضع معايير لمتابعة الكفاءة الرقمية للمعلمين، وتطوير كفاءات التدريس الرقمية (TDC) (Teaching Digital Competency) للمعلمين، وتدريبهم بشكل مستمر لإبقائهم مطلعين على استخدام التقنيات الرقمية الحديثة . كما درس كل من أندل، وساكساواس ويومكونيتافورن (Andell, 2022; Suksawas & Yiemkuntitavorn, 2021) آليات وأدوات تدريب المعلمين للتعامل مع أزمة كورونا، والتركيز على الأدوات والتطبيقات الإلكترونية اللازمة لتدريب المعلمين إعدادهم لتعليم طلابهم و تقديم الدروس بفعالية عبر الإنترنت ، وتحديد نوع الدعم التدريبي المناسب للمعلمين وإكسابهم المهارات الضرورية في زيادة التفاعل مع طلبتهم بأفضل صورة ممكنة خلال الجائحة وبعدها بعد تأمين اتصال إنترنت موثوق ومستقر ويمتاز بسرعة مناسبة، وتدريب المعلمين على الوظائف الأساسية للتعليم والتعلم الافتراضي للوصول إلى محتوى هادف وملائم لتصميم دروس وأوراق عمل ومشاريع عبر الإنترنت للطلاب . وفي سياق متصل عرض كل من فيلار وهيريرو ولوبيز (Villar, Herrero & López, 2022) استراتيجية اليونسكو لتدريب المعلمين على السياسات الرقمية المنتجة للابتكار لدى المعلمين وطلبتهم، استنادًا إلى أطر كفاءة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات

الدولية، ومحو الأمية المعلوماتية التي وضعتها اليونسكو عام (2011) وطورتها عام 2019، والمتعلقة بالتعلم عبر الإنترنت، وعن بعد، وبشكل مدمج، المطبقة في تدريب المعلمين، وصولاً إلى دعم جميع سياسات تدريب المعلمين في عصر الاتصال المفتوح والمتاح للجميع. وهذا ما أكده أيضاً كتاب اليونسكو (UNESCO, 2022) (The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) الصادر عن مركز تدريب المعلمين المهني والتقني في جامعة الأمم المتحدة في ألمانيا حول دراسة توجهات تنمية المهارات الرقمية للمعلمين، وتعزيز منصة التدريس الرقمية من خلال استخدام التقنيات الرقمية للتدريس ، ولتقديم التعليم والتدريب التقني والمهني رقميًا عبر الإنترنت بالكامل وبشكل مختلط وجاهياً وإلكترونياً، ولتحقيق هذه الأهداف قامت مؤسسة التدريب الأوروبية بإنشاء منصة (Enhance) لتدريب المعلمين على تقنيات التعليم (EdTech) Educational Technology والمهارات الرقمية. كما أظهرت نتائج تحليل احتياجات التدريب الوطنية الذي أجرته اليونسكو عام (2017)، أن (59٪) من المدربين بحاجة ماسة إلى تدريب حول كيفية استخدام التقنيات الرقمية وغيرها من التقنيات الجديدة لتدريب المعلمين (UNESCO, 2022). وأشار بويكو وآخرون (Boyko, et al., 2021) أنه تم التوصل إلى استنتاجات تتعلق بأهمية تدريب المعلمين عبر الإنترنت من خلال بعض منصات التعلم مثل Moodle و Google Classroom، بالإضافة إلى Viber و Telegram و Email و Zoom Cloud Meetings ومنصات أخرى من أجل تحسين جودة تدريب المعلمين عن بعد لمعلم المستقبل، خاصة وقت الأزمات والطوارئ، بالاستفادة من تجربة تدريب المعلمين عن وقت أزمة وباء كورونا. أما سيرجيفا وآخرون (Sergeeva, et al., 2020) فقد أشاروا إلى أهمية احتلال التقنيات والأساليب التعليمية النشطة المكان الرئيس في العملية التعليمية، مع التركيز على تكثيف الأنشطة المعرفية للطلاب، ودعم المبادرة والقدرات الإبداعية، وتنمية الاحتياجات الفكرية.

1.13 جودة قياس وتقويم تدريب المعلمين

لكل نظام يتم التعامل معه بدءاً بالتخطيط ثم التصميم والتنفيذ لابد من وجود التقويم، من أجل التأكد من مدى تحقق الأهداف التي وضع من أجلها، ومن ضمن ذلك عملية تدريب المعلمين، حيث لابد من قياس أثر البرامج التدريبية على أداء المعلمين في الممارسة المهنية لهم مع طلبتهم، وكذلك تدريب المعلمين على آليات القياس والتقويم المناسبة لعملهم والمادة التدريبية التي يعلمونها، وتقويم تعلم طلبتهم، وضرورة تفعيل طرق تقويمية تناسب مخرجات التعلم وعدم الاكتفاء بالتقويم التقليدي فقط القائم على الاختبارات التحريرية المقالية والموضوعية فقط، إنما الانتقال إلى طرق حديثة مثل التقويم الحقيقي الأصيل والتقويم من خلال مقاييس متدرجة تقيس المهارات والتعلم كما هو وبشكل حقيقي، وتفعيل ملفات الإنجاز وغيرها. وفيما يتعلق بتدريب المعلمين على جودة القياس والتقويم أشار كل من هاريس وآخرون، وفيلارويل وآخرون، وياهيجي أوتايا وأنوار (Haris et al., 2021; Villarroel et al., 2021; Yahiji, Otaya & Anwar, 2019) إلى أهمية التدريب على تحسين جودة التقويم القائم على كفاءة التقييم بأنواعه وخاصة التكويني. على أن يركز التدريب على تقييم أداء الطلاب بناءً على معايير ومؤشرات، وليس بناءً على إنجازاتهم مقارنة بالطلاب الآخرين ، إنما بالرجوع إلى محكات معيارية. وضرورة قيام المعلمين بالتفكير في طرق أخرى لتقييم فهم الطلاب ، لأن طرق التقييم التقليدية لا توفر فرصاً لا كتساب المعرفة والمهارات التي تم تقييمها. والتدريب على التقويم الحقيقي من خلال دمج ثلاث خصائص رئيسية وهي: تضمين سياق واقعي، وقياس مهارات التفكير العليا، وتطوير قياس جودة أداء المعلمين. وتدريب المعلمين على تسلسل التقييم بشكل منظم، وموثوق وسهل الفهم . وركز كل من ايسيك وسيزجين، وجعفر ويعقوب ومصطفى وعبد العزيز ويوسف وأوانج، وألوبي وباساران (Işık & Sezgin, 2020; Jafar, Yaakob, Mustapha, Abdul Aziz, Yusof & Awang, 2021; Ulubey & Basaran, 2019) على تقييم برامج تدريب المعلمين لمعرفة مدى تلبيتها لاحتياجات تدريب المعلمين المؤهلين، وضرورة تحديثها بما يتماشى مع تطوير المناهج، وزيادة ساعات التدريب العملي عليها. ولتحقيق جودة تدريب معلمي اللغات أشار كل من نور وشورت (Nur & Short, 2019) والعيسائي

والكيومي (2020) لأهمية جودة البرامج التدريبية المقدمة لمعلمي اللغات في مراكز التدريب بدرجة عالية، من خلال الاستفادة من نموذج دونالد كيرك باترك في تقييم مستوى جودة البرامج التدريبية وأهمية الاستعانة بمقيم خارجي للحصول على مصداقية أكثر لقياس عائد التدريب. ومن المدخلات الأساسية لجودة تدريب المعلمين التخطيط له بناء على الكفايات اللازمة لمهنة التدريس، حيث أشار زغير (2020) لضرورة تضمين البرنامج التدريبي عدد ساعات كافية من التدريب الميداني القائم على الكفايات، والعمل على تحليلها، والاطلاع على المناهج التعليمية في تخصص الطالب، وتوظيف استراتيجيات تحاكي ما سوف يمارسه الطالب المعلم في التدريس، وزيادة المواد الثقافية في برنامج إعداد المعلمين. أما تاديسي وآخرون (Tadesse, et al., 2018) فقد أشاروا لضرورة إدخال تحسينات لنظام جودة تدريب المعلمين لمواجهة العديد من التحديات، من خلال نظام داخلي فعال، وتقييم تكويني، ودعم العاملين في قطاع تدريب المعلمين باعتبارهم مهمين لتنفيذ تحسين جودة التدريب.

1.14 معوقات جودة تدريب المعلمين

يوجد معوقات لتنفيذ العمليات التعليمية كنظام له مدخلات وعمليات ومخرجات، ومن ضمنها عملية تدريب المعلمين، حيث من المتوقع أن يواجه من يديره وينفذه ويتابعه ويقيمه صعوبات من مرحلة التخطيط إلى التقييم لذا، لابد من التعامل مع هذه المعوقات بمنهجية قائمة على معايير واضحة لتجاوزها، وتحقيق الأهداف المرجوة بأقل وقت وجهد وتكلفة، وأفضل نتيجة كما يوضح ذلك نظام الجودة. وقد أشار كل من بيبيجول وآخرون (Bibigul et al., 2022) والشافعي (2017) ومحمود (2015) وأبو عطوان (2008) إلى معوقات تدريب المعلمين فيما يتعلق بالمدخلات والعمليات والمخرجات، ومن أبرزها عدم الاستعداد الجيد من قبل وزارة التربية والتعليم لتدريب المعلمين، خاصة ما يتعلق بالتجهيزات أو مضمون التدريب، أو عدم جاهزية المدربين بشكل مناسب، وعدم شمولية المادة التدريبية لمحاور التدريب، وعدم تنويع الوسائل والاستراتيجيات المستخدمة في التدريب، ثم ما يتعلق بالحوافز المادية والمعنوية، وتدريب المعلمين الذين يدرسون مواضيع خاصة، مثل التعامل مع الطلبة

ذوي الاحتياجات الخاصة، مراعاة الاحتياجات ثم البرامج التدريبية، ثم الأساليب والوسائل التعليمية في التدريب. ومن الجوانب الهامة في التغلب على معوقات جودة تدريب المعلمين، العمل على تغيير اتجاهاتهم ودوافعهم نحو التدريب بشكل إيجابي. وفي إطار التعرف على جودة تدريب المعلمين، درس كل من بنتسالي (Benstaali, 2021) وأوزتورك وكافادار (Öztürk & Kafadar, 2021) والحربي (2020) صعوبات تدريب المعلمين قبل الخدمة، وبينت النتائج أن المعلمين يربطون بين النظرية والممارسة وأن تدريس المعلمين المحترفين أكثر فعالية وجودة من غيرهم. كما تطرق كل من رودا وسيريرو (Rueda & Cerero, 2019) إلى معوقات تدريب المعلمين على استخدام التكنولوجيا في التعليم في إسبانيا، ومن أهمها أسباب اقتصادية في توفير البنية التحتية اللازمة للمعلمين، وقلة الوقت اللازم للتفعيل، واتجاهات المعلمين السلبية لتفعيلها من باب قلة قناعتهم بنجاعتها بالنسبة لهم. أما ايسيك وسيزجين (Isik & Sezgin, 2020) فقد تطرقا إلى المعوقات التي تواجه تدريب المعلمين في تركيا وخلصا إلى أهمية تطوير نظام تدريب المعلمين على أسس معرفية ومنهجية سليمة تستمد من نظام الكفايات الوطني للمعلمين.

وبدوره وضع خليل (2017) رؤية مقترحة لتطوير برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة في ضوء مفهومي الجودة والتدريب عن بعد ، وتم التركيز على النمو المهني للمعلمين وتدريبهم أثناء الخدمة وعرض بعض الاتجاهات الحديثة في التدريب واشتقاق مجموعة من الأهداف والمقومات والمنطلقات والمتطلبات والآليات لتطوير برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة بهدف الارتقاء بمستوى جودته إلى المستوى العالمي المأمول. وأشار أن الجودة في التدريب تعتمد على مجموعة من المعايير التي يجب العمل بها ، ومن أهمها المعايير المرتبطة بجودة البرامج التدريبية من حيث مراعاتها لفلسفة النظام التدريبي والسياسة التعليمية، ومعايير مرتبطة بجودة المتدرب من حيث تحديد معايير اختياره للدورات التدريبية والتركيز على رضا المتدرب وإشباع رغباته التدريبية، ومعايير مرتبطة بجودة المدرب من حيث تأهيله علمياً ومسلكياً واختيار الكفء والمناسب لكل برنامج تدريبي، والمعايير المرتبطة بالإدارة من

حيث القدرة على رسم الرؤية وتحديد الأهداف وتشجيع العاملين على الابتكار والإبداع. وضرورة توفير بيئة تدريب متفاعلة مع الوسائل التكنولوجية المعاصرة، وتغيير ثقافة المعلمين ومديري المدارس بشكل عام نحو جدوى البرامج التدريبية وأهميتها في تحقيق التنمية المهنية للمعلمين، والتحول من المركزية إلى اللامركزية في تدريب المعلمين، وتوفير معايير رسمية محددة للأداء الوظيفي للمعلمين تكشف عن احتياجاتهم التدريبية وتكون قابلة للتطوير ويستفاد منها كمعايير موضوعية لتقويم فاعلية التدريب وقياس أثره على المعلم المتدرب بعد العودة للمدرسة . واستفادت العديد من الدراسات مثل غديري وآخرون (2021) والأنصاري (2019) والعنزي (2020) وبهلولي ومساك (2019) وصبري وتوفيق (2017) وعيداروس وآخرون (2017) ويوسف وسلامة (2020) من بعض التجارب الدولية والعربية، خاصة التي لها تجارب ناجحة في جودة تدريب المعلمين مثل سنغافورة والولايات المتحدة وكوريا الجنوبية وماليزيا وفنلندا واليابان وأستراليا وفرنسا وبريطانيا وألمانيا وكندا ومصر والأردن والسعودية وقطر والإمارات المتحدة وغيرها.

يظهر من الإطار النظري والدراسات الداعمة له، أهمية تدريب المعلمين، وحاجته إلى التطوير المستمر؛ لينطلق من احتياجات المعلمين المهنية ويقودهم لتطوير الممارسة المهنية، وقد ظهر بوضوح أن المعلمين المتدربين كانوا قادرين على تقييم جودة التدريب الذي تعرضوا له، وتحديد نقاط القوة والضعف فيه، والحكم على مدى نجاحه، ما جعل الباحثين قادرين على الخروج بتوصيات لتطوير جودة تدريب المعلمين بمجالاتها المختلفة، كان أبرزها تخطيط وتصميم برامج تدريب المعلمين لتناسب احتياجات المعلمين، وإسناد هذه البرامج إلى أساليب تعليمية متمركزة حول المتعلم، وتعتمد على الممارسة لتطبيق ما تعلمه المعلمون، وقدمت العديد من الدراسات الأجنبية نماذج لتدريب المعلمين، سواء على مستوى المدارس أو الجامعات، وبالمقابل افتقرت الدراسات العربية لمثل هذه النماذج، مقترحةً أوصافاً للأساليب التي يجب أن تستند إليها تدريبات المعلمين أثناء الخدمة، كأسلوب تعليمي واعد أسهم في تعميق الفهم، وتعزيز الممارسة، وتفعيل مجتمعات التعلم التي شكلت عنصراً أساسياً في تطوير المعلمين مهنياً.

1.15 الكفايات المهنية لتدريب المعلمين ومؤشراتها

تعتبر الكفايات المهنية في تدريب المعلمين جوهر جودة عملية التدريب، كونها تتعامل مع مهارات ومعارف جديدة يكتسبها المعلمون المتدربون من أجل تطبيقها في ممارساتهم المهنية مع طلبتهم نحو التعلم من الحياة وللحياة، وعدم الاكتفاء بحفظ المعلومة وتقديم اختبار بها فقط، إنما مهارة مستمرة تلازم الطالب مدى الحياة ويستفيد منها في حياته العملية. وفي هذا الصدد أشار سينول (Senol, 2022) لأهمية الاهتمام بكفايات تصميم المصادر والمواد التعليمية والتعلمية، من أجل تطوير مواد التعليم والتعلم ومصادرها، وتوظيف التكنولوجيا والمصادر المجتمعية كالرحلات والزيارات في تحسين التعليم والتعلم، وتوظيف مصادر تعليم وتعلم متنوعة وفق احتياجات الطلبة، وإشراك الطلبة في تطوير مصادر التعليم والتعلم. والمتابعة والتقويم لعمليتي التعليم والتعلم ومخرجاتها من أجل بناء أدوات تقويم مختلفة تناسب الفروق الفردية، واستخدام نتائج التأمل الذاتي لتحسين عمليات التعلم، وتزويد أولياء الأمور بتقارير حول النتائج الدراسية الخاصة بأبنائهم، واستخدام التقويم كاستراتيجية تعليم وتعلم، وتقديم تغذية راجعة للطلاب بناء على نتائج التقويم. والمشاركة في توفير بيئة تعلمية فاعلة وآمنة من أجل تعزيز مشاركة الطلبة في الأنشطة الصفية المختلفة، واستخدام بيئة تعلم تشجعهم على التعلم من خلال المحاولة والتجريب، وتوفير فرص تعلم متساوية لهم، وتوفير بيئة تعلم صحية وآمنة تشجعهم في تعلمهم، وتوفير بيئة تعلمية جاذبة لهم تحفزهم على التفكير الإبداعي والناقد، من خلال تكليفهم بمهام تعزز ثقتهم بأنفسهم وتحملهم مسؤولية جودة تعلمهم. وركز مونتانو وآخرون (Montano, et al., 2021) على كفايات الإرشاد والتوجيه للطلبة لتعزيز القيم والاتجاهات الإيجابية لديهم، كالاهتمام بالبيئة والمحافظة على الصحة والنظافة والسلامة العامة والانضباط الذاتي، وتكليفهم بمهام أداء مرتبطة بواقع حياتهم، والتواصل مع المتخصصين لإيجاد أفضل الحلول لمعالجة صعوبات التعلم. وأشار ياهيجي وآخرون (Yahiji, et al., 2019) لأهمية السعي المستمر للتطور المهني من خلال تطبيق الخبرات التدريبية المكتسبة في تفعيل الأنشطة الصفية، وتبادل الخبرات مع الزملاء لاستخدام الأساليب المشتركة في

التعليم والمشاريع، واستخدام نتائج التقويم والتأمل الذاتي لتطوير الممارسات التعليمية للمعلمين. والعمل على تفعيل الشراكات داخل المجتمع، من خلال تشجيع الطلبة على الانخراط في التجارب المجتمعية المحلية التي تدعم تعلمهم، والمشاركة في وضع الحلول المناسبة للمشكلات المجتمعية، ومشاركة الزملاء بالخبرات التي تدعم عمليات التعلم والمشاريع المشتركة، وتوظيف المصادر المجتمعية في تحسين عملية التعليم والتعلم. وركز وهاريس وآخرون (Haris, et al., 2021) على أهمية التركيز على كفايات المعلمين وأثرها على جودة تدريبهم، وعلاقة الكفايات بتقييم أداء المعلمين التكويني والختامي في الممارسة المهنية لهم في غرفة الصف. وأضاف كل من الفار ووهبة (2017) إلى أهمية الكفايات المهنية ومؤشراتها لتدريب المعلمين في المعهد الوطني للتدريب التربوي مثل: تسهيل التعليم المتمركز حول المتعلم، والتي من أهم مؤشراتها التخطيط من المخرجات، ومراعاة خبرات الطلبة، والفروق الفردية بينهم، ومراعاة أنماط تعلمهم وذكاءاتهم، وإشراكهم في تحقيق مخرجات التعلم، وتنفيذ أنشطة صفية ولا صفية متمركزة حولهم لتحقيق المخرجات.

1.16 تطور تدريب المعلمين في فلسطين

ارتبط تدريب المعلمين مع العملية التعليمية في فلسطين في المراحل التاريخية السابقة لمجيء السلطة الفلسطينية، ولكن كان تدريب المعلمين مقتصراً على دورات موضعية قصيرة تتعلق بجزئيات محددة مثل طرق التدريس والقياس والتقويم وغيرها. ومع قدوم السلطة الفلسطينية وتأسيس وزارة التربية والتعليم في العام (1994)، تم إنشاء الإدارة العامة للإشراف والتأهيل التربوي، ومسؤوليتها الإشراف على أداء المعلمين في الميدان، وتنظيم تدريبهم على موضوعات لها علاقة بسياقات تعليمية محددة، مثل تهيئة المعلم الجديد والمدير الجديد والمشرف الجديد، وموضوعات تربوية لها علاقة بالممارسة المهنية للمعلم، لكن ليست مطولة من حيث الزمن وتمتد لأيام دراسية أو ورش أو دورات تدريبية. ونظراً لأهمية التدريب وضرورته للعاملين بالمجال التربوي في وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، تم إنشاء المعهد الوطني للتدريب التربوي في (2004)، وتم افتتاحه رسمياً في 2005/2/13 بدعم من حكومة مملكة

النرويج بناء على خطة طموحة، ورؤية جديدة لوزارة التربية والتعليم؛ لإحداث نقلة نوعية في تنمية وتطوير الموارد البشرية في جهاز التربية والتعليم. فالمعهد الوطني هو الجهة الرسمية الذي أنيط به تدريب منتسبي القطاع التربوي، ضمن رؤية، ورسالة، وأهداف استراتيجية تتمثل في الرؤية، بحيث يكون المعهد مؤسسة مرجعية في مجال إعداد المعلمين، وتنمية الموارد البشرية في القطاع التربوي على مستوى الوطن ، و الرسالة، تأهيل المعلمين، وبناء الكوادر البشرية، والقيادات التربوية القادرة على إحداث التغيير النوعي على مستوى الوطن، من خلال تقديم حزم متكاملة ومتجددة من البرامج في مجال التعليم والإدارة والقيادة، وبمستوى متميز، يواكب التطور المستمر في المعرفة، والتكنولوجيا، وتصميم البرامج التدريبية ، ليتولى مسؤولية التدريب. وأنيطت به مجموعة من المهام تتمثل في: تدريب المعلمين وتجديد معلوماتهم ومهاراتهم وخبراتهم في كافة التخصصات، والتنمية المهنية للمعلمين في معارفهم ومهاراتهم اللازمة في التعامل مع الطلبة في غرفة الصف، والعمل على تطوير كفاءة جميع العاملين في وزارة التربية والتعليم من معلمين ومديرين ومشرفين ومرشدين وإداريين ومسؤولين فيما يخص التدريب والتأهيل التربوي والإداري (المعهد الوطني للتدريب التربوي، 2021، ب).

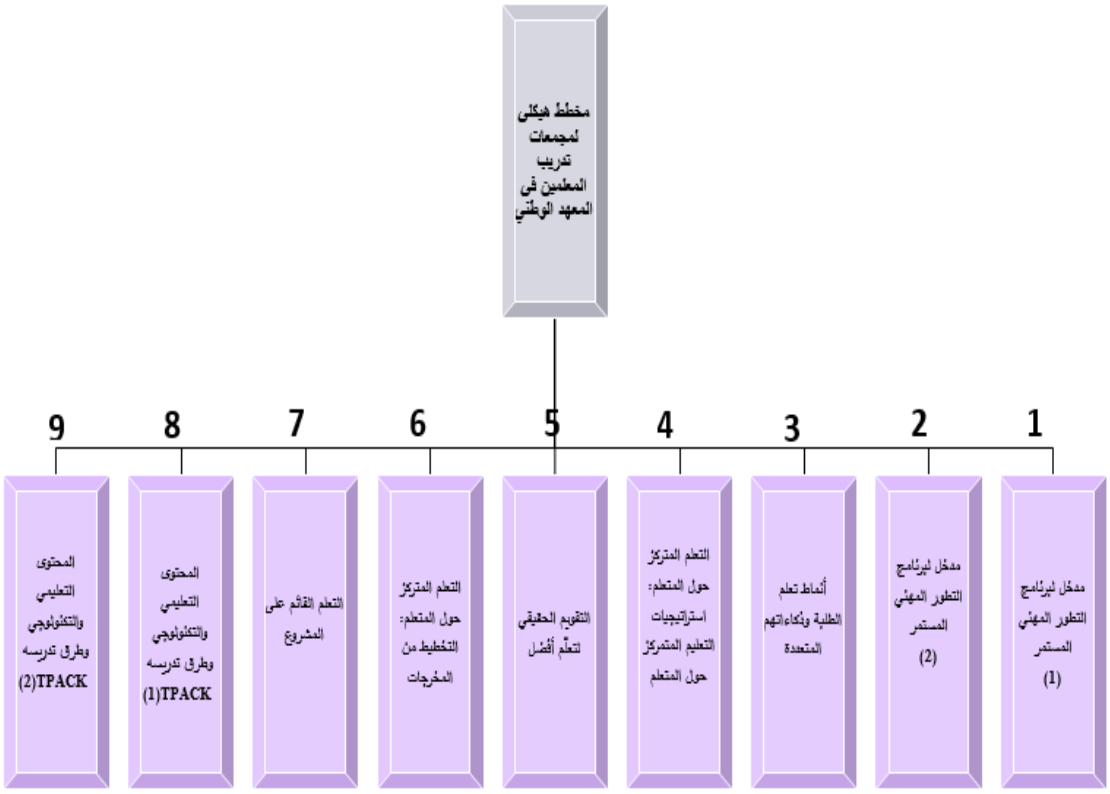
بدأ تدريب المعلمين ضمن برنامج دبلوم التأهيل التربوي المهني المتخصص في التعليم للمعلمين في المعهد الوطني للتدريب التربوي التابع لوزارة التربية والتعليم الفلسطينية في العام الدراسي 2014/2013 من أجل رفع كفايات المعلمين المهنية، لتفعيل مجتمعات تعلم تسهل اكتساب الكفايات اللازمة للمعلم الفعال، من خلال إثارة نقاشات جادة بين المعلمين حول سياقات المواقف الصفية وتطبيق أفكار التدريب فيها، من خلال العمل التعاوني للوصول لاكتساب مهارات الإبداع والابتكار والمبادرة وحل المشكلات، والتعلم القائم على المشروع والبحث الإجرائي لضمان استمرار التطور والتغيير الإيجابي في الممارسات التعلمية والتعليمية في بيئة الصف، والأخذ بيد الطلاب نحو رفع قدرات التحصيل العلمي وتنمية سلوكاتهم وشخصياتهم نحو الأفضل في كافة الجوانب، مع الاهتمام بتطوير كفايات المعلمين

وممارساتهم المهنية وتفعيل مجتمعات التعلم في البيئة المدرسية. وتم تنفيذ أول برنامج تدريبي للمعلمين بدءً من العام الدراسي 2014/2013 في أربع مديريات للتربية والتعليم في خمس تخصصات وهي: (اللغة العربية، واللغة الإنجليزية، والعلوم، والرياضيات، والتكنولوجيا) حتى عام (2018)، وفي العام (2019) تم إضافة تخصص الدراسات الاجتماعية لبعض المديريات، بحيث أصبحت ستة تخصصات. وتم اعتماد أحدث أساليب التعلم والتعليم لتعميق الفهم وتنمية مهارات التفكير العليا، والمهارات الحياتية للمعلمين، ومهارات القرن الحادي والعشرين، وتفعيل مجتمعات التعلم بهدف ديمومة التحسين والتطوير في العملية التعلمية التعليمية لتؤثر إيجاباً على الطلبة لإعدادهم للحياة بشكل حقيقي من خلال تدريب مكثف للمدربين مدته عام دراسي كامل من خلال خبراء من جامعات أمريكية وأوروبية. والبرنامج مستمر في كافة مديريات المحافظات الشمالية من فلسطين، ويستهدف المعلمين من التخصصات المذكورة أعلاه، بشرط عدم تلقيهم تأهيل تربوي مسبق سواء من خلال دراسة تخصص تربوي أو أساليب تدريس أو دراسات عليا تربوية على مستوى الماجستير أو الدكتوراة أو دبلوم عالي تربوي، من أجل إعدادهم لتدريس الطلاب وفق برنامج تربوي معد مسبقاً ويراعي الحاجات التربوية التي يحتاجونها في تدريسهم لطلبتهم. حيث أن الحاجة للنمو المهني والتأهيل التربوي للمعلمين تعتبر ملحة، لأن المعلم لا يستطيع الاقتصار في عمله على مجموعة قليلة من المهارات والخبرات، إنما بحاجة إلى تطور مهني مستمر لمواكبة التقدم والتطورات والتغييرات العلمية والتكنولوجية ومواءمة الظروف المستجدة، مثل ما أفرزته فترة انتشار وباء كورونا (COVID-19) من انقطاع في العملية التعليمية، وأصبحت الحاجة ملحة من المعلمين لمراعاة ذلك والتدرب على أدوات وتطبيقات وتقنيات تكنولوجية وإلكترونية حديثة تساعد المعلم على نقل المعارف والمهارات لطلبته بأفضل صورة. حيث أشارت العديد من الدراسات لضرورة امتلاك المعلمين الكفايات التعليمية والتعلمية اللازمة، لما لها من أثر إيجابي في التطور المهني للمعلمين وعلى أدائهم مع طلبتهم داخل المدرسة وخارجها. من هنا جاءت أهمية رفع كفايات المعلمين الأكاديمية والعلمية والإدارية والشخصية والتكنولوجية. حيث عرفت كل من (الفار ووهبة، 2017: 12) الكفاية

بأنها: "مجموع المعارف والمهارات والاتجاهات التي يمتلكها الفرد وتساعده للقيام بمهامه وأعماله بكفاءة وفعالية. وأضاف عسكر (2008) أن الكفايات التعليمية تشمل عدة جوانب مثل: الصفات، الخصائص، المهارات، المعارف، والاتجاهات المنعكسة على أداء المعلم في الموقف التعليمي وتتصف بالثبات في ممارستها، ولذا يجب تفعيلها حتى تؤتي أكلها في تحقيق تعلم أفضل لدى الطلبة، وتعمل على تعميق شعور المعلم بالمسؤولية التربوية في الممارسة المهنية والسلوك. وفيما يتعلق بمجالات تدريب المعلمين تم التركيز على الكفايات التعليمية المهنية للمعلمين المشاركين في برنامج دبلوم التأهيل التربوي المشمولين بهذه الدراسة، فهي مجموعة من المعارف والمهارات والاتجاهات التي تركز على الممارسات المهنية للمعلمين، وتشمل الكفايات التي اعتمدتها وزارة التربية والتعليم الفلسطينية للمعلمين الفلسطينيين في العام 2014، وتتضمن المحاور الآتية: تسهيل التعلم المتمركز حول الطالب، وتصميم المصادر والمواد التعليمية والتعلمية، والمتابعة والتقويم لعمليتي التعلم والتعليم ومخرجاتها، والمشاركة في توفير بيئة تعلمية آمنة وفاعلة، وإرشاد وتوجيه الطلبة، والسعي المستمر للتطور المهني، وتفعيل التكنولوجيا في التعلم والتعليم، وتفعيل الشراكات الداخلية في المدرسة والخارجية مع المجتمع المحلي، وجعل المدرسة بيئة صديقة للطالب (الفار ووهبة، 2017). ويبين المخطط رقم (4) المخطط الهيكلي لمجالات تدريب المعلمين.

مخطط 4:

المخطط الهيكلي لمجالات البرنامج التدريبي للمعلمين الذي ينفذه المعهد الوطني للتدريب التربوي



المصدر (المعهد الوطني للتدريب التربوي، 2022: 2)

ويبين الجدول في ملحق (ر: 229) وصفاً تفصيلياً لمجالات المجمعات التدريبية التي تم العمل عليها وإعدادها من قبل متخصصين وخبراء في التربية والتدريب التربوي من جامعات محلية وأجنبية وكادر المعهد الوطني للتدريب التربوي من مدربين وإداريين. ويبين ملحق (ز: 231) توزيع محتوى برنامج الدبلوم وفق مجالات تقييمه.

1.17 أساليب وطرق تدريب المعلمين في المعهد الوطني للتدريب التربوي

بناء على الكفايات المهنية تم تطوير اثنا عشر مجمعاً تدريبياً لتدريب معلمي خمسة تخصصات وهي (اللغة العربية، اللغة الإنجليزية، العلوم، الرياضيات، والتكنولوجيا، والدراسات الاجتماعية)، من أجل

تطوير كفايات المعلمين المهنية واستثمارها في تفعيل الممارسات المهنية لهم في غرفة الصف مع طلبتهم. ثم تم تعديل المجمعات التدريبية لتشمل تسعة مجمعات تدريبية فقط منذ عام (2016) تعطى للمعلمين على مدار عام دراسي كامل، و الذي طوره ونفذه المعهد الوطني للتدريب التربوي لتطوير كفايات المعلمين الفلسطينيين، وذكرت خطة التدريب للمعهد الوطني للتدريب التربوي (2021، ب) اعتماد منهجية التدريب الآتية:

1.17.1 اللقاءات الوجاهية

تضمن البرنامج (9) تدريبات وجاهية لمعلمي التخصص الواحد؛ يتم فيها تدريب المعلمين لمدة (54) ساعة تدريبية، بمعدل (6) ساعات لكل لقاء ، وتركز على محاور محددة مرتبطة بالكفايات التعليمية، وتنعكس هذه المحاور من خلال مهمات تعليمية يحددها المعلمون وفق المحتوى، والمرحلة التي يدرسونها، ويتدرج عمل المعلمين على هذه المهمات في مراحل، وفي كل لقاء وجاهي يتم تعميق مرحلة، وربطها بالكفاية التعليمية اللازمة؛ ففي مرحلة التخطيط للمشروع يتم التركيز على تخطيط وحدات تعليمية، وتصميمها من المخرجات الأساسية، وتتسلسل المراحل في اللقاءات الوجاهية حتى مرحلة التقويم التي يتم فيها التركيز على التقويم الحقيقي، وتدريب المعلمين على بناء معايير، ومؤشرات، وسلم متدرج لكل مهمة أو نشاط. وفي نهاية كل لقاء وجاهي يتم تكليف المعلمين بتطبيق ما تم تدريبهم عليه؛ فبعد تدريبهم مثلاً على الخرائط الذهنية كما في المجمع الثاني، يتم تكليف المعلمين بتصميم خارطة ذهنية للوحدة التي سيعلمونها، والتأمل في أثرها على ممارساتهم، وبعد تدريبهم على التكامل في المجمع الرابع، يكلفون بتنفيذ أنشطة تدعم التكامل بين التخصصات، والتأمل في أثرها على الطلاب وعليهم كمعلمين، وهكذا حتى يتمكنوا من تنفيذ المهمات المطلوبة في المواقف الصفية مع طلبتهم، وبشكل تكاملي، ثم تقويم أداء الطلاب وفق معايير ومؤشرات تعطى مسبقاً للطلاب ينفذون الأنشطة والمهمات التعلمية بناء عليها.

1.17.2 حلقات التعلم

هي لقاءات وجاهية مصغرة تراوح عدد المعلمين فيها ما بين (8–12) معلماً من نفس التخصص، وتتبع كل لقاء وجاهي حلقتا تعلّم مدة كل حلقة (3) ساعات؛ بعدد (16) حلقة ومجموع (48) ساعة، تهدف الأولى إلى عرض ونقاش كل ما يتم تكليف المعلمين به، وتطويره وفق التغذية الراجعة من الزملاء والمتدربين والتأمل الذاتي، والثانية تهدف إلى تقديم عرض موثق بأدلة كالصور والأفلام على ممارسة ما كلفوا به بعد تطويره في الحلقة الأولى، ثم الاستماع إلى التغذية الراجعة من الزملاء ومن المدربين لتطوير ممارساتهم التعليمية. والجدير بالذكر، أنه تم تفعيل التعلم عن بعد من خلال تطبيق مايكروسوفت تيمز (MS Teams) Microsoft Teams التي تم اعتمادها بشكل رسمي من قبل وزارة التربية والتعليم لكافة المعلمين والطلبة وكل من له علاقة بالعملية التعليمية منذ عام (2020)، لتنفيذ حلقات التعلم بسبب ظروف وباء كورونا (COVID-19) Corona Virus Diseas-19 بعد تدريب المعلمين عليها، وأصبح المعلمون يرسلون مهامهم التي تم تكليفهم بها على التطبيق الإلكتروني تيمز ويناقشونها مع زملائهم إلكترونياً من خلال مجموعات خاصة لكل مدرب مع معلميه الذين يدربهم. حيث تهدف حلقات التعلم إلى خلق مجتمعات تعلم حقيقية بين المعلمين من خلال تبادل الخبرات والأفكار والمهارات السابقة والمكتسبة، وتفعيل التغذية الراجعة بحيث يصبح المعلم صديقاً ناقداً (Critical Friend) لزملائه بمعناه الإيجابي، والعمل على ترسيخ منهجيات تربوية حديثة ومهمة في الميدان التربوي مثل: الاستقصاء، والبحث الإجرائي، والعمل التعاوني، والاتصال والتواصل، ودمج المتعلمين في مشكلات واقعية، وتوظيف التكنولوجيا في التعليم، واعتمادها على سياقات حياتية، والتعلم من الأقران.

1.17.3 البحوث الإجرائية

من خلال تدريب المعلمين على رزمة البحوث الإجرائية بشكل منهجي وعلمي بإجراءات وطرق لحل المشكلات التي تواجه المعلمين أثناء الممارسة المهنية لعملهم في غرفة الصف سواء كانت مشكلات تعليمية أو سلوكية تواجه الطلاب أو عناصر العملية التعليمية بشكل عام.

1.18 أساليب تقويم تدريب المعلمين في المعهد الوطني

وضع الخبراء التربويون القائمون على تحسين جودة تدريب المعلمين أساليب لتقويم تدريبهم، لمعرفة مدى تحقق أهداف التدريب، ومدى امتلاك المعلمين للمعارف والمهارات المطلوبة منه، وتم ذلك من خلال تدريب المدربين الذي استمر عام دراسي كامل من قبل خبراء تربويون أمريكيون من خلال مؤسسة الآمديست وخبراء أوروبيون تم التعاقد معهم من خلال مشاريع واتفاقيات مع وزارة التربية والتعليم الفلسطينية بدءاً من العام (2012)، وتمثل ذلك في الأساليب الآتية:

1.18.1 المهام العملية والواجبات

بينت خطة المعهد الوطني للتدريب التربوي (2020) أنها تشمل المهمات والأنشطة التي يتم تكليف المعلمين القيام بها في المواقف الصفية مع طلبتهم، وتكون مرتبطة بالأفكار والمعارف والمهارات التعلمية والتعليمية التي تدرب عليها المعلمون في اللقاءات الوجاهية مع المدربين، بعدد (9) واجبات بمعدل واجب موسع على كل مجمع تدريبي بما يعادل وزن (12) ساعة لكل واجب وبمجموع (108) ساعات. ويكون تنفيذها استعداداً من أجل مناقشتها امام المدرب وزملائهم المعلمين في حلقات التعلم اللاحقة للقاءات الوجاهية.

1.18.2 المشاركات الإلكترونية

من خلال إنشاء وتفعيل مجموعات إلكترونية مغلقة بين المدرب والمعلمين، بعدد (9) مشاركات فعالة بمعدل مشاركة موسعة على كل مجمع تدريبي بما يعادل وزن (10) ساعات لكل مشاركة وبمجموع (90) ساعة، سواء من خلال مجموعات على بعض وسائل التواصل الاجتماعي مثل مجموعات الفيسبوك (Facebook) والماسنجر (Messenger) أو الواتس أب (WhatsApp) أو على بيئة تيمز (MS Teams) أو جوجل كلاس روم (Google Classroom)، أو من خلال منصة موودل (Moodle) Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment أو منصة ويكي

(Wiki) والتي تم تفعيلها من خلال اشتراك من خلال المعهد الوطني للتدريب التربوي (NIET) (National Institute for Educational Training)، ولكن خلال فترة كورونا تم تفعيل التدريب من خلال مجموعات التيمز ما بين كل مدرب مع معلميه لأنه أثبت فعاليته وصلاحيته للتدريب المتزامن وغير المتزامن، بالإضافة إلى إمكانية حماية البيانات أكثر من غيره كونه تم تفعيله من خلال اشتراك رسمي عن طريق وزارة التربية والتعليم مع شركة مايكروسوفت، والتي تهدف إلى تبادل الخبرات بين المعلمين الزملاء، ومناقشة قصص النجاح ونشرها، ومناقشة التحديات والحصول على تغذية راجعة على الممارسات، وتبادل المصادر التعليمية المختلفة، وإثراء النقاشات المعمقة في كيفية تطبيق الممارسات المهنية المثالية وآليات التعلم والتعليم وطرق التدريس والتقويم وأفضل نتيجة وأقل وقت وجهد، وأكثر تفعيل للطلبة.

1.18.3 مشاريع التخرج

من خلال تطبيق المعلمين مشاريع متكاملة مع طلبتهم في بيئة المدرسة، يصممها المعلمون ويطبقونها كمتطلب للتخرج، بحيث يقوم كل معلم بعمل مشروع واحد بما يعادل وزن (36) ساعة للمشروع، على أن تركز على المخرجات الرئيسة للوحدات، وتتضمن تطبيقات حياتية تمس حياة الطلاب في واقعهم ولها علاقة بمواضيع المناهج الدراسية، وتشمل أنشطة مخطط لها ولها نتائج ملموسة تنعكس إيجاباً على فهم الطلبة وتحصيلهم العلمي بشكل أفضل من الطريقة التقليدية، ويصمم المعلمون من خلالها أنشطة تربوية متمركزة حول المتعلم، ويضعون معاييراً لتقويم أداء الطلبة، ومنها مشاريع تكاملية تتطلب مشاركة أكثر من معلّم أحياناً من المدرسة ممن شاركوا في التدريب للمعلمين المستهدفين، أو مشاركة أكثر من معلم من نفس التخصص من نفس المدرسة أو من مدارس مختلفة في العمل على مشروع تخرج واحد مرتبط بأفكار برنامج دبلوم التأهيل التربوي الذي يتدرب عليه المعلمون (خطة المعهد الوطني للتدريب التربوي، 2020).

1.18.4 الزيارات الميدانية و(أنشطة أخرى)

من خلال قيام المدربين بزيارات ميدانية وحضور حصص وأنشطة تعليمية للمعلمين، وتنفيذ تبادل زيارات بين المعلمين لتبادل الخبرات التعلمية والتطبيقية مع الطلبة بناء على أفكار برنامج التدريب، بمعدل (4) زيارات ميدانية و(6) ساعات لكل زيارة ميدانية في المدرسة بما يعادل وزن (24) ساعة لكل معلم (خطة المعهد الوطني للتدريب التربوي، 2020).

1.18.5 حضور التدريب

يلتزم المعلمون بنسبة حضور لا تقل عن (85%) من اللقاءات الوجاهية وحلقات التعلم الوجاهية والإلكترونية من أجل ضمان اجتياز متطلبات التخرج من البرنامج والحصول على شهادة دبلوم تأهيل تربوي مهني متخصص في التعليم معتمد من هيئة الاعتماد والجودة التابعة لوزارة التعليم العالي الفلسطينية. وينتهي برنامج التدريب عادة بعد إنهاء ما مجموعه (360) ساعة تدريبية تشمل البنود الخمسة المذكورة سابقاً لكل معلم، ويعقد بشكل سنوي مؤتمر يشارك فيه كافة المعلمين المتدربين، يعرضون خلاله مشاريع تخرجه م وقصص نجاحاتهم، مع اختيار المشاريع المتميزة من كل تخصص لعرضها أمام الجمهور من خلال إلقاء ومناقشة أو من خلال بوسترات يتم تصميمها بمواصفات معينة خصيصاً لعرضها في المؤتمر. ويبين الجدول في ملحق (ز: 231) توزيع محتوى برنامج الدبلوم المهني المتخصص في التعليم وفق مجالات تقييمه ال خمسة الذي ينفذه المعهد الوطني للتدريب التربوي . حيث يعتبر المعلم مجتازاً للبرنامج إذا حصل على (270 ساعة) على الأقل ، أي (75%) من مجموع عدد ساعاته البالغة (360 ساعة). كما يعتبر مشروع التخرج ومهمات التدريب متطلبات أساسية للتخرج، ولا يعتبر الملتحق مجتازاً إذا لم يلتزم بها.

1.19 التجارب العربية والعالمية في تدريب المعلمين

هناك العديد من التجارب الرائدة في تدريب المعلمين من خلال الاعتماد على منهجية تدريبية تركز على جودة التدريب بمجالاته المختلفة من خلال معايير ومؤشرات واضحة، ومن ضمن هذه التجارب ما يأتي:

1.19.1 التجارب العربية

1.19.1.1 الأردن

هناك تعاون وثيق بين وزارة التربية والتعليم الأردنية وأكاديمية الملكة رانيا لتدريب المعلمين، حيث تعمل الأكاديمية على تزويد كل معلم في الأردن والعالم العربي بالمهارات اللازمة لتمكين جيل من الطلبة المبدعين في القرن الحادي والعشرين . وتقوم الأكاديمية بتدريب وتأهيل المعلمين ومديري المدارس تربوياً في جميع مديريات المملكة. وهناك العديد من البرامج التدريبية التي تنفذها الأكاديمية ومن ضمنها برامج تدريب المعلمين والقادة، مثل الدبلوم المهني في القيادة التعليمية المتقدمة لمديري المدارس، والدبلوم المهني في التعليم للمعلمين، والذي بدأ منذ 2016 بالتعاون مع الجامعة الأردنية ومعهد التربية في كلية لندن الجامعية، وتم اعتماد البرنامج كذلك من مجلس اعتماد برامج إعداد المعلمين (CAEP) (Council for Accreditation of Educational Programs)، وهو أكبر مجلس اعتماد لبرامج إعداد المعلمين في الولايات المتحدة الأمريكي ة، ويؤهل هذا الدّبلوم المعلمين للتعامل مع البيئة التعليمية على أنها أكثر من كونها مساحة صفية، بل لتكون منبعًا للإبداع والقيادة، وتنمية الفضول الفكري، والمشاركة المدنية (المواطنة) بين الشبا ب. و يتكون الدبلوم من 24 ساعة معتمدة، لمدة 9 أشهر. و يتضمن بيداغوجيا التعلم والتعليم في مسارين: الأول عام، والثاني في المباحث المتخصصة ، و يقدم الدبلوم بنمطين: عن طريق التعلم المتمازج، والتعلم التشاركي الإلكتروني والتعلم عبر الإنترنت، ويتم نقل المهارات الجديدة والمعرفة المكتسبة، ثم التخطيط للممارسة المهنية بحيث تكون الخبرة العملية أساسية، والذي يضمن التطبيق العملي للأطر النظرية التي يتم تناولها في الدبلوم؛ بهدف تدريب

المعلمين لإكساب الطلاب المهارات والمعرفة اللازمتين لإعداد جيل يساهم في بناء المجتمع، إضافة إلى إعدادهم للتعامل مع بيئة التعلم؛ لتكون مكانًا لبناء كفايات الطلبة وقدراتهم . ويعتبر المتدربون في البرنامج متعلّمون مدى الحياة، يمارسون مهنتهم ويتأملون في ممارساتهم للتعديل والتطوير، وقادرون على استخدام البيانات المستندة إلى الاستقصاء لتحسين تعلم الطلبة والسماح لهم باختيار طريقة تعلمهم الفضلى بشكل فعال في اكتساب المعرفة والمهارات اللازمة جعل بيئة التعلم مبتكرة وخلاقة . وهناك العديد من برامج تدريب المعلمين الأخرى التي تقدمها الأكاديمية لتنمية قدرات المعلمين المهنية أثناء الخدمة مثل برامج تدريبية لمعلمي اللغتين الإنجليزية والعربية، وبرنامج التنمية المهنية للمعلمين المساعدين، وبيداغوجيا المباحث الأساسية، وطرق التدريس العامة والتفاعلية، وبرنامج تدريب المعلمين المبتدئين، وبرنامج توازن للدعم النفسي والاجتماعي، وبرنامج التطوير الاحترافي للمعلمين، والتربية من أجل بيئة مستدامة، ودورات تدريبية قصيرة متنوعة (أكاديمية الملكة رانيا لتدريب المعلمين، 2022).

1.19.1.2 السعودية

تتبع المملكة العربية السعودية في برامج إعداد معلميها النظامين التكاملي والتتابعي، حيث يتبع مسار إعداد معلمة الطفولة المبكرة النظام التكاملي ، بينما يتبع مسار إعداد معلم ي المراحل الابتدائية والمتوسطة والثانوية النظام التتابعي. وتختلف معايير القبول في برامج إعداد المعلمين بحسب مسار البرنامج كما ذكر الشناق وتيراب ودودين وعبد الفتاح (AlShannag, Tairab, Dodeen & Abdel-Fattah, 2013)، ويتكون برنامج إعداد المعلمين في السعودية من عدة جوانب منها : الأسس التربوية: يزود الطالب فيها بما يساعده على فهم جوانب التعلم والنمو المعرفي والمقدرة على إدارة الصف ، وتدريس مجال التعلم: يزود الطالب فيه بما يمكنه من الإلمام بالمعرفة التدريسية وكيفية التدريس ودمج تقنيات التعليم، وتقييم التعلم: ويساعد الطالب على تطبيق استراتيجيات التقويم والإلمام بتحليل بيانات ونتائج التعلم وفهم مستويات التغذية الراجعة ، والخبرات الميدانية: وتشمل خبرة ميدانية مبكرة مستمرة مرتبطة بالمقررات الدراسية وتنتهي بالتدريب الميداني لمدة (12) أسبوعاً، أسبوعان مشاهدة و(10)

أسابيع تطبيق عملي. ومتطلبات المشروع البحثي: يركز على الممارسات في الميدان التربوي والقضايا المرتبطة بمهنة التدريس، وهو خاص في مسار معلم ي المرحلة الابتدائية والمتوسطة والثانوية. والمجال المعرفي: وهو خاص بمسار معلمة الطفولة المبكرة ويشمل التربية الدينية واللغة العربية والرياضيات والعلوم (العنزي، 2020). وبينت نتائج دراسة المركز الإقليمي للجودة والتميز في التعليم (2019) حول تدريب المعلمين حصول المحاور المرتبطة بالتدريب المهني والإطار المفاهيمي ومحتوى البرنامج على المتوسطات الأكبر، أما تهيئة المعلمين الجدد وتقويم الطلاب فهي بحاجة لجهود أكبر لتطويرها لدى المعلمين.

1.19.1.3 مصر

أشار كل من يوسف وسلامة (2020) أن نظام تدريب المعلمين في مصر يعتمد على النظام التكاملي بتكامل جميع أنواع الخبرات التخصصية والمهنية والثقافية في برنامج موحد خاص لمهنة التعليم ويتم الإعداد له بداية من الجامعات، ويعطى كل جانب ما يستحقه من التدريب. ويتم التركيز كذلك على النظام التتابعي في تدريب المعلمين، بحيث يتم تدريب المعلمين من تخصصات دقيقة مثل اللغات والعلوم والرياضيات على مواضيع تربوية للحصول على مؤهل تربوي يؤهلهم للالتحاق بمهنة التعليم، مع التركيز على الجوانب المعرفية والمهارية في مجال التخصص، كما يساعد المعلمين على تعديل مسارهم للاستفادة من خبراتهم التخصصية في إجراء البحوث التربوية. ويتم التركيز في تدريب المعلمين على اختيار الوسائل التعليمية وطرائق التدريس وأسس التعلم المناسبة، والتعامل مع المواقف التعليمية، وآليات التعامل مع الفروق الفردية بين الطلبة، ومراعاة احتياجاتهم، ومراعاة أخلاقيات المهنة، والتركيز على بناء شخصية الطالب من جميع جوانبها، والإعداد الثقافي مثل القيم والاتجاهات والعادات والتقاليد وتقدير الفكر وحرية الرأي. وأضاف عيداروس وآخرون (2019) أنه لتدريب المعلمين أثناء الخدمة تم إنشاء وحدات التدريب والتقويم داخل المدارس لتدريب المعلمين كأحد أقسام الهيكل التنظيمي للمدرسة تحت بند وحدة التدريب والجودة بناء على معايير قومية وعالمية. وأشار بهلولي ومساك (2019) أن

تدريب المعلم في مصر أثناء الخدمة عملية شاملة ومتطورة، ولا تقتصر البرامج التدريبية على إعداد المعلمين فقط، إنما تتناول النمو المهني والعلمي والثقافي لهم، وتكون برامج تدريبهم مخططة، ولها أسس ومعايير ومهارات خاصة تفعل المعلم في مهنته. والتركيز على جودة المعلم للتحسين المستمر لجودة العملية التعليمية من خلال تنمية القدرات البشرية وإعداد معلم متميز على مستوى عال من المهنية والخبرة، وتنمية مهارات المعلمين لمواجهة صعوبات التعلم.

1.19.1.4 قطر

ذكر كل من صبري وتوفيق (2017) أن إعداد المعلمين يقع على عاتق كلية التربية في جامعة قطر، من خلال إعداد المعلمين علمياً ومهنياً، وتوفير التدريب المستمر للمعلمين بالتعاون مع وزارة التربية والتعليم، وتطوير النظام التعليمي والعملية التعليمية في مختلف مجالات الأهداف والمناهج والمواد التعليمية وطرق التدريس والتقويم وتقنيات التعليم، وتقديم المشورة والخدمات الفنية، وهناك برنامج لتدريب المعلمين بالتعاون مع جامعة تكساس الأمريكية يعطي دبلوم تعليم ابتدائي، ويركز على تطبيق استراتيجيات التدريس الحديثة ، واستخدام اللغة الإنجليزية في تدريس مادتي العلوم الرياضيات، وإدخال التكنولوجيا الحديثة في التدريس، والمعرفة الجيدة بمعايير المناهج الوطنية، وتطوير أساليب التدريس، والمشاركة في تصميم وتطوير المناهج بما يتناسب مع معايير المناهج، واستخدام أساليب تقويم مناسب، وتوفير بيئة تعليمية آمن ة محفزة للمتعلم ، لتساهم في مجموعها في تحسين الممارسة المهنية للمعلم القطري بما يحقق أهداف وزارة التربية والتعليم. وتم وضع إطار عام مقترح لتطوير برامج إعداد المعلمين في الدول العربية بناء على دراسة قام بها المركز الإقليمي للجودة والتميز في التعليم والذي مقره مدينة الجبيل السعودية ويتبع اليونسكو ويغطي المنطقة العربية (المركز الإقليمي للتميز وجودة التعليم، 2017). كما أشار إسماعيل وآخرون (2017) أن برامج إعداد وتدريب المعلمين في قطر تعتمد على مجموعة من المعايير المهنية للمعلمين قائمة على تطوير الأداء والمعرفة والمهارات التي يحتاجها المعلمون وتتميز هذه البرامج بأنها تعتمد على المعايير للمعلمين وقادة المدارس كإطار عام لمحتوياتها،

وتقوم على تكليف المعلمين بمهام تدريبية للقيام بها، وأنشطة يتم تقييمها بناء على معايير تقييم محددة، وتوفير فرص للمعلمين للتدرب على الأداء العملي للمهام المطلوبة، ومنح المعلم رخصة مهنية مؤقتة في بداية برنامج التدريب.

1.19.2 التجارب الأجنبية

1.19.2.1 الولايات المتحدة

أشار كل من روي وآخرون (Rowe et al., 2020) وصبري وتوفيق (2017) أن اهتمام الولايات المتحدة الأمريكية على المستويين الحكومي والمجتمعي بقضية تأهيل وتدريب المعلمين وجودة برامج التدريب، فعلى الجانب الحكومي اشترطت معظم الولايات لكل من يرغب في العمل بمهنة التعليم الحصول على ترخيص مهني لضمان توافر الحد الأدنى المقبول من الجودة والكفاءة للعمل بهذه المهنة الحيوية، كما اشترطت أن يكون المعلم خريج برنامج أو كلية معتمدة من قبل هيئة اعتماد معترف بها على المستوى الرسمي. وعلى الجانب المجتمعي، تطلع الطلبة والجمهور العام إلى مستويات عالية من الجودة في برامج كليات التربية ومعاهد إعداد المعلمين؛ لذا سعت معظم كليات التربية الأمريكية للحصول على الاعتماد والاعتراف ببرامجها الأكاديمية من قبل المجلس القومي للاعتماد إعداد المعلمين كدليل على جودة البرامج التي تقدمها . وكان الغرض من نظام الترخيص المهني للمعلمين هو ضمان توافر حد أدنى من الجودة والكفاءة للمعلمين الجدد. وأهم الكفايات اللازمة لإعداد المعلم الأمريكي معرفة المحتوى، والمهارات البيداغوجية، ومراعاة الميول المهنية. وأضاف الأنصاري (2019) أنه تم تأسيس المجلس القومي لاعتماد إعداد المعلمين عام (1954) كهيئة مستقلة لاعتماد برامج ومؤسسات إعداد المعلمين ومساءلة المعلمين على أعمالهم، بهدف مساعدة الجمهور على التأكد من اكتساب خريجي مؤسسات وبرامج إعداد المعلمين للمعارف والمهارات اللازمة للتعليم. وفي إطار تنامي الاهتمام بقضية تمهين التعليم والترخيص المهني للمعلمين تأسس المجلس الوطني للمعايير المهنية للتدريس عام (1987)، كهيئة مستقلة غير ربحية وغير حزبية وغير حكومية، بهدف النهوض بجودة ونوعية التعليم

من خلال وضع معايير مهنية للتدريس الفعال، وإنشاء نظام للترخيص المهني للمعلمين الذين يستوفون شروط ومعايير الترخيص، والاستفادة من المعلمين الحاصلين على الترخيص في الجهود التطوعية للصالح التعليمي. ومن المعلوم أن لكل ولاية ترخيص خاص بها ؛ ولا يسمح للمعلم الذي حصل على ترخيص لمزاولة مهنة التعليم في ولاية أخرى أن يدرس في نفس الولاية، وكل ولاية تقوم بوضع متطلبات للترخيص، وقواعد إصدار الشهادات المرتبطة به ا، على الرغم من أن قواعد ومتطلبات الترخيص لممارسة مهنة التعليم تختلف من ولاية إلى أخرى، إلا أن هناك اتفاق عام بين معظم الولايات الأمريكية على ضرورة أن يتوافر في أي شخص يرغب العمل بمهنة التدريس مواصفات وشروط معينة. وأشار كوكران سميث (Cochran-Smith, 2002) أن جودة تدريب المعلمين تعتمد على معرفة المحتوى القائم على أسس تجريبية ومفاهيمية، ويعرّف المعلم المتميز في أمريكا بأنه المعلم الذي يعطي دروسه بجودة عالية بعد الحصول على شهادة من الدولة للعمل كمدرس سواء من جهات تعليمية حكومية أو خاصة بشرط اجتياز امتحان ترخيص مزاولة مهنة معلم، وحاصل على ترخيص للتدريس في الولاية التي يتبع لها.

1.19.2.2 بريطانيا

أشار التقرير السنوي لجودة تدريب المعلمين في بريطانيا أن الجامعات والكليات البريطانية هي المخولة بتدريب المعلمين قبل الخدمة، والمعلم بحاجة لإعداد مدة سنة بعد التخرج من الجامعة في تخصص رئيسي قبل الالتحاق بمهنة معلم، و المعلم المؤهل (QTS) (Qualified Teacher Status) يعني الاستعداد لتدريس أي فئة عمرية في مدرسة في إنجلترا وويلز ، ومن يريد الانتقال لتدريس فئة عمرية أخرى، يحتاج لإثبات وأدلة داعمة أن لديه الخبرة الكافية للقيام بذلك بشكل فعال. على سبيل المثال، يحتاج معلمو الثانوية إلى إثبات قدرتهم على تدريس المناهج الابتدائية الأوسع نطاقًا . ويتم التركيز في تدريب المعلمين على المهارات التالية: القدرة على التواصل مع التلاميذ وأولياء أمورهم ، والقدرة على تحفيز الطلاب وتعزيز العلاقات معهم، ووجود دافعية لتدريس المواد، بالإضافة إلى توفر عمق المعرفة

الأكاديمي في موضوع التخصص والمناهج ذات العلاقة، ومعرفة كيفية بناء أسس جيدة للتعلم ، والقدرة على نقل المعارف والمهارات للطلاب بطريقة جذابة ومفهومة. وتدريس المنهج بطرق وأساليب تعلم متنوعة، وأن يكون قدوة جيدة لطلابه، ومراعياً احتياجات الطلاب في إعداد الدروس والتقييم، والتفاني والالتزام في التعليم، والعمل على التطور المهني المستمر، وال تعامل مع الصراع بمهنية وموضوعية، والتحلي بالصبر ، والنزاهة في التعامل مع الطلاب وأهاليهم ، من أجل الوثوق بالمعلم (Swain, 2021). كما أكد الأنصاري (2019) أهمية الدور الذي يمكن أن يسهم به المعلم في تنمية المجتمع في بريطانيا، والنهوض به على كافة المستويات الفكرية والاجتماعية والسياسية والاقتصادية؛ لذا فقد اهتمت بجودة برامج التدريب والإعداد في مؤسسات إعداد المعلمين المبتدئين ، واشترطت على أي مرشح يرغب العمل في مهنة التدريس الحصول على شهادة المعلم المؤهل، كما أولت المملكة المتحدة اهتماماً شديداً بمهنة المعلم، حيث جعلته مطلباً أساسياً لتأهيل المعلم والسماح له بالعمل في مهنة التعليم بمدارس الدولة سواء العامة أو الخاصة، ولا يمكن لأي فرد العمل في المهنة حتى دون حصوله على شهادة رتبة المعلم، ولكي يحصل المعلم على هذه الشهادة عليه إكمال برنامج الإعداد والتدريب للمعلمين المبتدئين في مؤسسة رسمية من قبل هيئة تدريب وتطوير المدارس، وأن يثبت من خلال الممارسات العملية والمعرفة النظرية أنه قد حقق جميع المعايير المهنية التي تتطلبها مهنة المعلم المؤه ل، وتتكون المعايير المهنية لمهنة المعلم من مجموعة من المؤشرات التي تحدد ما يتوقع من المرشح معرفته وفهمه، وتنقسم المعايير بصفة عامة إلى ثلاث فئات رئيسية هي : الصفات المهنية وترتبط بالممارسات والالتزامات المتوقعة من الشخص كمعلم مؤهل، والمعرفة والفهم المهني، ويتطلب هذا المعيار من المعلمين الجدد أن يكونوا أكثر ثقة وأكثر تحكماً بتدريسها ، والمهارات المهنية، ويرتبط هذا المعيار بمهارات التخطيط، والرصد والتقويم، والتعليم وإدارة الفصل . إضافة إلى المعايير والشروط السابقة، يجب على كل من يرغب العمل بمهنة التعليم أن يجتاز ثلاثة اختبارات أساسية لكي يحصل على شهادة المعلم المؤهل وهي : اختبار المهارات الحسابية والذي يكشف عن قدرة المعلم على توظيف العمليات الحسابية في سياق عمليات التعليم،

واختبار مهارات القراءة والكتابة والذي يكشف عن قدرة المعلم على الفهم الواضح للنص المقروء والنص المكتوب، واختبار مهارات استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات والذي يكشف عن قدرة المعلم على توظيف التكنولوجيا في التعليم، وتتميز المملكة المتحدة بتقليد طويل الأمد لإطار عمل مفصل وشامل لكفاءات المعلم، خاصة في تدريب معلمي مرحلة ما قبل المدرسة. لذلك، فإن الكفاءات التدريبية تركز على المعايير والكفاءات، مع التركيز على القيم والمعرفة والمهارات (Zdanevych, Kruty, Tsehelnyk, Pisotska & Kazakova, 2020).

1.19.2.3 اليابان

بين الأنصاري (2019) أن اليابان تحرص على إعداد وتدريب المعلمين، وتوفير أفضل العناصر للعمل بمهنة التعليم، خاصة أن المعلم في المجتمع الياباني يحتل مكانة اجتماعية مرموقة ، لذا يتعين على كل من يرغب بالالتحاق بمهنة التعليم استيفاء الشروط والمؤهلات المطلوبة، واجتياز اختبار التأهيل الذي تعقده الولايات اليابانية للتأكد من جودة وكفاءة المتقدمين للعمل بهذه المهنة. وقد حدد في قانون الترخيص بالتربية والتعليم لسنة (1988) المتطلبات الأساسية لحصول الطالب على شهادة التدريس في اليابان، وأيضا تحقيق الحد الأدنى من المتطلبات التي يجب أن تلتزم به كل مؤسسة معتمدة لإعداد وتدريب المعلمين عند إصدار ومنح شهادات التعليم التي تسري لعام واحد فقط ويتم تجديدها. ويشترط في المعلم الياباني حضور تدريب ميداني عملي، واجتياز اختبار تحريري وعملي لتأهيل المعلمين. كما أشار كيهارا (Kihara, 2021) إلى تركيز الحكومة اليابانية في تدريب المعلمين على التعلم عن بعد والتعلم الإلكتروني واستخدام التكنولوجيا في تدريب المعلمين، خاصة بعد انتشار وباء فيروس كورونا، والاهتمام بتدريب المعلمين ليصبح لديهم قدرات اجتماعية وتقنية وإرشادية، ولديهم قدرة على التفكير الناقد، وبناء مجتمعات تعلم مهني، ورقمنة البيئة التعليمية.

1.19.2.4 سنغافورة

أشار العنزي (2020) أن جميع العمليات المرتبطة في توظيف وتدريب وتأهيل المعلمين في وإصدار الشهادات لهم وتعيينهم تعتبر من مسؤولية وزارة التعليم السنغافورية ، حيث يدرس المعلم الجوانب الأكاديمية والتربوية والثقافية في برامج التربية أو العلوم في التربية. وتعمل أيضا برامج الدبلوم العالي في التربية على إعداد المعلمين في الجوانب التربوية والثقافية والتي تسمح لحامليها بمزاولة مهنة التدريس. فهي بذلك تتبع النظام التكاملي والتتابعي في وقت واحد. وتتراوح برامج تأهيل المعلمين بين سنة لسنتين. وتسعى الوزارة لقبول من لديه صفات شخصية معينة كالشغف بالتدريس والقدرة على التواصل مع الآخرين والصفات القيادية، ويتم ذلك بعد المرور بالكثير من الخطوات والإجراءات والمقابلات الصارمة من لجنة الاختيار. ويتم التركيز في تدريب المعلمين على المواد الأكاديمية والتربوية والمناهج والتدريب العملي والبحث العلمي. و بين الشناق وآخرون (Al Shannag et al., 2013) أن وزارة التعليم في سنغافورة تعتمد المنهجين التكاملي والتتابعي في تدريب المعلمين، لإيجاد مخرجات قادرة على العمل في جميع المراحل الدراسية لتجويد مخرجات التدريب وانعكاسها على الممارسات المهنية للمعلمين في بيئة الصف. كما أن المقررات التربوية والتخصصية والتدريب العملي جزء من مكونات برامج إعداد المعلمين. وتتميز سنغافورة عن باقي الدول في الشراكة الدولية مع بعض الجامعات العاملية والتي من خلالها يسمح للطالب بتجربة جزء من التدريب العملي مع أحد الشركاء الدوليين. ويتم التركيز على تدريب المعلمين قبل الخدمة للاستمرار في التطور المهني لهم، وتمكينهم من الاطلاع على آخر الابتكارات العلمية لصقل جودة تدريبهم، ويستمر تدريبهم خلال الخدمة مع التركيز على حل المشكلات والتفكير العلمي حتى يصبحوا قادة في الفكر والعلم، ويتم تدريب المعلمين في سنغافورة في مراكز للتميز التعليمي وعددها ستة مراكز، إضافة إلى مركز تدريب المعلمين الوطني المركزي متخصصة في تدريب المعلمين (يوسف وسلامة، 2020).

1.19.2.5 كوريا الجنوبية

حاولت كوريا الجنوبية جاهدة الاهتمام بمهارات تدريب المعلمين من خلال وضع رؤية استراتيجية بعيدة المدى تسمح لها بتطوير مهارات المتعلمين وتطبيق استراتيجيات تحقق نقلة نوعية في البنية التحتية والانفتاح على مجالات أخرى تسمح لها بالتقدم أكثر نحو عالم الاختراع والابتكار، حيث تعد كوريا الجنوبية من الدول الرائدة في التعليم والتدريب المهني، حيث ساهم ا في انتقالها من دولة تعتمد على الزراعة إلى دولة صناعية قوية، وهذا أحدث نقلة نوعية من الناحية الاجتماعية والاقتصادية، ويرجع ذلك إلى التعليم وتدريب المعلمين الذي ساعد على تغيير البنية التحتية للبحث العلمي وتحسينه وتطويره، حيث يعد النموذج الكوري للتعليم والتدريب المهني من النماذج الناجحة والممتازة مقارنة بالنماذج الأخرى. وركزت كوريا الجنوبية في تدريب المعلمين على تطوير مهارات الصناعة والإنتاج، من خلال تبادل الخبرات والمهارات بين كل من المؤسسات التعليمية التربوية وسوق العمل . والاعتماد على برامج لتدريب المعلمين في مجالا ت الإرشاد والصحة العقلية والتوجيه والإرشاد الطلابي، بحيث تتضمن هذه البرامج مقررات تتعلق بسيكولوجية السلوك الإنساني، وأسس التوجيه والإرشاد، وعلم نفس النمو، بهدف مساعدة الطالب على حسن التكيف وحل مشكلاتهم بما يكفل الاستفادة القصوى من مواهبهم وقدراتهم . وتم مساعدة المعلمين في بناء قدراتهم التدريبية من خلال تزويديهم بالبرامج الإرشادية والتعليمية بين الأقران الذي يشجعهم على مشاركة أفكارهم ومعلوماتهم حول التعليم عن بع د بهدف تبادل الخبرات في الممارسات المهنية لهم من خلال تفعيل منصات التدريب عبر الإنترنت (شليف، 2021). وأشار العنزي (2020) إلى اعتماد وزارة التعليم في كوريا الجنوبية على المنهج التكاملي في تدريب المعلمين. وتقدم كليات التربية برامج لإعداد المعلمين تكون مدتها أربع سنوات ، وتمنح برامج إعداد المعلمين في كوريا الخريجين شهادة البكالوريوس في المستوى الثاني، وبعد الخدمة لمدة ثلاث سنوات واجتياز اختبار التوظيف التنافس يمنح المعلم شهادة المستوى الأول.

1.19.2.6 ماليزيا

يتم تدريب المعلمين في ماليزيا من خلال وحدات تدريب متخصصة في المدارس بشكل لا مركزي، تقوم بتدريب وإعداد المعلمين لتطبيق أفضل الممارسات المهنية في بيئة المدرسة، وتقوم وزارة التعليم الماليزية بتوفير حزم تدريبية للمدارس تتضمن أدلة وكتب إرشادية للتدريب المتمركز إلى المدرسة، وخطط دروس وفيديوهات مسجلة، ويتكون فريق التدريب من مدير المدرسة ومجموعة من المعلمين ذوو الخبرة، والذين يتم تدريبهم على المستوى الوطني، أو المعلمين المبتعثين للخارج لغرض التدريب، والذين يقومون بعمل خطط وتصميم البرامج والأنشطة التدريبية في المدرسة (صبري وتوفيق، 2017). وأشار عيداروس وآخرون (2019) باعتماد المدارس في ماليزيا استراتيجية "جماعة دراسة الدرس" كنموذج مهني لتدريب المعلمين داخل مدارس التعليم العام، والذي يتكون من ثلاث مراحل: الأولى التخطيط للدرس، والثانية تنفيذ الدرس مع حضور بقية المعلمين، والثالثة حضور جلسة نقاش بعد الدرس. ثم تم اعتماد مشروع المدارس المتحولة بدأ في 2013 حتى 2025، يتضمن تحول المدرسة من وضعها الحالي إلى تطبيق أفضل الممارسات العالمية في التعليم في مجالات مختلفة مثل: المناهج الحديثة، وطرق التقويم، وتكنولوجيا المعلومات، والاستقلال المدرسي في التدريب والتطور المهني المتمركز حول المدرسة، مع الاهتمام بالاحتياجات التدريبية للمعلمين في كل مدرسة، لتغيير ممارساتهم المهنية نحو التطور المهني المستمر، مع الاهتمام بتوظيف التكنولوجيا الحديثة في التعليم، والاهتمام بالأنشطة اللاصفية. وأشار جعفر وآخرون (Jafar, et al., 2021) لأهمية أن تكون البرامج التدريبية ضمن المدرسة على مرحلتين: الأولى وتتضمن برامج خاصة بمهارات التفكير والحاسب الآلي واللغة المحلية واللغة الإنجليزية وتدريس الرياضيات والعلوم. والمرحلة الثانية وتتضمن تنمية التأهيل التربوي للمعلمين وتوسيع الخبرات في توظيف التكنولوجيا في التعلم والتعليم. ويتم تدريب المعلمين بأساليب متنوعة مثل الحلقات الدراسية والمحاكاة وعرض دروس نموذجية ولعب الأدوار والتعليم المصغر والمحاضرات والتعلم التعاوني وحل المشكلات وورش العمل والبحوث الإجرائية ومجموعات الدراسة وملفات الإنجاز.

1.19.2.7 فنلندا

تركز فنلندا على تدريب المعلمين بعد إنهاء تخصصاتهم الأصلية للحصول على درجة الماجستير ليكونوا مؤهلين للحصول على مهنة التعليم، وذلك للعمل في كافة المراحل الدراسية ، وهناك العديد من العوامل التي أثرت لإعداد وتدريب المعلمين منها العوامل السكانية نظراً لقلة عدد السكان، والعوامل الثقافية والجغرافية والسياسية والاقتصادية. وهناك علاقة وثيقة بين وزارة التعليم والثقافة والجامعات في التنسيق لتدريب المعلمين، كما أن نظام تدريب المعلمين في فنلندا يتبع النظام الأوروبي والذي يتبعه 46 دولة أوروبية، ويختلف إعداد المعلمين بين المرحلتين الأساسية والثانوية فلكل منها خصوصيته في المحتوى والإجراءات والمدة الزمنية، وفي النهاية كل معلم يقبل في المهنة بعد إنهاء مرحلة الماجستير في العلوم التربوية من إحدى الجامعات (Kansanen, 2015). ويعتبر نظام تدريب المعلمين في المرحلة الابتدائية تكاملي يركز على إعداد المعلم علمياً وتربوياً ومهنياً دون فواصل زمنية، أما للمرحلة الثانوية فهو تتابعي بعد إنهاء التخصص الدقيق يلتحق المعلم لمدة عام في برنامج المهني التربوي، وهناك مكانة مرموقة للمعلم في فنلندا، والأفضل من الطلاب هم من يلتحقون بمهنة التعليم وفق معايير عالية وبنسبة لا تزيد عن (10%) من المتقدمين، ويتم تدريب المعلمين بناء على الاحتياجات التدريبية لهم. كما أن معايير قبول المعلمين في برامج إعداد وتدريب المعلمين تعتبر صارمة بالاعتماد على عدة مؤشرات ومن أهمها مهارات التواصل. ويتم التركيز في تدريب المعلمين على الإعداد المهني وطرق التدريس، والدراسات والبحوث التربوية، والتدريب العملي، والدراسات الأكاديمية والمهارات البحثية، وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات، والتدريب على التعلم الذاتي، والتركيز على الأنشطة التدريبية العملية لترسيخ المهارات لدى المعلمين، مع استخدام نظام تقويم للمعلمين والطلبة بعيداً عن الامتحانات التوتر والتهديد (صبري وتوفيق، 2017).

1.19.2.8 ألمانيا

أشار كل من صبري وتوفيق (2017) أن نظام تدريب المعلمين في ألمانيا يتسم بالمرونة والنظام والتدقيق في كل صغيرة وكبيرة، ويتم التركيز في التدريب على العوامل الثقافية مثل اللغة والعادات والتقاليد والدين والتاريخ، والعوامل السياسية. وتتبع معاهد تدريب المعلمين الجامعات في ألمانيا مع علاقة وثيقة مع وزارة التعليم، ويتم التركيز على أخلاقيات المهنة في التدريب. ويتبع نظام تدريب المعلمين النظامين التكاملي والتتابعي كما هو الحال في فنلندا، ويتم إعداد المعلم حسب المرحلة الدراسية التي يتبعها. ويتم التركيز على الإعداد المهني والأكاديمي والثقافي للمعلمين. حيث يتم تدريب معلمي مرحلة ما قبل المدرسة في مرحلة البكالوريوس وضمن برامج الماجستير للمتخصصين في التعليم في ألمانيا، ويتم تدريبهم على التفكير المستقل والنقدي، والتطبيق العملي للمعرفة والخبرة المكتسبة في البحث التربوي، والنمذجة القائمة على الأدوار والمحاكاة، والبحث الإبداعي من خلال المؤسسات الحكومية في الولايات الألمانية، حيث كان التعليم قبل المدرسي شكلاً من أشكال رعاية الأطفال وجزءًا من الضمان الاجتماعي (Zdanevych et al., 2020).

1.19.2.9 كندا

ذكر كوميتش (Khomych, 2020) أن نظام تدريب المعلمين في كندا يركز على مراعاة الاحتياجات الثقافية للسكان، والسياسات الحكومية من أجل إعدادهم للعمل في المدارس في كافة مقاطعات كندا، حيث لكل مقاطعة خصوصية ثقافية، فيتم مواءمة تدريب المعلمين لمراعاة ذلك، مثلاً مقاطعة كيبيك يغلب عليها الثقافة الفرنسية وبقية المقاطعات الثقافة الإنجليزية، بالإضافة لثقافات المهاجرين المختلفة، من خلال إنشاء مجموعة متنوعة من البرامج التعليمية المناسبة لاحتياجات المجتمع. وذكر كل من ايف وبكر وبايزال (Efe, Bakir & Baysal, 2016) أنه يتم تدريب المعلمين مدة عام كامل بعد مرحلة البكالوريوس لإعدادهم ليصبحوا معلمين من خلال أخذ شهادة تدريس المعلمين. وأشار كل من صبري وتوفيق (2017) في كتابهم إلى أن إعداد المعلمين وتدريبهم يقع على عاتق كليات إعداد المعلمين في

كندا، ويتضمن التدريب ستة مجالات هي: دراسة مركزة لمستوى واحد في النظام الدراسي (ابتدائي، متوسط، ثانوي)، ودراسات في التربية تتضمن التعلم والنمو للمراحل الدراسية المختلفة، وطرق تدريس تلبي احتياجات الطلاب، وقوانين ونظم التربية، ودراسة الخطط التطويرية للمناهج، والممارسة العملية في المدارس. وهناك ثلاث جهات تشارك في الاعتماد التربوي بعد التدريب وهي: الإدارة التعليمية على مستوى كل ولاية كندية، ومكتب جودة ضمان التعليم والمساءلة، ومركز خدمة المناهج، ومؤسسة اعتماد المعلمين وأنشأت بهدف منح تراخيص مزاولة مهنة التعليم، حيث يتم ترخيص المعلم للمرة الأولى ويستمر حتى خمس سنوات، ثم لابد من تجديد الرخصة خاصة عند الترقية بالانتقال من مستوى لآخر. ويتم التركيز في تدريب المعلمين على ورش العمل والحلقات الدراسية لزيادة الخبرات، مع التركيز على حاجات الطلاب، والتركيز على المادة الدراسية والمحتوى التربوي، وطرق التدريس، والإدارة الصفية، ودراسة دوافع الطلاب، والسياق المحلي والاجتماعي والثقافي لهم. مع التركيز على النمو المهني المستمر للمعلمين أثناء الخدمة لزيادة مستوى أدائهم في الممارسات المهنية داخل الصف، مع الاهتمام بالمعارف والمهارات والتفاعل الصفي، وتقييم التعلم والتواصل مع أولياء الأمور لمتابعة الوضع التعليمي للطلاب، وتقييمهم كمياً وكيفياً.

1.19.2.10 أستراليا

تعتبر التنمية المهنية في أستراليا جزء لا يتجزأ من العملية التعليمية وتتساوى مع مسمى تدريب المعلمين أثناء الخدمة ويتعلق بالمعلمين من ذوي الخبرة القائمين على تدريب زملائهم الجدد. ويلتزم المعلمون في أستراليا بحضور الدورات التدريبية في عطلات نهاية الأسبوع أو خلال الإجازات ، لتحقيق متطلبات التنمية المهنية المستمرة لهم (Kline, White & Lock, 2013). وتتضمن التنمية المهنية برامج داخلية مصممة داخل السياق المهني في المؤسسة التعليمية ، ويقوم بتصميمها الأفراد العاملين داخل هذا السياق، والذين يصممون برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة هم من العاملين في المدارس، لكونهم على دراية بالاحتياجات التدريبية وينطلقون من الواقع التعليمي، أما البرامج الخارجية فتعد بالشراكة مع

مؤسسات تربوية خارجية كالمعاهد والجامعات . ومن أساليب التدريب إقامة اجتماعات بصفة سنوية، وتشجيع المعلمين على البحث ونشر بحوثهم على شكل مقالات تصدر في الصحف. وتنفيذ برامج تدريبية قصيرة تستمر إلى 6 ساعات، للتدرب على منهج تعليمي محدد، أو استراتيجية تعليمية، وتشجيع المعلمين على التدرب الذاتي، من خلال اجتماع مجموعات صغيرة من المعلمين لهم نفس الاحتياجات التدريبية من أجل تلبية احتياجاتهم بأنفسهم . وتقدم مراكز تدريب المعلمين تسهيلات للمعلمين لتلبية الاحتياجات الملحة لهم في الممارسة المهنية (بهلولي ومساك، 2019).

1.20 تأثير بعض المتغيرات الديمغرافية في جودة تدريب المعلمين:

من خلال اطلاع الباحث على بعض الدراسات العربية والأجنبية التي درست جودة تدريب المعلمين، تبين وجود تباين في الدراسات السابقة في تناول متغيرات الدراسة كما يأتي:

متغير الجنس:

حيث أشارت نتائج دراسات كل من: (Rosales et al., 2021) و(Allela et al., 2020) وآل كاسي وحويجي (2019) وأبو عطوان (2008) والعيسائي والكيومي (2020) والمزيرعي (2022) والنجار (2011) والنجدي (2012) ودراوشة (2016) وزامل (2021) وعيسى وطموس (2009) ومحمود (2018) ومرشود (2022) لعدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في آرائهم حول جودة تدريب المعلمين في بيئات عملهم في المدارس. وأظهرت دراسة (Benstaali, 2021) و(الركف، 2019) أن الفروق كانت لصالح الإناث، أما دراسات الحربي (2020) والدهشان ومحمود (2021) وداود (2014) فبينت أنها كانت لصالح الذكور.

متغير سنوات الخبرة:

بينت الحربي (2020) في دراستها التي هدفت إلى معرفة فعالية برامج تدريب المعلمين القائمة على تكنولوجيا التعليم والوسائط المتعددة في تحقيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم من وجهة نظر المعلمين

في دولة الكويت ، وجود فروق دالة إحصائياً في برامج التدريب تعزى لسنوات الخبرة لصالح المعلم المتوسط الخبرة من (6–10 سنوات). كما بينت الركف (2019) أن درجة تطبيق إدارة التميز لدى وكيلات الأقسام العلمية في ضوء معايير النموذج الأوروبي للتميز EFQM من وجهة نظر عضوات هيئة التدريس كانت متوسطة ، مع وجود فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة في استجابات عينة الدراسة في عملية تطبيق إدارة التميز لصالح الفئة (10–15 سنة)، والفئة (أكثر من 15 سنة). وبين كل من العيسائي والكيومي (2020) أن مستوى جودة البرامج التدريبية المقدمة للمعلمين جاء بدرجة عالية، مع عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير سنوات الخبرة. أما داود (2014) أشار أن الفروق كانت لصالح 10 سنوات فأكثر.

متغير المؤهل العلمي:

بينت دراسات الدهشان ومحمود (2021) وعودة والوحيدي (2021) أن الفروق كانت دالة إحصائياً على متغير المؤهل العلمي لصالح أصحاب مؤهلات الماجستير والدكتوراة، وعند كوكش (2021) كانت لصالح البكالوريوس.

متغير المرحلة الدراسية:

بينت نتائج دراسات دراوشة (2016) وعيسى وطموس (2009) عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين المعلمين حسب المرحلة التعليمية في آرائهم حول جودة تدريب المعلمين في بيئات عملهم في المدارس ، وقامت داود (2014) بإجراء دراسة بعنوان مستوى الفاعلية التربوية لبرنامج تأهيل المعلمين ولصالح المرحلة الأساسية الدنيا. أما دراسة الدهشان ومحمود (2021) أشارت أن الفروق كانت دالة إحصائياً لصالح المرحلة الثانوية.

متغير التخصص:

حيث بينت نتائج دراسات دراوشة (2016) وعيسى وطموس (2009) عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين المعلمين حسب تخصصاتهم في آرائهم حول جودة تدريب المعلمين في بيئات عملهم في المدارس . وأشارت دراسة إسماعيل وآخرون (2017) أن ما يناسب معلم العلوم من برامج تدريبية قد لا يناسب غيره من تخصص آخر، وغلبة الطابع النظري على الطابع العملي، وافتقار البرامج التدريبية إلى توظيف تكنولوجيا التعليم في مادة العلوم، أبدى العديد من المعلمين احتياجاتهم التدريبية لتحقيق التنمية المهنية لهم في العديد من المجالات ومنها: دورات أكاديمية في التخصص، استخدام التكنولوجيا الحديثة في التدريس، واستراتيجيات تدريس حديثة، وأساليب التدريس الفعال، وتنمية مهارات عملية، وطرق تقويم متنوعة. أما دراسة الدهشان ومحمود (2021) أشارت أن الفروق كانت دالة إحصائياً لصالح المرحلة الثانوية. كما بينت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغير التخصص على مجالات جودة التدريب والتدريب الإلكتروني والمتدربون.

1.21 مصطلحات الدراسة:

الجودة

أشار كل من العيسائي والكيومي (2020) إلى الجودة بالتجويد في العمل الذي تقوم به من خلال التحسين المستمر على ما تقدمه للوصول إلى جودة العمل . والجودة (Quality) في قاموس أكسفورد (Oxford) تعني درجة التميز أو الأفضلية . وحسب معهد الجودة الفيدرالي الأمريكي: أداء العمل الصحيح وبشكل صحيح من المرة الأولى . وحسب المعايير اليابانية هي: تطوير تصميم تصنيع السلع والخدمات الأكثر اقتصاداً والأكثر منفعة والأكثر إرضاءً للمستهلك (الحربي، 2020: 270).

ويمكن تعريف الجودة إجرائياً بأنها: تحقيق الأهداف بأقل وقت وجهد وتكلفة وبأفضل نتيجة، بناء على حسن تخطيط وتنفيذ ومتابعة وتقويم.

ضمان الجودة

هي "مجموعة الأنشطة والإجراءات التي تقوم به المؤسسة بشكل دوري لتحقيق التحسين والتعزيز المستمر لمستوى جودتها وفق مجموعة من المعايير المرتبطة بتوقعات كافة المستفيدين من الخدمة التعليمية" (عبد العزيز، 2017: 92).

وتعرف إجرائياً بأنها: التأكد من مدى تحقق الأهداف وفق معايير ومؤشرات يتم وضعها مسبقاً وتناسب الأهداف الموضوعة.

الجودة الشاملة

هي "أسلوب إداري متكامل يمكن من خلاله إدارة المنظمة بشكل أفضل، وهو يقوم على الالتزام الكلي بمبدأ الجودة من طرف الإدارة والعاملين والتركيز على الزبائن وإشباع حاجا تهم والاستجابة لتوقع اتهم الحالية والمستقبلية، والتركيز على التحسين المستمر لكل العمليات وفي مختلف مراحل العمل " (بن علي ونوري، 2016: 317). ويمكن تعريفها إجرائياً: بأنها تحقيق الأهداف بأقل وقت وجهد وتكلفة مع الإحاطة بكل ما يتعلق بالأهداف الموضوعة ومن أهمها تحسين وتطوير الممارسة المهنية.

المعيار

جاء في المعجم الوسيط أن المعيار هو نموذج متحقق أو متصور لما ينبغي أن يكون عليه الشئ، والمعايير عبارات متفق عليها من قبل مجموعة من الخبراء المتخصصين، وتعبر عن المستوى النوعي الذي يجب أن تكون عليه جميع مكونات العملية التعليمية من قيادة وتوكيد جودة ومشاركة مجتمعية وطلاب ومعلمين ومناهج ومناخ تربوي وموارد بشرية ومادية وغيرها (محمود، 2018: 7). ويمكن تعريفه إجرائياً: بأنه عبارة تصف إجراء معين له مواصفات محددة تميل نحو التحسين والتطوير للمحتوى الموصوف.

معايير الجودة

تعرفها المنظمة الدولية للتوحيد القياسي International Organization for Standardization (ISO) بأنها: "الدرجة التي من خلالها يتضح أن مجموعة من الخصائص الأساسية تحقق المطلوب والمتطلبات، وهي إما (ضعيفة/جيدة/ممتازة) " (أمين، 2011: 119). وتعرّف إجرائياً: بأنها العبارات التي تصف إجراءات تؤدي إلى تحقيق الأهداف الموضوعة بأفضل صورة ممكنة وتوفر الوقت والجهد والتكلفة للفرد والمؤسسة.

البرنامج التدريبي

هو "مجموعة الإجراءات والخبرات التعليمية والتدريبية التي تحدد في ضوء أهداف التنمية المهنية، والاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس باستخدام أسلوب التعلم الذاتي (الموديولات) لتنمية معارفهم ومهاراتهم واتجاهاتهم وقدراتهم" (إسماعيل وآخرون ، 2017: 446). ويعرّف إجرائياً: بأنه مجموعة المعارف والمهارات والقيم والاتجاهات المطلوب نقلها بأفضل صورة ممكنة لتصبح من خبرات الفرد المتدرب ويعبر عنها سلوكياً.

إعداد المعلمين

هي البرامج التي تعمل على رفع كفاءة المعلمين قبل الخدمة في المجال التربوي عن طريق رفع مستوى كفاءة قيامهم بالتدريس لطلابهم بكفاءة وتعريفهم بأسس ومبادئ العملية التربوية وكيفية تطبيقها في مجال عملهم، وهي عملية تربوية منظمة ومخططة لإكساب المعلمين المعارف، والمهارات، والاتجاه الإيجابي نحو مهنة التعليم، ليكون قادراً على أداء مهامهم الوظيفية، والقدرة على البحث العلمي، والتنمية المعرفية (زغير، 2020: 711). ويمكن تعريفها إجرائياً: بأنها إعادة تأهيل وتدريب المعلمين من خلال نقل خبرات جديدة لهم مبنية على معارف ومهارات وقيم واتجاهات باستخدام برامج تدريبية واستراتيجيات متخصصة.

جودة التدريب التربوي للمعلمين

"تدريب المعلمين باستخدام إدارة الجودة الشاملة من خلال الالتزام الكلي بمبدأ الجودة من طرف القائمين على التدريب والتركيز في مضمون التدريب لسد حاجاتهم والاستجابة لتوقع اتهم الحالية والمستقبلية، والتركيز على التحسين المستمر لكل العمليات، للوصول لنتائج دولية للتعليم والتدريب " (Altunay, 2016: 2127). ويمكن تعريفها إجرائياً: بأنها إعادة تأهيل المعلمين بخبرات تربوية وأفكار جديدة مبنية على معارف ومهارات وقيم واتجاهات تم تنفيذها بناء على معايير ومؤشرات تؤدي إلى تغيير سلوكات المعلمين المهنية نحو الأفضل.

التدريب أثناء الخدمة

مخطط ذو أهداف محددة وخطوات وإجراءات منظمة يتم بناؤه في ضوء معايير الجودة الشاملة لتنمية مهارات استخدام استراتيجيات التعليم والتعلم الفعال المتمركز حول الطالب (آل كاسي وآخرون، 2015: 130). ويعرّف إجرائياً: بأنه إعادة تأهيل وتدريب المتدربين خلال عملهم بعد حصولهم على الوظيفة وممارستهم لها، من أجل إكسابهم خبرات ومهارات جديدة تساعدهم على التطوير والتحسين في ممارستهم المهنية.

1.22 مشكلة الدراسة وتساؤلاتها

تقوم وزارة التربية والتعليم الفلسطينية بجهود كبيرة في مجال تدريب المعلمين أثناء الخدمة من أجل التنمية المهنية المستدامة للمعلمين، ويشترك مع الوزارة جهات أخرى، كالمنظمات الدولية، والجامعات المحلية الفلسطينية العاملة في مجال تأهيل المعلمين. وقد لاحظ الباحث خلال عمله في المعهد الوطني للتدريب التربوي التابع لوزارة التربية والتعليم الفلسطينية والمناط به تدريب الكادر الوظيفي التابع للوزارة ، وخاصة العاملين في الميدان من معلمين ومدراء مدارس وغيرهم، قلة وجود آليات لتنسيق الجهود بين الجهات التي تقوم بتدريب المعلمين على الالتزام بجودة تدريب المعلمين حسب المجالات المعتمدة عالمياً

في ذلك ، وكذلك اختلاف الأهداف العامة للبرامج التدريبي ة باختلاف الجهة التي تقدم التدريب؛ مما يترتب عليه اختلاف المحتوى التدريبي لبرامج تدريب المعلمين. كما أن المتأمل لبرامج تدريب المعلمين يلاحظ بعدها أحياناً عن الاحتياجات التدريبية الحقيقية للمتدربين، وقلة التزامها بمعايير الجودة العالمية في التدريب، وضعف قياس أثر التدريب على الميدان التربوي لمعرفة أثر التدريب في الممارسات المهنية للمعلمين مع طلبتهم وفي تعاملهم مع العملية التعليمية برمتها، وكذلك قلة مسايرة مضمون التدريب للاحتياجات الحقيقية للمعلمين في تعاملهم مع الظروف الطارئة في التعليم، وآخرها أزمة فيروس كوفيد-19 الذي شل القطاع التعليمي كما بقية قطاعات المجتمع، للوصول إلى المواءمة المناسبة لاستمرار عمل المعلمين بفعالية حتى في ظل الظروف الطارئة، والذي ألزم المسؤولين تدريب المعلمين على آليات لأخذ زمام المبادرة والمساعدة على استمرار العملية التعليمية وعدم تعطلها، بما يحتاج إليه من استراتيجيات تدريسية وتكنولوجيا متزامنة وغير متزامنة. ومن خلال الاطلاع على الدراسات السابقة مثل دراسات (Benstaali, 2021; Gencel et al., 2021; Haris et al., 2021; Khodyreva et al., 2021; Navarro-Montaño et al., 2021; Öztürk & Kafadar, 2021؛ الحربي، 2020؛ العيسائي والكيومي، 2020؛ خليل، 2017؛ عيداروس وزملاؤه، 2017؛ هلال، 2019)، والتي كان من أهم توصياتها: ضرورة الاهتمام بدراسة شروط الاعتماد والجودة لتدريب المعلمين الحالية، وأن يعتمد تقييم التدريب بناءً على مجموعة من المعايير ، وضرورة اعتماد نماذج تدريبية تتماشى مع الممارسات والاحتياجات التعليمية الشاملة للمعلمين. في ضوء ذلك ظهرت مشكلة الدراسة لدى الباحث، ويمكن إيجازها في الإجابة عن التساؤلات الآتية:

التساؤل الأول: ما الواقع والطموح لجودة تدريب المعلمين من وجهة نظرهم في وزارة التربية والتعليم في فلسطين؟ وهل توجد فروق بين الواقع والطموح؟

التساؤل الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مجالات كل من الواقع والطموح لجودة تدريب المعلمين من وجهة نظرهم في وزارة التربية والتعليم في فلسطين؟

التساؤل الثالث: ما حجم الأثر لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة والمرحلة التعليمية والتخصص في درجة واقع جودة التدريب لدى المعلمين في وزارة التربية والتعليم في فلسطين؟

التساؤل الرابع: ما حجم الأثر لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة والمرحلة التعليمية والتخصص في درجة طموح جودة التدريب لدى المعلمين في وزارة التربية والتعليم في فلسطين؟

التساؤل الخامس: ما أكثر المجالات مساهمة في التنبؤ في الدرجة الكلية للواقع والطموح لجودة تدريب المعلمين من وجهة نظرهم في وزارة التربية والتعليم في فلسطين؟

التساؤل السادس: ما التصور المقترح لجودة تدريب المعلمين في وزارة التربية والتعليم في فلسطين؟

1.23 أهداف الدراسة

هدفت الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1 -التعرف لواقع وطموح جودة تدريب المعلمين من وجهة نظرهم في وزارة التربية والتعليم، والفروق بينهما.

2- تحديد حجم الأثر لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة والمرحلة التعليمية في درجة واقع جودة التدريب لدى المعلمين في وزارة التربية والتعليم في فلسطين.

3- تحديد حجم الأثر لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة والمرحلة التعليمية في درجة طموح جودة التدريب لدى المعلمين في وزارة التربية والتعليم في فلسطين.

4- بناء تصور مقترح لجودة تدريب المعلمين في وزارة التربية والتعليم في فلسطين .

5- أهمية نظرية وأهمية تطبيقية عملية لنتائج الدراسة فيما يتعلق بجودة تدريب المعلمين.

1.24 أهمية الدراسة

نبعت أهمية الدراسة الحالية من أهمية إعداد وتأهيل وتدريب المعلمين في فلسطين، بهدف زيادة قدراتهم وإمكانياتهم ومعارفهم ومهاراتهم في العملية التعليمية والتي مركزها المتعلم وإعداده للحياة بأفضل صورة ممكنة قائمة على نظام الجودة الشاملة في التدريب بناء على مجالات ومعايير ومؤشرات واضحة المعالم، وبناء عليه تم ايجاز أهمية الدراسة فيما يلي:

1 –تعد الدراسة الحالية –في حدود علم الباحث– من الدراسات الرائدة في فلسطين تهتم بدراسة الواقع والطموح ووضع تصور مقترح لجودة تدريب المعلمين في وزارة التربية والتعليم في فلسطين، ونقص الدراسات التي اهتمت بجودة تدريب المعلمين في فلسطين بشكل عام، وعلى مستوى وزارة التربية والتعليم بشكل خاص.

2 –ألقت الدراسة الحالية الضوء على الواقع والطموح لجودة تدريب المعلمين في وزارة التربية والتعليم في فلسطين من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين ومدراء المدارس في فلسطين ، وبالتالي التعرف الى جوانب القوة وتعزيزها، وجوانب الضعف وعلاجها.

3 –أسهمت الدراسة في تحديد الفروق في كل من الواقع والطموح لجودة تدريب المعلمين في وزارة التربية والتعليم في فلسطين تبعا الى متغيرات الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة والمرحلة التعليمية.

4 –أسهمت الدراسة في تقديم تصور مقترح لجودة تدريب المعلمين في وزارة التربية والتعليم في فلسطين.

5 –أسهمت الدراسة الحالية في إفادة الباحثين والعاملين في المجالات التربوية بشكل عام ومجال تدريب المعلمين بشكل خاص، والاستفادة من خلال الجانبين النظري ونتائج الدراسة في إجراء دراسات جديدة في الموضوع بأبعاد أخرى.

1.25 حدود الدراسة:

التزم الباحث أثناء إجراء الدراسة بالحدود الآتية:

– الحد البشري: تضمن هذا الحد ما يأتي:

أ. المعلمون الذين خضعوا لبرنامج دبلوم التأهيل التربوي من خلال المعهد الوطني للتدريب التربوي منذ العام الدراسي 2013–2014 في المحافظات الشمالية – فلسطين.

ب. المشرفون التربويون الذين يشرفون على المعلمين الذين خضعوا لتدريب دبلوم التأهيل التربوي في مديريات التربية والتعليم في المحافظات الشمالية – فلسطين.

ج. مديرو المدارس الذين يدرس في مدارسهم المعلمون الذين خضعوا لتدريب دبلوم التأهيل التربوي في مديريات التربية والتعليم في المحافظات الشمالية – فلسطين.

– الحد المكاني: مديريات التربية والتعليم في المحافظات الشمالية – فلسطين.

– الحد الزماني: تم إجراء الدراسة في الفصل الثاني من العام الدراسي 2022/2021.

الفصل الثاني

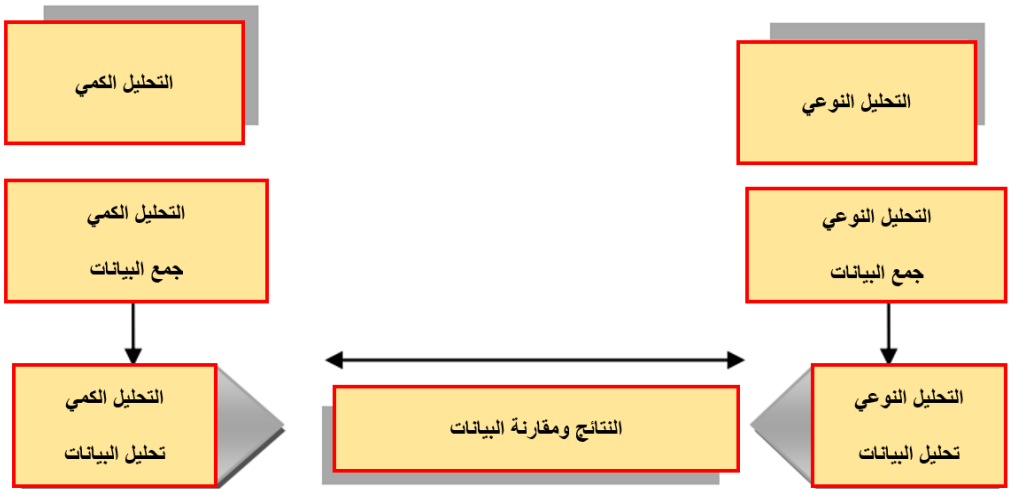
2 منهجية الدراسة

2.1 منهج الدراسة

استخدم الباحث كلاً من المنهج الوصفي الكمي التحليلي والمنهج النوعي والذي يدرس الظواهر في سياقها الطبيعي كمصدر للبيانات، وتحليل موضوعي لنتيجة المقابلات ضمن مجموعات بؤرية مركزة من المشرفين التربويين ومديري المدارس، باستخدام مقابلات شبه مفتوحة باستخدام النظرية المجذرة في التحليل النوعي، ثم تحليلها وتفسيرها للوصول إلى نموذج تدريبي يمتاز بالجودة نظراً لملاءمتها لأهداف الدراسة. حيث اعتمد الباحث نموذج كروسويل (Creswell, 2014) في السير بمنهجية مخطط إشباع تحليل البيانات للوصول إلى تصور مقترح لجودة تدريب المعلمين في فلسطين، كما يظهره الشكل (1).

شكل 1:

نموذج كروسويل لمخطط إشباع تحليل البيانات كمياً ونوعياً للوصول إلى تصور مقترح لجودة تدريب المعلمين في فلسطين



المصدر: (Creswell, 2014)

2.2 مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من المعلمين الذين خضعوا لبرنامج دبلوم التأهيل التربوي في التعليم الذي عقده المعهد الوطني للتدريب التربوي التابع لوزارة التربية والتعليم الفلسطينية بدءاً من العام الدراسي 2014/2013 حتى العام الدراسي 2021/2020، والبالغ عددهم (4085) معلماً ومعلمة . ومن المشرفين التربويين ومديري المدارس الذين يشرفون على عمل المعلمين الخاضعين لبرنامج الدبلوم المهني المتخصص في التعليم الذين بلغ عددهم (108) مشرفاً، و(83) مديراً في المحافظات الشمالية من فلسطين.

2.3 عينة الدراسة

تم إجراء الدراسة على عينة عشوائية طبقية من المعلمين الذين تنطبق عليهم شروط المشاركة، بمقدار 10% من مجتمع الدراسة، وبعدد (410) معلماً ومعلمة، وتم اعتماد (385) استبانة ممن تنطبق عليهم شروط التحليل الإحصائي. أما العينة النوعية من المشرفين التربويين والمديرين بلغت (50) بواقع (28) مشرفاً، و(22) مديراً بنسبة (26%) لكل من المشرفين والمديرين. والجدول (1) يبين عينة المعلمين حسب متغيراتها

جدول 1:

توزيع عينة الدراسة حسب متغيراتها الديمغرافية

المتغير	مستويات المتغير	العدد (ن)	النسبة المئوية (%)
	ذكر	111	28.8
الجنس	أنثى	274	71.2
	المجموع	385	%100
	أقل من 5 سنوات	50	13
سنوات الخبرة	من 5–10 سنوات	148	38.4
	أكثر من 10 سنوات	187	48.6
	المجموع	385	%100
	بكالوريوس فأقل	349	90.6
المؤهل العلمي	ماجستير فأعلى	36	9.4
	المجموع	385	%100
	أساسية	214	55.6
المرحلة التعليمية	ثانوية	171	44.4
	المجموع	385	%100
	لغة عربية	98	25.5
	لغة إنجليزية	47	12.2
	علوم	60	15.6
التخصص	رياضيات	69	17.9
	تكنولوجيا	62	16.1
	اجتماعيات	49	12.7
	المجموع	385	%100

2.4 أدوات الدراسة

تم بناءها بعد مسح الدراسات السابقة وتحديد مجالات جودة تدريب المعلمين فيها، حيث استخدم الباحث هذه الأدوات في الدراسة لغاية زيادة ضمان مصداقية النتائج، وتمثلت الأدوات في الآتي:

2.4.1 بناء استبانة حول واقع وطموح جودة تدريب المعلمين

تم بناء الاستبانة لتتلاءم مع موضوع الدراسة حتى يجيب عليها المعلمون، وتتعلق بواقع وطموح جودة تدريب المعلمين بعد تطبيق الإجراءات العلمية المنهجية المطلوبة عليها . تم تطوير أداة الدراسة، وهي استبانة جودة تدريب المعلمين من وجهة نظر المعلمين، والتي تكونت من 10 مجالات، و(134) فقرة، بعد الرجوع للأدب التربوي والدراسات السابقة ذات العلاقة قبل إجراء صدق المحكمين، والصدق العاملي الاستكشافي، وفحص الثّبات للأداة من أجل تقنينها ، كما يظهره الملحق (أ: 195). وتم بناء الاستبانة بعد الرجوع للأدب التربوي، وبالاستعانة بكفايات المعلمين التي حددتها وزارة التربية والتعليم الفلسطينية (2018)، وبعد التحكيم الظاهري من المحكمين أصبح عدد فقراتها (112) فقرة و(10) كما يبينه ملحق (ب: 207)، ويظهر الملحق (ت: 217) خلاصة نتيجة التحليل العاملي الاستكشافي لتشبعات الفقرات على المجالات لاستبانة جودة تدريب المعلمين، وأصبحت الاستبانة تتكون من القسم الأول بوضع معلومات شخصية مرتبطة بعينة الدراسة ، وتكون القسم الثاني من (56) فقرة تقيس جودة تدريب المعلمين في فلسطين في ستة مجالات. أع طي لكل فقرة من فقرات القسم الثاني وزن لتقدير درجة الموافقة أو الاعتراض ، وفق سلم ليكرت الخماسي ، بحيث دلّت الدرجة (5) على الموافقة بدرجة كبيرة جداً، والدرجة (1) على عدم الموافقة بدرجة كبيرة جداً، ولتفسير نتائج الاستبانة تم استخدام المعادلة الآتية: طول الفئة = (أكبر قيمة– أقل قيمة) ÷ عدد بدائل المقياس، وبالتطبيق على القانون أعلاه نجد أن طول الفئة = (5–1) ÷ 5=0.80، ولذا يكون تفسير المتوسط الحسابي الموزون كالآتي: (4.20–5.00): درجة موافقة كبيرة جداً، (3.39–4.19): درجة موافقة كبيرة، (2.58– 3.38): محايدة،

(1.77–2.57): درجة موافقة قليلة، (أقل من 1.77): درجة موافقة قليلة جداً (قدومي، 2018: 203).

2.4.2 إجراء مقابلات من خلال مجموعات بؤرية من المشرفين ومديري المدارس

يلعب الباحث دوراً كبيراً في البحث النوعي بعقله وخبراته وعواطفه ولغة جسده ونبرة صوته، حيث كانت العينة النوعية قصدية لأن أفرادها من المشرفين التربويين ومديري المدارس الذين يمتلكون الحقيقة دون تكلف أو تحيز، كونهم يشرفون إشرافاً مباشراً كخبراء على عمل المعلمين الذين تعرضوا لتدريب تربوي مدته عاماً دراسياً كاملاً. حيث قام الباحث بتطوير أسئلة المجموعات البؤرية بالاستعانة بالأدب التربوي، ووثيقة كفايات المعلمين بهدف الحصول على بيانات تفصيلية، وتم تحكيمها من (12) محكماً متخصصاً في العلوم التربوية من الجامعات الأردنية والفلسطينية، ومن وزارة التربية والتعليم ممن يحملون درجات علمية أقلها درجة الدكتوراة، ما بين أستاذ دكتور وأستاذ مشارك وأستاذ مساعد، وتكونت الأداة من عشرة تساؤلات، كما يظهر في الملحق رقم (ح: 225)، وأجريت المقابلات وفق هذه الأسئلة لخمسين مديراً ومشرفاً؛ بعدد 28 مديراً، و 22 مشرفاً تربوياً ممن يشرفون على أداء المعلمين الذين شاركوا في برنامج التأهيل التربوي للمعلمين الذي تم عقده بدءً من العام الدراسي 2014/2013 وحتى نهاية العام الدراسي 2021/2020 من جميع مديريات التربية والتعليم في المحافظات الشمالية من فلسطين، على شكل مجموعات بؤرية، بحيث تكونت كل مجموعة بؤرية من ثلاثة من مديري المدارس والمشرفين التربويين. حيث قام الباحث بعد أخذ الموافقات اللازمة من جامعة النجاح الوطنية والجهات المعنية في وزارة التربية والتعليم، بتكليف منسقي البحث والتطوير التربوية في مديريات التربية والتعليم بالتواصل ومقابلة مديري المدارس والمشرفين من مدارس العينة، وتوجيه أسئلة الدراسة النوعية على العينة وتوثيق الإجابات على نموذج إلكتروني من خلال رابط تم تزويدهم به من قبل الباحث، من أجل زيادة الموثوقية في البيانات. كما قام الباحث بعمل مجموعة على تطبيق الواتس أب لجميع المنسقين، وتوضيح المطلوب لهم وكيفية التعامل مع التساؤلات وتوجيهها للعينة وآلية توثيق الإجابات بعد تسجيلها

على رابط الكتروني على جوجل فورمز (Google Forms)، وقام المنسقون بعمل مقابلات مع العينة المطلوبة لكل مديرية تربية وتعليم على تطبيق تيمز (MS Teams) لزيادة التشبع في البيانات للابتعاد عن التحيز من الباحث كونه مدرباً للمعلمين في البرنامج التدريبي في المعهد الوطني للتدريب التربوي التابع لوزارة التربية والتعليم، وبسبب وجود تعليمات رسمية في كتاب تسهيل المهمة للباحث صادر عن وزارة التربية والتعليم بضرورة التباعد الاجتماعي وقت تطبيق أداة الدراسة، بسبب وباء كورونا كما يظهره الملحق (ذ: 228).

2.5 متغيرات الدراسة لاستبانة المعلمين

تشتمل الدراسة الحالية فيما يتعلق باستبانة المعلمين على المتغيرات الآتية:

المتغيرات المستقلة (Independent Variables)

- الجنس وله مستويان هما: (ذكر، أنثى).
- المؤهل العلمي وله مستويان هما: (بكالوريوس فأقل، أعلى من بكالوريوس).
- سنوات الخبرة وله ثلاثة مستويات هي: (أقل من 5 سنوات، 5 – أقل من 15 سنة، 15 سنة فأكثر).
- المرحلة التعليمية وله مستويان هما: (أساسية، ثانوية).
- التخصص وله ستة مستويات هي (اللغة العربية، اللغة الإنجليزية، الرياضيات، العلوم، التكنولوجيا، الدراسات الاجتماعية).

المتغيرات التابعة (Dependent Variables)

تتمثل في استجابات أفراد عينة الدراسة على أداة الدراسة المستخدمة في الدراسة، عن الواقع والطموح لجودة تدريب المعلمين في وزارة التربية والتعليم في فلسطين.

2.6 صدق أداة المقابلات النوعية

قام الباحث بعرض التساؤلات النوعية على مجموعة من الخبراء التربويين من رتب أكاديمية مختلفة عددهم (12) خبير من الجامعات الأردنية والفلسطينية، حيث قاموا بمراجعة التساؤلات النوعية والتعديل عليها في اللغة أو المضمون بما يناسب الهدف منها، والملحق (ج: 224) يبين ذلك بصورتها النهائية.

2.6.1 صدق نتائج المقابلات النوعية

للتحقق من صدق النتائج النوعية استخدم الباحث الآليات الآتية كما أشار إليها زغير (2020):

- الصدق الاجتماعي – التوافقي: من خلال الرجوع لمختص تربوي ليؤكد صحة ما تم تحليله وتفسيره، فقد عرض الباحث النتائج على متخصصين في البحث العلمي والعلوم التربوية، وكانا هنا مشرفي الباحث على أطروحة الدكتوراة، وتم إجراء التعديلات اللازمة وفق ملاحظاتهم.
- العضو الفاحص: حيث تم الحصول على تغذية راجعة من بعض المديرين والمشرفين في الدراسة حول ما تم تحليله، للتأكد من أن ذلك يمثل أفكارهم حول جودة تدريب المعلمين بشكل فعلي، ثم إجراء بعض التعديلات اللازمة وفق ملاحظاتهم.

2.7 خطة التحليل في الدراسة

من أجل الإجابة عن تساؤلات الدراسة تم معالجة البيانات من خلال الآتي:

2.7.1 التحليل الكمي

للإجابة عن تساؤلات الدراسة تم استخدام برنامج الرزم الإحصائية (SPSS) Statistical Packages for Social Sciences، ومعالجة البيانات الكمية من خلال الآتي:

1 -حساب الاتساق الداخلي من خلال معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) بين الدرجة الكلية لكل مجال مع الدرجة الكلية للمقياس.

2 -استخدام معادلة (كرونباخ ألفا) (Cronbach Alfa) لإيجاد ثبات مقياس جودة تدريب المعلمين.

3 -استخدام اختبار كايزر ماير أولكن وبارتلت (KMO & Bartllet's test) Kaiser–Meyer– Olkin test، لإيجاد التحليل العاملي. وإيجاد معامل التحليل العاملي بطريقة المكونات الأساسية Principal Component Analysis، وإيجاد التباين بطريقة كايزر فيرماكس، Varimax with Kaiser Normalization، وذلك لافتراض استقلالية المجالات.

4 -المتوسطات الحسابية، والأوزان النسبية، واختبار (ت) للأزواج (Paired T-test) لتحديد الفروق بين الواقع والطموح للإجابة عن التساؤل الأول.

5 -اختبار تحليل التباين للقياسات التابعة المتكررة (Repeated Measures)، وذلك من خلال استخدام معادلة ويلكس لامبدا (Wilks' Lambda)، لإيجاد الفروق بين مجالات الواقع والطموح لجودة تدريب المعلمين ، واختبار سيداك (Sidak) للمقارنات البعدية الثنائية بين المتوسطات الحسابية للإجابة عن التساؤل الثاني.

6 -استخدم اختبار تحليل التباين (Analysis of Variance (ANOVA ومعامل مربع ايتا (Eta Square) للإجابة عن التساؤلين الثالث والرابع لقياس حجم الأثر للمتغيرات المستقلة في المتغيرات التابعة.

7 -معامل الارتباط بيرسون للعلاقة بين المجالات، واختبار تحليل الانحدار البسيط (Simple Regression) (R^2)، ومعادلة خط الانحدار لدراسة التنبؤ في الدرجة الكلية للواقع والطموح لجودة تدريب المعلمين من وجهة نظرهم في وزارة التربية والتعليم في فلسطين للإجابة عن التساؤل الخامس.

8 -استخدام البرنامج الإحصائي اموس (AMOS) للمساعدة في إيجاد نتيجة التحليل العاملي لاستبانة جودة تدريب المعلمين في فلسطين والحصول على مخطط المجالات وفقراتها الناتج عن إجابات المعلمين.

2.7.2 التحليل النوعي

معالجة البيانات النوعية من خلال مجموعات بؤرية وتحليل موضوعي لنتيجة مقابلات المشرفين التربويين ومديري المدارس باستخدام برنامج التحليل النوعي (MAXQDA-2022) (Maximum Qualitative Data Analysis)، واستخدام طريقة النظرية المجذرة (Grounded Theory (GTM Method التي أنشأها جليزر وشتراوس (Glazer & Strauss) عام 1967 (Sato, 2019: 2) نظراً لملاءمتها لأهداف الدراسة لوضع تصور مقترح لجودة تدريب المعلمين في فلسطين للإجابة عن التساؤل السادس.

2.7.3 الخصائص السيكومترية للأداة

للتحقق من صدق المحتوى للأداة عرضت الاستبانة على لجنة من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في العلوم التربوية من الأردن وفلسطين بلغ عددهم (12) محكماً، ممّن يحملون مؤهلاً تربوياً عالياً في التربية بدرجة الدكتوراة برتب متنوعة (3 أستاذ دكتور، و 5 أستاذ مشارك، و 4 أستاذ مساعد) ولديهم خبر ات تربوية لإبداء آرائهم حول مناسبة الفقرات للمجالات، ووضوحها، وسلامة الصياغة اللغوية ، والملحق (ح: 225) يظهر قائمة المحكمين ورتبهم العلمية وأماكن عملهم . وبعد استعادة الاستبانة فرّغت الملاحظات التي أبداها المحكمون، وتم إعادة صياغة بعض الفقرات وتعديلها بناءً على الاقتراحات. وقد تم الأخذ بالملاحظات والاقتراحات التي أجمع عليها 80% من المحكمين من خلال تعديل أو حذف أو إضافة الفقرات اللازمة ، وأصبح عدد فقرات الاستبانة بعد التحكيم 112 فقرة موزعة على 10 مجالات. والملحق (ب: 207) يبين مجالات وفقرات أداة جودة تدريب المعلمين في فلسطين بعد إجراء الصدق الظاهري (المحكمين).

2.8 الصدق العاملي

أجرى الباحث التحليل العاملي الاستكشافي لأداة جودة تدريب المعلمين، وسارت إجراءاته كما يأتي:

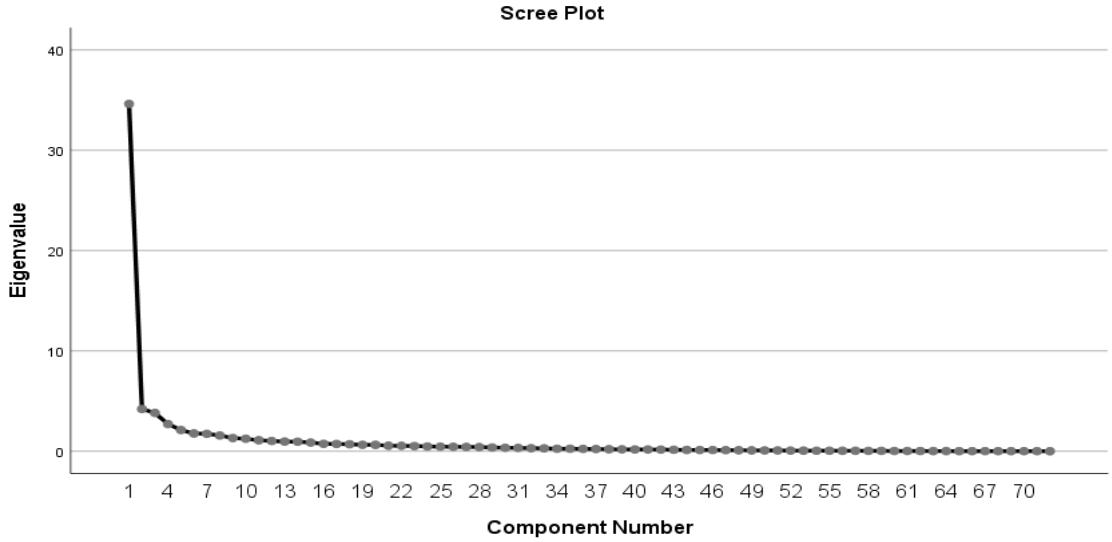
– فحص مدى ملاءمة البيانات للتحليل العاملي عن طريق اختبار كايزر ماير أولكن وبارتلت KMO & Bartllet's test، حيث بلغت قيمة اختبار مربع كاي (6558.732)، وكانت القيمة دالة إحصائياً عند مستوى (0.000)، وبدرجة حرية (2556)، ودلالة قيمة مربع كاي تعني أن البيانات صالحة للتحليل العاملي.

– بناء على ذلك تم إيجاد معامل التحليل العاملي بطريقة المكونات الأساسية Principal Component Analysis، وتم تدوير العوامل تدويراً متعامداً Orthogonal Rotation بطريقة تعظم التباين التي تنسب إلى كايزر، Varimax with Kaiser Normalization، وذلك لافتراض استقلالية المجالات.

– تم اعتماد المحكات التالية من أجل تحديد عدد العوامل: محك كايزر والذي يعتبر من أكثر المحكات شيوعاً، ويعتمد على أن قيمة الجذر الكامن تكون مساوية للواحد صحيح أو أكثر. وفي الدراسة الحالية تم اعتماد (1) كحد أدنى. كما تم مراعاة أن يكون تشبع العبارة على العامل لا يقل عن 0.30 كما اقترح ذلك جيلفورد ، وللتأكيد تم اعتماد 0.60 فأعلى للوصول إلى أفضل تشبعات وزيادة قوة التحليل (تيغزة، 2012: 25). ولم يتم اعتماد المجال إلا إذا تشبع عليه ثلاث فقرات أو أكثر ، ولذلك تم حذف أربعة مجالات من المجالات الظاهرة في التحليل العاملي في هذه الدراسة وهي: (الأول والرابع والسابع والتاسع) لتشبع أقل من 3 فقرات على كل منها. وتم اعتماد محك كاتل Cattell، والذي يعتمد على الطريقة البيانية (Scree Plot)، ويبين الشكل (2) الرسم البياني الخاص بتوقع عدد المجالات.

شكل 2:

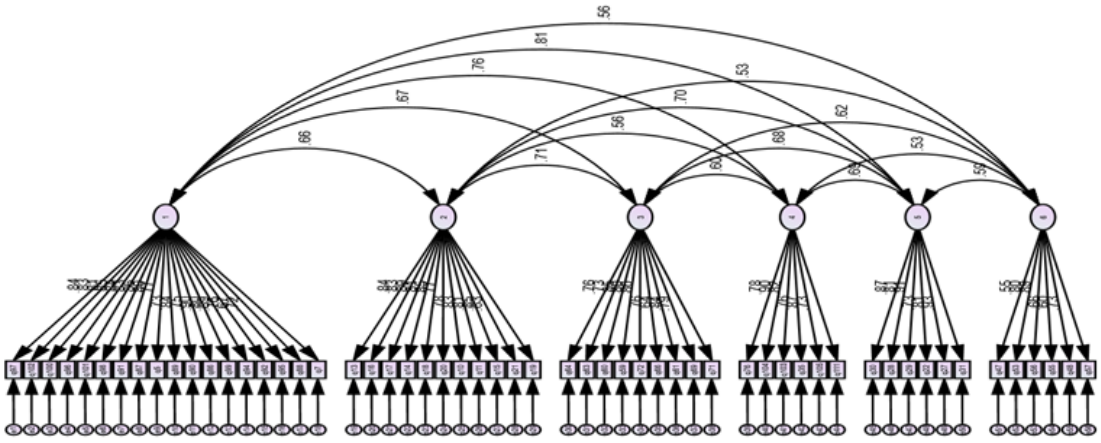
عدد المجالات المتوقعة من التحليل العاملي لاستبانة جودة تدريب المعلمين في فلسطين



يظهر من الشكل (2) وجود ستة مجالات جذرها الكامن أكثر من واحد صحيح، وقد فسرت هذه المجالات (67.875%) من التباين الكلي. حيث تم حذف ست وخمسون فقرة من الاستبانة لعدم تشبعها، وأصبحت الأداة بصورتها النهائية مكونة من (56) فقرة وستة مجالات، وكان تفسير المجالات على النحو الآتي: 50.257%، 5.074%، 4.184%، 3.341%، 2.710%، 2.308% للمجال الأول والثاني والثالث والرابع والخامس والسادس على التوالي، وتشبعت على المجال الأول (18) فقرة تراوح تشبعها بين 0.922 و 0.614 وتشبعت على المجال الثاني (11) فقرة، تراوحت تشبعاتها ما بين 0.996 و 0.618، أما المجال الثالث فقد تشبعت فيه 9 فقرات، تراوح تشبعها ما بين 0.783 و0.634، أما المجال الرابع فقد تشبعت فيه 6 فقرات، تراوح تشبعها ما بين 0.829 و0.622، والمجال الخامس تشبعت فيه 6 فقرات، تراوح تشبعها ما بين 0.745 و0.612، والمجال السادس تشبعت فيه 6 فقرات، تراوح تشبعها ما بين 0.826 و 0.661، وتمثل هذه العوامل المجالات التالية: جودة تدريب المعلمين، والمدربون، والتدريب الإلكتروني ، والتسهيلات الإدارية للتدريب ، والمتدربون، وبيئة التدريب . ويبين الشكل (3) نتيجة التحليل العاملي لاستبانة جودة التدريب.

شكل 3:

نتيجة التحليل العاملي لمقياس جودة تدريب المعلمين في فلسطين على برنامج اموس



تكونت الأداة بعد فحص الصدق الظاهري والصدق العاملي الاستكشافي من ستة مجالات رئيسية، و(56) فقرة، حيث تم حذف (56) فقرة. بعد إجراء التحليل العاملي الاستكشافي لعدم استيفا ئها شروط التحليل العاملي لها، لوجودها خارج نطاق مجالات المقياس، وعدم كفاية عدد الفقرات في المجالات (فكان هناك أقل من 3 فقرات للمجالات الأول والرابع والسابع والتاسع)، لذلك تم استبعادها من الأداة، وأصبح عدد فقراتها 56 فقرة موزعة على ستة مجالات ، كما يبينه الملحق (ت: 217) على النحو الآتي:

جودة تدريب المعلمين : تكون بعد صدق المحكمين والصدق العاملي من 18 فقرة، وهي (97، 102، 100، 96، 101، 98، 91، 87، 5، 89، 90، 86، 99، 94، 92، 95، 88، 7).

المدربون: تكون من 11 فقرة، وهي (13، 16، 17، 14، 18، 20، 10، 11، 15، 21، 19).

التدريب الإلكتروني: تكون من 9 فقرات، وهي (64، 63، 60، 59، 72، 66، 61، 69، 71).

التسهيلات الإدارية للتدريب: تكون من 6 فقرات، وهي (76، 104، 103، 35، 105، 111).

المتدربون: تكون بعد من 6 فقرات، وهي (30، 28، 29، 30، 31، 32).

بيئة التدريب: تكون من 6 فقرات، وهي (47، 53، 56، 55، 48، 57).

2.9 الاتساق الداخلي

تم حساب الاتساق الداخلي من خلال معامل ارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية لكل مجال مع الدرجة الكلية للأداة، والجدول التالي يبين ذلك.

جدول 2:

قيم معاملات الارتباط بين درجة كل مجال والدرجة الكلية لأداة جودة تدريب المعلمين

المجال	الأول	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس	السادس
معامل الارتباط مع الدرجة الكلية	0.866**	0.784**	0.810**	0.818**	0.873**	0.698**

يتضح من بيانات الجدول (2) أن قيم معاملات الارتباط بين المجالات المختلفة بالدرجة الكلية تراوحت بين 0.698 إلى 0.908، وكانت جميعها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.01، مما يشير إلى وجود اتساق داخلي للمجالات مع الدرجة الكلية لاستبانة جودة تدريب المعلمين.

2.10 ثبات الأداة

للتأكد من ثبات أداة جودة تدريب المعلمين ، تم حساب الثبات بطريقة الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا)، وبلغت قيمة معامل الثبات لها ككل (0.970)، بينما بلغت معاملات الثبات للمجالات الستة على التوالي: (0.969، 0.958، 0.931، 0.915، 0.932، 0.859) على التوالي، وتعتبر هذه القيم مرتفعة، ويمكن بذلك التأكد من صلاحية استخدام استبانة جودة تدريب المعلمين في البيئة الفلسطينية.

2.11 نتائج التحليل العاملي الاستكشافي

قام الباحث بإجراء التحليل العاملي الاستكشافي لأداة جودة تدريب المعلمين للتأكد من المجالات التي تتضمنها، وقد بينت نتائج التحليل العاملي وجود ستة مجالات، وقد فسرت هذه المجالات (67.875%)

من التباين الكلي. وتظهر الجداول في ملحق (ش: 233) خلاصة نتيجة التحليل العاملي الاستكشافي لتشبعات الفقرات على المجالات لأداة جودة تدريب المعلمين.

يظهر من جدول المجال الأول أنه تضمن (18) فقرة من مقياس جودة تدريب المعلمين ، بجذر كامن مقداره 56.288، وتباين مفسر 50.257% من التباين الارتباطي الكلي، كما تراوحت تشبعات الفقرات على هذا المجال ما بين 0.922–0.614، وكانت فقرات هذا المجال تدور حول جودة التدريب منها. وكانت أكثر فقرة تشبعاً على المجال الأول الفقرة (97) (اكتساب مهارات التخطيط من المخرجات)، وأقلها تشبعاً الفقرة (7) (اكتساب المعلمين التخطيط للتعليم والتعلم التكاملي بين المواد المختلفة).

يظهر من جدول المجال الثاني أنه احتوى (11) فقرة من أداة جودة تدريب المعلمين، بجذر كامن مقداره 5.683، وتباين مفسر 5.074% من التباين الارتباطي الكلي، كما تراوحت تشبعات الفقرات على هذا المجال ما بين 0.996–0.618، وكانت فقرات هذا المجال تدور حول المدربين من الأداة. وكانت أكثر فقرة تشبعاً على المجال الثاني الفقرة (13) (إلمام المدرب بمواضيع البرنامج التدريبي)، وأقلها تشبعاً الفقرة (19) (قدرة المدرب العالية على إقناع المعلمين بأهمية ما يتدربون عليه).

يظهر من جدول المجال الثا لث أنه احتوى (9) فقرات من أداة جودة تدريب المعلمين ، بجذر كامن مقداره 4.634، وتباين مفسر 4.184% من التباين الارتباطي الكلي، كما تراوحت تشبعات الفقرات على هذا المجال ما بين 0.783–0.634، وكانت فقرات هذا المجال تدور حول التدريب الإلكتروني منها. وكانت أكثر فقرة تشبعاً على المجال الثا لث الفقرة (64) (تسجيل الجلسات التدريبية عن بعد لإتاحة الفرصة لجميع المعلمين خاصة الغائبين)، وأقلها تشبعاً الفقرة (71) (تدريب المعلمين على رفع واجباتهم ومهامهم التدريبية الكترونياً).

يظهر من جدول المجال الرابع أنه تضمن (6) فقرات من قياس جودة تدريب المعلمين ، بجذر كامن مقداره 3.742، وتباين مفسر 3.341% من التباين الارتباطي الكلي، كما تراوحت تشبعات الفقرات على هذا المجال ما بين 0.829–0.622، وكانت فقرات هذا المجال تدور حول التسهيلات الإدارية

للتدريب منها. وكانت أكثر فقرة تشبعاً على المجال الرابع الفقرة (76) (توزيع استبانات تقيس الرضا عن سير العملية التدريبية بمجالاتها المختلفة)، وأقلها تشبعاً الفقرة (111) (التقنيات والتجهيزات المتوفرة في قاعات التدريب حديثة للاستخدام).

يظهر من جدول المجال الخامس أنه احتوى (6) فقرات من أداة جودة تدريب المعلمين ، بجذر كامن مقداره 3.036، وتباين مفسر 2.710% من التباين الارتباطي الكلي، كما تراوحت تشبعات الفقرات على هذا المجال ما بين 0.745–0.612، وكانت فقرات هذا المجال تدور حول المتدربين منها. وكانت أكثر فقرة تشبعاً على المجال الخامس الفقرة (30) (اكتساب المعلمين مهارات التكامل مع زملائهم الآخرين في المدرسة)، وأقلها تشبعاً الفقرة (31) (اشتمال المادة التدريبية جميع محاور وموضوعات البرنامج التدريبي).

يظهر من جدول المجال السادس أنه تضمن (6) فقرات من أداة جودة تدريب المعلمين ، بجذر كامن مقداره 2.585، وتباين مفسر 2.308% من التباين الارتباطي الكلي، كما تراوحت تشبعات الفقرات على هذا المجال ما بين 0.826–0.661، وكانت فقرات هذا المجال تدور حول بيئة التدريب منها. وكانت أكثر فقرة تشبعاً على المجال السادس الفقرة (47) (اشتمال مركز التدريب على مكتبة تحتوي مراجع تناسب مواضيع التدريب)، وأقلها تشبعاً الفقرة (57) (وجود تهوية صحية وإضاءة مناسبة في مركز التدريب).

2.12 إجراءات الدراسة

تم إجراء الدراسة وفق الخطوات الآتية:

1 -تحديد مشكلة الدراسة، وأهدافها، وعينتها.

2 -مراجعة الأدب التربوي، من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة والإطار النظري ذات العلاقة بموضوع جودة تدريب المعلمين.

3 -تحديد تساؤلات الدراسة وأدواتها.

4 -بناء استبانة الدراسة واستخراج الصدق والثبات لها، ووضع التساؤلات النوعية للمجموعات البؤرية والتأكد من صدقها والتحقق من موثوقيتها، وذلك بالاستعانة بالأدب التربوي، وخبرة الباحث كمدرب معلمين ومديري مدارس في التدريب وتنفيذه، حيث شارك في وضع إطار التدريب، وتطوير المجمعات التدريبية، وتنفيذ التدريب للمعلمين ومديري المدارس من خلال عمله كمشرف تدريب تربوي في المعهد الوطني للتدريب التربوي التابع لوزارة التربية والتعليم في فلسطين.

5 -عرض التساؤلات النوعية على مجموعة من أساتذة الجامعات في الأردن وفلسطين بلغ عددهم 12 كما يظهره الملحق (ح: 225) لفحص صدق المحتوى للتساؤلات، والتعديل عليها بما يلزم حتى أصبحت بصورتها النهائية.

6 -تحديد أفراد العينة النوعية من مجتمع الدراسة وعينتها ، والحصول على موافقة أفراد العينة من المديرين والمشرفين وتحديد الزمن المناسب قبل إجراء المقابلات للمجموعات البؤرية على مجموعات الواتساب.

7 -الحصول على كتاب تسهيل مهمة من كلية الدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية، ويبينه الملحق (خ: 226)، وكتاب آخر من الإدارة العامة للدراسات والبحوث التربوية التابع لوزارة التربية والتعليم الفلسطينية كون تنفيذ الدراسة سيتم على فئات وظيفية تابعة لوزارة التربية من معلمين ومشرفين تربويين ومديري مدارس كما يظهر من الملحق (د: 227).

8 -توزيع الاستبانة على عينة الدراسة إلكترونياً، والبالغة (10%) من مجتمع الدراسة، بعد بناء الاستبانة من قبل الباحث على نماذج جوجل فورمز (Google Forms)، وإرسال الرابط لمنسقي البحث التربوي في مديريات التربية والتعليم في المحافظات الشمالية، الذين قاموا بدورهم بإرسال الرابط للمعلمين المعنيين في عينة الدراسة التي تم تحديدها بشكل طبقي من قبل الباحث، والبالغ عددهم (410) معلمين، والذين تعرضوا للتدريب في البرنامج المذكور أعلاه وتنطبق عليهم الشروط، رجع منها للباحث (385) استبانة إلكترونية صالحة للتحليل الكمي، علماً أن تحويل أداة

الدراسة الخاصة بالمعلمين بشكل إلكتروني وتوزيع رابطها على المعلمين كان من شروط الإدارة العامة للبحث والتطوير التربوي كما هو مذكور في كتاب تسهيل المهمة، كما يظهر في الملحق (ذ: 228)، بسبب ظروف انتشار وباء كورونا لتقليل الاحتكاك مع المعلمين وجهاً لوجه والتباعد الاجتماعي في حينه.

9 -جمع البيانات الكمية من جوجل فورمز على شكل ملف أكسل وإدخالها إلى الحاسوب من خلال تحويلها إلى برنامج التحليل الإحصائي ، ومعالجتها إحصائياً باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS).

10- بالنسبة للبيانات النوعية، تم عقد مجموعات بؤرية من مديري المدارس بلغ عددهم 28 مدير ومديرة، ومن المشرفين التربويين بلغ عددهم (22) مشرف ومشرفة في التخصصات الستة المطلوبة (اللغة العربية، اللغة الإنجليزية، العلوم، الرياضيات، التكنولوجيا، الدراسات الاجتماعية)، وتم تكليف منسقي البحث التربوي في المديريات بمقابلتهم وتوجيه الأسئلة لهم وتوثيقها من أجل زيادة مصداقية البيانات المأخوذة وليس من خلال الباحث مباشرة كنوع من الصدق الداخلي للبيانات النوعية من حيث التدخل البشري، تحديد الهدف من إجراء المقابلة مع المديرين والمشرفين ، وبيان أهمية استجاباتهم، وأن المعلومات التي يدلون بها سيتعامل بسرية تامة، ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي ، و بدء المقابلات بشكرهم على قبولهم الدعوة للمقابلة، وتوفير ما يلزم إجراء المقابلة الإلكترونية على تطبيق تيمز الإلكتروني، من خلال إيجاد علاقة قائمة على الاحترام والألفة بين منسقي البحث وبينهم، وإعطاء كل فرد منهم رقماً كرمز له أثناء المقابلة؛ لتجنب ذكر الأسماء، وتشجيعهم على التعبير عن تصوراتهم، وطرح أسئلة المقابلة، وتلقي الاستجابات، وقد تراوحت المدة الزمنية للمقابلات بين (40-60) دقيقة لكل مجموعة بؤرية ، وتسجيل استجاباتهم كتابة بوضوح وبدون تحيز بعد تفريغها من فيديو تيمز ، والاستيضاح فقط عند عدم فهم ما يقولون، وقراءة كل ورقة قراءة متفحصة وواعية، وفهم مضمونها، واستخلاص الأفكار والمفاهيم المتضمنة في المقابلة . ولضبط إجراءات المقابلة والتأكد من مؤشرات

الصدق المتبادلة تم الابتعاد عن الاستنتاجات في وصف ما يقوله المشاركون في الدارسة عند المقابلة، وجرى الاستيضاح عن بعض الأفكار التي يطرح ورها لتوحيد فهمها، وتوضيح ها أثناء المقابلة، وفي صياغتها –كونها مقابلات قائمة على أسئلة شبه مفتوحة– كما جرى استخدام أدوات تكنولوجية عند المقابلة متمثلة بالتسجيل الإلكتروني، وتم تدوين الملاحظات كتابياً نهاية كل مقابلة، وعرض ملخص لما قالوه، وإعطائهم فرصة الحذف أو الإضافة. وتم تحويل البيانات النوعية المأخوذة منهم بشكل إلكتروني من قبل المنسقين ثم إرسالها إلكترونياً إلى الباحث، حيث تم جمع البيانات النوعية الناتجة من المجموعات البؤرية والمقابلات التابعة لها من تساؤلات شبه منظمة (SSQ) Semi-Structured Questions وتحليلها نوعياً من خلال طريقة النظرية المجذرة، باستخدام برنامج التحليل النوعي (MAXQDA–2022). واستخلاص المعلومات اللازمة للإجابة عن تساؤلات الدراسة، من خلال التوصل إلى الفئات الرئيسية والفئات الفرعية للأفكار المطروحة، وذلك من خلال: القراءة المتعمقة لكل كلمة وعبارة وجملة وفقرة وردت في المقابلة ، وإيجاد فئات رئيسة عامة للأفكار المطروحة في الإجابة عن كل تساؤل، ومن ثم إيجاد أفكار فرعية لكل فكرة رئيسة، ثم تحليل نتائج كل تساؤل بشكل منفصل.

11 –مراعاة تشبع البيانات النوعية (Saturation) من خلال عدة إجراءات قام بها الباحث مثل:

أ. قيام أشخاص آخرون كخبراء وعلى اطلاع على عمل المعلمين في الميدان بعمل المقابلات في المجموعات البؤرية مع مديري المدارس والمشرفين التربويين الذين يشرفون على أداء المعلمين الذين خضعوا للبرنامج التدريبي في المعهد الوطني للتدريب التربوي على مدار عام دراسي كامل.

ب. التشبع في البيانات من خلال الترميز المتعمق في المعنى وليس اللفظ (تشبع التكرار) عند جميع أفراد العينة، حيث تم التعامل مع الترميز الاولي المفتوح كأنها أبناء، والفئات كأنها آباء، والفئات الفرعية كأنها أجداد، والمواضيع والنظرية (العنوان) كأنهم آباء أجداد وهكذا.

ت. طول مدة الترميز، حيث أخذ الباحث وقتاً طويلاً في قراءة البيانات الناتجة عن مقابلات المجموعات البؤرية لخمسين من المديرين والمشرفين التربويين بإعادة قراءة البيانات العديد من المرات لفهم

المضامين وإيجاد العلاقات بين الترميزات وبشكل تصاعدي استقرائي من الجزء للكل ومن الخاص للعام مما أعطى نوعاً من التشبع للبيانات.

ث. اختلاف مكان أفراد العينة النوعية (المديرين والمشرفين) حيث تم مقابلة مجموعات بؤرية عن طريق منسقي البحث والتطوير التربوي من جميع مديريات التربية والتعليم في المحافظات الشمالية من فلسطين وعددها سبعة عشر مديرية، مما أعطى تشبعاً أفضل في البيانات كونها من مصادر خبرات متنوعة المكان.

ج. اختلاف الملاحظين لمقابلات المجموعات البؤرية، حيث قام كل منسق بحث وتطوير تربوي في كل مديرية من المديريات السبعة عشر في المحافظات الشمالية بإجراء المقابلات مع العينة النوعية في المجموعات البؤرية، وهذا يعطي بعداً جديداً لتشبع البيانات لاختلاف أساليب طرح التساؤلات على العينة القصدية النوعية كونها تساؤلات نوعية شبه مفتوحة وليست مقننة يطرحها المنسقون بعد ترتيب مسبق مع الباحث.

12 -التحقق من البيانات النوعية من خلال الباحث نفسه، لأن لديه ال قدرة على رؤية كيفية بناء البيانات والتعامل معها وليس على التفسير المشترك أو من خلال فريق، لأن الباحث هو المسؤول عن الترميز، لذا فلستخدام طريقة عرض البيانات ساعد في شرح القرارات المتخذة بشأن الوصف والتفسير ونموذج مخطط النظرية المجذرة، وهذا ما أشار إليه كل من ستوكس وأورغهارت (Stokes & Urquhart, 2013).

13 -استخلاص النتائج و عرضها ومناقشتها كمياً ونوعياً، والتوصل إلى الاستنتاجات والتوصيات بناء عليها.

14 -وضع تصور مقترح من قبل الباحث لجودة تدريب المعلمين في وزارة التربية والتعليم في فلسطين بناء على النتائج الكمية والنوعية، وخبرة الباحث في التدريب والاستعانة بالدراسات السابقة والإطار النظري ذات العلاقة.

2.13 خطوات التحليل النوعي للدراسة

- قراءة البيانات الناتجة عن مقابلات المجموعات البؤرية من المديرين والمشرفين ثلاث مرات على الأقل لفهم مضمونها وتركيبها، وما ترمي إليه قبل البدء بعملية الترميز، ووضع اسم أو عنوان لكل جزء من البيانات المهمة (الترميز)، سواء كان الجزء كلمة أو جملة أو فقرة أو نص، حيث أن الترميز واستخراج الرموز (Coding) يعتبر عملية مستمرة ومتوازية تسير في نفس الاتجاه للوصول لمرحلة التشبع في البيانات (والتشبع يعني: عدم وجود مضامين جديدة ناتجة عن الترميز إنما تكرارها) (Shannak & Aldhmour, 2009: 33).
- إعادة قراءة البيانات مرة أخرى للتأكد من عدم ترك شيء، وإعادة قراءة الأسماء والعناوين ومحاولة تصنيفها في مجموعات في ضوء أسئلة البحث النوعية.
- البحث عن المعنى الذي يتكون منه التصنيف، وكتابة الموضوعات المحورية التي تظهر المواضيع (الثيمات) بعد الترميز، ثم وضع العناصر من خلال الأشياء المشتركة المعنى وليس اللفظ، مع استبعاد الأفكار التي فكرتها بعيدة لعمل المحاور (المواضيع)، كما أشارت لذلك كريمر (Creamer, 2022).
- إعادة قراءة البيانات مرة أخرى أكثر من مرة، لأنه كلما تم قراءتها أكثر يتم التمكن من المعاني والتأويلات المتضمنة فيها، مما يتيح للباحث التعامل معها بتمكن وتفسير أكثر دقة.
- عدم تقنين البحث النوعي، حيث لا يوجد بحث نوعي مقنن، كونه متجدد حسب السياق الفعلي وأجوبة العينة النوعية فيه، وكل بحث له سياقه الخاص وتفسيره وتحليله المعمق الخاص به (Urquhart, 2012).
- ذكر مبررات وأسباب طريقة البحث النوعي والأدوات المستخدمة فيه، وهنا استخدم الباحث برنامج (MAXQDA-2022)، والذي يدعم اللغة العربية لمناسبته طريقة النظرية المجذرة (العبد الكريم، 2020)، والتي تم اعتمادها في هذه الدراسة. حيث يقوم البرنامج بحفظ البيانات تلقائياً أثناء العمل

على معالجة البيانات، كما أن البرنامج لا يحلل البيانات، إنما ينظمها فقط لتسهيل ترتيبها وترميزها وفهمها والبناء عليها. وهو برنامج ألماني قامت بإنتاجه شركة متخصصة في تحليل البيانات ويتم تطويره باستمرار، حيث قام الباحث باستخدام النسخة الأخيرة منه نسخة (2022).

- كلما كان الترميز (التكويد) في البحث النوعي مختصراً ومباشر المعنى كان أفضل والتعامل معه أسهل، حيث تستخدم النظرية المجذرة المدرسة البراغماتية، أي الذهاب مع مصلحة البحث والموضوع في التحليل، كما يمكن القراءة مسبقاً عن الموضوع للاستفادة في التحليل والتعمق (Charmaz, 2006).
- تم اعتماد تفسير الترميز بناء على النظرية البنائية (CT) (Constructivist Theory) كما أشار لذلك أليمو وستيفنز وروس وتشاندلر (Alemu, Stevens, Ross & Chandler, 2015) من خلال بناء التصنيف عليها لمناسبتها لطبيعة الدراسة كونها تتعامل مع الخبرات السابقة، مع اعتماد مبدأ الصدمة بعد جمع البيانات الأولية، ثم السير بتحليلها وفهمها وإعادة ترميزها بالتدريج لفهم العلاقات بينها والسير بها بطريقة استقرائية من الجزء للكل للوصول إلى النظرية المتعلقة بتساؤلات البحث الرئيسية. كما تحدث جلاسر (Glazer) عن أهمية الترميزات، وتحليل المتغيرات الأساسية، بهدف تحليل النظرية المجذرة، مما يعكس الموقف الذي يتماشى مع الموضوعية. كما استخدم كل من جلاسر وشتراوس وكوربين (Glazer, Strauss & Corbin) أيضاً المصطلحات الموضوعية في تعريفاتهم للنظرية المجذرة تقدم معاً تفسيرات وتنبؤات (Stol et al., 2016: 3).
- تم وضع ترميز (تكويد) جديد فوق الكود الأول، وبمعنى آخر لتسهيل المقارنة مع الإطار النظري من خلال خاصية الملاحظة (Memo) والتي تكون ملتصقة بالنص، أو التعليق (Comment) والتي تكون ملتصقة بالترميزات والمتاحة في برنامج (MAXQDA-2022).
- من أجل زيادة مصداقية البيانات والنتائج، تم عمل مقابلات أولية مع 3 مديرين و3 مشرفين تربويين ممن يشرفون على عمل المعلمين الذين تعرضوا لبرنامج التأهيل التربوي المتخصص في التعليم

للصفوف من (5–12)، وتم تحليلها كعينة نوعية قبلية من أجل مراعاة النقص الموجود في مقابلات المجموعات البؤرية النهائية ومراعاة الأفكار، بحيث يكون مديرين ومشرفين كل مديرية مجموعة بؤرية واحدة يتم سؤالها من قبل منسق البحث والتطوير التربوي في كل مديرية والمكلف من الإدارة العامة للبحث والتطوير التربوي التابعة لوزارة التربية والتعليم بكتاب تسهيل مهمة للباحث من خلال مقابلات إلكترونية على التطبيق الإلكتروني تيمز (MS Teams)، بعد تدريبهم وتوضيح المطلوب لهم من قبل الباحث، وكيفية توثيق الإجابات إلكترونياً بعد تسجيل الملاحظات من أجل الوصول لمرحلة التشبع في البيانات. حيث إن أفضل المقابلات النوعية هي التي تتم بالصوت والصورة، وهذا ما تم من خلال المقابلات الإلكترونية على تطبيق تيمز.

- للاستفادة من أفكار وملحوظات الإطار النظري والدراسات السابقة تم عمل ترميز للأفكار وتحديد النصوص عليها لتجميعها لتسهيل التعليق على النتائج وتحديد الدراسات المتفقة أو المختلفة مع النتائج.
- تم الترميز بطريقتين الأولى من خلال إضافة رمز جديد (New Code)، من خلال كتابة نص رمز بمعنى جديد يدل على مضمون العبارة أو الفقرة أو الجملة التي يتم ترميزها، والثانية ترميز انفيفو (Invivo)، أي الترميز بنفس العبارات التي قالها الأشخاص أثناء المقابلات في المجموعات البؤرية، أو نفس عبارات النصوص إذا كان السياق يستحق ذلك والرمز مطلوب كما هو لأهميته ومحوريته.
- تمت عملية الترميز من خلال التعامل مع البيانات الخام من المقابلات وتفتيتها إلى رموز (Codes) ثم تجميع الرموز إلى فئات (Categories) ثم إلى فئات فرعية (Sub–Categories)، ثم إلى مواضيع (Themes)، ومنها إلى تشكيل النظرية (Theory) على شكل نموذج تم عمل مخطط له، والذي يمثل زبدة النظرية المجذرة في البحث النوعي، مع شروحات معمقة للعلاقات في النموذج في طريقة النظرية المجذرة (GTM) (Charmaz, 2006). وبعد تجهيز الترميز وعمل المحاور

والفئات تمت المراجعة والتأمل للبيانات من أجل التصحيح والتعديل ونقل الترميز بما يلزم وصولاً إلى التشبع، من خلال ربط أسماء مفهومية إلى البيانات من خلال تموضعها في السياق للوصول إلى التنظير المؤطِّر بناء على منهجية علمية متسلسلة تقود إلى الفهم العميق (Urquhart, 2012: 35).

- تم جمع البيانات وتحليلها من خلال النظرية المجذرة وبالتزامن، مع الترميز (التكويد) الأولي الوصفي السطحي المباشر من أجل الترميز المتعمق اللاحق، والتوصيف كبوابة للترميز التحليلي من أجل رفعه للوصول للتحليل المتعمق، من خلال طرح التساؤلات المتعمقة التحليلية وقراءة ما بين السطور من أجل فهم الظاهرة. حيث إن الترميز يولد مرتين، مرة في عقل الباحث كي يتخمر كما يجب، ومرة على برنامج التحليل النوعي المختص والورق بالترميز. وفي النظرية المجذرة تعتبر البيانات هي التي توجه الباحث وليس العكس، وبشكل استقرائي وليس استنتاجي، حيث يجب السير في كل الدراسة بنفس النمط وعدم المزاوجة مع الاستنتاجي (Timonen, Foley & Conlon, 2018: 5).
- القيام بالترميز الميكروسكوبي وهو العمل على ترميز المعاني المهمة وأبعادها، مع الاهتمام بمجالات الدراسة (المواضيع) (Themes) على شكل أبعاد أو محاور، بحيث يتم تشبع المفاهيم، أي كل ترميز محوري أخذ حقه من الترميز المفتوح من الرموز والاكواد، وتوحي العلاقات فيما بينها بوجود تشبع في البيانات، بحيث لا يتكرر مضمونها، وصولاً إلى استخلاص نموذج ومخطط واضح المعالم للنظرية المبنية على التحليل المتجذر بعد تحليل كافة بيانات المبحوثين النوعية (Khan, 2014: 225)، من خلال المعلومات المستقاة من إجابات المديرين والمشرفين التربويين كمختصين تربويين ويشرفون على عمل المعلمين الذين تعرضوا للتدريب ضمن المجموعات البؤرية المركزة التي تم مقابلتها. حيث أشار (Gehrels, 2013: 4) أن شارماز (Charmaz, 2006) تحدث عن طريقة اكتشاف النظرية الناتجة عن التحليل النوعي الموضوعي ، حيث يتعين على الباحث استخدام تفسير

المعاني والتفسير الشخصي والتأويل العلمي للوصول إلى النظرية ، والباحث الذي يطبق النظرية المجذرة؛ لا يبدأ بشكل عام مشروع بحث بنظرية مسبقة في الاعتبار، بل يبدأ بموضوع الدراسة، حيث أن النظرية الأساسية هي نهج مفتوح إلى حد ما لتحليل البيانات، وهو أمر جيد بشكل خاص للتعامل مع نصوص المقابلات العميقة ، كما أنه يتطلب الانفتاح على أفكار جديدة لم تكن متوقعة منذ البداية.

- عملية التحليل النوعية في الدراسة الحالية عبارة عن تفكيك وتفتيت وتحليل البيانات بقراءة جديدة أي إعادة بناء (Deconstruction) ثم بناء جديد (Construction) وإعادة صياغتها وتركيبها في قالب فقري جديد لفهم تساؤلات البحث والإجابة عليها في ضوء البيانات، وهذا صلب تحليل البيانات وفق النظرية المجذرة، وهو التحليل المؤسس أو المتجذر على البيانات التي تحتاج لمراعاة العلاقات وربطها. وعند تحليل البيانات النوعية والتعليق عليها قام الباحث بالبحث عن سبب هذه العلاقات والتعليق عليها، بحيث كانت الفئات الأخيرة في التحليل مخرج أو نتيجة، وبالتالي قام الباحث بالبحث في المسبب لها أي البحث عن القصة الحقيقية وراءها وهي العقدة والسياق الزماني والمكاني والسببي، وذلك من خلال بحث فئات مؤثرة وذات أبعاد مهمة كأسلوب لتركيب العلاقات حسب جليزر (Glazer, 1978) الوارد في (Stol, Ralph & Fitzgerald, 2016).

2.14 الإجراءات الأخلاقية في الدراسة

التزم الباحث بالإجراءات الأخلاقية اللازمة خلال إجراء الدراسة، منها التزام هـباستشارة المشرفين على الدراسة حول أداة المقابلة (التساؤلات النوعية)، حيث قاما بالتعديل عليها بما يلزم ، كما تم تسجيل المقابلات للمجموعات البؤرية للمديرين والمشرفين على تطبيق تيمز بعد أخذ موافقتهم المسبقة، و عدم الاعتماد على الكتابة الورقية فقط ، والتي تم تفريغها لاحقاً على نموذج إلكتروني تم تزويد الباحث به، كما تجنب الباحث التوقف عند الأحاديث الجانبية خلال المقابلات التي أجراها منسقو البحث والتطوير التربوي في مديريات التربية والتعليم عوضاً عن الباحث ، وكذلك المحافظة على خصوصية كل مقابلة،

مع الالتزام المهني بأدبيات البحث العلمي خلال المقابلات، ومنها الالتزام بأدبيات الاقتباس والتصرف أثناء نقل الأفكار، ومراعاة حقوق الطبع وأدبيات الكتابة، وتقمص دور الباحث الحقيقي عن الحقيقة في البيانات التي تقدمها العينة ، مع الرجوع للإطار النظري والدراسات السابقة لتشكيل إطار عام عن جودة تدريب المعلمين في فلسطين ، وكيفية بناء أد وات الدراسة، كما التزم الباحث بسرية البيانات والمعلومات التي توفرت خلال المقابلات.

الفصل الثالث

نتائج الدراسة

3 نتائج الدراسة

3.1 نتائج التساؤل الأول

ما الواقع والطموح لجودة تدريب المعلمين من وجهة نظرهم في وزارة التربية والتعليم في فلسطين؟ وهل توجد فروق بين الواقع والطموح؟

للإجابة عن الجزء الأول من التساؤل تم حساب المتوسطات الحسابية والأوزان النسبية لكل فقرة ولكل مجال وللدرجة الكلية للواقع والطموح لجودة تدريب المعلمين ، كما يظهر من الجداول في ملحق (ص: 238). حيث بلغ المتوسط الحسابي لواقع جودة تدريب المعلمين في فلسطين (3.47) ووزن (69.43%)، بينما بلغ المتوسط للطموح (3.86) ووزن (77.15%). وللإجابة عن الجزء الثاني من التساؤل، تم استخدام اختبار (ت) للأزواج (Paired Samples T-test) لدلالة الفروق بين الواقع والطموح. ولتفسير درجة الواقع والطموح لجودة تدريب المعلمين تم استخدام النسب المئوية الآتية حسب (قدومي، 2018: 203): (36% فأقل) درجة قليلة جداً ، (36.2%- 52.1%) درجة قليلة ، (52.2%- 68.1%) درجة متوسطة ، (68.2 %- 84.1%) درجة كبيرة ، (84.2% فأكثر) درجة كبيرة جداً. وفيما يأتي عرض نتائج التساؤل الأول حسب مجالات أداة الدراسة.

3.1.1 نتائج المجال الأول: جودة التدريب

يبين الجدول (1) في ملحق (ص: 238) أن درجة الواقع كانت كبيرة على الفقرات (1، 2، 3، 4، 6، 7، 8، 9، 11، 15، 16، 18) حيث تراوحت الأوزان النسبية للاستجابة عليها بين (68.21%- 72.68%)، بينما كانت درجة الواقع متوسطة على جميع الفقرات المتبقية (5، 10، 12، 13،14، 17)، حيث تراوحت الأوزان النسبية للاستجابة عليها ما بين (63.84%- 67.48%)، وكانت الدرجة

الكلية للواقع في مجال جودة التدريب كبيرة وبنسبة مئوية (68.44%). وكانت أعلى فقرة من فقرات الواقع رقم (4) (توظيف استراتيجيات التعليم والتعلم المتمركزة حول المتعلم) بمتوسط (3.63) ووزن (72.68%)، وأقلها فقرة رقم (12) (تنمية مهارات محو الأمية الرقمية من تفعيل أدوات وتطبيقات الكترونية متزامنة وغير متزامنة) بمتوسط (3.19) ووزن (63.84%). أما درجة الطموح كانت كبيرة على جميع الفقرات (1–18)، حيث تراوحت الأوزان النسبية للاستجابة عليها ما بين (71.4%–77.04%). وكانت الدرجة الكلية للطموح في مجال جودة التدريب كبيرة وبوزن نسبي (74.22%). وكانت أعلى فقرة من فقرات الطموح رقم (4) (توظيف استراتيجيات التعليم والتعلم المتمركزة حول المتعلم) بمتوسط (3.85) ووزن (77.04%)، وأقلها الفقرتين (12، 17) (تنمية مهارات محو الأمية الرقمية من تفعيل أدوات وتطبيقات الكترونية متزامنة وغير متزامنة)، إنشاء ملفات الإنجاز الإلكترونية Electronical Portfolio (E- Portfolio) بمتوسط (3.58) ووزن (71.64%) لكل منهما. كما يبين الجدول (1) في ملحق (ص: 238) نتائج اختبار الأزواج (Paired Samples T-test) للفروق على الفقرات والدرجة الكلية للمجال الأول (جودة التدريب) بين الواقع والطموح لجودة تدريب المعلمين من وجهة نظرهم في وزارة التربية والتعليم في فلسطين، حيث يظهر وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين الواقع والطموح لجودة تدريب المعلمين في فلسطين على جميع فقرات المجال الأول (جودة التدريب) والدرجة الكلية ولصالح فقرات الطموح، حيث كانت الفروق عليها تامة.

3.1.2 نتائج المجال الثاني: المدربون

يبين الجدول (2) في ملحق (ص: 238) أن درجة الواقع كانت كبيرة على مجال (المدربون) على جميع الفقرات (1–11) حيث تراوحت الأوزان النسبية للاستجابة عليها بين (75.69%–83.69%)، وكانت الدرجة الكلية للواقع في مجال المدربون كبيرة بوزن نسبي (78.76%). وكانت أعلى فقرة من فقرات الواقع رقم (4) (مواظبة المدرب على الحضور للتدريب في الوقت المحدد وجاهياً وإلكترونياً) بمتوسط (4.18) ووزن (83.69%)، وأقلها فقرة رقم (11) (قدرة المدرب العالية على إقناع المعلمين بأهمية ما

يتدربون عليه) بمتوسط (3.78) ووزن (75.69%). وكانت درجة الطموح على مجال (المدربون) كبيرة على جميع الفقرات (1–11) حيث تراوحت الأوزان النسبية للاستجابة عليها بين (80.15%–83.74%)، وكانت الدرجة الكلية للطموح في مجال المدربون كبيرة وبوزن نسبي (81.76%). وكانت أعلى فقرة من فقرات الطموح رقم (4) (مواظبة المدرب على الحضور للتدريب في الوقت المحدد وجاهياً وإلكترونياً) بمتوسط (4.19) ووزن (83.74%)، وأقلها على الفقرة (1) (إلمام المدرب بمواضيع البرنامج التدريبي) بمتوسط (4.01) ووزن (80.15%). كما يظهر الجدول (2) في ملحق (ص: 238) نتائج اختبار الأزواج (Paired Samples T-test) للفروق على الفقرات والدرجة الكلية للمجال الثاني (المدربون) بين الواقع والطموح لجودة تدريب المعلمين من وجهة نظرهم في وزارة التربية والتعليم في فلسطين، حيث يظهر وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين فقرات الواقع والطموح لجودة تدريب المعلمين في فلسطين على جميع فقرات المجال الثاني (المدربون) والدرجة الكلية ولصالح فقرات الطموح، ما عدا فقرة رقم (4) (مواظبة المدرب على الحضور للتدريب في الوقت المحدد وجاهياً وإلكترونياً)، حيث لم يكن هناك فروق دالة إحصائياً عليها وبلغ مستوى الدلالة الإحصائية عليها (0.944).

3.1.3 نتائج المجال الثالث: التدريب الإلكتروني

يبين الجدول (3) في ملحق (ص: 238) أن درجة الواقع على مجال (التدريب الإلكتروني) كانت كبيرة على الفقرات (4، 5، 6، 8، 9) حيث تراوحت الأوزان النسبية للاستجابة عليها بين (68.47%–72.10%)، وكانت درجة الواقع متوسطة على الفقرات (1، 2، 3، 7) حيث تراوحت الأوزان النسبية للاستجابة عليها بين (64.67%–67.74%). وكانت الدرجة الكلية للواقع في مجال التدريب الإلكتروني كبيرة وبنسبة مئوية (69.11%). وكانت أعلى فقرة من فقرات الواقع رقم (5) (تفعيل العروض التقديمية في عرض المادة التدريبية) بمتوسط (3.71) ووزن (74.28%)، وأقلها فقرة رقم (7) (استخدام طريقة الصف المقلوب عن بعد في فعاليات التدريب) بمتوسط (3.33) ووزن (66.60%).

وكانت درجة الطموح على مجال (التدريب الإلكتروني) كبيرة على جميع الفقرات (1–9) حيث تراوحت النسب المئوية للاستجابة عليها بين (74.23%–78.34%)، وكانت الدرجة الكلية للطموح في مجال التدريب الإلكتروني كبيرة وبوزن نسبي (76.69%). وكانت أعلى فقرة من فقرات الطموح رقم (5) (تفعيل العروض التقديمية في عرض المادة التدريبية) بمتوسط (3.91) ووزن (78.34%)، وأقلها على الفقرة (7) (استخدام طريقة الصف المقلوب عن بعد في فعاليات التدريب) بمتوسط (3.71) ووزن (74.23%). كما يبين الجدول (3) في ملحق (ص: 238) نتائج اختبار الأزواج (Paired Samples T-test) للفروق على الفقرات والدرجة الكلية للمجال الثالث (الدريب الإلكتروني) بين الواقع والطموح لجودة تدريب المعلمين من وجهة نظرهم في وزارة التربية والتعليم في فلسطين، حيث يظهر من نتائج الجدول أن هناك فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين الواقع والطموح لجودة تدريب المعلمين في فلسطين على جميع فقرات المجال الثالث (التدريب الإلكتروني) والدرجة الكلية ولصالح فقرات الطموح، حيث كانت الفروق عليها تامة.

3.1.4 نتائج المجال الرابع: التسهيلات الإدارية للتدريب

يبين الجدول (4) في ملحق (ص: 238) أن درجة الواقع كانت كبيرة على الفقرات (2، 3، 4، 5) حيث تراوحت الأوزان النسبية للاستجابة عليها بين (68.88%–73.25%)، وكانت متوسطة على الفقرات (1، 6) حيث تراوحت الأوزان النسبية للاستجابة عليها بين (66.70%–67.48%). وكانت الدرجة الكلية للواقع في مجال التسهيلات الإدارية للتدريب كبيرة وبوزن نسبي (69.52%). وكانت أعلى فقرة من فقرات الواقع رقم (3) (إبلاغ المعلمين بالبرنامج التدريبي بالتفصيل بكتاب رسمي) بمتوسط (3.66) ووزن (73.25%)، وأقلها فقرة رقم (6) (التقنيات والتجهيزات المتوفرة في قاعات التدريب حديثة وصالحة للاستخدام) بمتوسط (3.34) ووزن (66.70%). وكانت درجة الطموح على مجال (التسهيلات الإدارية للتدريب) كبيرة على جميع الفقرات (1–6) حيث تراوحت الأوزان النسبية للاستجابة عليها بين (74.08%–78.39%)، وكانت الدرجة الكلية للطموح في مجال التسهيلات

الإدارية للتدريب كبيرة وبوزن نسبي (76.86%). ومن فقرات الطموح كانت أعلى فقرة رقم (5) (تنظيم مواعيد التدريب بما يناسب ظروف العمل في المدارس) بمتوسط (3.92) ووزن (78.39%)، وأقلها على الفقرة (1) (توزيع استبانات تقيس الرضا عن سير العملية التدريبية بمجالاتها المختلفة) بمتوسط (3.70) ووزن (74.08%). كما يبين الجدول (4) في ملحق (ص: 238) نتائج اختبار الأزواج (Paired Samples T-test) للفروق على الفقرات والدرجة الكلية للمجال الرابع (التسهيلات الإدارية للتدريب) بين الواقع والطموح لجودة تدريب المعلمين من وجهة نظر هم في وزارة التربية والتعليم في فلسطين. حيث يظهر من نتائج الجدول أن هناك فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين الواقع والطموح لجودة تدريب المعلمين في فلسطين على جميع فقرات المجال الرابع (التسهيلات الإدارية للتدريب) والدرجة الكلية ولصالح فقرات الطموح، حيث كانت الفروق عليها تامة.

3.1.5 نتائج المجال الخامس: المتدربون

يبين الجدول (5) في ملحق (ص: 238) أن درجة الواقع كانت كبيرة على جميع الفقرات (1–6) حيث تراوحت الأوزان النسبية للاستجابة عليها بين (70.34%–73.35%)، وكانت أعلى فقرة من فقرات الواقع رقم (6) (اشتمال المادة التدريبية جميع محاور وموضوعات البرنامج التدريبي) بمتوسط (3.67) ووزن (73.35%)، وأقلها فقرة رقم (2) (استفادة المعلمين من برامج التدريب للحصول على النمو المهني والتأهيل التربوي الذي يساعدهم على التقدم لوظائف أخرى) بمتوسط (3.52) ووزن (70.34%). وكانت درجة الطموح كبيرة على جميع الفقرات (1–6) حيث تراوحت الأوزان النسبية للاستجابة عليها بين (78.34%–79.17%)، وكانت أعلى فقرتين من فقرات الطموح رقم (4) (اكتساب المعلمين مهارات التكامل مع زملائهم الآخرين في المدرسة) ورقم (6) (اشتمال المادة التدريبية جميع محاور وموضوعات البرنامج التدريبي) بمتوسط (3.96) ووزن (79.17%) لكل منهما، وأقلها على الفقرتين (1) (اكتساب المعلمين مهارات التكامل مع زملائهم الآخرين في المدرسة) و(2) (استفادة المعلمين من برامج التدريب للحصول على النمو المهني والتأهيل التربوي الذي يساعدهم على التقدم

لوظائف أخرى) بمتوسط (3.92) ووزن (78.34%) لكل منهما. كما يبين الجدول (5) في ملحق (ص: 238) نتائج اختبار الأزواج (Paired Samples T-test) للفروق على الفقرات والدرجة الكلية للمجال الخامس (المتدربون) بين الواقع والطموح لجودة تدريب المعلمين من وجهة نظر هم في وزارة التربية والتعليم في فلسطين. حيث يظهر من نتائج الجدول أن هناك فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين الواقع والطموح لجودة تدريب المعلمين في فلسطين على جميع فقرات المجال الخامس (المتدربون) والدرجة الكلية ولصالح فقرات الطموح، حيث كانت الفروق عليها تامة.

3.1.6 نتائج المجال السادس: بيئة التدريب

يبين الجدول (6) في ملحق (ص: 238) أن درجة الواقع كانت كبيرة على الفقرة (3) حيث بلغت الأوزان النسبية للاستجابة عليها (69.19%)، وكانت متوسطة على الفقرات (2، 4، 5، 6) حيث تراوحت الأوزان النسبية للاستجابة عليها بين (55.06%–64.88%). وكانت درجة الواقع كبيرة على الفقرة (3) فقط حيث بلغت النسبة المئوية للاستجابة عليها (69.19%)، وكانت متوسطة على الفقرات (1، 6) حيث تراوحت الأوزان النسبية للاستجابة عليها بين (66.70%–67.48%)، وكانت درجة الواقع قليلة على الفقرة (1) حيث بلغت النسبة المئوية للاستجابة عليها (49.19%). وكانت أعلى فقرة من فقرات الواقع رقم (3) (وجود عدد مناسب من الكراسي والطاولات المريحة في مركز التدريب) بمتوسط (3.46) ووزن (69.19%)، وأقلها فقرة رقم (1) (اشتمال مركز التدريب على مكتبة تحتوي مراجع تناسب مواضيع التدريب) بمتوسط (2.46) ووزن (49.19%). وكانت درجة الطموح كبيرة على جميع الفقرات (1–6) حيث تراوحت الأوزان النسبية للاستجابة عليها بين (69.77%–76.78%). وكانت أعلى فقرة من فقرات الطموح رقم (6) (وجود تهوية صحية وإضاءة مناسبة في مركز التدريب) بمتوسط (3.84) ووزن (76.78%)، وأقلها على الفقرة (1) (اشتمال مركز التدريب على مكتبة تحتوي مراجع تناسب مواضيع التدريب) بمتوسط (3.49) ووزن (69.77%). كما يبين الجدول (6) في ملحق (ص: 238) نتائج اختبار الأزواج (Paired Samples T-test) للفروق على الفقرات والدرجة الكلية

للمجال السادس (بيئة التدريب) بين الواقع والطموح لجودة تدريب المعلمين من وجهة نظرهم في وزارة التربية والتعليم في فلسطين. حيث يظهر من نتائج الجدول أن هناك فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين الواقع والطموح لجودة تدريب المعلمين في فلسطين على جميع فقرات المجال السادس (بيئة التدريب) والدرجة الكلية ولصالح فقرات الطموح، حيث كانت الفروق عليها تامة. ووجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين فقرات ومجالات الواقع والطموح لجودة تدريب المعلمين في فلسطين على الدرجة الكلية لجميع الفقرات والمجالات وكانت الفروق تامة.

3.2 نتائج التساؤل الثاني

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مجالات كل من الواقع والطموح لجودة تدريب المعلمين من وجهة نظرهم في وزارة التربية والتعليم في فلسطين؟

للإجابة عن التساؤل، استخدم الباحث اختبار تحليل التباين للقياسات التابعة المتكررة (Repeated Measures)، وذلك من خلال معادلة ويلكس لامبدا (Wilks' Lambda)، ونتائج الجداول (3-8) تبين ذلك.

3.2.1 مجالات واقع جودة تدريب المعلمين

جدول 3:

نتائج تحليل التباين متعدد المتغيرات التابعة للقياسات المتكررة بين مجالات واقع جودة تدريب المعلمين في فلسطين (ن= 385)

ويلكس لامبدا	قيمة ف	درجات الحرية للبسط	درجات حرية الخطأ	مستوى الدلالة*
0.439	97.077	5	380	*0.000

*دال إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$).

يتضح من الجدول (3) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ال دلالة ($\alpha \geq 0.05$) على مجالات واقع جودة تدريب المعلمين، ويعني ذلك وجود فروق دالة بين مجالات الواقع. ولتحديد لصالح

من الفروق بين المتوسطات الحسابية، تم استخدام اختبار سيداك (Sidak) للمقارنات البعدية، والجداول التالية تبين ذلك.

جدول 4:

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات واقع جودة تدريب المعلمين في فلسطين (ن= 385)

المجالات	المتوسط	الانحراف المعياري
جودة التدريب	3.42	0.60
المدربون	3.94	0.74
التدريب الإلكتروني	3.46	0.87
التسهيلات الإدارية للتدريب	3.48	0.77
المتدربون	3.59	0.73
بيئة التدريب	2.95	0.89
الدرجة الكلية	3.47	0.98

جدول 5:

نتائج اختبار سيداك (Sidak) للمقارنات البعدية الثنائية بين المتوسطات الحسابية لمجالات واقع جودة تدريب المعلمين في فلسطين

المجالات	المتوسط	جودة التدريب	المدربون	التدريب الإلكتروني	التسهيلات الإدارية للتدريب	المتدربون	بيئة التدريب
جودة التدريب	3.42		-0.51*	-0.33	-0.05	-0.16*	0.47*
المدربون	3.94			0.48*	0.46*	0.34*	0.99*
التدريب الإلكتروني	3.46				-0.02	-0.13*	0.50*
التسهيلات الإدارية للتدريب	3.48					-0.11*	0.52*
المتدربون	3.59						0.64*
بيئة التدريب	2.95						

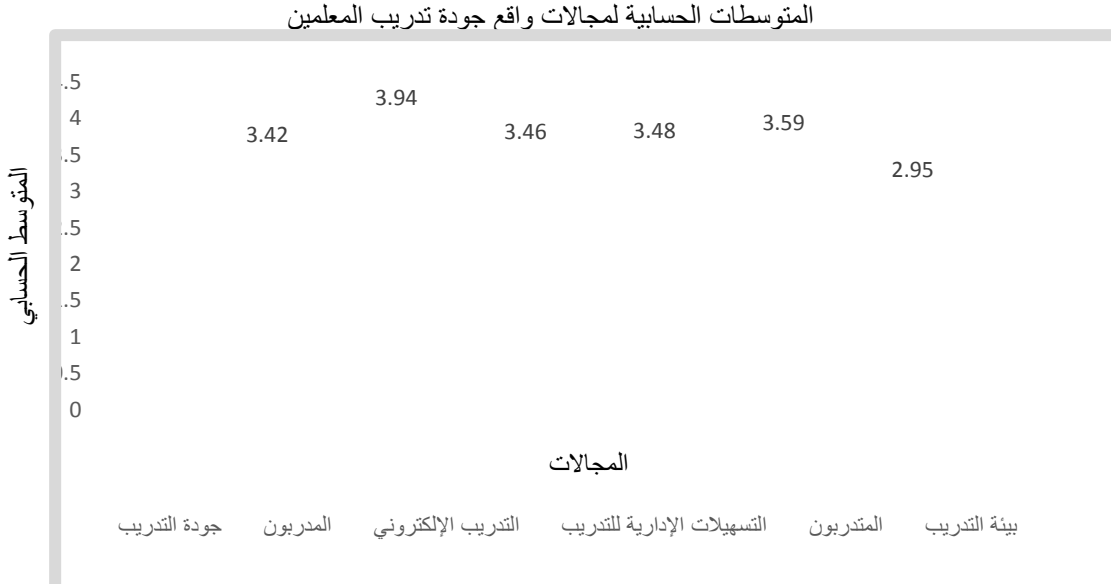
* دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$).

يتضح من الجدول (5) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) للمقارنات البعدية الثنائية بين المتوسطات الحسابية لمجالات واقع جودة تدريب المعلمين في فلسطين كما يأتي:

- بين المجالين (جودة التدريب) و(المدربون) ولصالح (المدربون). وبين (جودة التدريب) و(المتدربون) ولصالح (المتدربون). وبين (جودة التدريب) و(بيئة التدريب) ولصالح (جودة التدريب). وبين (المدربون) و(التدريب الإلكتروني، والتسهيلات الإدارية للتدريب، والمتدربون، وبيئة التدريب) ولصالح (المدربون). وبين (التدريب الإلكتروني) و(المتدربون) ولصالح (المتدربون). وبين (التدريب الإلكتروني) و(بيئة التدريب) ولصالح (التدريب الإلكتروني). وبين (التسهيلات الإدارية للتدريب) و(المتدربون) ولصالح (المتدربون). وبين (التسهيلات الإدارية للتدريب) و(بيئة التدريب) ولصالح (التسهيلات الإدارية للتدريب). وبين (المتدربون) و(بيئة التدريب) ولصالح (المتدربون). ولا توجد فروق دالة في المقارنات الأخرى.

شكل 4:

ترتيب مجالات واقع جودة تدريب المعلمين في فلسطين حسب نتائج اختبار (Sidak)



مجالات طموح جودة تدريب المعلمين

جدول 6:

نتائج تحليل التباين متعدد المتغيرات التابعة للقياسات المتكررة بين مجالات طموح جودة تدريب المعلمين في فلسطين (ن= 385)

ويلكس لامبدا	قيمة ف	درجات الحرية للبسط	درجات حرية الخطأ	مستوى الدلالة*
0.697	33.074	5	380	*0.000

* دال إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$).

يتضح من الجدول (6) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) على مجالات طموح جودة تدريب المعلمين، أي وجود فروق دالة بين مجالات الطموح. ولتحديد لصالح من الفروق بين المتوسطات الحسابية لجميع المجالات، تم استخدام اختبار سيداك (Sidak) للمقارنات البعدية، حسب الجداول (7-8).

جدول 7:

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات طموح جودة تدريب المعلمين (ن= 385)

المجالات	المتوسط	الانحراف المعياري
جودة التدريب	3.71	0.67
المدربون	4.08	0.80
التدريب الإلكتروني	3.83	0.86
التسهيلات الإدارية للتدريب	3.84	0.86
المتدربون	3.93	0.82
بيئة التدريب	3.72	1.02
الدرجة الكلية	3.86	0.76

جدول 8:

نتائج اختبار سيداك (Sidak) للمقارنات البعدية الثنائية بين المتوسطات الحسابية لمجالات طموح جودة تدريب المعلمين في فلسطين

المجالات	المتوسط	جودة التدريب	المدربون	التدريب الإلكتروني	التسهيلات الإدارية للتدريب	المتدربون	بيئة التدريب
جودة التدريب	3.71		*0.37-	*0.12-	*0.13-	*0.23-	0.02-
المدربون	4.08			*0.25	*0.24	*0.15	*0.36
التدريب الإلكتروني	3.83				0.008-	*0.10-	0.10
التسهيلات الإدارية للتدريب	3.84					*0.097-	0.11
المتدربون	3.93						*0.21
بيئة التدريب	3.72						

* دال إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$).

يتضح من الجدول (8) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ال دلالة ($\alpha \geq 0.05$) للمقارنات البعدية الثنائية بين المتوسطات الحسابية لمجالات طموح جودة تدريب المعلمين في فلسطين كما يأتي: بين المجالين (جودة التدريب) و(المدربون) ولصالح (المدربون). والمجالين (جودة التدريب) و(التدريب الإلكتروني) ولصالح (التدريب الإلكتروني). والمجالين (جودة التدريب) و(التسهيلات الإدارية للتدريب) ولصالح (التسهيلات الإدارية للتدريب). والمجالين (جودة التدريب) و(المتدربون) ولصالح (المتدربون). والمجالات (المدربون) وكل من (التدريب الإلكتروني، التسهيلات الإدارية للتدريب، المتدربون، بيئة التدريب) ولصالح (المدربون). والمجالين (التدريب الإلكتروني) و(المتدربون) ولصالح (المتدربون). والمجالين (التسهيلات الإدارية للتدريب) و(المتدربون) ولصالح (المتدربون). والمجالين (المتدربون)

و(بيئة التدريب) ولصالح (المتدربون). بينما لا توجد فروق دالة إحصائياً في المقارنات البعدية الثنائية الأخرى بين المتوسطات الحسابية. حسب الشكل رقم (5).

لشكل 5:

ترتيب مجالات طموح جودة تدريب المعلمين في فلسطين حسب نتائج اختبار (Sidak)

3.3 نتائج التساؤل الثالث

ما حجم الأثر لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة والمرحلة التعليمية في درجة واقع جودة التدريب لدى المعلمين في وزارة التربية والتعليم في فلسطين؟

3.3.1 نتائج مجالات واقع جودة تدريب المعلمين

ما حجم الأثر لمتغير الجنس في درجة واقع جودة التدريب لدى المعلمين في وزارة التربية والتعليم في فلسطين؟

للإجابة عن التساؤل استخدم الباحث اختبار تحليل التباين (ANOVA) ومعامل ايتا (Eta) لإيجاد الفروق في واقع جودة تدريب المعلمين في فلسطين على المجالات والدرجة الكلية تبعاً لمتغير الجنس.

كما يوضحه الجدول (1) في ملحق (ض: 245). حيث يشير كوهين (Cohen, 1988) أن ترتيب واحتساب قيم معامل ايتا تكون كما يأتي: ايتا = 0.01 تعتبر قيمة صغيرة. ايتا = 0.059 تعتبر قيمة متوسطة. ايتا = 0.138 تعتبر قيمة كبيرة. ويتضح من الجدول أن هناك فروق بين الأوساط الحسابية لفئات متغير الجنس، وللتحقق فيها إذا كانت الفروق بين المتوسطات الحسابية قد وصلت إلى مستوى الدلالة الإحصائية استخدم الباحث اختبار تحليل التباين الأحادي واختبار ايتا، والجدول (2) في ملحق (ض: 245) يوضح أن قيمة ايتا على مجالات جودة واقع تدريب المعلمين لمتغير الجنس كانت على التوالي: 0.015، 0.052، 0.057، 0.054، 0.023، 0.048 وعلى الدرجة الكلية 0.001، وهذا يظهر أن حجم أثر ايتا كان صغيراً على جميع المجالات حسب كوهين، وكانت مستوى الدلالة غير دالة إحصائياً على جميع المجالات والدرجة الكلية لمتغير الجنس.

ما حجم الأثر لمتغير سنوات الخبرة في درجة واقع جودة التدريب لدى المعلمين في وزارة التربية والتعليم في فلسطين؟

للإجابة عن التساؤل استخدم الباحث اختبار تحليل التباين (ANOVA) وايتا (Eta) لإيجاد الفروق في جودة واقع تدريب المعلمين في فلسطين على المجالات والدرجة الكلية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة. كما يوضحه الجدول (3) في ملحق (ض: 245)، حيث يظهر أن هناك فروق بين الأوساط الحسابية لفئات متغير سنوات الخبرة، وللتحقق فيها إذا كانت الفروق في المتوسطات الحسابية قد وصلت إلى مستوى الدلالة الإحصائية؛ استخدم الباحث اختبار تحليل التباين الأحادي واختبار ايتا، والجدول (4) في ملحق (ض: 245) يوضح أن قيمة ايتا على مجالات جودة واقع تدريب المعلمين لمتغير سنوات الخبرة كانت على التوالي: 0.046، 0.094، 0.075، 0.075، 0.073، 0.090 وعلى الدرجة الكلية 0.056، وهذا يظهر أن حجم أثر ايتا كان صغيراً على مجال جودة التدريب والدرجة الكلية، ومتوسطاً على بقية المجالات حسب كوهين، وكان مستوى الدلالة غير دال إحصائياً على جميع المجالات والدرجة الكلية لمتغير سنوات الخبرة.

ما حجم الأثر لمتغير المؤهل العلمي في درجة واقع جودة التدريب لدى المعلمين في وزارة التربية والتعليم في فلسطين؟

للإجابة عن التساؤل استخدم الباحث اختبار تحليل التباين (ANOVA) وايتا (Eta) لإيجاد الفروق في جودة واقع تدريب المعلمين في فلسطين على المجالات والدرجة الكلية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي. كما يوضحه الجدول (5) في ملحق (ض: 245)، حيث يظهر أن هناك فروق بين الأوساط الحسابية لفئات متغير المؤهل العلمي وللتحقق فيها إذا كانت الفروق في المتوسطات الحسابية قد وصلت إلى مستوى الدلالة الإحصائية استخدم الباحث اختبار تحليل التباين الأحادي واختبار ايتا والجدول (6) في ملحق (ض: 245) يوضح أن قيمة ايتا على مجالات واقع جودة تدريب المعلمين لمتغير المؤهل العلمي كانت على التوالي: 0.069، 0.035، 0.015، 0.052، 0.078، 0.075 وعلى الدرجة الكلية 0.059، وهذا يظهر أن حجم أثر ايتا كان صغيراً على مجالات المدربون، والتدريب الإلكتروني والتسهيلات الإدارية للتدريب، ومتوسطاً على مجالات جودة التدريب، والمتدربون، وبيئة التدريب، والدرجة الكلية حسب كوهين (Cohen, 1988). وكانت مستوى الدلالة غير دالة إحصائياً على جميع المجالات والدرجة الكلية لمتغير المؤهل العلمي.

ما حجم الأثر لمتغير المرحلة التعليمية في درجة واقع جودة التدريب لدى المعلمين في وزارة التربية والتعليم في فلسطين؟

للإجابة عن التساؤل استخدم الباحث اختبار تحليل التباين (ANOVA) وايتا (Eta) لإيجاد الفروق في جودة واقع تدريب المعلمين في فلسطين على المجالات والدرجة الكلية تبعاً لمتغير المرحلة التعليمية. حيث يوضح الجدول (7) في ملحق (ض: 245) أن هناك فروق بين الأوساط الحسابية لفئات متغير المرحلة التعليمية وللتحقق فيها إذا كانت الفروق في المتوسطات الحسابية قد وصلت إلى مستوى الدلالة الإحصائية استخدم الباحث اختبار تحليل التباين الأحادي واختبار ايتا، والجدول (8) في ملحق (ض:

245) يوضح أن قيمة ايتا على مجالات واقع جودة تدريب المعلمين لمتغير المرحلة التعليمية كانت على التوالي: 0.034، 0.009، 0.160، 0.020، 0.030، 0.062 وعلى الدرجة الكلية 0.020، وهذا يظهر أن حجم معامل أثر ايتا كان صغيراً على مجالات جودة التدريب، والمدربون، والتسهيلات الإدارية للتدريب، والمتدربون، ومتوسطاً على مجال بيئة التدريب، والدرجة الكلية، وكبيرا على مجال التدريب الإلكتروني حسب كوهين. أي وجود فروق بين المدارس الأساسية والثانوية بشكل كبير ولصالح المدارس الثانوية حسب معادلة حجم الأثر عند كوهين حيث زادت قيمة ايتا عن (0.138) والذي يعتبر الحد الذي يشير لوجود حجم أثر كبير لمعامل ايتا (Cohen, 1988)، وهذا يعني أن (16%) من التغير في المتغير التابع (واقع جودة تدريب المعلمين في فلسطين) تم من خلال مجال التدريب الإلكتروني، الذي يعتبر عامل مهم في تدريب المعلمين حسب وجهات نظر أفراد العينة. وكان مستوى الدلالة غير دال إحصائياً على جميع المجالات والدرجة الكلية لمتغير المؤهل العلمي، ما عدا المجال الثالث (التدريب الإلكتروني) حيث كان دال إحصائياً وبلغ مستوى الدلالة عليه (0.002) ولصالح المدارس الثانوية.

ما حجم الأثر لمتغير التخصص في درجة واقع جودة التدريب لدى المعلمين في وزارة التربية والتعليم في فلسطين؟

للإجابة عن التساؤل استخدم الباحث اختبار تحليل التباين (ANOVA) وايتا (Eta) لإيجاد الفروق في جودة واقع تدريب المعلمين في فلسطين على المجالات والدرجة الكلية تبعاً لمتغير التخصص. ويوضح الجدول (9) في ملحق (ض: 245) أن هناك فروق بين الأوساط الحسابية لفئات متغير التخصص وللتحقق فيها إذا كانت الفروق في المتوسطات الحسابية قد وصلت إلى مستوى الدلالة الإحصائية استخدم الباحث اختبار تحليل التباين الأحادي واختبار ايتا، والجدول (10) في ملحق (ض: 245) يوضح أن قيمة ايتا على مجالات جودة واقع تدريب المعلمين لمتغير التخصص كانت على التوالي: 0.226، 0.045، 0.001، 0.394، 0.140، 0.148 وعلى الدرجة الكلية 0.028، وهذا يظهر أن

حجم معامل أثر ايتا كان صغيراً على مجالات المدربون، والتدريب الإلكتروني، والدرجة الكلية، وكبيراً على مجالات جودة التدريب، والتسهيلات الإدارية للتدريب، والمتدربون، وبيئة التدريب حسب معادلة حجم الأثر عند كوهين حيث زادت قيمة ايتا عن (0.138) والذي يعتبر الحد الذي يشير لوجود حجم أثر كبير لمعامل ايتا (Cohen, 1988). وهذا يعني أن 22.6% من التغير في المتغير التابع (واقع جودة تدريب المعلمين في فلسطين) تم من خلال مجال جودة التدريب، و 39.4% من خلال مجال التسهيلات الإدارية للتدريب، و 14% من خلال مجال المتدربون، و 14.8% من خلال مجال بيئة التدريب. والتي تعتبر عوامل مهمة في تدريب المعلمين حسب وجهات نظر أفراد العينة. وكان مستوى الدلالة غير دال إحصائياً على مجالات (جودة التدريب، التسهيلات الإدارية للتدريب، المتدربون، بيئة التدريب)، وكان دالاً إحصائياً على مجالات (المدربون، التدريب الإلكتروني، والدرجة الكلية) لمتغير التخصص. حيث بلغ قيمة مستوى الدلالة الإحصائية عليها على التوالي: (0.045، 0.001، 0.028). ولمعرفة بين أي التخصصات كانت الفروق على مجالي (المدربون، والتدريب الإلكتروني) وعلى الدرجة الكلية استخدم الباحث اختبار (LSD) للمقارنات البعدية بين المستويات حسب الجدول (11) في ملحق (ض: 245).

مجال المدربون

يظهر من الجدول وجود دلالة إحصائية على مجال المدربون تبعاً لمتغير التخصص . حيث بلغ قيمة مستوى الدلالة الإحصائية (0.001)، كما بلغت قيمة معامل ايتا عليها على التوالي (0.231)، ووجود فروق بين التخصصات عليها بشكل كبير حسب معادلة حجم الأثر عند كوهين، وكانت هذه الفروق كما يأتي: بين تخصص اللغة العربية وتخصصي الدراسات الاجتماعية والتكنولوجيا ولصالح تخصصي الدراسات الاجتماعية والتكنولوجيا. وبين تخصص اللغة الإنجليزية وتخصصي الدراسات الاجتماعية والتكنولوجيا ولصالح تخصصي الدراسات الاجتماعية والتكنولوجيا. ولم تكن المقارنات الأخرى دالة إحصائياً.

مجال التدريب الإلكتروني

يظهر من الجدول وجود دلالة إحصائية على مجال التدريب الإلكتروني تبعاً لمتغير التخصص . حيث بلغ قيمة مستوى الدلالة الإحصائية (0.045)، كما بلغت قيمة معامل ايتا عليها على التوالي (0.171)، ووجود فروق بين التخصصات عليها بشكل كبير حسب معادلة حجم الأثر عند كوهين، وكانت هذه الفروق كما يأتي: بين تخصص اللغة العربية وتخصصي الدراسات الاجتماعية والتكنولوجيا ولصالح تخصصي الدراسات الاجتماعية والتكنولوجيا. وبين تخصص اللغة الإنجليزية وتخصصي الدراسات الاجتماعية والتكنولوجيا ولصالح تخصصي الدراسات الاجتماعية والتكنولوجيا. وبين تخصص العلوم وتخصصي الدراسات الاجتماعية والتكنولوجيا ولصالح تخصصي الدراسات الاجتماعية والتكنولوجيا. وبين تخصص الرياضيات وتخصصي الدراسات الاجتماعية والتكنولوجيا ولصالح تخصصي الدراسات الاجتماعية والتكنولوجيا. ولم تكن المقارنات الأخرى دالة إحصائياً.

الدرجة الكلية

يظهر من الجدول وجود دلالة إحصائية على الدرجة الكلية تبعاً لمتغير التخصص . حيث بلغ قيمة مستوى الدلالة الإحصائية (0.028)، كما بلغت قيمة معامل ايتا عليها على التوالي (0.180)، ووجود فروق بين التخصصات عليها بشكل كبير حسب معادلة حجم الأثر عند كوهين، وكانت هذه الفروق كما يأتي: بين تخصص اللغة العربية وتخصصي الدراسات الاجتماعية والتكنولوجيا ولصالح تخصصي الدراسات الاجتماعية والتكنولوجيا. وبين تخصص اللغة الإنجليزية وتخصصي الدراسات الاجتماعية والتكنولوجيا ولصالح تخصصي الدراسات الاجتماعية والتكنولوجيا. وبين تخصص العلوم وتخصص الدراسات الاجتماعية ولصالح تخصص الدراسات الاجتماعية. ولم تكن المقارنات الأخرى دالة إحصائياً.

3.4 نتائج التساؤل الرابع

ما حجم الأثر لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة والمرحلة التعليمية في درجة طموح جودة التدريب لدى المعلمين في وزارة التربية والتعليم في فلسطين؟

3.4.1 نتائج مجالات طموح جودة تدريب المعلمين

ما حجم الأثر لمتغير الجنس في درجة طموح جودة التدريب لدى المعلمين في وزارة التربية والتعليم في فلسطين؟

للإجابة عن التساؤل استخدم الباحث اختبار تحليل التباين (ANOVA) وايتا (Eta) لإيجاد الفروق في طموح جودة تدريب المعلمين في فلسطين على المجالات والدرجة الكلية تبعاً لمتغير الجنس. ويوضح الجدول (1) في ملحق (ط: 257) أن هناك فروق بين الأوساط الحسابية لفئات متغير الجنس وللتحقق فيها إذا كانت الفروق بين المتوسطات الحسابية قد وصلت إلى مستوى الدلالة الإحصائية استخدم الباحث اختبار تحليل التباين الأحادي واختبار ايتا، والجدول (2) في ملحق (ط: 257) يوضح أن قيمة ايتا على مجالات جودة طموح تدريب المعلمين لمتغير الجنس كانت على التوالي: 0.007، 0.004، 0.064، 0.034، 0.037، 0.023، وعلى الدرجة الكلية 0.032. وهذا يظهر أن حجم معامل أثر ايتا كان صغيراً على مجالات جودة التدريب، والمدربون، والتسهيلات الإدارية للتدريب، والمتدربون، وبيئة التدريب، والدرجة الكلية، ومتوسطاً على مجال التدريب الإلكتروني حسب معادلة حجم الأثر عند كوهين. وهذا يعني أن (6.4%) من التغير في المتغير التابع (واقع جودة تدريب المعلمين في فلسطين) تم من خلال مجال التدريب الإلكتروني. وكان مستوى الدلالة غير دال إحصائياً على جميع المجالات والدرجة الكلية لمتغير الجنس.

ما حجم الأثر لمتغير سنوات الخبرة في درجة طموح جودة التدريب لدى المعلمين في وزارة التربية والتعليم في فلسطين؟

للإجابة عن التساؤل استخدم الباحث اختبار تحليل التباين (ANOVA) وايتا (Eta) لإيجاد الفروق في جودة طموح تدريب المعلمين في فلسطين على المجالات والدرجة الكلية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة. ويوضح الجدول (3) في ملحق (ط: 257) أن هناك فروق بين الأوساط الحسابية لفئات متغير سنوات الخبرة وللتحقق فيها إذا كانت الفروق في المتوسطات الحسابية قد وصلت إلى مستوى الدلالة الإحصائية استخدم الباحث اختبار تحليل التباين الأحادي واختبار ايتا، والجدول (4) في ملحق (ط: 257) يوضح أن قيمة ايتا على مجالات جودة طموح تدريب المعلمين لمتغير سنوات الخبرة كانت على التوالي: 0.062، 0.058، 0.083، 0.014، 0.033، 0.028 وعلى الدرجة الكلية 0.033، وهذا يظهر أن حجم معامل أثر ايتا كان صغيراً على مجالات المدربون، والتسهيلات الإدارية للتدريب، والمتدربون، وبيئة التدريب، والدرجة الكلية، ومتوسطاً على مجالي جودة التدريب، والتدريب الإلكتروني حسب معادلة حجم الأثر عند كوهين. وهذا يعني أن 6.2% من التغير في المتغير التابع (واقع جودة تدريب المعلمين في فلسطين) تم من خلال مجال جودة التدريب، و 8.3% تم من خلال مجال التدريب الإلكتروني. وكان مستوى الدلالة غير دال إحصائياً على جميع المجالات والدرجة الكلية لمتغير سنوات الخبرة.

ما حجم الأثر لمتغير المؤهل العلمي في درجة طموح جودة التدريب لدى المعلمين في وزارة التربية والتعليم في فلسطين؟

للإجابة عن التساؤل استخدم الباحث اختبار تحليل التباين (ANOVA) وايتا (Eta) لإيجاد الفروق في جودة طموح تدريب المعلمين في فلسطين على المجالات والدرجة الكلية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي. ويوضح الجدول (5) في ملحق (ط: 257) أن هناك فروق بين الأوساط الحسابية لفئات متغير المؤهل العلمي وللتحقق فيها إذا كانت الفروق في المتوسطات الحسابية قد وصلت إلى مستوى الدلالة الإحصائية استخدم الباحث اختبار تحليل التباين الأحادي واختبار ايتا، والجدول (6) في ملحق (ط:

257) يوضح أن قيمة ايتا على مجالات طموح جودة تدريب المعلمين لمتغير المؤهل العلمي كانت على التوالي: 0.035، 0.006، 0.010، 0.015، 0.005، 0.018 وعلى الدرجة الكلية 0.011، وهذا يظهر أن حجم معامل أثر ايتا كان صغيراً على جميع المجالات والدرجة الكلية. وكان مستوى الدلالة غير دال إحصائياً على جميع المجالات والدرجة الكلية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

ما حجم الأثر لمتغير المرحلة التعليمية في درجة طموح جودة التدريب لدى المعلمين في وزارة التربية والتعليم في فلسطين؟

للإجابة عن التساؤل استخدم الباحث اختبار تحليل التباين (ANOVA) وايتا (Eta) لإيجاد الفروق في جودة طموح تدريب المعلمين في فلسطين على المجالات والدرجة الكلية تبعاً لمتغير المرحلة التعليمية. ويوضح الجدول (7) في ملحق (ط: 257) أن هناك فروق بين الأوساط الحسابية لفئات متغير المرحلة التعليمية وللتحقق فيها إذا كانت الفروق في المتوسطات الحسابية قد وصلت إلى مستوى الدلالة الإحصائية استخدم الباحث اختبار تحليل التباين الأحادي واختبار ايتا، والجدول (8) في ملحق (ط: 257) يوضح أن قيمة ايتا على مجالات طموح جودة تدريب المعلمين لمتغير المرحلة التعليمية كانت على التوالي: (0.024، 0.030، 0.093، 0.019، 0.017، 0.045) وعلى الدرجة الكلية 0.024، وهذا يظهر أن حجم معامل أثر ايتا كان صغيراً على مجالات جودة التدريب، والمدربون، والتسهيلات الإدارية للتدريب، والمتدربون، وبيئة التدريب، والدرجة الكلية، ومتوسطاً على مجال التدريب الإلكتروني حسب معادلة حجم الأثر عند كوهين. وهذا يعني أن (9.3%) من التغير في المتغير التابع (واقع جودة تدريب المعلمين في فلسطين) تم من خلال مجال التدريب الإلكتروني. وكان مستوى الدلالة غير دال إحصائياً على جميع المجالات والدرجة الكلية لمتغير المرحلة التعليمية.

ما حجم الأثر لمتغير التخصص في درجة طموح جودة التدريب لدى المعلمين في وزارة التربية والتعليم في فلسطين؟

للإجابة عن التساؤل استخدم الباحث اختبار تحليل التباين (ANOVA) وايتا (Eta) لإيجاد الفروق في جودة طموح تدريب المعلمين في فلسطين على المجالات و الدرجة الكلية تبعاً لمتغير التخصص. ويوضح الجدول (9) في ملحق (ط: 257) أن هناك فروق بين الأوساط الحسابية لفئات متغير التخصص وللتحقق فيها إذا كانت الفروق في المتوسطات الحسابية قد وصلت إلى مستوى الدلالة الإحصائية استخدم الباحث اختبار تحليل التباين الأحادي واختبار ايتا، والجدول (10) في ملحق (ط: 257) يوضح أن قيمة ايتا على مجالات جودة طموح تدريب المعلمين لمتغير التخصص كانت على التوالي: (0.178، 0.158، 0.213، 0.140، 0.173، 0.152) وعلى الدرجة الكلية 0.185، وهذا يظهر أن حجم معامل أثر ايتا كان كبيراً على جميع المجالات والدرجة الكلية حسب معادلة حجم الأثر عند كوهين تبعاً لمتغير التخصص. وهذا يعني أن (17.8%) من التغير في المتغير التابع (واقع جودة تدريب المعلمين في فلسطين) تم من خلال مجال جودة التدريب، و(15.8%) تم من خلال مجال المدربون، و 21.3% تم من خلال مجال التدريب الإلكتروني، و 14% تم من خلال مجال التسهيلات الإدارية للتدريب، و 17.3% تم من خلال مجال المتدربون، و 15.2% تم من خلال مجال بيئة التدريب، و 18.5% من خلال الدرجة الكلية. وكان مستوى الدلالة غير دال إحصائياً على مجالات (المدربون، التسهيلات الإدارية للتدريب، بيئة التدريب)، وكان دال إحصائياً على مجالات (جودة التدريب، التدريب الإلكتروني، المتدربون، الدرجة الكلية) لمتغير التخصص . حيث بلغت قيم مستوى الدلالة الإحصائية عليها على التوالي: (0.032، 0.003، 0.041، 0.021). ولمعرفة بين أي التخصصات كانت الفروق على مجالات (جودة التدريب، التدريب الإلكتروني، المتدربون) وعلى الدرجة الكلية استخدم الباحث اختبار (LSD) للمقارنات البعدية بين المستويات كما يبينه الجدول (11) في ملحق (ط: 257) كما يأتي:

مجال جودة التدريب

يظهر من الجدول (11) في ملحق (ط: 257) وجود دلالة إحصائية على مجال جودة التدريب تبعاً لمتغير التخصص. حيث بلغ قيمة مستوى الدلالة الإحصائية (0.032)، كما بلغت قيمة معامل ايتا عليها على التوالي (0.178)، ووجود فروق بين التخصصات عليها بشكل كبير حسب معادلة حجم الأثر عند كوهين، وكانت هذه الفروق كما يأتي: بين تخصص اللغة العربية وتخصصي العلوم والتكنولوجيا ولصالح تخصصي العلوم والتكنولوجيا. وبين تخصص اللغة الإنجليزية وتخصص التكنولوجيا ولصالح التكنولوجيا. وبين تخصص الرياضيات وتخصص التكنولوجيا ولصالح التكنولوجيا. وبين تخصص الدراسات الاجتماعية وتخصص التكنولوجيا ولصالح التكنولوجيا. ولم تكن المقارنات الأخرى دالة إحصائياً.

مجال التدريب الإلكتروني

يظهر من الجدول (11) في ملحق (ط: 257) وجود دلالة إحصائية على مجال التدريب الإلكتروني تبعاً لمتغير التخصص . حيث بلغ قيمة مستوى الدلالة الإحصائية (0.003)، كما بلغت قيمة معامل ايتا عليها على التوالي (0.213)، ووجود فروق بين التخصصات عليها بشكل كبير حسب معادلة حجم الأثر عند كوهين (Cohen, 1988)، وكانت هذه الفروق كما يأتي: بين تخصص اللغة العربية وتخصصي العلوم والتكنولوجيا ولصالح تخصصي العلوم والتكنولوجيا. وبين تخصص اللغة الإنجليزية وتخصص التكنولوجيا ولصالح التكنولوجيا. وبين تخصص الرياضيات وتخصص التكنولوجيا ولصالح التكنولوجيا. وبين تخصص الدراسات الاجتماعية وتخصص التكنولوجيا ولصالح التكنولوجيا. ولم تكن المقارنات الأخرى دالة إحصائياً.

مجال المتدربون

يظهر من الجدول (11) في ملحق (ط: 257) وجود دلالة إحصائية على مجال المتدربون تبعاً لمتغير التخصص. حيث بلغ قيمة مستوى الدلالة الإحصائية (0.041)، كما بلغت قيمة معامل ايتا عليها على التوالي (0.173)، ووجود فروق بين التخصصات عليها بشكل كبير حسب معادلة حجم الأثر عند كوهين، وكانت هذه الفروق كما يأتي: بين تخصص اللغة العربية وتخصص التكنولوجيا ولصالح التكنولوجيا. وبين تخصص الرياضيات وتخصص التكنولوجيا ولصالح التكنولوجيا. ولم تكن المقارنات الأخرى دالة إحصائياً.

الدرجة الكلية

يظهر من الجدول (11) في ملحق (ط: 257) وجود دلالة إحصائية على الدرجة الكلية تبعاً لمتغير التخصص. حيث بلغ قيمة مستوى الدلالة الإحصائية (0.021)، كما بلغت قيمة معامل ايتا عليها على التوالي (0.185)، ووجود فروق بين التخصصات عليها بشكل كبير حسب معادلة حجم الأثر عند كوهين (Cohen, 1988)، وكانت هذه الفروق كما يأتي: بين تخصص اللغة العربية وتخصص التكنولوجيا ولصالح التكنولوجيا. وبين تخصص اللغة الإنجليزية وتخصص التكنولوجيا ولصالح التكنولوجيا. وبين تخصص الرياضيات وتخصص التكنولوجيا ولصالح التكنولوجيا. ولم تكن المقارنات الأخرى دالة إحصائياً.

3.5 التساؤل الخامس

ما أكثر المجالات مساهمة في التنبؤ في الدرجة الكلية للواقع والطموح لجودة تدريب المعلمين من وجهة نظرهم في وزارة التربية والتعليم في فلسطين؟

3.5.1 أكثر المجالات مساهمة في التنبؤ في الدرجة الكلية لواقع جودة تدريب المعلمين من وجهة نظرهم في وزارة التربية والتعليم في فلسطين

للإجابة عن هذا التساؤل تم استخراج معامل الارتباط بيرسون للعلاقة بين المجالات والدرجة الكلية لواقع جودة تدريب المعلمين، كما في الجدول (8)، ومن ثم تم استخدام تحليل الانحدار البسيط (Simple Regression) (R^2)، وتم تحديد أقوى علاقة بين المجالات والدرجة الكلية، كما في الجدول (1) من ملحق (ظ: 269).

جدول 9:

نتائج معامل الارتباط بيرسون للعلاقة بين المجالات والدرجة الكلية لواقع جودة تدريب المعلمين في وزارة التربية والتعليم في فلسطين (ن= 385)

المجالات	قيمة (ر)
جودة التدريب	0.754**
المدربون	0.770**
التدريب الإلكتروني	0.795**
التسهيلات الإدارية للتدريب	0.867**
المتدربون	0.878**
بيئة التدريب	0.716**

** دال إحصائياً عند ($\alpha \leq 0.01$).

تبين نتائج الجدول (9) وجود علاقة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.01$) بين جميع المجالات والدرجة الكلية ، وكانت أفضل علاقة للدرجة الكلية على التوالي مع المجال الخامس (المتدربون)، ثم الرابع (التسهيلات الإدارية للتدريب)، ثم الثالث (التدريب الإلكتروني)، ثم الثاني (المدربون)، ثم الأول (جودة التدريب)، وأخيراً المجال السادس (بيئة التدريب). وبالتالي تم تحديد المجالات كمتغيرات مستقلة والدرجة الكلية كمتغير تابع، من أجل إجراء تحليل الانحدار البسيط، حيث

يتضح من نتائج الجدول رقم (1) في ملحق (ق: 280)، أن قيم (R^2) للمجالات على التوالي: (0.568، 0.593، 0.632، 0.751، 0.770، 0.513). وللوصول إلى معادلة خط الانحدار ، تم استخدام اختبار (ت) ومعامل بيتا كما هو موضح في الجدول (2) في ملحق (ظ: 269)، والذي يبين أن قيم (ت) كانت دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$)، وكانت المعادلات التنبؤية للمجالات كما يأتي: جودة التدريب : (R^2=0.568)، المدربون : (R^2=0.593)، التدريب الإلكتروني (R^2=0.632)، التسهيلات الإدارية للتدريب (R^2=0.751)، المتدربون (R^2=0.770)، بيئة التدريب (R^2=0.513)، والأشكال البيانية (1–6) في الملحق (ق: 280) تبين ذلك.

3.5.2 أكثر المجالات مساهمة في التنبؤ في الدرجة الكلية لطموح جودة تدريب المعلمين من وجهة نظرهم في وزارة التربية والتعليم في فلسطين

للإجابة عن هذا التساؤل تم استخراج معامل الارتباط بيرسون للعلاقة بين المجالات والدرجة الكلية لطموح جودة تدريب المعلمين في وارة التربية والتعليم في فلسطين، كما في الجدول (10)، ومن ثم تم استخدام تحليل الانحدار البسيط (Simple Regression) (R^2)، كما في الجدول (3) من ملحق (ظ: 269).

جدول 10:

نتائج معامل الارتباط بيرسون للعلاقة بين المجالات والدرجة الكلية لطموح جودة تدريب المعلمين في وزارة التربية والتعليم في فلسطين (ن= 385)

المجالات	قيمة (ر)
جودة التدريب	0.812**
المدربون	0.846**
التدريب الإلكتروني	0.877**
التسهيلات الإدارية للتدريب	0.909**
المتدربون	0.920**
بيئة التدريب	0.822**

** دال إحصائياً عند ($\alpha \geq 0.01$).

تبين نتائج الجدول (10) وجود علاقة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.01$) بين جميع المجالات والدرجة الكلية لطموح تدريب المعلمين ، وكانت أفضل علاقة للدرجة الكلية على التوالي مع المجال الخامس (المتدربون)، ثم الرابع (التسهيلات الإدارية للتدريب)، ثم الثالث (التدريب الإلكتروني)، ثم الثاني (المدربون)، ثم السادس (بيئة التدريب) وأخيراً الأول (جودة التدريب)، وبالتالي تم تحديد المجالات كمتغيرات مستقلة والدرجة الكلية كمتغير تابع، من أجل إجراء تحليل الانحدار البسيط، حيث يتضح من نتائج الجدول (3) في الملحق (ق: 280) أن قيم (R^2) للمجالات على التوالي: (0.659، 0.716 ، 0.770، 0.825، 0.847، 0.675)، وللوصول إلى معادلة خط الانحدار تم استخدام اختبار (ت) ومعامل بيتا كما هو موضح في الجدول (4) في الملحق (ظ: 269)، حيث يظهر أن قيم (ت) كانت دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، وكانت المعادلات التنبؤية للمجالات كما يأتي: جودة التدريب : (R^2= 0.659)، المدربون : (R^2= 0.716)، التدريب الإلكتروني (R^2= 0.770)، التسهيلات الإدارية للتدريب (R^2= 0.825)، المتدربون (R^2= 0.847)، بيئة التدريب (R^2= 0.675). والأشكال البيانية (7–12) في الملحق (ظ: 269) تبين ذلك.

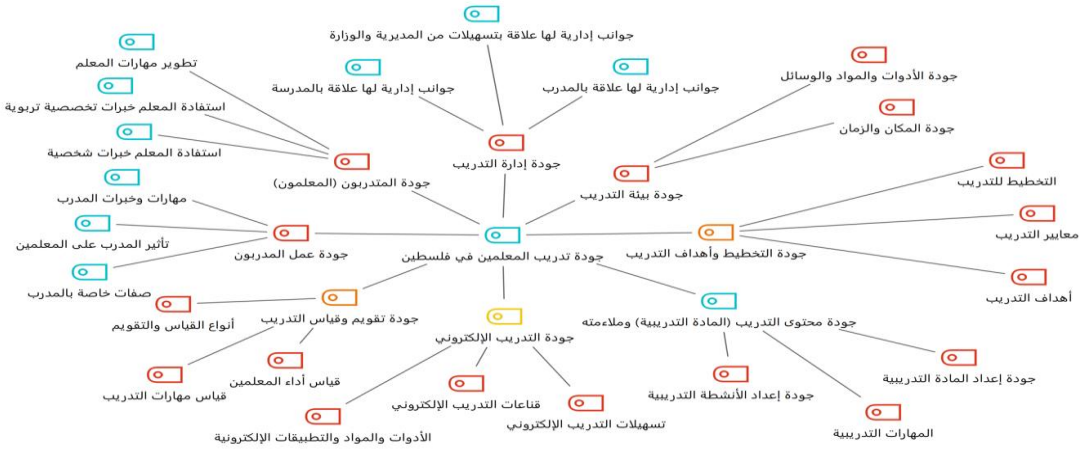
3.6 التساؤل السادس: ما التصور المقترح لجودة تدريب المعلمين في وزارة التربية والتعليم في فلسطين؟

للإجابة عن التساؤل ووضع التصور المقترح، تم تحليل البيانات النوعية الناتجة عن مقابلات المجموعات البؤرية من المديرين والمشرفين التربويين كخبراء تربويين. حيث تم طرح عشرة تساؤلات تتعلق بجودة تدريب المعلمين في فلسطين، بناء على خبراتهم كمشرفين على عمل وأداء المعلمين الذين تعرضوا لتدريب مطول على مدار عام دراسي كامل من أجل الحصول على دبلوم تأهيل تربوي متخصص في التعليم للمعلمين الذين يدرسون الصفوف من (5–12) في ستة تخصصات (اللغة العربية، اللغة الإنجليزية، العلوم، الرياضيات، التكنولوجيا، الدراسات الاجتماعية)، بعد تحكيمها من مجموعة من المتخصصين التربويين من الجامعات الأردنية والفلسطينية وعددهم 12، تم استخدامها

وطرحها على العينة النوعية، والتي أجاب عنها الخبراء من مديري المدارس والمشرفين التربويين، والملحق (ج: 224) يبين الأسئلة النوعية بعد التحكيم. وبما أن أفراد عينة المقابلات يعتبرون خبراء للحكم على موضوع الدراسة، ويشرفون على عمل نفس الفئة من المعلمين، فقد تم الأخذ بآرائهم بشكل جماعي في المجموعات البؤرية جميعها، والتي بلغ عددها سبعة عشر مجموعة بؤرية في جميع مديريات التربية والتعليم في المحافظات الشمالية من فلسطين، ثم تم تجميع كافة بيانات المقابلات بعد إرسالها من منسقي البحث والتطوير التربوي إلكترونياً للباحث، والذي قام بدوره بتفريغها جميعها في ملف واحد، ثم استخدم البرنامج المتخصص بتحليل البيانات النوعية (MAXQDA-2022) لتحليل البيانات النوعية. حيث قام الباحث بإدخال ملف البيانات لبرنامج التحليل النوعي ثم البدء بالترميز، بدءاً بالترميز المفتوح للعبارات والجمل والفقرات إلى عبارات لها معنى وعلاقة بموضوع الدراسة، مع التركيز في الترميز على المعنى والمضمون، وكان الترميز الأولي باستخدام طريقتين: الترميز المفتوح بالمعنى من خلال (New Code)، أو ترميز انفيفو المقيد (Invivo)، أي اعتماد العبارة كما هي إذا كانت مهمة كما تم ذكره في إجراءات الدراسة، وهي أقل بكثير من الترميز المفتوح، وذلك بعد قراءة مستفيضة ومركزة لجميع البيانات عدة مرات، وبعد الترميز المفتوح لجميع المقابلات في الملف. وتم التعامل مع إجابات العينة على الأسئلة النوعية العشرة بشكل مفتوح، أي عدم تخصيص إجابة سؤال معين ضمن مجال أو محور من محاور جودة تدريب المعلمين، لأن التحليل النوعي يعتمد على الاستقراء وليس الاستنتاج (Creamer, 2022). ويبين الشكل (6) توزيع مخطط النظرية المجذرة على الفئات الفرعية والمواضيع (المجالات)، والناتجة بناء على تحليل البيانات من خلال برنامج تحليل البيانات النوعية المتخصص (MAXQDA-2022).

شكل 6:

توزيع مخطط النظرية المجذرة على الفئات الفرعية والمواضيع (المجالات) التي تم استنباطها من الفئات والترميزات من برنامج (MAXQDA-2022)

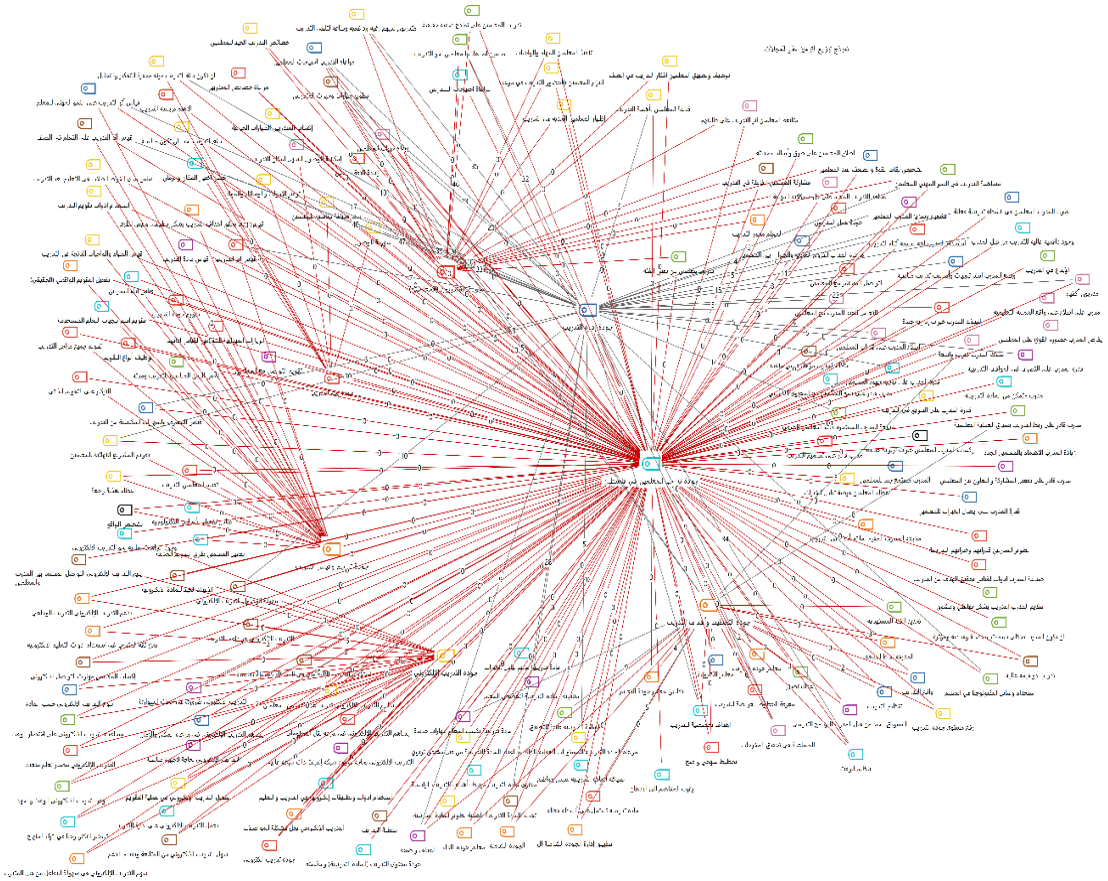


وتبين الأشكال (1-8) من الملحق (ع: 279) مخططات توزيع الفئات، والفئات الفرعية للترميزات على المواضيع (المجالات) الثمانية الناتجة عن تحليل البيانات النوعية حسب النظرية المجذرة.

ويبين الشكل (7) مخطط توزيع الترميزات والفئات، والفئات الفرعية لها على المواضيع (المجالات) الثمانية الناتجة عن تحليل البيانات النوعية ضمن النظرية المجذرة.

شكل 7:

مخطط توزيع الترميزات والفئات، والفئات الفرعية والمواضيع (المجالات) لجودة تدريب المعلمين في فلسطين ضمن النظرية المجذرة من برنامج (MAXQDA-2022)



يظهر من الأشكال السابقة توزيع ترميز البيانات النوعية الناتجة من مقابلات المجموعات البؤرية للمديرين والمشرفين التربويين وتقسيمها إلى فئات وفئات فرعية ومواضيع، وصولاً إلى مخطط نموذج النظرية المجذرة لجودة تدريب المعلمين في فلسطين. والجدول (11) يبين توزيع مخطط النظرية المجذرة لجودة تدريب المعلمين بناء على تحليل البيانات النوعية الناتجة عن مقابلات المجموعات البؤرية من المديرين والمشرفين.

جدول 11:

توزيع مخطط النظرية المجذرة لجودة تدريب المعلمين في فلسطين بناء على تحليل البيانات النوعية من المديرين والمشرفين التربويين من خلال برنامج (MAXQDA-2022)

الرقم	عدد الترميزات Codes	عدد الفئات Categories	عدد الفئات الفرعية Sub−Categories	المواضيع (المجالات) Themes	النظرية المجذرة Grounded Theory
1	183	36	3	جودة المدربون	مخطط نموذج النظرية المجذرة
2	182	19	3	جودة المتدربون (المعلمون)	
3	180	14	3	جودة التخطيط وأهداف التدريب	
4	142	21	3	جودة تقويم وقياس التدريب	
5	126	8	2	جودة بيئة التدريب	
6	95	24	3	جودة التدريب الإلكتروني	
7	87	11	3	جودة المحتوى (المادة التدريبية)	
8	36	31	3	جودة إدارة التدريب	
المجموع	1031	164	23	8	

يظهر من الجدول (11) أن إجابات أفراد العينة في المجموعات البؤرية بينت تنوعاً في المضمون، أي وجود بيانات تناسب أكثر من محور في نفس إجابات كل سؤال. وبعد الانتهاء من الترميز الأولي المفتوح (Open Codes) ومراجعته عدة مرات، تم تجميع الرموز إلى فئات (Categories)، ثم تجميع الفئات إلى فئات فرعية (Sub−Categories)، والفئات الفرعية إلى مواضيع (Themes) ومجموع المواضيع إلى النظرية المجذرة وعمل مخطط لها. وتبين بعد انتهاء التحليل والتجميع حسب مخطط النظرية المجذرة وجود 1031 رمزاً مفتوحاً أولياً، تم تقسيمها إلى 164 فئة، والتي تم تقسيمها إلى 23

فئة فرعية، والتي تم تقسيمها إلى 8 مواضيع أو مجالات، والتي بدورها تم تشكيل مخطط النظرية المجذرة منها بما تتضمنه تحتها وصولاً إلى الرموز، فتم تشكيل النظرية من الخاص للعام بشكل تصاعدي من الرموز حتى الوصول للنظرية المجذرة باستخدام النظرية البنائية في التحليل النوعي (Constructivism) (Alemu et al., 2015). وفيما يتعلق بعرض نتائج تحليل البيانات النوعية، تم إتباع خطوات تحليل بيانات التصنيف التفسيري النوعي لتحديد الموضوعات الأساسية فيما يتعلق بالأهداف المحددة في البداية وأسئلة البحث النوعي. حيث أشار كل من ستوكس وأورجهارت (Stokes & Urquhart, 2013) أن مايلز وهوبرمان (Miles & Hoberman, 1994) قدما نهجاً متسلسلاً للتحليل النوعي للبيانات مستنداً إلى إطار لعمليات الترميز وعرض البيانات. ويركز على ثلاثة مكونات تحدث بشكل متزامن خلال التحليل كما يأتي:

1. اختصار البيانات: من خلال الطريقة التي يتم بها تشفير البيانات (النسخ) تحليليًا (تقليلها) دون فقدان السياق. على أساس أنه شكل من أشكال التحليل الذي يغذي البيانات ويصنفها ويركزها وينظمها، وبالتالي يمكن استخلاص النتائج بناء عليها.
2. عرض البيانات: يؤدي هذا إلى تحريك التحليل إلى الأمام باستخدام شاشات العرض (الرسوم البيانية، الرسوم البيانية، النماذج). إنه يعمل جنبًا إلى جنب مع مكون تقليل البيانات كجزء من التحليل، ويشكل بالإضافة إلى ذلك جزءًا من تقليل البيانات.
3. استخلاص النتائج: ويأتي هذا الإجراء بحيث يحدث هذا المكون بشكل مستمر طوال العملية. قد تكون الاستنتاجات المبكرة غامضة ولكن يتم التحقق منها أثناء التحليل.

وفيما يأتي استعراض لتحليل البيانات النوعية حسب المواضيع (المجالات) التي برزت بناء على مخطط النظرية المجذرة بالترتيب تنازلياً حسب الأهمية بناء على عدد الترميزات المجمعة لكل مجال كما يأتي:

3.6.1 مجال المدربون

بلغ عدد الترميزات على المجال 183 ترميزاً، تم فرزها إلى 36 فئة ترميزية و 3 فئات فرعية، وتكونت رموز الفئات الفرعية من المسميات كما يأتي:

1. صفات خاصة بالمدرب: وتكونت من 8 فئات ترميزية، و 36 رمزاً، وكان ترتيبها حسب الأهمية وعدد الترميزات كما يأتي: مدرب متمكن من المادة التدريبية بعدد 10 ترميزات، ثم يحظى المدرب بسمات شخصية وقيادية بعدد 9 ترميزات، ثم مدربون أكفياء بعدد 5 ترميزات، ثم امتلاك المدرب مؤهل علمي مناسب، ووجود دافعية عالية للتدريب من قبل المدرب بعدد 4 ترميزات لكل منهما، ثم قدرة المدرب على التصرف في المواقف التدريبية بعدد 2 ترميزات، ثم كل من المدرب مستمع جيد للمعلمين، واستخدام المدرب لغة سليمة في التدريب بعدد 1 ترميز. وفي هذا السياق أشار المشرف التربوي (م.ش):

"أن المدربين يجب أن يكون لديهم الدراية والكفاءة النابعة من الواجب الوطني الهادفة إلى غرس القيمة ورفع الكفاءة ذات المردود الإيجابي على المتدربين".

وأضافت المديرة (غ.ع):

"أن على المدربين من خبراتهم الواسعة وفهمهم الواضح، التركيز على الاحتياجات التدريبية للمعلمين المهنية من المادة التدريبية التي تخدمهم في التدريس".

وقال المدير (و.ع):

"أن على المدرب أن يمتلك المعلومة ويعطيها بطريقة تفاعلية، ويشوق المعلمين ويعطي الأمثلة من الميدان".

2. مهارات خاصة بالمدرب: وتكونت من 13 فئة ترميزية، و 87 رمزاً، وكان ترتيبها حسب الأهمية وعدد الترميزات كما يأتي: مدرب قادر على ربط التدريب بسياق العملية التعليمية بعدد 28 ترميز، ثم وضع المدرب استراتيجيات وأساليب تدريب مناسبة بعدد 14 ترميز، ثم تفعيل المدرب وسائل

تكنولوجية في التدريب بعدد 13 ترميز، ثم تقديم المدرب التدريب بشكل تفاعلي ومشوق، وامتلاك المدرب خبرات واسعة بعدد 6 ترميزات لكل منهما، ثم امتلاك المدرب خبرات إدارية واسعة بعدد 5 ترميزات، ثم تطوير المدربين قدراتهم وخبراتهم التدريبية بعدد 4 ترميزات، ثم إبداع المدربين في التدريب، وقدرة المدرب على إيصال الخبرات للمعلمين بعدد 3 ترميزات، ثم قدرة المدرب على التنويع في التدريب بعدد 2 ترميزات، ثم كل من تفعيل المدرب أدوات لقياس تحقيق أهداف التدريب، ومدرب قادر على تصميم التدريب، واطلاع المدرب على واقع العملية التعليمية بعدد 1 ترميز لكل منها. وفي هذا السياق أشارت المديرة (س.و):

"أنه يجب أن يكون المدرب مؤهلا للتدريب وملما بمادة التدريب".

وأضافت المشرفة التربوية (هـ.د):

"إذا كان المدرب متمكناً من المادة ومطلعاً على الواقع التعليمي وعلى قدرات المتدربين واحتياجاتهم فهذا يسهم بشكل جيد في إنجاح التدريب"

كما أضاف المشرف التربوي (س.غ):

"القدرات وخبرة المدرب والمهارات التي يمتلكها تعزز بشكل كبير قدرته على إيصال المعلومات والتأثير في المتدربين ويرقى بمستوى التدريب"

3. تأثير المدرب على المعلمين: وتكونت من 15 فئة ترميزية، و 60 رمزاً، وكان ترتيبها حسب الأهمية وعدد الترميزات كما يأتي: مدرب قادر على تفعيل المشاركة والتعاون بين المعلمين، ومتابعة المدرب المستمرة لأداء المعلمين الصفية بعدد 8 ترميز لكل منهما، ثم قدرة المدرب على توجيه جهود المعلمين بعدد 7 ترميزات، ثم إكساب المدرب المعلمين خبرات تربوية جديدة بعدد 6 ترميزات، ثم إعطاء المعلمين فرصة تبادل الخبرات، والتعامل الجيد للمدرب مع المعلمين بعدد 4 ترميزات لكل منهما، ثم اطلاع المدرب على قدرات المعلمين، ومتابعة المشرف المقيم لما تم أخذه من التدريب، ويفرض المدرب حضوره القوي على المعلمين، وتواصل المدرب المستمر مع المعلمين، ومراعاة

المدرب الفروق الفردية بين المعلمين، ويشرك المدرب المعلمين في أنشطة تدريبية فعالة بعدد 3 ترميزات، ثم تشجيع وتعزيز المدرب المعلمين، ومدرب قادر على ربط المعلمين بالمحتوى التدريبي بعدد 2 ترميزات، ثم زيادة المدرب الاهتمام بالمعلمين الجدد بعدد 1 ترميز. وفي هذا السياق أشارت المديرة (ك.ي):

"القدرة على إدارة التدريب وحسن التصرف من المدرب كلها تساعد في جذب المتدربين وأخذ الأمر على محمل الجد".

وأضاف المدير (ح.ح):

"للمدرب أثر كبير على المتدرب إذا أحسن التدريب، وجعل من التدريب إمكانية وسهولة للتطبيق العملي لما تم التدرب عليه"

3.6.2 مجال المتدربون

بلغ عدد الترميزات على المجال 182 ترميزاً، تم فرزها إلى 19 فئة ترميزية و 3 فئات فرعية، وتكونت رموز الفئات الفرعية من المسميات كما يأتي:

1. تطوير مهارات المعلم: وتكونت من 4 فئات ترميزية، و 21 رمزاً، وكان ترتيبها حسب الأهمية وعدد الترميزات كما يأتي: تطوير مهارات وخبرات المعلمين بعدد 8 ترميزات، ثم إكساب المعلمين مهارات حياتية بعدد 6 ترميزات، ثم متابعة المعلمين أثر التدريب على طلبتهم بعدد 5 ترميزات، ثم تدريب المعلمين من نفس الفئة بعدد 2 ترميز. وفي هذا السياق أشار المشرف التربوي (هـ.ح):

"الحرص على النمو المهني والتطور التكنولوجي للمعلمين".

وأضافت المديرة (ق.ش):

"تلقي المعلم للمهارات والمعارف والتطور المهني الدائم والمتماشي مع ضرورات المهنة يساهم بالتأكيد على تعزيز فكرة التدريب لدى المتدرب ويرفع مستوى جودة التدريب".

وقال المدير (أ.ح):

"يتم تطوير مهارات المعلم من خلال طرح الأسئلة، وتقديم اقتراحات متنوعة حول موضوع التدريب".

2. استفادة المعلم مهارات تدريبية جديدة: وتكونت من 9 فئات ترميزية، و 57 رمزاً، وكان ترتيبها حسب الأهمية وعدد الترميزات كما يأتي: مشاركة المعلمين الفاعلة في التدريب، واطلاع المعلمين على طرق وأساليب التدريس بعدد 12 ترميز، ثم خصائص التدريب الجيد للمعلمين بعدد 7 ترميزات، ثم زيادة خبرات المعلمين، وتوظيف وتطبيق المعلمين أفكار التدريب في الصف، وتدريب المعلمين على نماذج صفية حقيقية بعدد 6 ترميزات لكل منها، ثم تنفيذ المعلمين المهام والواجبات بعدد 4 ترميزات، ثم يساعد التدريب المعلمين على حل مشكلاتهم المهنية بعدد 3 ترميزات، ثم المعلم محور التدريب بعدد 1 ترميز. وفي هذا السياق أشارت المديرة (ن.د):

"إذا كان التدريب بناء على اهتمامات المعلمين سيسهم في نوعية التعليم لاحقاً".

وأضافت المشرفة التربوية (أ.ع):

"أخذهم للأمور بجدية وتطبيقهم لما تدربوا عليه يسهم في الاستفادة القصوى من التدريب"

كما أضاف المدير (م.ع):

"تطبيق ما تم التدرب عليه داخل غرفة الصف وتدريب معلمين من نفس الفئة"

3. استفادة المعلم خبرات شخصية: وتكونت من 6 فئات ترميزية، و 104 رمزاً، وكان ترتيبها حسب الأهمية وعدد الترميزات كما يأتي: مراعاة التدريب احتياجات المعلمين بعدد 54 ترميز، ثم معلمون لديهم رغبة ودافعية وقناعة لتلقي التدريب بعدد 16 ترميز، ثم تحسين اتجاهات المعلمين نحو التدريب بعدد 12 ترميز، ثم إظهار المعلمين الجدية في التدريب بعدد 11 ترميز، ثم قناعة المعلمين بأهمية التدريب بعدد 9 ترميزات، ثم مراعاة خصائص المعلمين بعدد 2 ترميزات. وفي هذا السياق أشار المشرف التربوي (س.أ):

"استفادة المعلم من آليات التحضير المسبق والمشاركة الفاعلة".

وأضاف المدير (أ.أ):

"الاستفادة من خلال تبادل الخبرات وشحذ الهمم نحو التميز".

3.6.3 مجال جودة التخطيط وأهداف التدريب

بلغ عدد الترميزات على المجال 180 ترميزاً، تم فرزها إلى 14 فئة ترميزية و 3 فئات فرعية، وتكونت رموز الفئات الفرعية من المسميات كما يأتي:

1. التخطيط للتدريب: وتكونت من 4 فئات ترميزية، و 72 رمزاً، وكان ترتيبها حسب الأهمية وعدد الترميزات كما يأتي: المساعدة في تحقيق المخرجات بعدد 24 ترميز، ثم تنظيم الوقت بعدد 22 ترميز، ثم تخطيط منهجي واضح بعدد 14 ترميز، ثم تنظيم التدريب بعدد 12 ترميز. وفي هذا السياق أشار المشرف التربوي (ش.ع):

"وضع الأهداف يعتبر خطوة أولى لتحقيق المخرجات المرجوة من التدريب".

وأضافت المديرة (ن.د):

"السير على خطة واضحة ذات منهجية علمية ووقت زمني محدد يحقق أهداف التدريب".

2. أهداف التدريب: وتكونت من 4 فئات ترميزية، و 68 رمزاً، وكان ترتيبها حسب الأهمية وعدد الترميزات كما يأتي: أهداف واضحة بعدد 51 ترميز، ثم أهداف تخصصية للتدريب بعدد 10 ترميزات، ثم معرفة الخطوط العريضة للتدريب بعدد 4 ترميزات، ثم إعطاء تصور بعدد 3 ترميزات. وفي هذا السياق أشار المشرف التربوي (ص.ر):

"تحديد أهداف التدريب خطوة أولى للتخطيط للمخرجات".

وأضافت المديرة (أ.ع):

"الأهداف أساس التدريب وتحقيقها يتم من خلال التدريب".

3. معايير التدريب: وتكونت من 6 فئات ترميزية، و 40 رمزاً، وكان ترتيبها حسب الأهمية وعدد الترميزات كما يأتي: تطبيق معايير جودة التعليم بعدد 12 ترميز، ثم معايير جودة التدريب بعدد 10 ترميزات، ثم رفع مستوى جودة التدريب بعدد 9 ترميزات، ثم تدريب ذو قيمة عالية بعدد 5 ترميزات، ثم معايير جودة الأداء، والتسويق الجيد للبرنامج التدريبي بعدد 2 ترميز لكل منهما. وفي هذا السياق أشار المشرف التربوي (م.ن):

"إذا كانت الأهداف مبنية على تشخيص الواقع والاحتياجات بالتأكيد ستساهم بتحسين جودة التدريب".

وأضاف المدير (ي.ا):

"تتحقق أهداف التدريب من خلال السير على خطة واضحة ذات منهجية علمية ووقت زمني محدد".

3.6.4 مجال جودة تقويم وقياس التدريب

بلغ عدد الترميزات على المجال 142 ترميزاً، تم فرزها إلى 21 فئة ترميزية و 3 فئات فرعية، وتكونت رموز الفئات الفرعية من المسميات كما يأتي:

1. قياس مهارات التدريب: وتكونت من 8 فئات ترميزية، و 21 رمزاً، وكان ترتيبها حسب الأهمية وعدد الترميزات كما يأتي: قياس المعارف والمهارات المكتسبة من التدريب، وقياس المهام والواجبات الناتجة عن التدريب بعدد 4 ترميزات لكل منهما، ثم تقويم جودة التدريب، وتقويم استراتيجيات التعلم المستخدمة بعدد 3 ترميزات لكل منها، ثم تقويم التواصل مع المعلمين، وقياس الزمن المناسب للتدريب ومدته، وتقويم المشاريع النهائية للمعلمين بعدد 2 ترميز لكل منها، ثم قياس تفعيل الأساليب التكنولوجية بعدد 1 ترميز. وفي هذا السياق أشارت المديرة (ك.ع):

"يتم قياس التدريب من خلال استخدام التقويم القبلي (التشخيصي) قبل طرح الموضوع وتوظيف التقويم البنائي أثناء شرح المادة التدريبية، وتوظيف التقويم الختامي للوقوف على أهم المهارات التدريبية التي تم توضيحها من قبل المدرب".

وأضاف المدير (م.ز):

" يتم قياس التدريب من خلال المتابعة المستمرة والحثيثة من قبل المعلمين لما جاء في التدريب".

2. قياس أداء المعلمين: وتكونت من 8 فئات ترميزية، و 90 رمزاً، وكان ترتيبها حسب الأهمية وعدد الترميزات كما يأتي: قياس أثر التدريب على النمو المهني للمعلمين بعدد 66 ترميز، ثم قياس أداء المدربين بعدد 6 ترميزات، ثم إعطاء تغذية راجعة، وتشخيص الواقع بعدد 5 ترميزات لكل منهما، ثم الزيارات الميدانية للمعلمين لقياس أدائهم بعدد 3 ترميزات، ثم تقويم جميع مراحل التدريب، وتشخيص نقاط القوة والضعف عند المعلمين بعدد 2 ترميزات لكل منهما، ثم تقييم المعلمين التدريب بعدد 1 ترميز. وفي هذا السياق أشار المشرف التربوي (ع.ع):

"قياس أداء المعلمين باستمرار حتى يبقى على اطلاع بمجريات التدريب".

وأضاف المدير (ع.أ):

"قياس أداء المعلمين يساهم في تطوير طرائق التدريس وإدارة الصف".

3. أنواع القياس والتقويم: وتكونت من 5 فئات ترميزية، و 31 رمزاً، وكان ترتيبها حسب الأهمية وعدد الترميزات كما يأتي: استخدام أدوات تقويم التدريب بعدد 22 ترميز، ثم تفعيل التقويم الواقعي (الحقيقي) بعدد 4 ترميزات، ثم تفعيل المعلمين طرق التقويم الحديثة بعدد 3 ترميزات، ثم توظيف أنواع التقويم، والتركيز على التقويم الذاتي بعدد 1 ترميز لكل منهما. وفي هذا السياق أشارت المشرفة التربوية (و.ع):

"يجب أن تكون طرق التقويم تخصصية وليس بشكل عام أي أن المعلم يدرب من قبل المشرف عليها من أجل تمكينه من عملية التحضير وثانياً من المعلومات العلمية وثالثاً عملية الضبط ثم تأتي آلية تقويم المادة".

وقال المدير (ع.ح):

"أن تكون أدوات التقويم متنوعة مثل: الاستبانة، والملاحظة أثناء التدريب، والتقويم الكتابي من خلال المهمات المتعلقة في كل مرحلة من التدريب، وكذلك المقابلات، واختبارات بعدية للطلاب لقياس أثر التدريب".

3.6.5 مجال جودة بيئة التدريب

بلغ عدد الترميزات على المجال 126 ترميزاً، تم فرزها إلى 8 فئات ترميزية و 2 فئة فرعية، وتكونت رموز الفئات الفرعية من المسميات كما يأتي:

1. جودة المكان الزمان: وتكونت من 6 فئات ترميزية، و 93 رمزاً، وكان ترتيبها حسب الأهمية وعدد الترميزات كما يأتي: بيئة التدريب مناسبة بعدد 46 ترميز، ثم حسن اختيار الزمان والمكان بعدد 17 ترميز، ثم سهولة الوصول بعدد 15 ترميز، ثم بيئة التدريب مرنة محفزة للتفكير والتحليل بعدد 7 ترميزات، ثم الاهتمام ببيئة التدريب بعدد 5 ترميزات، ثم الوصول السهل لمكان التدريب بعدد 3 ترميزات. وفي هذا السياق أشارت المشرفة التربوية (ج.أ):

"ضرورة توفير مكان مناسب للتدريب وتوفير مدربين أكفياء وحسن اختيار المادة التدريبية".

وقالت المديرة (ن.أ):

"ضرورة توفير الأجواء والظروف والمكان المناسب والمواد التي تحتاج إليها مادة التدريب".

2. جودة الأدوات والوسائل والمواد: وتكونت من 2 فئة ترميزية، و 33 رمزاً، وكان ترتيبها حسب الأهمية وعدد الترميزات كما يأتي: توفر الأدوات والوسائل والمواد بعدد 30 ترميز، ثم ضيافة مناسبة للمعلمين بعدد 3 ترميز. وفي هذا السياق أشارت المشرفة التربوية (ج.ع):

"توفير المكان والزمن المناسب، والقرطاسية، والضيافة، ودفع أجور المواصلات، وتسهيل خروج المعلمين من المدارس أيام التدريب".

وأضاف المدير (م.ع):

" توفير الدعم والأدوات اللازمة والمتابعة المستمرة".

3.6.6 مجال جودة التدريب الإلكتروني

بلغ عدد الترميزات على المجال 95 ترميزاً، تم فرزها إلى 24 فئة ترميزية و 3 فئات فرعية، وتكونت رموز الفئات الفرعية من المسميات كما يأتي:

1. الأدوات والمواد والتطبيقات الإلكترونية: وتكونت من 5 فئات ترميزية، و 25 رمزاً، وكان ترتيبها حسب الأهمية وعدد الترميزات كما يأتي: إكساب المعلمين مهارات التواصل الإلكتروني بعدد 15 ترميز، ثم التدريب الإلكتروني بحاجة لأجهزة مناسبة، واستخدام أدوات وتطبيقات إلكترونية في تدريب المعلمين بعدد 3 ترميزات لكل منهما، ثم التدريب الإلكتروني بحاجة لشبكة إنترنت ذات سرعة مناسبة، وتسخير التكنولوجيا في إثراء المنهاج بعدد 2 ترميز لكل منهما. وفي هذا السياق أشار المشرف التربوي (ع.ف):

"التدريب الإلكتروني يحتاج لمعرفة كافة أطراف جهة التدريب من مدربين ومتدربين باستخدام الأدوات والبرامج المستخدمة للتدريب لذا يجب توفير كافة الاحتياجات لإنجاح التدريب الالكتروني".

وأضافت المديرة (ح.س):

"بتوفير أجهزة مناسبة وذات جودة عالية للمتدربين ووجود شبكة إنترنت ذات سرعة عالية مراعية متطلبات عملية التعليم والتعلم".

2. تسهيلات التدريب الإلكتروني: وتكونت من 13 فئة ترميزية، و 32 رمزاً، وكان ترتيبها حسب الأهمية وعدد الترميزات كما يأتي: سهولة الوصول للتدريب الإلكتروني بعدد 6 ترميزات، ثم يتيح التدريب الإلكتروني التواصل المستمر بين المدرب والمعلمين بعدد 4 ترميزات، ثم يساهم التدريب

الإلكتروني في تدريب عدد كبير من المعلمين، ويساهم التدريب الإلكتروني في مراعاة المكان والزمان، والتدريب الإلكتروني يحل مشكلة المواصلات بعدد 3 ترميزات لكل منها، ثم مساعدة التدريب الإلكتروني على اختصار الوقت، والتدريب الإلكتروني مصدر تعلم متعدد، وتفعيل التدريب الإلكتروني في عملية التقويم، ويعمل التدريب الإلكتروني على إدارة التدريب، ويسهل التدريب الإلكتروني من المتابعة وتقديم الدعم بعدد 2 ترميزات، ثم يدعم التدريب الإلكتروني التدريب الوجاهي، وتنوع التدريب الإلكتروني حسب المادة، واستخدام التدريب الإلكتروني في المحاكاة كوسيلة تعليمية بعدد 1 ترميز لكل منها. وفي هذا السياق أشار المشرف التربوي (ف.س):

"التدريب الإلكتروني ساهم في اجتياز فترة عصيبة في التعليم".

وأضافت المديرة (ر.أ):

"يعد التدريب الإلكتروني ووسائطه المتعددة مصدر من مصادر المعرفة المتعددة، تساهم في انتقال المعرفة بشكل سلس إذا ما توفرت ادواته المختلفة، مما يساهم في تنفيذ الأنشطة والمهارات ونقل المعرفة، ولكن لا يمكن الاعتماد عليه بشكل مطلق، إلا أنه يضيف إلى عملية التدريب الشيء المهم ويساهم في جودة التدريب".

3. قناعات التدريب الإلكتروني: وتكونت من 6 فئات ترميزية و38 ترميز، وكان ترتيبها حسب الأهمية وعدد الترميزات كما يأتي: وجود اتجاهات سلبية نحو التدريب الإلكتروني بعدد 18 ترميز، ثم التدريب الإلكتروني داعم للتدريب، والتدريب الإلكتروني ضروري في حالات الطوارئ بعدد 7 ترميزات لكل منهما، ثم التدريب الإلكتروني يعزز ثقة المتدرب في استخدام أدوات التعليم الإلكتروني بعدد 3 ترميزات، ثم يوفر التدريب الإلكتروني الوقت والجهد بعدد 2 ترميز، ثم الإعداد الجيد للمادة الإلكترونية بعدد 1 ترميز. وفي هذا السياق أشارت المشرفة التربوية (ر.د):

"التدريب الوجاهي بالطبع أفضل، لكن إذا كان هناك ظرف طارئ ولدى المتدربين القدرة على التعامل مع التدريب الإلكتروني كخيار بديل لا مفر عنه".

وأضاف المدير (م.ع):

"أعتقد أن التدريب الإلكتروني مناسب إذا كان هناك التزام لأنه أسهل للطرفين المدرب والمتدرب".

3.6.7 مجال جودة المحتوى (المادة التدريبية)

بلغ عدد الترميزات على المجال 87 ترميزاً، تم فرزها إلى 11 فئة ترميزية و 3 فئات فرعية، وتكونت رموز الفئات الفرعية من المسميات كما يأتي:

1. جودة إعداد المادة التدريبية: وتكونت من 6 فئات ترميزية، و 41 رمزاً، وكان ترتيبها حسب الأهمية وعدد الترميزات كما يأتي: مناسبة المادة التدريبية لتخصص المعلم بعدد 13 ترميز، ثم صياغة المادة التدريبية سلس وواضح بعدد 10 ترميزات، ثم محتوى مادة التدريب مرتبط بأهداف التدريب الرئيسية، وتحديد المادة التدريبية بعدد 7 ترميز لكل منهما، ثم إعداد المادة التدريبية من قبل مختص تربوي، وتطوير المادة التدريبية بعدد 2 ترميزات لكل منهما. وفي هذا السياق أشارت المشرفة التربوية (س.ل):

"جودة محتوى التدريب وملاءمته يؤثر في جودة التدريب".

وأضافت المديرة (ف.أ):

"إن وضوح المادة التدريبية ومرونتها والتصاقها بالأهداف وتنوعها وإثرائها وربطها بالواقع يساهم في تبسيط وفهم محاور التدريب لدى المتدرب وينعكس بدوره على الجودة".

2. جودة إعداد الأنشطة التربوية: وتكونت من 2 فئة ترميزية، و 29 رمزاً، وكان ترتيبها حسب الأهمية وعدد الترميزات كما يأتي: أنشطة المادة التدريبية قابلة للتطبيق بعدد 15 ترميز، ثم المادة التدريبية تشتمل على أنشطة فعالة بعدد 14 ترميز. وفي هذا السياق أشارت المشرفة التربوية (خ.أ):

"المادة التدريبية المعدة وفقاً لاحتياجات محددة، ويعدها مختص تربوي، تسهم في رفع جودة التدريب وتحقق الأهداف التربوية المنشودة، وينخرط المتدربون فيها بشكل فعال في التدريب".

وأضاف المدير (ب.غ):

"إذا كان محتوى المادة التدريبية مناسباً لاحتياج حقيقي للمعلم كانت النتائج أفضل والأثر أدوم".

3. جودة المهارات التدريبية: وتكونت من 3 فئات ترميزية و 17 ترميز، وكان ترتيبها حسب الأهمية وعدد الترميزات كما يأتي: المادة التدريبية تكسب المعلم مهارات جديدة بعدد 10 ترميزات، ثم المادة التدريبية تدعم تبادل الخبرات بعدد 5 ترميزات، ثم مراعاة المادة التدريبية مستويات المعلمين بعدد 2 ترميز. وفي هذا السياق أشار المشرف التربوي (ك.ج):

"أن تكون مرتبطة بأهداف التدريب ومختصرة ومرتبطة بسياقات حياتية وعملية وتساعد المتدرب على حل المشكلات التي تظهر في مجاله وأن تحتوي على أنشطة للمتدرب وبعيداً عن التلقين ووجود دور للمتدرب".

وأضاف المدير (ع.ح):

"غنى المادة التدريبية العلمية واحتوائها على أفكار واقعية مناسبة للتطبيق في مدارسنا".

3.6.8 مجال جودة إدارة التدريب

بلغ عدد الترميزات على المجال 36 ترميزاً، تم فرزها إلى 26 فئة ترميزية و 3 فئات فرعية، وتكونت رموز الفئات الفرعية من المسميات كما يأتي:

1. جوانب إدارية لها علاقة بالمدرب: وتكونت من 11 فئات ترميزية، و 14 رمزاً، وكان ترتيبها حسب الأهمية وعدد الترميزات كما يأتي: أن يكون التدريب خلال العطل وليس الدوام بعدد 3 ترميز، ثم وأن يكون التدريب من الصباح وليس نهاية الدوام المدرسي بعدد 2 ترميزات، ثم أفضل تسهيل إداري هو إعطاء فرصة للمتدرب، والدوام مع المعلم أسبوع في مدرسته، وأن تكون الدورات في أوقات العطل، وأن لا تكون أيام الدوام طويلة بحيث تتجاوز 3 لقاءات في الشهر، وأن يتخلل التدريب أنشطة للتفريغ النفسي، وأن يتضمن التدريب أنشطة عملية إضافة إلى النظرية، وتوفير

الظروف والأجواء والمواد المناسبة لتنفيذ التدريب، وتوفير المواد التدريبية للمتدربين، ونسبة الانتقال تعتمد على المدرب والمادة التدريبية بعدد 1 ترميز لكل منها. وفي هذا السياق أشارت المشرفة التربوية (أ.أ):

"أن يكون المدرب على درجة عالية من إتقان فنون التدريب بعيداً عن المألوف وأن يمتلك الدافع للحضور والمشاركة الفاعلة".

وقالت المديرة (أ.ط):

"المدرب وطريقة طرحه للمادة والآليات والأنشطة التي تستخدم أثناء عرض المادة التدريبية له دور كبير في نجاح تدريب المعلمين".

2. جوانب إدارية لها علاقة بالمدرسة: وتكونت من 10 فئات ترميزية، و 14 رمزاً، وكان ترتيبها حسب الأهمية وعدد الترميزات كما يأتي: تسهيل خروج المعلمين للتدريب بعدد 4 ترميزات، ثم إعفاء المعلم من المناوبة يوم التدريب بعدد 2 ترميز، ثم الإعفاء من التدريس فترة التدريب، التقليل من التعليمات الإدارية في الخروج للتدريب، الثقة في الإدارة بتدريب جيد للمعلم، المرونة، عدم حرمان المعلم من التدريب بسبب غيابه أحياناً، تقديم كل ما يلزم لإنجاح عملية التعلم والتعليم، التخفيف من العبء الوظيفي للمعلم الملتحق بالتدريب، أن لا يكون التدريب أيام التفريغ، وتدريب المعلمين باستمرار بعدد 1 ترميز لكل منها. وفي هذا السياق أشارت المشرف التربوي (م.ن):

"وضوح خطة العمل من البداية بحيث تلامس احتياجات المتدربين ورغباتهم، وبأوقات مناسبة، التدرج بالعرض ومتابعة المهمات باستمرار ومناقشتها".

وقال المدير (ر.ب):

"التواصل المستمر مع المعلمين واختيار وقت وزمان التدريب بشكل مناسب".

3. جوانب إدارية لها علاقة بتسهيلات من المديرية والوزارة: وتكونت من 5 فئات ترميزية و 8 ترميزات، وكان ترتيبها حسب الأهمية وعدد الترميزات كما يأتي: اختيار التدريب في الإجازة الصيفية بعدد 3

ترميزات، والمواصلات على حساب المدرسة أو الجهة المشرفة على التدريب بعدد 2 ترميزات، ثم الإجازة بين الفترات، واحتساب ساعات التدريب في الخدمة، وتقديم التسهيلات اللازمة بعدد 1 ترميز لكل منها. وفي هذا السياق أشارت المديرة (ن.ن):

"أن يلبي التدريب حاجة المعلم بشكل واقعي ويدخل في تقييمه".

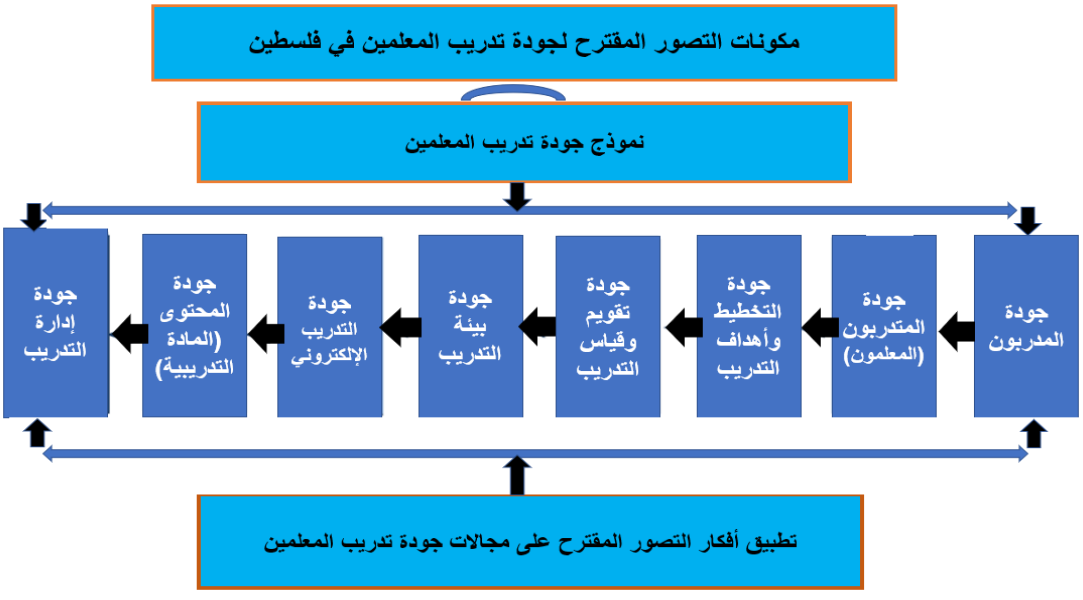
وأضاف المدير (ع.ي):

"المادة التدريبية المناسبة ومراعاة زمن التدريب ومكان التدريب وعمر المعلم".

ويبين الشكل (8) تسلسل التصور المقترح لجودة تدريب المعلمين في فلسطين الناتج عن التحليل النوعي لمقابلات المديرين والمشرفين التربويين.

شكل 8

التصور المقترح لنموذج جودة تدريب المعلمين في فلسطين



الشكل من إعداد الباحث

بناء على التصور المقترح لجودة تدريب المعلمين في فلسطين الناتج عن التحليل النوعي لبيانات المديرين والمشرفين التربويين كخبراء يتابعون عمل المعلمين في المدارس، ونتائج التحليل الكمي لبيانات المعلمين، ومن خبرات الباحث كمشرف تدريب تربوي للمعلمين ومديري المدارس في وزارة التربية

والتعليم، وفي ضوء الاتجاهات الحديثة لجودة تدريب المعلمين، ومراجعة بعض الدراسات السابقة ذات العلاقة مثل (Işık & Sezgin, 2020; Wilinski et al., 2016؛ آل كاسي، وزملاؤه، 2015؛ خطار وبطاح، 2020؛ خليل، 2017؛ عبد العزيز، 2017؛ هلال، 2019)، قام الباحث بوضع مجموعة من المقومات والأسس والإجراءات لوضع تصور مقترح لجودة تدريب المعلمين في فلسطين كما يأتي:

3.6.9 أهداف التصور المقترح لجودة تدريب المعلمين

يعتبر تحديد الأهداف للتصور المقترح لجودة تدريب المعلمين من الأهمية بمكان كعنصر أساسي في التخطيط للتدريب بناء على إجراءات واضحة المعالم وتناسب الفئات المستهدفة من المعلمين بما يساهم في تحسين وتطوير الممارسة المهنية لديهم القائمة على اكتساب معارف ومهارات واتجاهات وقيم نابعة من أفكار التدريب والمهام التدريبية المرافقة للتدريب، ويمكن تحديد بعض الأهداف المقترحة لجودة التدريب كما يأتي:

- التخطيط الجيد للتدريب من خلال متخصصين في تدريب المعلمين يتصفون بالكفاءة ولديهم مؤهلات مناسبة بوضع مصفوفات تدريب عصرية حديثة تناسب التدريب طويل الأمد.
- تحديد الأهداف الإجرائية للبرنامج المقترح لتدريب المعلمين من خلال تحديد أهداف المحتوى التدريبي الذي يتم اختياره نحو رفع مستوى أداء المعلمين في ضوء جودة التدريب.
- رفع مستوى أهداف تدريب المعلمين لتتصف بالشمول وصياغتها بشكل قابل للقياس في ضوء معايير ومؤشرات جودة تدريب المعلمين.
- الوصول إلى جودة تدريب المعلمين من خلال تحسين وتطوير إجراءات تدريب المعلمين خلال الخدمة من الجهات ذات العلاقة.
- التركيز على الأنشطة التدريبية ودراسات الحالة في التدريب أي الجوانب التطبيقية إلى جانب الجوانب النظرية.

- التركيز على مراعاة الاحتياجات التدريبية للمعلمين من خلال رصدها قبل بدء عملية التدريب.
- التركيز على التدريب الإلكتروني عن بعد، سواء بشكل متزامن أو غير متزامن، وتدريب المعلمين عليها لمراعاة الظروف الملحة أحياناً لدعم التدريب الوجاهي.
- التركيز على تقويم وقياس أداء ونتاجات عمل المعلمين الناتج علن الممارسة المهنية الحقيقية في غرفة الصف من خلال التقويم الحقيقي للأداء (Authentic Evaluation) في ضوء الاتجاهات العالمية الحديثة.
- كشف التحديات والصعوبات التي يواجهها المعلمون خلال التدريب والعمل على التعامل معها وحلها.
- التطوير والتحسين المستمر وفق الاتجاهات العالمية الحديثة في استراتيجيات التدريب لمواكبة التطور وجاهياً وإلكترونياً.
- تطوير آليات عرض المادة التدريبية من خلال مصفوفة تدريب واضحة المعالم على شكل إجراءات وفعاليات وأنشطة مرنة مناسبة لتخصصات المعلمين.
- الاهتمام ببيئة التدريب مادياً ولوجستياً لتوفير أجواء تدريب مريحة للمعلمين.
- توفير مدربين يتصفون بالكفاءة والعمق في التعامل مع مدخلات وعمليات ومخرجات التدريب.
- الاهتمام بمتابعة أثر التدريب في الميدان التربوي في المدارس والاستفادة من التغذية الراجعة المستمرة في التحسين والتطوير.
- العمل على إيجاد جيل من المعلمين المدربين القادرين على قيادة عملية تدريب زملائهم، وإنتاج صف ثان من المعلمين المتميزين القادرين على قيادة زملائهم نحو التقدم والتميز.
- ترسيخ مفهوم التعلم الذاتي لدى المعلمين المتدربين في تنمية مهاراتهم ومعارفهم من خلال التدريب مع مراعاة احتياجات المعلم التدريبية من البرامج التدريبية المقدمة.

- إيجاد بيئة تعليمية تقوم على تحقيق مهارات التعلم التكيفي، وفهم التغيرات المستمرة في مجتمع المستقبل، ومواكبة المستجدات في مجال التخصص وتطبيقها، والربط بين النظرية والتطبيق في المجالات التعليمية، ومواكبة ما يستجد من نظريات التعليم والتعلم وتطبيقها.
- دعم جهود الجهات القائمة على تدريب المعلمين في اعتماد برامج تدريب المعلمين الجديدة من هيئة الاعتماد والجودة التابعة لوزارة التعليم العالي الفلسطينية.
- متابعة جودة تدريب المعلمين من وحدة ضمان جودة الأداء المؤسسي حسب هيكلية وزارة التربية والتعليم الجديدة المقرة عام (2022).
- نشر ثقافة الجودة في تدريب المعلمين من خلال اعتماد معايير ومؤشرات خاصة بمجالات التدريب من خلال المعهد الوطني للتدريب التربوي التابع لوزارة التربية والتعليم.
- ترسيخ مبدأ التعلم المستمر والتعلم مدى الحياة والاعتماد على أساليب التعلم الذاتي، وتمكين المعلم من مهارات استخدام مصادر المعلومات والبحث عن كل ما هو جديد.

3.6.10 أسس التصور المقترح لجودة تدريب المعلمين

تم تحديد الأسس بناء على مجموعة عناصر مرتبطة بجودة تدريب المعلمين تتمثل في الآتي:

- اعتماد نتائج التحليل النوعي لنتائج المقابلات للمجموعات البؤرية لمديري المدارس والمشرفين التربويين والتي نتج عنها (1031) رمزاً (Codes)، و(164) فئة (Categories)، و(23) فئة فرعية (Sub–Categories)، و 8 مواضيع (مجالات) (Themes) نحو كتابة نظرية الدراسة (Theory) وهي جودة تدريب المعلمين في فلسطين.
- الاستفادة من مجالات جودة تدريب المعلمين في فلسطين وهي تتعلق بالمسميات الآتية بالترتيب حسب الأهمية بناء على آراء الخبراء المشرفين على أداء المعلمين وممارستهم المهنية بعد التدريب وهي: جودة المدربون، والمعلمون (المتدربون)، التخطيط وأهداف التدريب، وتقويم وقياس التدريب،

وبيئة التدريب، والتدريب الإلكتروني، المحتوى (البرامج التدريبية)، وإدارة التدريب بما أفرزه كل مجال من أفكار وفقرات لها علاقة بجودة تدريب المعلمين، كما ورد في نتائج الدراسة الحالية ومناقشتها.

- ارتكز التصور المقترح لجودة تدريب المعلمين في فلسطين على البعد التربوي من أجل تنمية المعارف والمهارات والاتجاهات لدى المعلمين وعكسها على النمو المهني لهم، وبالتالي ظهورها على نتائج التحصيل العلمي للطلاب في الغرفة الصفية.
- تنمية قدرات المعلمين والارتقاء بالأداء المهني للمعلمين بناء على أساسيات جودة تدريب المعلمين بالتركيز على تفعيل استراتيجيات غير تقليدية، مثل الخرائط الذهنية وتفعيل التدريب الإلكتروني المتزامن وغير المتزامن بشكل تفاعلي.
- إفساح المجال للمعلمين من أجل تبادل الخبرات فيما بينهم من خلال استراتيجية الصديق الناقد (Critical Friend) ومن خلال حلقات التعلم (Learning Circles) (LC) اللاحقة للتدريب الوجاهي.
- التركيز على تفعيل الأنشطة ودراسات الحالية من خلال فعاليات التدريب لمحاكاة تفعيل جودة التدريب وانتقال أثره في الغرفة الصفية.
- جعل المعلم محور العملية التدريبية من خلال تنفيذ الأنشطة والفعاليات والمهام التدريبية، وقيامه بتصميم منتج بناء على أفكار التدريب.
- تنفيذ التدريب من خلال مجموعات من المعلمين يتبادلون وجهات النظر في المناقشات وتنفيذ المهام الموكلة إليهم في كل مجمع تدريبي، ثم عمل نقاش معمق مع المدرب تتم فيه على أسئلة العصف الذهني من المدرب أو المعلمين، خاصة عند تنفيذ الأنشطة التدريبية.
- مراعاة الاحتياجات التدريبية لدى المعلمين، بتفاعل المعلمين مع البرنامج التدريبي حتى يتم سد حاجات ملحة لديهم من مواقف تربوية يواجهونها أثناء الممارسة المهنية.

- توفير البيانات اللازمة عن المعلمين في المدارس حول مدى تأهيلهم التربوي، والدورات التي التزموا بها، من أجل التخطيط لجودة التدريب ومراعاة إلحاق من تنطبق عليهم شروط الالتحاق بالدورات.
- مساءلة المعلمين على الأداء بعد التعرض لدورات تدريبية تربوية لتحسين الممارسة المهنية، من خلال المتابعة من مدير المدرسة كمشرف مقيم ومن المشرف التربوي المختص.

3.6.11 منهجية التصور المقترح لجودة تدريب المعلمين

بعد تطوير المجمعات التدريبية لتدريب المعلمين، من أجل تطوير كفاياتهم المهنية واستثمارها في تفعيل الممارسات المهنية لهم في غرفة الصف مع طلبتهم، تم العمل على تعديل المجمعات التدريبية باستمرار لمواكبة التوجهات والاستراتيجيات التدريبية الحديثة التي تعطى للمعلمين على مدار عام دراسي كامل لتطوير كفايات المعلمين الفلسطينيين، باعتماده على منهجية التدريب الآتية:

3.6.11.1 تجهيز وتصميم المواد التدريبية (المحتوى التدريبي)

وتتضمن عملية تصميم المحتوى التدريبي إعداد ما يأتي:

أ -**دليل للمدربين:** ويتضمن الإطار العام للبرنامج التدريبي والتخطيط للتدريب، وتصميم مصفوفات تدريبية يتم توزيع فعاليات التدريب والأنشطة ودراسات الحالة والمهام التعلمية للمعلمين فيها مع توزيع زمن تنفيذ كل فعالية، بحيث تمثل خارطة طريق للمدربين لتنفيذ التدريب بشكل متسلسل ومنهجي من البداية حتى النهاية، بحيث تكون قابلة للتعديل في المضمون والفعاليات التدريبية.

ب -**دليل للمتدربين:** ويتضمن مضمون المادة التدريبية وتوزيع الأنشطة والتمارين ودراسات الحالة وأسئلة عصف ذهني، وحالات واقعية من الميدان التربوي، والمهام والواجبات المطلوب تنفيذها من المعلمين، بحيث تكون مرجعاً للمعلمين يستفيدون منه لدى قيامهم بتنفيذ المهام المطلوبة منهم في المدارس، ويبقى مرجعاً دائماً معهم يستفيدون منه في تطوير ممارساتهم المهنية وتطورهم المهني في المستقبل.

ت **عروض تقديمية:** من خلال تجهيز المدربين عروض تقديمية على برنامج بوربوينت أو أي برنامج آخر مناسب، تتضمن أهم أفكار التدريب، وعرض الفعاليات التدريبية، ودراسات الحالة، وأسئلة عصف ذهني، وصور ورسوم وخرائط مفاهيمية وخرائط ذهنية وأشكال وروابط إلكترونية لفيديوهات توضيحية يتم إعدادها من قبل المدرب وحفظها على موقع إلكتروني مثل يوتيوب أو على موقع ستريم (Stream) التابع لتطبيق مايكروسوفت تيمز كونه معتمدا من وزارة التربية والتعليم ولديها اشتراك مدفوع دائم عليه، أو غيره من المواقع، يتم عرضها من خلال جهاز العرض العلوي الإلكتروني (LCD) Liquid-Crystal Display في اللقاءات الوجاهية وحلقات التعلم.

ث **مواد إثرائية:** من خلال توجيه المعلمين للرجوع لمواد تدعم أفكار التدريب وتعمق الفهم وتعرض تجارب وقصص نجاح لها علاقة بالتدريب وتكون على شكل مواد إلكترونية على صيغة وورد (Word) أو اكسل (Excel) أو بوربوينت (Power Point) أو بي دي اف (PDF) (Portable Document Format) أو كتب إلكترونية تفاعلية، أو أية صيغة أخرى مناسبة، أو على شكل روابط إلكترونية ملحقة مع المادة التدريبية سواء كانت مقروءة أو مسموعة أو مرئية.

3.6.11.2 اللقاءات الوجاهية

من خلال التخطيط لتنفيذ تدريبات وجاهية لمعلمي التخصص الواحد؛ يتم فيها تدريب المعلمين بعدد ساعات تدريبية متفق عليها حسب طبيعة البرنامج التدريبي، بمعدل عدد ساعات متفق عليه لكل لقاء تدريبي، يمكن تقسيمها إلى لقائين وجاهيين مدة كل لقاء 3 ساعات، تركز على محاور محددة مرتبطة بالكفايات التعليمية، يتم تفعيلها من خلال مهمات تعليمية يحددها المدربون بالاتفاق مع المعلمين وفق المحتوى، والمرحلة التي يدرسونها، ويتدرج عمل المعلمين على هذه المهمات ضمن مراحل، وفي كل لقاء وجاهي يتم أفكار تدريبية، وربطها بالكفايات التعليمية المطلوبة؛ ففي مرحلة التخطيط لكل مجمع تدريبي يتم التركيز على تخطيط وحدات تعليمية، وتصميمها من المخرجات الأساسية، وتتسلسل المراحل في اللقاءات الوجاهية حتى مرحلة التقويم التي يتم فيها التركيز على التقويم الحقيقي، وتدريب المعلمين

على بناء معايير، ومؤشرات، وسلم متدرج لكل مهمة أو نشاط. وفي نهاية كل لقاء وجاهي يتم تكليف المعلمين بتطبيق ما تم تدريبهم عليه؛ فبعد تدريبهم مثلاً على الخرائط الذهنية، يتم تكليف المعلمين بتصميم خارطة ذهنية لدرس سيعلمونه لطلبتهم، مع تنفيذ أنشطة تدعم التكامل بين التخصصات، والتأمل في أثرها على الطلاب وعليهم كمعلمين، وهكذا حتى يتمكنوا من تنفيذ المهمات المطلوبة في المواقف الصفية مع طلبتهم، ثم تقويم أداء الطلاب وفق معايير ومؤشرات تعطى مسبقاً للطلاب ينفذون الأنشطة التعلمية بناء عليها.

3.6.11.3 حلقات التعلم

وهي لقاءات وجاهية أو إلكترونية مصغرة تراوح عدد المعلمين فيها حتى (12) معلماً من نفس التخصص، وتتبع كل لقاء وجاهي حلقتا تعلّم مدة كل حلقة (3) ساعات؛ تهدف الأولى إلى عرض ونقاش كل ما يتم تكليف المعلمين به، وتطويره وفق التغذية الراجعة من المعلمين، والثانية تهدف إلى تقديم عرض موثق بأدلة كالصور والأفلام والرسومات والأشكال ... الخ، على ممارسة ما كلفوا به بعد تطويره في الحلقة الأولى، ثم الاستماع إلى نقاش معمق من الزملاء والمدربين لتطوير ممارساتهم التعليمية. والعمل على تنفيذ بعض حلقات التعلم إلكترونياً عن بعد من خلال تطبيقات وأدوات ويب متخصصة مثل مايكروسوفت تيمز (MS Teams)، والتي تم اعتمادها بشكل رسمي من قبل وزارة التربية والتعليم لكافة المعلمين والطلبة، وكل من له علاقة بالعملية التعليمية منذ عام (2020) (المعهد الوطني للتدريب التربوي، 2021)، لتنفيذ حلقات التعلم بعد تدريب المعلمين عليها، بحيث يرسل المعلمون مهامهم المكلفين بها على التطبيق الإلكتروني المعتمد ويناقشونها مع زملائهم إلكترونياً، من خلال مجموعات خاصة لكل مدرب مع معلميه الذين يدربهم. من أجل تدريب المعلمين على تأسيس مجتمعات تعلم حقيقية مستمرة بينهم من خلال تبادل الخبرات والأفكار والمهارات السابقة والمكتسبة، وتفعيل التغذية الراجعة المستمرة، بحيث يصبح المعلم صديقاً ناقداً لزملائه بمعناه الإيجابي، بحيث يعمل المعلم كمرآة لزملائه باتجاه جودة التدريب ونقل الخبرات، والعمل على ترسيخ استراتيجيات تربوية حديثة

في المدارس مثل: مهارات القرن الحادي والعشرين من اتصال وتواصل وتفكير ناقد، والاستقصاء، والبحث الإجرائي، والعمل التعاوني ، ودمج المتعلمين في مشكلات واقعية، وتوظيف ا لتكنولوجيا في التعليم، واعتمادها من خلال سياقات حياتية، وتعلم الأقران.

3.6.11.4 تنويع استراتيجيات التدريب

ويتم من خلال تفعيل أكثر من طريقة لتدريب المعلمين بما يناسب الفعاليات التدريبية، والهدف من التدريب، وتفعيل المتدربين فيه كما يأتي:

* **التدريب التعاوني:** ويتم من خلال تفعيل التدريب من خلال المجموعات، حيث تتكون كل مجموعة من المعلمين (3–5) حسب العدد الكلي للقيام بتنفيذ أنشطة ومهام يكلفهم بها المدرب.

* **العروض العملية:** وتتم من خلال تجهيز المعلمين عروضات عملية تم تكليفهم بها مسبقاً يقومون بعرضها أمام زملائهم بناء على الواجبات والمهام التابعة للمجمعات التدريبية وخاصة في حلقات التعلم.

* **العصف الذهني:** ويتم من خلال طرح المدرب أو المعلمين أسئلة تحتاج للفهم والتعمق في طرح الأفكار ولها سياقات تطبيقية في الميدان التربوي، ويقومون بنقاشها وتلخيص أفكارها من خلال المدرب على بوسترات للتركيز على أهم الأفكار وحصرها.

* **لعب الأدوار:** وتتم من خلال قيام المعلمين بتقمص أدوار طلبة ومعلمين أو أية شخصيات أخرى يكلفهم بها المدرب لعمل محاكاة واقعية في كيفية التعامل مع المواقف التعليمية الحقيقية وكيفية حل المشكلات.

* **دراسات الحالة:** وتتم من خلال عرض حالات واقعية لمشكلات تقع في المدارس عادة في ممارسات مهنية للمعلمين ويقومون بتقمص أدوار المعلمين أو الطلبة أو مدير المدرسة أو ولي الأمر أو المرشد التربوي، ويقومون بعلاج المشكلة بأفضل صورة ممكنة مستفيدين من أفكار التدريب المطروحة.

* **البحث الإجرائي:** حيث يتم تدريب المعلمين في المجمع التدريبي الأول على منهجية البحث الإجرائي بخطواته العلمية السليمة في تتبع مشكلات تعليمية أو سلوكية للطلاب، ويتسلسل المعلم في حل المشكلة حسب الخطوات والإجراءات المناسبة فيه وصولاً إلى الحل وتعميم الخبرات.

* **دورة التعلم الخماسية:** والمسماة (5E's) Engagement, Exploration, Explanation, Exploration and Evaluation من خلال عرض الأفكار ونقاشها بناء على مراحل دورة تعلم حلقية متكاملة للوصول لحل المشكلات للوصول للفهم، وتتضمن الخطوات الآتية: مرحلة الانشغال (Engagement)، ثم الاستكشاف (Exploration)، ثم التفسير (Explanation)، ثم التوسع (Exploration)، ثم التقويم (Evaluation). (المعهد الوطني للتدريب التربوي، 2021، أ) .

3.6.11.5 الواجبات

وتشمل المهمات والأنشطة التي يتم تكليف المعلمين القيام بها في المواقف الصفية مع طلبتهم، وتكون مرتبطة بالأفكار والمعارف والمهارات التعلمية والتعليمية التي تدرب عليها المعلمون في اللقاءات الوجاهية مع المدربين، بحيث ينفذ المعلمون واجبات على كل مجمع تدريبي، من أجل مناقشتها أمام المدرب والزملاء في حلقات التعلم اللاحقة للقاءات الوجاهية.

3.6.11.6 تفعيل التدريب الإلكتروني

ويتم من خلال إنشاء وتفعيل مجموعات إلكترونية مغلقة بين المدرب والمعلمين، من خلال مجموعات على منصة تيمز (MS Teams) أو بعض وسائل التواصل الاجتماعي مثل مجموعات الفيسبوك (Facebook) والماسنجر (Messenger) أو الواتس أب (WhatsApp) أو جوجل كلاس روم (Google Classroom)، أو من خلال منصة تعليمية إلكترونية تابعة لوزارة التربية والتعليم يتم اعتمادها لغرض تدريب المعلمين بشكل متزامن أو غير متزامن، والتي تهدف إلى تبادل الخبرات بين المعلمين، ومناقشة قصص النجاح ونشرها، ومناقشة التحديات والحصول على تغذية راجعة على الممارسات، وتبادل المصادر التعليمية المختلفة، وإثراء النقاشات المعمقة في كيفية تطبيق الممارسات

المهنية، والاستفادة من بعض البرامج الإلكترونية المتخصصة لتصميم التدريب والتعلم، وتقييمه، وتفعيله، وتدريب المعلمين عليها مثل الأدوات والبرامج والمواقع الإلكترونية (Storyline Articulate) و(Canvas) و(Wheels) و(Kahoot) و(Edupazzle) و(Class Dogoo) و(Socrative) و(Weklet) و(Padlet) وغيرها.

3.6.11.7 مشاريع التخرج

وتتم من خلال تطبيق المعلمين مشاريع تخرج مع طلبتهم في بيئة المدرسة، يخطط لها المعلمون كما تدربوا عليها ويطبقونها كمتطلب للتخرج، بحيث يقوم كل معلم بعمل مشروع واحد، مع التركيز على أفكار التدريب للخروج بجودة مشروع تعليمي متميز، ويتضمن مهارات حياتية من واقع المنهاج والحياة وبيئة المدرسة، وتشمل أنشطة مخطط لها ولها نتائج ملموسة تنعكس إيجاباً على فهم الطلبة وتحصيلهم العلمي بشكل أفضل من الطريقة التقليدية، ويخطط المعلمون أنشطة تربوية متمركزة حول المتعلم، ويضعون مقاييس لتقويم أداء الطلبة بشكل حقيقي، ويمكن مشاركة أكثر من معلم من نفس التخصص من نفس المدرسة أو من مدارس مختلفة في تنفيذ المشروع.

3.6.11.8 الزيارات الميدانية

وتتم من خلال قيام المدربين بزيارات ميدانية وحضور حصص وأنشطة تعليمية للمعلمين، وتنفيذ تبادل زيارات بين المعلمين لتبادل الخبرات التعلمية والتطبيقية مع الطلبة بناء على أفكار برنامج التدريب، يتم دعوة كافة المعلمين المتدربين لحضورها من أجل الفائدة التطبيقية المباشرة، ويتم عمل نقاشات معمقة بعد حضور الحصص بين المعلمين بحضور المدرب لنقل الخبرات بشكل عملي فعال.

3.6.11.9 تقييم المعلمين

يتم تقييم المعلمين لاستكمال متطلبات البرنامج التدريبي والحصول على شهادة دبلوم تأهيل تربوي في التعليم من خلال استكمال المتطلبات التالية:

– **الانتظام في الحضور:** بحيث يلتزم المعلم بحضور اللقاءات الوجاهية وحلقات التعلم الوجاهية والإلكترونية بما لا يقل عن 75% من ساعات البرنامج المطلوبة.

– **الواجبات والمهام:** وتتم من خلال إنجاز وتنفيذ كافة المهام والواجبات المطلوبة من المعلمين والتي تتبع كل مجمع تدريبي، ويقوم بنقاشها أمام زملائه وجاهياً أو إلكترونياً لتبادل الخبرات.

– **الأبحاث الإجرائية:** وتتم من خلال تنفيذ الأبحاث الإجرائية المطلوبة من سياقات العمل في المدرسة لمعالجة مشكلات تعليمية أو سلوكية يواجهها المعلمون مع طلبتهم تبين آليات الحل حسب خطوات البحث الإجرائي التي تم تدريبهم عليها.

– **الزيارات الميدانية:** وتتم من خلال قيام المعلم بالإعداد والتخطيط والتنفيذ لدروس في غرفة الصف في المدرسة ويقوم المدرب لوحده أو بحضور بقية المعلمين المتدربين بالحضور ونقاش الممارسة المهنية للمعلم وأدائه في تنفيذ الحصة وعمل تغذية راجعة من المدرب والمعلمين الحاضرين بهدف التحسين والتطوير ونقل الخبرات وليس بهدف التقييم بحد ذاته.

– **مشروع التخرج:** ويتم تقييم مدى الالتزام بتضمين المشروع أهم الأفكار التي تم التطرق لها في البرنامج التدريبي والمجمعات التدريبية، مع الالتزام بإطار معين ومقياس تقييم للمشروع يتم تزويد المعلمين به من قبل المدرب. حيث يقوم المعلم بمناقشته أمام لجنة متخصصة تتكون من عدد من المدربين من نفس التخصص، ومشرف تربوي يشرف على عمل المعلم من مديريات التربية والتعليم في المحافظات، ويتم التقييم بناء على مقياس متدرج ومعايير ومؤشرات حول مدى التزام المعلم بالشروط المطلوبة لعمل المشروع التعليمي.

– **الربط بين التقييم الذاتي والخارجي:** وهي من مقومات جودة الأداء الأساسية، من خلال ربط جودة مخرجات التدريب بضرورة التقييم الذاتي للمعلمين لأنفسهم من خلال تدريبهم على اعتماد مقاييس متدرجة لتقييم أعمالهم مع طلبتهم ونتائج الممارسة المهنية لديهم، بالإضافة للتقييم الخارجي من قبل

مدير المدرسة والمشرف التربوي المختص المخولين بتقييم عمل المعلمين في الميدان من أجل استمرارية عملية التحسين والتطوير على أداء المعلمين في ممارستهم المهنية. وفي حال التزام المعلم بكافة شروط التخرج، يتم تزويده بشهادة دبلوم تربوي مهني متخصص في التعليم من المعهد الوطني للتدريب التربوي التابع لوزارة التربية والتعليم الفلسطينية معتمدة من هيئة الاعتماد والجودة التابعة لوزارة التعلم العالي الفلسطينية.

3.6.12 مقومات التصور المقترح لجودة تدريب المعلمين

ومن أهم المقومات التي يتعين أخذها بالحسبان ما يأتي:

- أهمية تغيير اتجاهات المسؤولين عن التدريب والمعلمين نحو أهمية مراعاة جودة تدريب المعلمين في فلسطين، وضرورة توفير ما يلزم من متطلبات لرفع مستوى الأداء الناتج عن التدريب.
- الاهتمام بالمتابعة والتقويم لأداء المعلمين لقياس أدائهم في الممارسة المهنية في غرفة الصف وفي التخطيط بعد التعرض للبرامج التدريبية.
- الاهتمام بالاحتياجات التدريبية للمعلمين بناء على أدوات خاصة لقياسها لتوفير الوقت والجهد والمال بدقة وموضوعية، ومتابعة التحسن والتطور في هذه الاحتياجات بعد تعرض المعلمين للتدريب.
- توفر البيانات والمعلومات المهمة في إعداد الخطط لتدريب المعلمين بشكل مسبق وبناء على رؤية واضحة المعالم، وبناء على حاجات الميدان في المدارس.
- ضرورة تحفيز المعلمين مادياً ومعنوياً وربطه بالنمو المهني للمعلمين بعد التعرض للتدريب وانعكاس أثره الإيجابي على واقع الممارسة المهنية للمعلمين وعلى تحصيل الطلبة.
- ضرورة تقبل المسؤولين للاهتمام باعتماد مبادئ الجودة في التدريب لمواكبة العصر والمتغيرات التي تفرضها الظروف أحياناً، مثل اعتماد تدريب المعلمين على أدوات وتطبيقات التدريب الإلكتروني المتزامن وغير المتزامن لمراعاة ظروف وباء كورونا، وللاستعداد لأي طارئ.

- مشاركة جميع الجهات في إعداد المواد التدريبية بشكل يوازن بين النظرية والتطبيق، مع الاهتمام بالأنشطة ودراسات الحالة وتفعيلها في التدريب.
- الاهتمام بالتدريب كنظام منهجي له مدخلات وعمليات ومخرجات تنتهي بزيادة كفاءة المعلمين وينعكس أثرها إيجاباً على المخرج الأساسي وهو رفع مستوى الطلاب التحصيلي والسلوكي وصولا لبناء شخصية متكاملة.
- الاهتمام بدراسة الاحتياجات التدريبية للمعلمين بناء على نتائج أدوات ذات علاقة يعدها متخصصون تربويون.
- الاستفادة القصوى من الإمكانات المادية والبشرية المتوفرة للتدريب من خلال المسؤولين عن التدريب.
- تفعيل الوسائل التكنولوجية والإلكترونية الحديثة في التدريب المتزامن وغير المتزامن بتفعيل الأدوات والتطبيقات والأجهزة المناسبة.
- توفير شبكة تدريب إلكترونية على منصة وزارة التربية والتعليم للتواصل المستمر بين المعلمين والمدربين ومسؤولي التدريب.
- تأهيل المدربين للتعامل مع التقنيات الحديثة من حيث الأجهزة والتطبيقات والأدوات الإلكترونية في التدريب عن بعد لأنها أصبحت ضرورة ملحة بعد سيطرة وباء كورونا في السنوات الأخيرة.

3.6.13 منطلقات التصور المقترح لجودة تدريب المعلمين

ويمكن تلخيص هذه المنطلقات في الآتي:

- تنفيذ كافة أنشطة تدريب المعلمين بناء على ضمان جودة التدريب المرتبطة بتقييم ومتابعة وتحسين جودة تدريب المعلمين.
- وجود مقاومة من معلمي التعليم العام للالتزام تجاه تنفيذ متطلبات جودة التدريب بمجالاتها المختلفة، مما يحد من الإفادة من مزايا تطبيق ضمان جودة تدريب المعلمين..

- التقدم التكنولوجي الهائل والسرعة المذهلة التي يشهدها العالم اليوم، زادت من معدلات الحاجة إلى جودة تدريب المعلمين، للتركيز على نوعية المعلم ومستوى ما يقدمه للطلبة من الأجيال القادمة من أجل إعدادهم للحياة، وتزويدهم بالمهارات التي تمكنهم من التعامل مع التقدم وتطبيقاته.
- التنمية المهنية للمعلمين تتطلب إحداث تعديلات وتغييرات في اتجاهاتهم وسلوكياتهم بما يتفق مع مهامهم وأدوارهم المتجددة لمواكبة كل ما هو جديد تربوياً وعلمياً.
- التخطيط والتصميم والمتابعة والتقييم للتدريب ومناسبته لاحتياجات المعلمين التدريبية.
- تسريع الإعداد للتدريب والابتعاد عن الروتين في العمل، واعتماد المرونة به لمراعاة ظروف العملية التعليمية، وبما يواكب متطلباتها.
- العمل الجماعي في التخطيط والتصميم وإعداد المادة التدريبية والابتعاد عن البيروقراطية في الجوانب الإدارية له.
- اتخاذ القرارات المناسبة للعملية التدريبية، والتعامل مع الصعوبات والمعوقات التي تحد منه وعلاجها بشكل منهجي وإداري سليم.
- توظيف قواعد البيانات والمعلومات وشبكات الاتصال الخاصة بتنفيذ التدريب.
- الاهتمام بزيادة كفاءة التدريب بالتركيز على الجانبين النظري والعملي معاً، بحيث يدعم بعضهما البعض.
- انطلاق تصميم المواد التدريبية من الأساليب الحديثة في التدريب مثل التصميم والتخطيط من المخرجات، مع التركيز على التعلم النشط واستراتيجياته.
- العمل على زيادة دافعية ورضا المعلمين عن التدريب، ورفع اتجاهاتهم الإيجابية نحوه.
- تقليل الهدر التدريبي وضياع الوقت والجهد في أفكار تدريبية يتقنها المعلمون سابقاً، إنما تنبع من احتياجات حقيقية تمس عمل المعلمين.

- الاهتمام بالجانب الإداري للتدريب وتدريب أكبر عدد ممكن من المعلمين، مع مراعاة عدم تعطيل عملهم التدريسي.
- الاهتمام بوضع أفكار واستراتيجيات تدريبية نابعة من واقع المعلمين والمواد الدراسية، من خلال تكثيف الأنشطة ودراسات الحالة الواقعية.
- تنفيذ مسابقات للبحث العلمي في التخطيط والتدريب بين المعلمين لتكوين أفضل الكوادر الذين يمتلكون خبرات متميزة يمكن الاستعانة بها في تدريب زملائهم في المدارس.

3.6.14 متطلبات التصور المقترح لجودة تدريب المعلمين

ومن أبرز متطلبات التصور المقترح لجودة تدريب المعلمين ما يأتي:

- توفير بيئة تدريب فعالة من خلال تزويدها بوسائل وأدوات تكنولوجية وإلكترونية مناسبة.
- تفعيل التدريب الإلكتروني التفاعلي المتزامن وغير المتزامن، وتدريب المدربين والمعلمين على أدواته وتطبيقاته.
- توفير المتطلبات الرقمية مثل: مهارات إنشاء ملفات الإنجاز الإلكترونية، وأدوات التقييم الرقمي لإنشاء اختبارات الكترونية، ومهارات البحث الرقمية وترجمتها في سياق رقمي، وتطبيقات المحاكاة والواقع المعزز في عملية التعليم والتعلم، ومهارات توظيف الذكاء الاصطناعي في بيئة التعلم، واستخدام المنصات التعليمية، وتوظيف تطبيقات الحوسبة السحابية في عملية إدارة التعليم والتعلم، والتعامل مع النظم الخبيرة، وبمهارات الطلاقة الرقمية، وتصميم المواقع الإلكترونية، وتوظيف تطبيقات جوجل Google Apps في بيئة التعلم.
- تغيير ثقافة المعلمين ومديري المدارس نحو أهمية التدريب وجدوى الالتحاق به على واقع الممارسة المهنية للمعلمين.
- الاهتمام بتحديد معايير ومؤشرات للأداء الوظيفي للمعلمين بعد الخضوع للتدريب وضرورة التزام المعلمين بها.

- الاهتمام بقياس أثر التدريب على الممارسة المهنية للمعلمين في غرفة الصف، أي قياس مدى انتقال أثر التدريب على الطلبة.
- التحول من المركزية إلى اللامركزية في التدريب من خلال تدريب مدربين من مديريات التربية والتعليم، الذين يقومون بدورهم بتدريب المعلمين في مديرياتهم.
- الاهتمام بجودة تدريب المعلمين على مستوى الإدارة العليا للتدريب من خلال التغلب على معوقات التدريب.
- العلاقة الصحية الإيجابية بين المدربين والمعلمين لإنجاح التدريب.
- توفير بيئة تدريبية ملائمة وتطوير أدوات التدريب في مراكز التدريب التابعة لمديريات التربية والتعليم في فلسطين.
- الاهتمام بالمعلمين كمدخل أساسي في عملية التدريب ومراعاة حاجاته التدريبية وملاءمتها مع ظروف عمله في الميدان.
- اعتماد معايير مناسبة لاختيار المدربين وبشكل تخصصي وفرزهم حسب تخصصات المعلمين والاهتمام بتنمية قدراتهم بدورات تربوية تدريبية متخصصة.
- الاهتمام بتحفيز المدربين والمعلمين مادياً ومعنوياً لتطبيق معايير الجودة في التدريب.
- إلحاق مراكز التدريب في المديريات بالمعهد الوطني للتدريب التربوي المتخصص بتدريب المعلمين، لتنفيذ سياسة تدريبية موحدة للابتعاد عن التعارض في الرؤى والأفكار وآليات تنفيذ التدريب.
- تنويع تفعيل البرامج التدريبية بالأنشطة والموارد العلمية المقروءة والمسموعة والمرئية، وتنويع خبرات المدربين بها.
- المتطلبات الخاصة بالنمو المهني: وتتمثل في المعارف والمهارات المتعلقة بمهارات التعلم المستمر مدى الحياة، ومهارات التعلم الذاتي والتقييم الذاتي، والمهارات الريادية، والمرونة والقابلية للتكيف مع الأدوار والمسئوليات الجديدة والمستقبلية، وتعزيز التعلم من أجل التكيف مع التقنيات الجديدة،

والمهارات القيادية، وتحمل المسئولية تجاه الآخرين، وتعريفهم على أخلاقيات المهنة، وتدريبهم على مهارات الذكاء العاطفي، ومهارات التعامل مع الضغوط، وإدارتها في بيئة الصف، وتحديد أوليات العمل ومهارات إدارة الوقت.

- تدريب المدربين على الوسائل التكنولوجية الحديثة والتدريب الإلكتروني عن بعد من خلال منصات تدريبية وتطبيقات مناسبة.
- توظيف وسائل التواصل الاجتماعي لتخدم العملية التدريبية وتفعيل الاتصال والتواصل مع المعلمين من خلالها لاستخدامها في التدريب واستلام واجبات المعلمين.
- توحيد رؤى التدريب الوجاهي والإلكتروني واستراتيجياتها وطرقها على المدربين بشكل موحد لتعميم الفائدة على جميع المعلمين.
- إنشاء منصة رقمية إلكترونية متخصصة ل لبرامج التدريبية للمعلمين تشمل برامج ودورات وورش عمل وندوات ولقاءات لتنمية المهارات المطلوبة، وإنشاء منصة تدعم التواصل بينهم من مختلف المديريات، واستثمار الحوسبة السحابية لنقل المعارف والمهارات إلى المعلمين وربطها بالمدارس ومديريات التربية ووزارة التربية والتعليم.
- تزويد المعلمين المتدربين بأدلة تدريبية إرشادية تساعد المعلمين على فهم آليات وإجراءات التدريب وتوضح البرنامج التدريبي، وتوضح تقنيات وآليات التدريب عن بعد.
- عقد لقاءات توضيحية للمعلمين حول عملية التدريب بجودة عالية وأهميتها على أدائهم الوظيفي وممارستهم العملية مع طلبتهم.
- المتطلبات الخاصة بالمهارات العقلية : وتتمثل في المعارف والمهارات المتعلقة بمهارات توظيف التنبؤ بحلول ع لمية في مواقف جديدة، والتفكير الناقد، وتوليد أفكار جيدة بطرق إبداعية، وحل المشكلات، واستراتيجيات إنتاج الحلول الإبداعية للمشكلات، ومهارات النقد العلمي، والتخطيط وتنفيذها وتقويمها، واتخاذ القرارات من خلال الحوار والمناقشة، وتحليل المعلومات وتفسيرها.

3.6.15 خصائص الرؤية المقترحة لجودة تدريب المعلمين

ويمكن تلخيص هذه الخصائص في الآتي:

- المساهمة في التطوير ومتابعة تطورات جودة تدريب المعلمين من خلال رؤيا واضحة.
- إمكانية تطبيق التدريب حسب الموارد المتاحة والواقعية.
- مشاركة جميع الأطراف بجودة تدريب المعلمين عند التطبيق.
- المرونة في تنفيذ التدريب في ظل الظروف الطارئة مثل انتشار الأوبئة والكوارث الطبيعية واللجوء.
- التميز والجودة الشاملة في تدريب المعلمين.
- مواكبة التطورات في مجال تدريب المعلمين لتحسين الممارسة المهنية لهم.

3.6.16 آليات تطبيق التصور المقترح لجودة تدريب المعلمين

تساهم آليات تطبيق التدريب في التغلب على الصعوبات التي تواجه المعلمين في التدريب، وتقدم لهم أفكار تساعدهم على الاندماج في عملية التدريب بجودة عالية، ويمكن إجمالها في الآتي:

- الاستفادة من قاعدة بيانات تدريب المعلمين في المعهد الوطني للتدريب التربوي حول تخصصات المعلمين ومؤهلاتهم العلمية واحتياجاتهم التدريبية من دائرة المتابعة والتقييم، لإعداد سجل مهني لكل معلم حول الدورات التدريبية التي التحق بها والاحتياجات التدريبية التربوية المناسبة له مستقبلاً.
- تطبيق الجودة في التدريب من خلال مدربين خبراء لهم خبرة في معايير ومؤشرات مجالات جودة تدريب المعلمين.
- الاستفادة من نتائج تقييم المعلمين للمدربين والتدريب بكافة مجالاته في التحسين والتطوير في جودة التدريب.
- دراسة الصعوبات التي تواجه تدريب المعلمين من خلال فريق تربوي متخصص، يرفع توصيات لأصحاب القرار من أجل التحسين والتطوير.

- دعم توجهات القائمين على التدريب لتطبيق مبادئ الجودة في التدريب من خلال رؤية واضحة نحو تطوير العملية التدريبية للمعلمين.
- إنشاء وحدة متخصصة في إدارة جودة تدريب المعلمين من أصحاب الخبرات في المجال من أجل التخطيط لجودة التدريب وتنفيذها وتقييمها، ونشر ثقافة الجودة بين المعلمين، واعتماد معايير ومؤشرات لجودة التدريب يتم الالتزام بها، وإعداد خطط تدريب استراتيجية طويلة الأمد من (3-5) سنوات وخطط تنفيذية سنوية.
- وضع تعليمات تنظم التدريب للالتزام بها من قبل المدربين والمعلمين حول حضور الدورات التدريبية وتنفيذ المهام المطلوبة.
- إعداد خطط لتدريب وتأهيل مدربي المعلمين بدورات تدريب مدربين (TOT) (Training of Trainers)، ودورات تربوية معمقة تركز على استراتيجيات حديثة تواكب التطورات في المجال.
- التقويم المستمر للبرامج التدريبية من خلال دائرة المتابعة والتقويم التابعة للمعهد الوطني للتدريب التربوي ضمن هيكلية المعهد الجديدة التي أقرت في العام (2022).
- تفعيل نظام التدريب عن بعد ووضعه في خطط تنفيذ التدريب للمواءمة بين التدريب الوجاهي الإلكتروني المتزامن وغير المتزامن، خاصة للمعلمين الذين لا يستطيعون الالتحاق بالتدريب لأي سبب كان.
- تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين الفعلية لمعرفة خبراتهم وأساليب التدريب المفضلة لديهم.
- إنشاء منصة تدريب إلكترونية تابعة للمعهد الوطني للتدريب التربوي خاصة ببرامج التدريب على شبكة الإنترنت يتم عليها توثيق كافة مدخلات وعمليات ومخرجات عملية التدريب.
- اعتماد التحول الرقمي (DT) (Digital Transformation) في تدريب المعلمين بشكل متزامن وغير متزامن.

- تصميم برنامج حاسوبي متكامل يساعد على إدارة التدريب ومربوط مع منصة وزارة التربية والتعليم يساعد المعنيين على اتخاذ القرارات عند الحاجة.
- تفعيل الأدوات والتطبيقات الإلكترونية المتزامنة وغير المتزامنة ووسائل التواصل الاجتماعي في التدريب لتحقيق أكبر قدر ممكن من الجودة في التدريب وفي تنفيذ المهام المطلوبة.
- تقديم برامج تدريبية إلزامية وأخرى اختيارية حسب نتائج دراسة الاحتياجات التدريبية للمعلمين، وبما يناسب خطط وزارة التربية والتعليم في تطوير أداء المعلمين المهنية، وصولاً لتحقيق متطلبات مهننة عملية التعليم.
- مراجعة وتطوير الإجراءات الإدارية الروتينية في التدريب نحو اعتماد الجودة في جميع مجالات العملية التدريبية بناء على تخطيط مسبق.
- إعطاء المعلمين تغذية راجعة مستمرة حول مستوياتهم وتقدمهم في التدريب، ودعمهم وتوجيههم في أداء المهام والواجبات والمتطلبات المطلوبة منهم.
- تطوير مشاريع التخرج لتصبح ذات جودة عالية ومرتبطة بالتقويم الذاتي والتحليل البيئي لواقع المدارس في كافة مجالات المدرسة الفلسطينية الفعالة السبعة وهي: (التخطيط، والعلاقات الداخلية والخارجية، وإدارة الموارد المادية والبشرية، وإدارة التعليم والتعلم، وبيئة المدرسة، وتقويم أداء الطلبة، وتفعيل التكنولوجيا في التعليم).
- الاستفادة من خبرات المدربين الخبراء في تفعيل التكنولوجيا في التدريب وفي تصميم المادة التدريبية إلكترونياً بما يحقق رفع مستوى الجودة في التدريب.
- الاستفادة من الخبرات العالمية والعربية في تحسين جودة تدريب المعلمين في فلسطين من خلال إكساب المدربين خبرات تدريبية جديدة داخلياً وخارجياً.

- تنفيذ تدريب المعلمين في مراكز التدريب التابعة لوزارة التربية والتعليم في مديريات التربية في المحافظات للتخفيف من أعباء السفر على المعلمين، وعدم التأثير على عملهم في إعطاء الحصص صباحاً.
- تفعيل دور وحدة التدريب بالمدرسة على أن يكون المسؤول عنها من المعلمين المتميزين في مجال التدريب لتحقيق التنمية المهنية المستدامة للمعلمين عن طريق الإبداع والابتكار والاكتشاف.
- التشبيك في تدريب المعلمين مع الجامعات الفلسطينية كونها حاضنة لخبرات غنية للمحاضرين من كليات العلوم التربوية، سواء في نقل الخبرات أو مراجعة البرامج التدريبية للوصول إلى تطبيق معايير جودة تدريب المعلمين في فلسطين.
- تغيير ثقافة التدريب لدى المعلمين في المدارس، بحيث يقدمون على التدريب كونه جزء حياتهم المهنية والنمو المهني لهم، وهذا يتأتى من خلال التعزيز والتحفيز وإيجاد أثر إيجابي لمن يلتحق بالتدريب في سلم الوصف الوظيفي كجزء من مهننة التعليم.

3.6.17 ضبط التصور المقترح لجودة تدريب المعلمين

من أجل زيادة جودة البرنامج التدريبي يقترح الباحث عرضه على عدد من الخبراء التربويين في جودة التدريب من أصحاب الخبرة والكفاءة من العاملين في وزارة التربية والتعليم والجامعات الفلسطينية مثل: خبراء في المناهج وطرق التدريس، وتكنولوجيا التعليم والتعلم عن بعد، وعمل ورشات عمل لمناقشة البرنامج التدريبي، واقتراح التعديلات المناسبة قبل البدء بتدريب المعلمين، وللتأكد أن البرنامج التدريبي مناسب لتحقيق الأهداف المطلوبة منه، لأن ذلك يوفر الكفاءة واقتصاد المعرفة القائم على تحقيق أكبر فائدة بأقل وقت وجهد وتكلفة ممكنة. وعمل تقويم وتغذية راجعة للبرامج التدريبية من خلال: التعرف على مدى توافر الإمكانات البشرية والتكنولوجية التي تسهم في تفعيل برامج التدريب والقائمة على معارف ومهارات حديثة، وقياس فاعلية برامج التدريب للمعلمين، وقياس فاعلية التقنيات المستخدمة في تنفيذ التدريب، وتقديم اقتراحات في ضوء ما يظهر من معوقات وصعوبات مرتبطة بتنفيذ التدريب.

الفصل الرابع

4 مناقشة نتائج الدراسة

4.1 مناقشة نتائج التساؤل الأول

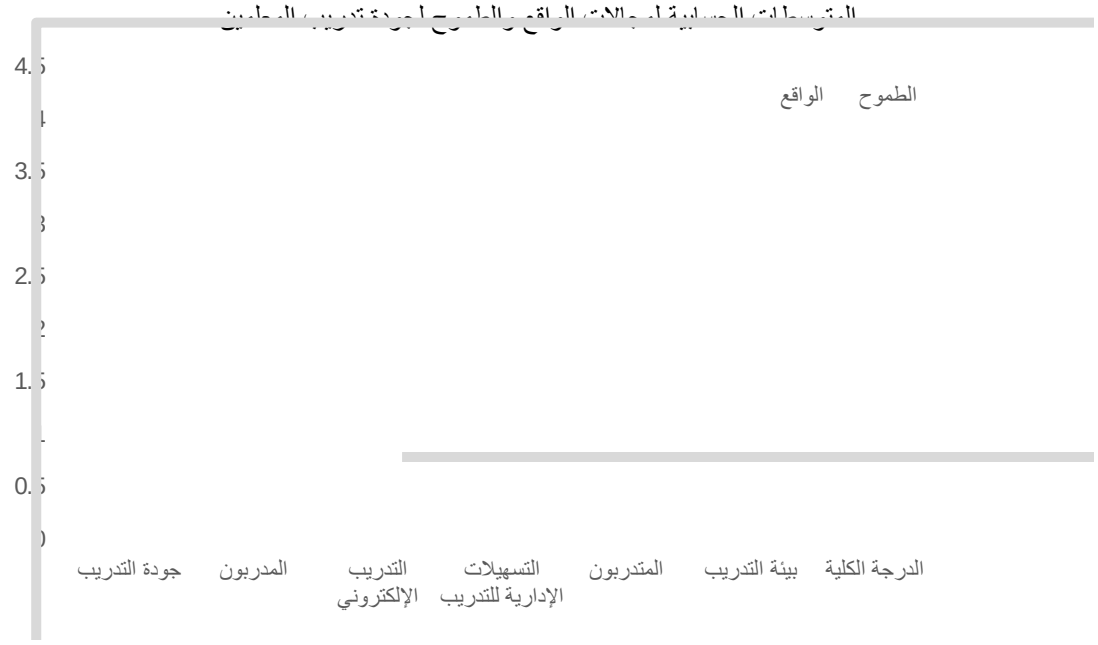
ما الواقع والطموح لجودة تدريب المعلمين من وجهة نظرهم في وزارة التربية والتعليم في فلسطين؟ وهل توجد فروق بين الواقع والطموح؟

بعد استعراض ملخص النتائج للمتوسطات الحسابية والأوزان النسبية للمجالات وللدرجة على الواقع والطموح لجودة تدريب المعلمين في الجدول المرفق في ملحق (ص: 238)، يتضح أن الدرجة الكلية لجودة تدريب المعلمين من وجهة نظرهم في وزارة التربية والتعليم في فلسطين كانت للواقع كبيرة وبوزن نسبي (69.4%)، واختلفت هذه النتيجة مع دراسة الهسي (2012) والتي كانت متوسطة. وللطموح كبيرة وبوزن نسبي (77.2%)، وفيما يتعلق بترتيب المجالات بالنسبة للواقع كان في الترتيب الأول مجال المدربون بوزن نسبي للاستجابة (78.8%)، يليه في الترتيب الثاني مجال المتدربون بوزن نسبي للاستجابة (71.8%)، يليه في الترتيب الثالث مجال التسهيلات الإدارية للتدريب بوزن نسبي للاستجابة (69.6%)، يليه في الترتيب الرابع مجال التدريب الإلكتروني بوزن نسبي للاستجابة (69.2%)، يليه في الترتيب الخامس مجال جودة التدريب بوزن نسبي للاستجابة (68.4%)، وفي المرتبة الأخيرة مجال بيئة التدريب بوزن نسبي للاستجابة (59%). واختلفت مع (كوكش، 2021) الذي جاء أهمية ترتيب مجالات تدريب المعلمين عنده المدرب أولاً ثم محتوى البرنامج التدريبي ثم نتاجات التدريب، أما النجار (2011) فقد ذكرت أن مجال تحديد الاحتياجات التدريبية جاء أولاً تلاه تصميم البرامج التدريبية ثم تقييم التدريب ثم المدربون وأخيراً المتدربون. بالنسبة للطموح كان في الترتيب الأول مجال المدربون بوزن نسبي للاستجابة (81.7%)، يليه في الترتيب الثاني مجال المتدربون بوزن نسبي للاستجابة (78.8%)، يليه في الترتيب الثالث مجال التسهيلات الإدارية للتدريب بوزن نسبي للاستجابة

(76.9%)، يليه في الترتيب الرابع مجال التدريب الإلكتروني بوزن نسبي للاستجابة (76.7%)، يليه في الترتيب الخامس مجال بيئة التدريب بوزن نسبي للاستجابة (74.6%)، وفي المرتبة الأخيرة مجال جودة التدريب بوزن نسبي للاستجابة (74.2%). واختلفت هذه النتائج مع دراسة أبو كرش (2011) في ترتيب مجالات طموح التدريب حيث جاء مجال البرامج التدريبية في المرتبة الأولى تلاه المدربون ثم تحديد الاحتياجات التدريبية ثم تقييم التدريب ثم تنفيذ البرامج التدريبية وأخيراً المتدربون. وتظهر هذه النتائج بوضوح في الشكل البياني (9).

شكل 9

المتوسطات الحسابية لمجالات واقع وطموح جودة تدريب المعلمين في فلسطين



من خلال عرض نتائج الشكل (9) تبين أن الدرجة الكلية لواقع وطموح جودة تدريب المعلمين من وجهة نظرهم في وزارة التربية والتعليم في فلسطين كبيرة. ويرى الباحث أن السبب الرئيس في ذلك قد يعود إلى شعور المعلمين بالتأثير الإيجابي للتدريب في تحسين المهارات والكفايات التدريسية لديهم ونموهم المهني، حيث بينت نتائج الدراسات السابقة مثل دراسات: (Benstaali, 2021; Montaño et al.,

;2021؛ و الحربي، 2020؛ والعيسائي والكيومي، 2020؛ والمزيرعي، 2022؛ وعيداروس وزملاؤه ، 2019؛ ومرشود، 2022)، أن التدريب أثناء الخدمة يسهم في النمو المهني للمعلمين. ولتحقيق جودة تدريب المعلمين أشار كل من العيسائي والكيومي (2020) لأهمية جودة البرامج التدريبية المقدمة للمعلمين في مراكز التدريب بدرجة عالية، من خلال الاستفادة من نموذج دونالد كيرك باترك في تقييم مستوى جودة البرامج التدريبية وأهمية الاستعانة بمقيم خارجي للحصول على مصداقية أكثر لقياس عائد التدريب. وفيما يتعلق بتطوير مراكز التدريب والاهتمام ببيئته. حيث ذكر عيداروس وزملاؤه (2019) مقترحات في ضوء الخبرة الماليزية من خلال الإدارة اللامركزية، وتنويع البرامج التدريبية الضرورية لرفع كفاءة المعلم وتنميته مهنياً، واستخدام أساليب التدريب الحديثة والفعالة وتوظيف التكنولوجيا. وفي إطار دراسة معايير ومؤشرات تدريب المعلمين، بيّن كل من مونتانو وزملاؤه (Montano, et al., 2021) أهميتها لتوجيه تدريب المعلمين نحو تحسين عملهم، ومراعاة الاحتياجات التدريبية لهم بناء على المعايير. وفيما يتعلق بحصول مجال (المدربون) على المرتبة الأولى، يرى الباحث أن سبب ذلك قد يعود إلى اختيار مدربين أكفياء لتدريب المعلمين يتمتعون بخبرات أكاديمية وإدارية وتدريبية مناسبة، وهذا ما عبر عنه المعلمون، وقد دعم هذه النتيجة دراسات كل من (إسماعيل وزملاؤه، 2017؛ والدهشان ومحمود، 2021؛ والزناتي، 2012؛ والشافعي، 2017؛ والفرا، 2013؛ والنجدي، 2012؛ ودراوشة، 2016؛ وزامل، 2021؛ وكوكش، 2021). واختلفت هذه النتيجة مع دراسات كل من (أبو عطوان، 2008؛ وزهران، 2016؛ وعيسى وطموس، 2009؛ وكنعان، 2009). كما أشار روساليس وآخرون (Montano, et al., 2021) أهمية تحسين الكفايات الناتجة عن التدريب استنادًا إلى المشروع الذي طورته الوكالة الأوروبية للتنمية (EADSNE)، بحيث يجب التركيز على أربع كفايات أساسية في جودة تدريب المعلمين في المشروع وهي : التدرب على تقييم الفروق بين الطلاب، والعمل بفويق، وتطوير الجوانب الشخصية للطلاب. أما فيما يتعلق بحصول بيئة التدريب بالنسبة للواقع على المرتبة الأخيرة، فيعزو الباحثون ذلك إلى قلة التجهيزات وبيئة التدريب المتواضعة بسبب التكاليف المالية الكبيرة

للتجهيزات الحديثة والمريحة في مراكز التدريب، وبسبب عدم تجديد مراكز التدريب خاصة التابعة لمديريات التربية والتعليم، حيث تكون في الغالب ملحقة ببعض المدارس، وأكدت هذه النتيجة دراسات كل من أبو عطوان (2008) وعيسى وطموس (2009) وكنعان (2009). واختلفت هذه النتيجة مع دراسات كل من الدهشان ومحمود (2021) والزناتي (2012) والشافعي (2017) والفرا (2013) ودراوشة (2016) وزامل (2021).

4.2 مناقشة نتائج التساؤل الثاني

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مجالات كل من الواقع والطموح لجودة تدريب المعلمين من وجهة نظرهم في وزارة التربية والتعليم في فلسطين؟

بينت نتائج التساؤل الثاني فيما يتعلق بالفروق بين مجالات واقع وطموح جودة تدريب المعلمين أن الفروق كانت لصالح الطموح في مجالات المدربون، المتدربون، التسهيلات الإدارية للتدريب والتدريب الإلكتروني، كما يظهر من الملحق (ل: 294). ويعزو الباحث ذلك إلى أهمية هذه المجالات في تطلع المعلمين أفراد العينة وطموحهم من أجل تحسينها أكثر مستقبلا، وصولاً لتحسين جودة عملية تدريب المعلمين في وزارة التربية والتعليم في فلسطين، وهذا ما أيدته بعض الدراسات مثل إسماعيل وآخرون (2017) والدهشان ومحمود (2021) والزناتي (2012) والشافعي (2017) والفرا (2013) والنجدي (2012) ودراوشة (2016) وزامل (2021) وزهران (2016) وكوكش (2021). حيث يقع على عاتق المدربين المؤهلين أهمية كبيرة في الأخذ بيد المعلمين لاكتساب المعارف والمهارات والخبرات اللازمة لزيادة كفاءة الممارسة المهنية لهم في غرفة الصف، من خلال تدريبهم على استراتيجيات حديثة في التدريس والتقييم ومتابعة الطلبة، وتفعيل التدريب من خلال الأنشطة التدريبية ذات المعنى، ودراسات الحالة الحقيقية، والتركيز على إعداد المعلم في الإعداد الثقافي العام، والإعداد التربوي، والأكاديمي أو التخصصي، والإعداد الشخصي ، وهذا ما ذهبت إليه دراسات كل من أوزتارك وكافادار (Ozturk & Kafadar, 2021) وإسماعيل وآخرون (2017) والأنصاري (2019) والدهشان ومحمود، (2021)

وخليل (2017) وزامل (2021) وكوكش (2021). وفيما يتعلق بمجال المدربين والمقصود بهم في الدراسة الحالية (المعلمون)، يرى الباحث أنه يقع على عاتقهم تلقي التدريب والاستعداد له ووجود دافعية عالية للانخراط به لإنجاحه وللاستفادة من نتائجه في ممارستهم المهنية في المدارس على كافة مدخلات وعمليات العملية التعليمية للوصول إلى مخرجات عالية الجودة والمتمثلة في التأثير على الطلبة في كافة المجالات من زيادة تحصيل وبناء جوانب شخصية قوية، وإكسابهم مهارات التفكير والبحث العلمي وحل المشكلات والتعلم من أجل الحياة والمهارات الحياتية ومهارات القرن الحادي والعشرين والمهارات التكنولوجية لمواكبة أفضل استراتيجيات اكتساب المهارات والمعرفة. ويرى الباحث أن سبب وجود فروق بين الواقع والطموح يعود إلى الحاجة لتطوير التدريب وأن المعلمين على قناعة بوجوب حصول تغيير في تطوير التدريب في كافة المجالات نحو الأفضل حسب تجربتهم أثناء تلقي التدريب لمدة عام دراسي كامل. وهذا ما أيدته دراسات كل من أليلا وآخرون (Allela et al., 2020) وخودريفا وآخرون (Khodyreva et al., 2021) والشافعي (2017) وزهران (2016) وكنعان (2009). وفيما يتعلق بمجال التسهيلات الإدارية للتدريب ، يرى الباحث أنه يعتبر من المدخلات الأساسية في نظام جودة التدريب كونها تساهم في نجاحه بشكل كبير من خلال توفير المستلزمات اللازمة للتدريب، والإشراف الإداري الجيد والتخطيط وعمليات الاتصال والتواصل الفعال بين أطرافه لضمان نجاحه، وتزويد أطرافه بالمواد التدريبية اللازمة، والمواد اللوجستية، والضيافة وغيرها من الإجراءات ذات العلاقة بضمان سيره حسب خطط موضوعة مسبقاً حصول نتائج إيجابية متوقعة له وهذا ما ذهبت إليه دراسات كل من جنسل وآخرون (Gencel et al., 2021) والركف (2019) والزناتي (2012) والفرا (2013) ودراوشة (2016) وزامل (2021). أما ما يتعلق بمجال التدريب الإلكتروني، يرى الباحث أنه مجال هام جدا، لا سيما في ظل التعليم وقت الأزمات وخير مثال عليها انتشار وباء كورونا وتوقف التعليم الوجاهي، حيث أصبحت الحاجة ملحة جداً لإيجاد بديل لاستمرار العملية التعليمية، وتمثل ذلك في التعليم الإلكتروني، وهذا يتطلب إعداد وتدريب المعلمين على الأدوات والتطبيقات الإلكترونية التي تضمن تفعيل المعلمين

لها في تدريس طلابهم من البيوت، ومن جهة أخرى أصبح التعليم والتعلم الإلكتروني حاجة ملحة لاستخدامه كوسيلة تعليمية في محاكاة الدروس بشكل تفاعلي يساهم في فهم الطلاب للمفاهيم العلمية واكتساب المهارات العقلية وحل المشكلات بشكل أكثر عمقاً وفهماً وبالتالي المواءمة بين النظرية والتطبيق لإكساب الطلاب المهارات الحياتية، فكان لابد من تدريب المعلمين على آليات جديدة تساعدهم على تحويل الدروس بشكل تفاعلي، وتسهيل التواصل مع طلبتهم واستخدام أدوات ومواقع وتطبيقات إلكترونية في التدريس والمتابعة مهام وواجبات الطلاب وتقييمهم إلكترونياً، وهذا ما ذهبت إليه دراسات كل من أليلا وآخرون (Allela et al., 2020) وجورديلو وآخرون (Gordillo et al., 2019) ورودا وسيريرا (Rueda & Cerero, 2019) وخوديريفا وآخرون (Khodyreva et al., 2021) وأبو عباة (2020) والحربي (202) والقضاة (2021) وعيداروس وآخرون (2017).

4.3 مناقشة نتائج التساؤل الثالث

ما حجم الأثر لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة والمرحلة التعليمية والتخصص في درجة واقع جودة التدريب لدى المعلمين في وزارة التربية والتعليم في فلسطين؟

من خلال استعرض النتائج المتعلقة بالتساؤل، تبين عدم وجود فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغيرات الجنس وسنوات الخبرة والمؤهل العلمي لواقع جودة تدريب المعلمين على جميع المجالات والدرجة الكلية. ويرى الباحث أن ذلك يعود لتعرض المعلمين والمعلمات لنفس ظروف التدريب في كافة مجالات الدراسة، بغض النظر عن جنسهم وسنوات خبراتهم ومؤهلاتهم العلمية، ولذلك كانت استجاباتهم متقاربة، حيث تطبق عليهم نفس الاستراتيجيات التدريبية من قبل المدربين كونه برنامج تدريبي موحد وله خطة واضحة ومحددة مسبقاً ويتم الالتزام بها دون وجود مرونة لدى المدربين في التغيير. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من: أليلا وآخرون (Allela et al., 2020) وروساليس وآخرون (Rosales et al., 2021) والعيسائي والكيومي (2020) والنجدي (2012) ودراوشة (2016) وزامل (2021) وعيسى وطموس (2009). وتختلف مع دراسة بنتسالي (Benstaali, 2021) والتي كانت لصالح الإناث، ومع

دراسات الحربي (2020) والدهشان ومحمود (2021) وداود (2014). والتي كانت لصالح الذكور. كما بينت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغير المرحلة التعليمية على مجال التدريب الإلكتروني. ووجود فروق دالة إحصائياً بين المدارس الأساسية والثانوية بشكل كبير ولصالح المدارس الثانوية، وكان (16%) من التغير في المتغير التابع (واقع جودة تدريب المعلمين في فلسطين) تم من خلال مجال التدريب الإلكتروني. ويعزو الباحث ذلك أن هذا المجال يعتبر عامل مهم في تدريب المعلمين حسب وجهات نظر أفراد العينة، وخاصة في ظل التعلم عن بعد في الفترة السابقة وقت انتشار وباء فيروس كورونا وحاجة المعلمين خاصة في المرحلة الثانوية أكثر من المرحلة الأساسية، حيث المادة أكثر عمقاً وتوسعاً، والحاجة لتفعيل التواصل بين المعلمين والطلاب، وعمل دروس تفاعلية وتفعيل استراتيجية الصف المقلوب مع طلاب المرحلة الثانوية أكثر من الأساسية من أجل تفعيل التعلم الذاتي، والاعتماد على المهام والواجبات في التعلم عن بعد. وفي متغير التخصص على مجالي المدربون، والتدريب الإلكتروني وعلى الدرجة الكلية. ولمعرفة بين أي التخصصات كانت الفروق على مجالي (المدربون، والتدريب الإلكتروني)، وفيما يتعلق بمجال المدربين يظهر أن معلمي التكنولوجيا والدراسات الاجتماعية قد أشاروا لجودة تدريب المعلمين أكثر من معلمي اللغات، ويظهر ذلك اهتماماً أكبر من قبل مدربي هذه المواد أكثر من مدربي اللغات، من حيث التأثير في المعلمين وقناعتهم بأهمية وجودة العملية التدريبية. وبالنسبة لمجال التدريب الإلكتروني، يعزو الباحث ذلك إلى اختلاف مدربي المعلمين حسب التخصص في خبراتهم وقدراتهم الأكاديمية والتدريبية بما في ذلك قدراتهم في تفعيل التدريب الإلكتروني مع المعلمين. ويظهر أن قدرات معلمي الدراسات الاجتماعية والتكنولوجيا أكثر من غيرهم في التأثير إيجابيا في القناعات والممارسات المهنية من بقية المعلمين. وتختلف هذه النتيجة جزئياً مع دراستي كل من دراوشة (2016) وعيسى وطموس (2009). كما لم تكن النتائج دالة إحصائياً على باقي المجالات والدرجة الكلية بناء على متغيري المرحلة التعليمية والتخصص. وتتفق هذه النتيجة جزئياً مع دراستي دراوشة (2016) وعيسى وطموس (2009).

4.4 مناقشة نتائج التساؤل الرابع

ما حجم الأثر لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة والمرحلة التعليمية والتخصص في درجة طموح جودة التدريب لدى المعلمين في وزارة التربية والتعليم في فلسطين؟

من خلال استعراض النتائج المتعلقة بالتساؤل، تبين عدم وجود فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغيرات الجنس وسنوات الخبرة والمؤهل العلمي والمرحلة التعليمية والتخصص لطموح جودة تدريب المعلمين على جميع المجالات والدرجة الكلية. ويرى الباحث أن ذلك يعود لنفس طموح المعلمين والمعلمات لأنهم يتعرضون لنفس ظروف التدريب بغض النظر عن جنسهم وسنوات خبراتهم ومؤهلاتهم العلمية أو مراحلهم التعليمية التي يعلمون فيها، ولذلك كانت استجاباتهم متقاربة. حيث يطمح المعلمون نحو تحقيق التدريب أهداف مهمة يطمحون بالوصول لها في تنمية معارفهم ومهاراتهم وقدراتهم تربوياً وأكاديميا وفي طرق واستراتيجيات التدريب والتقييم المهمة في أدائهم في غرفة الصف مع طلبتهم. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من: أليلا وآخرون (Allela et al., 2020) وروساليس وآخرون (Rosales et al., 2021) وآل كاسي وحويجي (2019) وأبو عطوان (2008) والعيسائي وكيومي (2020) والمزيرعي (2022) النجدي (2012) والنجار (2011) ودراوشة (2016) وزامل (2021) وعيسى وطموس (2009) ومحمود (2018) ومرشود (2022). وتختلف مع دراسة (Bentsaali, 2021)، والتي كانت لصالح الإناث، ومع دراسات الحربي (2020) والدهشان ومحمود (2021) وداود (2014)، والتي كانت لصالح الذكور. وتختلف مع الدهشان ومحمود (2021) وعودة والوحيدي (2021)، والتي كانت دالة إحصائياً على متغير المؤهل العلمي لصالح أصحاب مؤهلات الماجستير والدكتوراة وعند كوكش (2020) والتي كانت لصالح البكالوريوس. أما بالنسبة لمتغير المرحلة التعليمية فقد اختلفت مع دراسة الدهشان ومحمود (2021) حيث كانت دالة إحصائياً لصالح المرحلة الثانوية. كما بينت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغير التخصص على مجالات جودة التدريب والتدريب الإلكتروني والمتدربون وعلى الدرجة الكلية. ويعزو الباحث سبب ذلك قد يعود إلى اختلاف مدربي المعلمين حسب

التخصص في خبراتهم وقدراتهم الأكاديمية والتدريبية بما في ذلك قدراتهم في تفعيل التدريب الإلكتروني وكذلك اختلافهم في التعامل والتفاعل مع المتدربين المعلمين، وكذلك حسب قدرات المدربين في تفعيل التدريب الإلكتروني وتدريب المعلمين عليه في التعامل مع المادة التدريبية واستلام المهام والواجبات وتدريبهم على التعلم الذاتي من خلال الصف المقلوب. وتختلف هذه النتيجة جزئياً مع دراستي كل من دراوشة (2016) وعيسى وطموس (2009). كما لم تكن النتائج دالة إحصائياً على باقي المجالات والدرجة الكلية بناء على متغير التخصص. وتتفق هذه النتيجة جزئياً مع دراستي دراوشة (2016) وعيسى وطموس (2009).

4.5 مناقشة نتائج التساؤل الخامس

ما أكثر المجالات مساهمة في التنبؤ في الدرجة الكلية للواقع والطموح لجودة تدريب المعلمين من وجهة نظرهم في وزارة التربية والتعليم في فلسطين؟

من خلال استعراض النتائج المتعلقة بالتساؤل الخامس، يتضح أن قيم (ت) كانت دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) لدرجة مساهمة المجالات في التنبؤ في الدرجة الكلية لواقع جودة تدريب المعلمين من وجهة نظرهم في وزارة التربية والتعليم في فلسطين ، وكانت المعادلات التنبؤية للمجالات كما يأتي: جودة التدريب ($R^2=0.568$)، والمدربون ($R^2=0.593$)، والتدريب الإلكتروني ($R^2=0.632$)، والتسهيلات الإدارية للتدريب ($R^2=0.751$)، والمتدربون ($R^2=0.770$)، وبيئة التدريب ($R^2=0.513$). وكانت هذه القراءات للمجالات تعبر عن درجة التنبؤ في الدرجة الكلية لطموح جودة تدريب المعلمين من وجهة نظرهم في وزارة التربية والتعليم في فلسطين ، وكانت المعادلات التنبؤية للمجالات كما يأتي: جودة التدريب ($R^2= 0.659$)، المدربون ($R^2= 0.716$)، التدريب الإلكتروني ($R^2= 0.770$)، التسهيلات الإدارية للتدريب ($R^2= 0.825$)، المتدربون ($R^2= 0.847$)، بيئة التدريب ($R^2= 0.675$). وكانت الدرجة التنبؤية للمجالات في الدرجة الكلية لطموح جودة تدريب المعلمين أكثر

من واقع جودة تدريب المعلمين. ويرى الباحث أن سبب ذلك قد يعود إلى الحاجة لتطوير جودة تدريب المعلمين في فلسطين أكثر من الواقع الحالي، واقتناع المعلمين أفراد العينة بذلك، ويتوافق مع تطلع المعلمين لتطوير وتحسين عملية تدريب المعلمين في كافة المجالات، بالإضافة إلى انطباعهم الذاتي عن جودة التدريب الذي تم، وتطلعهم لتحسينه وتطويره لزيادة الفائدة منه والتي تنعكس على الممارسة المهنية لهم في غرفة الصف، وانعكاسه على طلبتهم على جميع الجوانب التحصيلية، والسلوكية ، والاجتماعية، والانفعالية، وغيرها. وهذا يتوافق أيضاً مع قيم المتوسطات الحسابية للدرجة الكلية على جميع مجالات أداة الدراسة والتي كانت لصالح متوسطات مجالات استبانة الطموح أكثر من الواقع. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من: روساليس وآخرون (Rosales et al., 2021) و(Allela et al., 2020) ومرشود (2022) وعودة والوحيدي (2021) والنجدي (2012).

4.6 مناقشة نتائج التساؤل السادس

ما التصور المقترح لجودة تدريب المعلمين في وزارة التربية والتعليم في فلسطين؟

بعد استعراض مجموعة من الدراسات التي تطرقت لإعداد تصورات مقترحة لتدريب المعلمين تم وضع التصور من خلال اعتماد منهجية مناسبة لبناء التصور، حيث قام الباحث بوضع مجموعة من المقومات والأسس والإجراءات لوضع تصور مقترح لجودة تدريب المعلمين في فلسطين، في ضوء الاتجاهات الحديثة لجودة تدريب المعلمين كما يأتي:

4.6.1 أهداف التصور المقترح لجودة تدريب المعلمين

تعتبر الأهداف من أهم عناصر التخطيط الجيد للتدريب من خلال متخصصين في تدريب المعلمين يتصفون بالكفاءة ولديهم مؤهلات مناسبة بوضع مصفوفات تدريب مناسبة، واتفقت هذه الدراسة مع دراسات ايسيك وسيزجين (Isik & Sezgin, 2020) و(Wilinski et al., 2016) وآل كاسي (2015) والدهشان ومحمود (2021) وخطار وبطاح وأحمد (2020) وخليل (2017) وهلال (2019) في

تحديد الأهداف الإجرائية للبرنامج المقترح لتدريب المعلمين الذي يتم اختياره لرفع مستوى أداء المعلمين في ضوء جودة التدريب. والتطوير والتحسين المستمر وفق الاتجاهات العالمية الحديثة في استراتيجيات التدريب لمواكبة التطور، ونشر ثقافة الجودة في تدريب المعلمين من خلال اعتماد معايير ومؤشرات خاصة بمجالات التدريب، وترسيخ مبدأ التعلم المستمر والتعلم الذاتي. ويتقاطع ذلك مع التجارب العالمية والعربية، حيث أكدت التجربة الأردنية على أهمية الاهتمام بأهداف نقل المهارات الجديدة والمعرفة المكتسبة، ثم التخطيط للممارسة المهنية بحيث تكون الخبرة العملية أساسية، والذي يضمن التطبيق العملي للأطر النظرية التي يتم تناولها في الدبلوم؛ بهدف تدريب المعلمين لإكساب الطلاب المهارات والمعرفة اللازمتين لإعداد جيل يساهم في بناء المجتمع وهذا ما أكدته أكاديمية الملكة رانيا لتدريب المعلمين (www.qrta.edu.jo).

4.6.2 أسس التصور المقترح لجودة تدريب المعلمين

يعتبر وضع أسس لتصور جودة تدريب المعلمين مهماً، كونه يؤسس لمنهجية تدريب تقوم على التقويم الحقيقي لواقع التدريب الحالي والانطلاق منه من أجل التحسين والتطوير للوصول لجودة التدريب، ومن أهم هذه الأسس اعتماد نتائج التحليل النوعي للوصول لنظرية الدراسة وهي نموذج مقترح لجودة تدريب المعلمين في فلسطين، والتركيز على المعارف والمهارات والاتجاهات لدى المعلمين من أجل تنمية الممارسة المهنية لديهم، وتبادل الخبرات فيما بينهم، والتركيز على تفعيل الأنشطة لتفعيل جودة التدريب وانتقال أثره في الصف، وضرورة مراعاة الاحتياجات التدريبية لدى المعلمين، واتفقت مع هذه الأسس دراسات كل من ايسيك وسيزجين (Isik & Sezgin, 2020) والدهشان ومحمود (2021) حيث أكدت التجربة السعودية في تدريب المعلمين أن أسس إعداد المعلمين في السعودية يتكون من عدة جوانب منها: الأسس التربوية التي يزود الطالب فيها بما يساعده على فهم جوانب التعلم والنمو المعرفي والمقدرة على إدارة الصف ، وأسس تدريس مجال التعلم التي يزود الطالب فيه بما يمكنه من الإلمام بالمعرفة التدريسية وكيفية التدريس ودمج تقنيات التعليم ، وأسس تقييم التعلم الذي يساعد الطالب على تطبيق

استراتيجيات التقويم والإلمام بتحليل بيانات ونتائج التعلم وفهم مستويات التغذية الراجعة ، وأسس الخبرات الميدانية التي تشمل خبرة ميدانية مبكرة مستمرة مرتبطة بالمقررات الدراسية وتنتهي بالتدريب الميداني (العنزي، 2020). وأشار كوكاران سميث (Cochran-Smith, 2002) أن جودة تدريب المعلمين في التجربة الأمريكية تعتمد على معرفة المحتوى القائم على أسس تجريبية ومفاهيمية ، ويعرّف المعلم المتميز في أمريكا بأنه المعلم الذي يعطي دروسه بجودة عالية بعد الحصول على شهادة من الدولة للعمل كمدرس.

4.6.3 منهجية التصور المقترح لجودة تدريب المعلمين

تتمثل المنهجية في وضع خطوات إجرائية لتحسين جودة تدريب المعلمين، وتنفيذ آليات واستراتيجيات تدريبية جديدة تناسب المحتوى التدريبي والأهداف للوصول لتطوير كفايات المعلمين المهنية واستثمارها في تفعيل الممارسات المهنية لهم في غرفة الصف جوهر جودة تدريب المعلمين، من خلال تطوير المواد التدريبية، وعمل دليل للمدربين والمتدربين وتجهيز عروض تقديمية ومواد إثرائية، وتنفيذها من خلال لقاءات وجهاً لوجه مع المعلمين، ومناقشتهم في الأفكار والمهام من خلال حلقات تعلم، وحثهم على التعلم الذاتي، وتنويع استراتيجيات التدريب التعاونية والقائمة على العصف الذهني والتفكير الناقد خارج الصندوق لحل المشكلات، وتفعيل دراسات الحالة لمحاكاة واقع عملية التعلم، مع الاهتمام بالبحوث الإجرائية التي تعالج مشكلات تعليمية وسلوكية لدى الطلبة، والاهتمام بالتقويم الحقيقي القائم على المهام والأنشطة، مع تفعيل التعلم الإلكتروني، وملفات الإنجاز. وقد اتفقت هذه المنهجية جزئياً مع دراسات ايسيك وسيزجين (Isik & Sezgin, 2020) وويلينسكي وآخرون (Wilinski et al., 2016) والدهشان ومحمود (2021) وخليل (2017) وعبد العزيز (2017) وهلال (2019). وفي هذا الصدد أشار بهلولي ومساك (2019) أن تدريب المعلم في مصر أثناء الخدمة يسير وفق منهجية عملية شاملة ومتطورة، ولا تقتصر البرامج التدريبية على إعداد المعلم ين فقط، إنما تتناول النمو المهني والعلمي والثقافي لهم، وتكون برامج تدريبهم مخططة، ولها أسس ومعايير ومهارات خاصة تفعل المعلم في

مهنته. والتركيز على جودة المعلم للتحسين المستمر لجودة العملية التعليمية من خلال تنمية القدرات البشرية وإعداد معلم متميز على مستوى عال من المهنية والخبرة ، وتنمية مهارات المعلمين لمواجهة صعوبات التعلم.

4.6.4 مقومات التصور المقترح لجودة تدريب المعلمين

وتتعلق باللوجستيات والأمور الإدارية التي يقوم عليها جودة تدريب المعلمين، بدءاً من تغيير اتجاهات المعلمين لتقبل التدريب وزيادة الإقبال للانتظام به، والاهتمام بالاحتياجات التدريبية للمعلمين بناء على أدوات ذات علاقة، وإعداد الخطط اللازمة لتدريب المعلمين بناء على رؤية واضحة، واحتياجات المدارس، مروراً بتحفيز المعلمين مادياً ومعنوياً وربطه بالنمو المهني للمعلمين بعد التدريب والترتيب لمشاركة كافة الجهات ذات العلاقة في إعداد المواد التدريبية، وتجهيز الإمكانات المادية والبشرية اللازمة للتدريب، وتفعيل الوسائل التكنولوجية والإلكترونية الحديثة في التدريب المتزامن وغير المتزامن، وتوفير شبكة تدريب إلكترونية على منصة وزارة التربية والتعليم للتواصل المستمر بين المعلمين والمدربين، وتأهيل المدربين بشكل مناسب مسبقاً. وقد اتفقت هذه المنطلقات جزئياً مع دراسات الدهشان ومحمود (2021) وخليل (2017). وفي هذا الإطار ذكر كل من صبري وتوفيق (2017) أثناء الحديث عن التجربة القطرية في تدريب المعلمين، أن هناك برنامج لتدريب المعلمين بالتعاون مع جامعة تكساس الأمريكية يعطي دبلوم تعليم ابتدائي، يركز على تطبيق استراتيجيات التدريس الحديثة ، واستخدام اللغة الإنجليزية في تدريس مادتي العلوم الرياضيات، وإدخال التكنولوجيا الحديثة في التدريس، والمعرفة الجيدة بمعايير المناهج الوطنية، وتطوير أساليب التدريس، والمشاركة في تصميم وتطوير المناهج بما يتناسب مع معايير المناهج، واستخدام أساليب تقويم مناسب، وتوفير بيئة تعليمية آمنة محفزة للمتعلم ، لتساهم في مجموعها في تحسين الممارسة المهنية للمعلم القطري بما يحقق أهداف وزارة التعليم.

4.6.5 منطلقات التصور المقترح لجودة تدريب المعلمين

وتتعلق بالركائز الأساسية لجودة تدريب المعلمين والتي بدونها يصعب تنفيذه إدارياً ومادياً، للوصول لضمان جودة التدريب المرتبطة بالتقييم والمتابعة والتحسين، ومنها افتراض وجود مقاومة واتجاهات سلبية من المعلمين نحو تنفيذ متطلبات جودة التدريب، ووجود تقدم تكنولوجي كبير بحاجة لمواكبة ، والتركيز على المهارات الحياتية في التدريب، والتخطيط والتصميم والمتابعة والتقييم الجيد للتدريب وبما يناسب الاحتياجات التدريبية للمعلمين، وافتراض وجود بيروقراطية في الجوانب الإدارية التي بحاجة لاتخاذ القرارات المناسبة للعملية التدريبية، والتعامل مع الصعوبات والمعوقات التي تحد منه وعلاجها بشكل منهجي وإداري سليم، من خلال توظيف قواعد البيانات الخاصة بتنفيذ التدريب، وتقليل الهدر التدريبي وضياع الوقت والجهد في أفكار تدريبية يتقنها المعلمون سابقاً. واتفقت هذه المنطلقات جزئياً مع دراسات الدهشان ومحمود (2021) وخليل (2017). وأشار كل من روي وآخرون (Rowe et al., 2020) وصبري وتوفيق (2017) أن تجربة الولايات المتحدة الأمريكية في تدريب المعلمين تهتم على المستويين الحكومي والمجتمعي بقضية تأهيل وتدريب المعلم ين وجودة برامج التدريب، فعلى الجانب الحكومي اشترطت معظم الولايات لكل من يرغب في العمل بمهنة التعليم الحصول على ترخيص مهني لضمان توافر الحد الأدنى المقبول من الجودة والكفاءة للعمل بهذه المهنة الحيوية، كما اشترطت أن يكون المعلم خريج برنامج أو كلية معتمدة من قبل هيئة اعتماد معترف بها على المستوى الرسمي.

4.6.6 متطلبات التصور المقترح لجودة تدريب المعلمين

وتتعلق المتطلبات بتأمين الاحتياجات المرافقة لتحسين جودة تدريب المعلمين مثل توفير بيئة تدريب فعالة وتزويدها بوسائل وأدوات تكنولوجية وإلكترونية مناسبة، تفعيل التدريب الإلكتروني التفاعلي المتزامن وغير المتزامن، وتدريب المدربين والمعلمين على أدواته وتطبيقاته وتوفير المتطلبات الرقمية، وتحديد معايير ومؤشرات الممارسة المهنية للمعلمين بعد التدريب، وقياس أثر التدريب بعد الممارسة

المهنية للمعلمين في غرفة الصف، ووجود علاقات إيجابية بين المدرب والمعلمين، والاهتمام بالأنشطة والموارد العلمية المقروءة والمسموعة والمرئية، ومهارات التعلم الذاتي والتقييم الذاتي، والمهارات الريادية، وأخلاقيات المهنة ومهارات الذكاء العاطفي، وإدارة الوقت ، وإنشاء منصة رقمية إلكترونية متخصصة للبرامج التدريبية للمعلمين تشمل برامج ودورات وورش عمل وندوات ولقاءات لتنمية المهارات المطلوبة. وأورد كل دراسات ايسيك وسيزجين (Isik & Sezgin, 2020) وويلينسكي وآخرون (Wilinski et al., 2016) وخليل (2017) من بعض هذه المتطلبات في دراساتهم. وفي هذ الإطار أشار (Zdanevych et al., 2020) فيما يتعلق بمتطلبات تدريب المعلمين في التجربة البريطانية، أنه لا يمكن لأي معلم العمل في التعليم دون حصوله على شهادة رتبة المعلم، ولكي يحصل المعلم على هذه الشهادة عليه إكمال برنامج الإعداد والتدريب للمعلمين المبتدئين في مؤسسة رسمي ة من قبل هيئة تدريب وتطوير المدارس، وأن يثبت من خلال الممارسات العملية والمعرفة النظرية أنه قد حقق جميع المعايير المهنية التي تتطلبها مهنة المعلم المؤه ل، وتتكون المعايير المهنية لمهنة المعلم من مجموعة من المؤشرات التي تحدد ما يتوقع من المرشح معرفته وفهم ه. ويشترط في المعلم الياباني حضور تدريب ميداني عملي، واجتياز اختبار تحريري وعملي لتأهيل المعلمين. كما أشار كيهارا (Kihara, 2021) إلى تركيز الحكومة اليابانية في تدريب المعلمين على التعلم عن بعد والتعلم الإلكتروني واستخدام التكنولوجيا في تدريب المعلمين، خاصة بعد انتشار وباء فيروس كورونا.

4.6.7 خصائص الرؤية المقترحة لجودة تدريب المعلمين

من أهم خصائص الرؤية المقترحة لجودة تدريب المعلمين ا لتطوير المستمر والمتابعة لتطورات جودة تدريب المعلمين، ومراعاة الموارد المتاحة ، ومشاركة كل من له علاقة بالتدريب، و المرونة في تنفيذ التدريب في ظل الظروف الطارئة، والاهتمام بالتميز والجودة الشاملة في التدريب، ومواكبة التطورات في هذا المجال لتحسين الممارسة المهنية للمعلمين، واتفقت هذه الأفكار مع دراسة الدهشان ومحمود (2021). وفي هذا الصدد بين الشناق وآخرون (Al Shannag et al., 2013) أن وزارة التعليم في

سنغافورة تعتمد المنهجين التكاملي والتتابعي في تدريب المعلمين، لإيجاد مخرجات قادرة على العمل في جميع المراحل الدراسية لتجويد مخرجات التدريب وانعكاسها على الممارسات المهنية للمعلمين في بيئة الصف.

4.6.8 آليات تطبيق التصور المقترح لجودة تدريب المعلمين

أي الإجراءات المتبعة في تطبيق جودة تدريب المعلمين والتي يتم مراعاتها أثناء التخطيط والتنفيذ والمتابعة والتقويم لأثر التدريب في الميدان التربوي، مثل الاستفادة من قاعدة بيانات تدريب المعلمين لإعداد سجل مهني لكل معلم، ومعرفة احتياجاته مستقبلاً، والاستعانة بمدربين ذوي خبرات معمقة أكاديمياً وتربوياً، وإنشاء وحدة متخصصة في إدارة جودة تدريب المعلمين من أصحاب الخبرات في المجال، واعتماد معايير ومؤشرات لجودة التدريب يتم الالتزام بها، وإعداد خطط لتدريب وتأهيل مدربي المعلمين، والتقويم المستمر للبرامج التدريبية، وتفعيل نظام التدريب عن بعد ووضعه في خطط تنفيذ التدريب للمواءمة بين التدريب الوجاهي الإلكتروني المتزامن وغير المتزامن، واعتماد التحول الرقمي في تدريب المعلمين، وتطوير مشاريع التخرج لتصبح ذات جودة عالية، والاستفادة من الخبرات العالمية والعربية في تحسين جودة تدريب المعلمين، والتشبيك في تدريب المعلمين مع الجامعات الفلسطينية، تغيير ثقافة التدريب لدى المعلمين في المدارس، بحيث يقدمون على التدريب كونه جزء من النمو المهني لهم، كجزء من مهننة التعليم. واتفقت هذه الأفكار جزئياً مع دراسات الدهشان ومحمود (2021) وعبد العزيز (2017) وآل كاسي وآخرون (2015). وبينت تجربة كوريا الجنوبية في تدريب المعلمين أنها طبقت التصور الخاص بها من خلال التركيز على تدريب المعلمين على تطوير مهارات الصناعة والإنتاج، من خلال تبادل الخبرات والمهارات بين كل من المؤسسات التعليمية التربوية وسوق العمل ، بهدف مساعدة الطالب على حسن التكيف وحل مشكلاتهم بما يكفل الاستفادة القصوى من مواهبهم وقدراتهم. وتم مساعدة المعلمين في بناء قدراتهم التدريبية من خلال تزويديهم بالبرامج الإرشادية

والتعليمية بين الأقران الذي يشجعهم على مشاركة أفكارهم ومعلوماتهم حول التعليم عن بعد بهدف تبادل الخبرات في الممارسات المهنية لهم من خلال تفعيل منصات التدريب عبر الإنترنت (شليف، 2021).

4.6.9 ضبط التصور المقترح لجودة تدريب المعلمين

ويكون الضبط من خلال المتابعة والمراجعة المستمرة لمخرجات التدريب القائمة على معايير ومؤشرات يتم متابعتها من قبل ذوي العلاقة من المدربين والمشرفين التربويين ومديري المدارس كمشرفين مقيمين في المدارس، للتأكد من تطبيق أفكار التدريب من المعارف والمهارات والقيم والاتجاهات التي تدرب عليها المعلمون في الممارسة المهنية لهم في غرفة الصف. و قياس فاعلية التقنيات المستخدمة في تنفيذ التدريب، وتقديم اقتراحات في ضوء ما يظهر من معوقات وصعوبات مرتبطة بالتدريب. واتفقت هذه الأفكار مع الدراسات التي تطرقت لتصورات مقترحة لجودة تدريب المعلمين مثل ايسيك وسيزجين (Isik & Sezgin, 2020) وويلينسكي وآخرون (Wilinski et al., 2016). وبينت التجربة الفنلندية التزاماً كبيراً في التعاون مع الجامعات في تدريب المعلمين، وبين كانسانين (Kansanen, 2015) أن معايير قبول المعلمين في برامج إعداد وتدريب المعلمين تعتبر صارمة بالاعتماد على عدة مؤشرات ومن أهمها مهارات التواصل. ويتم التركيز في تدريب المعلمين على الإعداد المهني وطرق التدريس، والدراسات والبحوث التربوية، والتدريب العملي، والدراسات الأكاديمية والمهارات البحثية، وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات، والتدريب على التعلم الذاتي، والتركيز على الأنشطة التدريبية العملية لترسيخ المهارات لدى المعلمين، مع استخدام نظام تقويم للمعلمين والطلبة بعيداً عن الامتحانات التوتر والتهديد.

4.7 محددات الدراسة

تتحدد نتائج الدراسة الحالية في الآتي:

- واجه وقت توزيع أدوات الدراسة الكمية والنوعية التباعد الاجتماعي بسبب وباء كورونا، مما حدّ من قدرة الباحث على التحرك والاجتماع بالمبحوثين وجاهياً لتوضيح أدوات الدراسة ومضمونها بشكل أفضل.

- عدم استجابة بعض المعلمين على أداة الدراسة الكمية المتمثلة في الاستبانة الإلكترونية، أو اكتمال تعبئتها أو تعبئتها بشكل غير دقيق مثل الاستجابة على آلية واحدة، مما قلل العدد المطلوب من 410 إلى 385.
- تباعد المسافات بين مناطق المبحوثين من أقصى شمال الضفة الغربية لجنوبها، مما جعل الباحث يبذل جهود مضاعفة للتواصل مع المبحوثين من المعلمين والمديرين والمشرفين التربويين، وتعويض اللقاءات الوجاهية معهم بمجموعات على وسائل التواصل الاجتماعي.
- وجود منهج دراسة مختلط كمي ونوعي، مما جعل الباحث يبذل جهود مضاعفة للإلمام ببرامج وإجراءات البحث الكمي والنوعي للوصول إلى نتائج دقيقة لأدوات الدراسة من استبانة المعلمين والأسئلة النوعية المستخدمة في المجموعات البؤرية للمديرين والمشرفين التربويين.
- دراسة واقع وطموح وتصور مقترح في آن واحد في الدراسة مما استلزم إحاطة مناسبة لما يتطلبه كل جزء منها للوصول إلى تكامل في عرض النتائج ومناقشتها وصولاً لعرض نموذج لجودة تدريب المعلمين في فلسطين.

4.8 خلاصة الدراسة

في ضوء نتائج الدراسة ومناقشتها تم استخلاص الآتي:

1. أن واقع جودة تدريب المعلمين في فلسطين بحاجة لتحسين فيما يتعلق بمجالات جودة التدريب والمدربين والتدريب الإلكتروني والتسهيلات الإدارية للتدريب والمتدربون.
2. أن واقع جودة تدريب المعلمين في فلسطين فيما يتعلق بمجال بيئة التدريب بحاجة لتطوير وتحسين في كل مدخلات بيئة التدريب.
3. أن مدربي بعض التخصصات بحاجة لتحسين أدائهم التدريبي، كما ظهر من النتائج المتعلقة بالتفاعل بين الجنس والتخصص.

4. أن تدريب المعلمين بحاجة لتخطيط مسبق وإعداد محكم ودراسة لاحتياجات المعلمين التدريبية لمراعاة الخبرات الموجودة والبناء عليها.
5. أن مدربي بعض التخصصات بحاجة لتحسين أدائهم التدريبي، كما ظهر من النتائج المتعلقة بالتفاعل بين المؤهل العلمي والمرحلة التعليمية.
6. ضعف الجوانب التدريبية المتعلق بالتكنولوجيا وتطبيقاتها في التدريب مثل: غياب تسجيل الجلسات التدريبية عن بعد لإتاحة الفرصة لجميع المعلمين خاصة الغائبين ، وقلة توفير مصادر تعلم ذاتي إلكترونية للمعلمين (كتب، دروس مسجلة، سمعيات، روابط إلكترونية).
7. ضعف الخدمات المقدمة في بيئة التدريب للمعلمين مثل: وجود خدمة إنترنت بسرعة مناسبة في مركز التدريب، ووجود قاعة حاسوب مناسبة للتدريبات العملية في مركز التدريب، واشتمال مركز التدريب على مكتبة تحتوي مراجع تناسب مواضيع التدريب ، ووجود مساحة مناسبة في مركز التدريب للاستراحة والصلاة.

4.9 التوصيات

في ضوء أهداف الدراسة ونتائجها تم التوصية بالتوصيات الآتية:

1. استخدام المعهد الوطني للتدريب التربوي التصور المقترح في الأطروحة لجودة تدريب المعلمين الوارد في الدراسة كدليل إرشادي في تدريب المعلمين.
2. ضرورة مراعاة المسؤولي ن في المعهد الوطني للتدريب تحسين بيئة التدريب من خلال توفير الاحتياجات اللازمة لعملية تدريب المعلمين وذلك بسبب حصول مجالها على المرتبة الأخيرة.
3. الأخذ بعين الاعتبار من قبل مسؤولي التدريب لاعتماد جودة تدريب المعلمين على معايير ومؤشرات واضحة قابلة للملاحظة والقياس والمتابعة.
4. الاهتمام باختيار مدربين مؤهلين تنطبق عليهم شروط معينة مثل مؤهل علمي تربوي لا يقل عن درجة الماجستير، ولديهم شهادات تدريب مدربين معتمدة.
5. العمل على إعداد منهج تدريبي إلكتروني واضح المعالم من تخطيط، وبرامج، وتقييم، ومتابعة.

6. توفير تسهيلات إدارية مناسبة ضمن معايير وضوابط تناسب عملية التدريب.
7. مراعاة الاحتياجات التدريبية للمعلمين بما يناسب احتياجات نموهم المهني وخبراتهم.
8. ضرورة مواكبة الحداثة في التدريب وزيادة فاعلية توظيف التكنولوجيا في التدريب عن بعد.
9. ضرورة قيام المعهد الوطني للتدريب بعقد دورات المدرب المعتمد (مدرب مدربين) (TOT) من مختلف مديريات التربية والتعليم، لكي يكونوا بمثابة نواة لمراكز تدريبية لتدريب زملائهم في كل مديرية.
10. إجراء دراسة مقارنة لجودة تدريب المعلمين في فلسطين ودول أخرى.
11. إجراء دراسة طولية لمنحنى التغير في تدريب المعلمين في فلسطين.

4.10 اختصارات ورموز وردت في الدراسة

تم ترتيب الاختصارات والرموز بناء على تسلسلها في الدراسة كما يأتي:

- Total Quality Management (TQM) إدارة الجودة الشاملة في التعليم: الحصول على منتج جديد من خلال تحسين مدخلات العملية التعليمية بوجه عام، بما تتضمنه من طالب وإدارة مؤسسة ومرافق ومبان، ومرافق، ومناخ عام داخل المؤسسة وتحسين أداء المعلم، والطالب والمؤسسة، وإجراءات العملية التعليمية، ومراجعتها بما يسهم في تحسين مخرجات العملية التعليمية، ومن أهمها الطالب (آل كاسي وتمام، 2015).
- United States Agency for International Development (USAID) الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية.
- University of Massachusetts Amherst (UMA) جامعة ماساشوستس أمهرست الأمريكية.
- The European Agency for Development in Special Needs Education (EADSNE) الوكالة الأوروبية للتنمية في تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة.

- Teaching Digital Competency (TDC) كفاءات التدريس الرقمية.

- The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) اليونسكو (منظمة الأمم المتحدة للتربية والثقافة والعلوم).

- Educational Technology (EdTech) تكنولوجيا التعليم.

- Science, Technology, Engineering and Math (STEM) تعليم العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات.

- European Foundation for Quality Management (EFQM) المؤسسة الأوروبية لإدارة الجودة والتميز.

- Awareness, Desire, Knowledge, Ability and Reinforcement (ADKAR) نموذج أدكار لإدارة التغيير بعناصره الخمسة (الوعي، والرغبة، والمعرفة، والقدرة، والتعزيز).

- National Institute for Educational Training (NIET) المعهد الوطني للتدريب التربوي التابع لوزارة التربية والتعليم الفلسطينية.

- Microsoft Teams (MS Teams) مجموعات مايكروسوفت، وهو تطبيق إلكتروني يستخدم للتعلم عن بعد بشكل متزامن أو غير متزامن.

- Corona Virus Diseas-19 (COVID-19) مرض المتلازمة الحادة التنفسية الوخيمة سارز.

- Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment (Moodle) منصة برنامج حر مفتوح المصدر لإدارة الفصول التعليمية.

- Council for Accreditation of Educational Programs (CAEP) مجلس اعتماد برامج إعداد المعلمين.

- International Organization for Standardization (ISO) المنظمة الدولية للتوحيد القياسي.

- Kaiser–Meyer–Olkin test (KMO test) هو مقياس إحصائي لتحديد مدى ملاءمة البيانات لتحليل العوامل، ويقيس الاختبار كفاية العينات لكل متغير في النموذج والنموذج الكامل.

- Analysis of Variance (ANOVA) اختبار معلمي يستخدم للمقارنة بين المتوسطات أو التوصل إلى قرار يتعلق بوجود أو عدم وجود فروق بين متوسطات الأداء عند المجموعات التي تعرضت لمعالجات مختلفة بهدف التوصل إلى العوامل التي تجعل متوسط من المتوسطات يختلف عن المتوسطات الأخرى.

- Maximum Qualitative Data Analysis (MAXQDA) برنامج تحليل البيانات النوعية.

- Statistical Package for Social Sciences (SPSS) برنامج الرزمة الإحصائية في العلوم الاجتماعية.

- Grounded Theory Method (GTM) طريقة النظرية المجذرة في البحوث النوعية.

- Electronical Portfolio (E- Portfolio) ملف الإنجاز الإلكتروني.

- Simple Regression (R^2) اختبار تحليل الانحدار البسيط.

- Learning Circles (LC) حلقات التعلم.

- Liquid-Crystal Display (LCD) شاشة العرض البلوري السائلة على جهاز العرض العلوي الإلكتروني.

- Engagement, Exploration, Explanation, Exploration and Evaluation (5E's) دورة التعلم الخماسية من خلال عرض الأفكار ونقاشها بناء على مراحل دورة تعلم حلقية متكاملة للوصول لحل

المشكلات للوصول للفهم، وتتضمن خطوات الانشغال، ثم الاستكشاف، ثم التفسير ، ثم التوسع، ثم التقويم.

- Training of Trainers (TOT) دورات تدريب المدربين.
- Digital Transformation (DT) التحول الرقمي.
- (Qualified Teacher Status) (QTS) المعلم المؤهل.
- Semi-Structured Questions (SSQ) تساؤلات شبه منظمة.
- Constructivist Theory (CT) النظرية البنائية.
- Portable Document Format (PDF) تنسيق الملفات المحمولة.

4.11 المراجع

4.11.1 المراجع العربية

آل كاسي، ع، وتمام، ت، ويحيى، س. (2015). تصور مقترح لبرنامج تدريبي لتنمية مهارات استخدام استراتيجيات التعليم والتعلم الفعال المتمركز حول الطالب لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك خالد في ضوء معايير الجودة الشاملة. *مجلة الزرقاء للبحوث والدراسات الإنسانية* ، *15*(2)، 122–141.

آل كاسي، ع، وحويجي، م. (2019). واقع الممارسات التطبيقية لمعايير ومؤشرات الاعتماد الأكاديمي لهيئة في برامج الدراسات العليا التربوية بجامعة الملك خالد باستخدام نموذج القرارات. *مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية* ، *10*(4)، 82–138.

أبو بكر، هـ. (2019). *فاعلية برنامج التعليم من أجل المستقبل في تحسين كفايات المعلمين التعليمية للصفوف (5–9) في المدارس الحكومية الفلسطينية في الضفة الغربية للعام الدراسي 2019/2018.* المعهد الوطني للتدريب التربوي، وزارة التربية والتعليم، فلسطين.

أبو عباة، أ. (2020). تقييم تجربة المملكة العربية السعودية في التعليم عن بعد في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر أولياء الأمور. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية* ، *29*(3)، 231–261.

أبو عطوان، م. (2008). *معوقات تدريب المعلمين أثناء الخدمة وسبل التغلب عليها بمحافظات غزة.* رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

أبو كرش، ش. (2011). البرامج التدريبية في القطاع المصرفي في فلسطين واقع وطموح. *مجلة الجامعة العربية الأمريكية للبحوث* ، *1*(1)، 1–23.

أكاديمية الملكة رانيا لتدريب المعلمين. (2022). متوفر على الموقع: https://www.qrta.edu.jo

أمين، ج. (2011). معايير جودة برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة على استخدام وتوظيف تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات. *مؤتمر ومعرض الإسكندرية الدولي للتكنولوجيا والمحتوى والكتاب* ، 105– . http://search.mandumah.com/Record/480504142

إسماعيل، م، وعفيفي، أ، وأبو زيد، إ. (2017). تقويم برنامج تدريب معلمي العلوم بالأكاديمية المهنية بمصر في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة. *مجلة العلوم التربوية* ، *25*(1)، 440–485. http://search.mandumah.com/Record/918095

الأنصاري، س. (2019). إعداد المعلم وتطوره مهنياً في ضوء بعض الخبرات العالمية. *المجلة العربية للنشر العلمي*، *14*(1)، 233–255. www.ajsp.net

بن علي، ع، ونوري، م. (2016). دور إدارة الموارد البشرية في ظل إدارة الجودة الشاملة. *مجلة المالية والأسواق*، *5*(6)، 304–326.

بهلولي، خ، ومساك، أ. (2019). تكوين المعلمين أثناء الخدمة بين التجارب العالمية والمحلية. *مجلة دراسات نفسية وتربوية*، *12*(2)، 175–192.

داود، أ. (2014). *مستوى الفاعلية التربوية لبرنامج تأهيل معلمي المرحلة الأساسية الدنيا أثناء الخدمة من وجهة نظرهم وعلاقته باتجاهاتهم نحو مهنة التدريس* . رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.

الدهشان، ج، ومحمود، هـ. (2021). رؤية مقترحة لتطوير برامج التنمية المهنية للمعلمين في ضوء متطلبات الثورة الصناعية الرابعة. *المجلة العلمية لكلية التربية جامعة أسيوط*، *37*(11)، 1–136.

دراوشة، ب. (2016). *مدى رضا أعضاء الهيئة التدريسية عن التدريب والدعم الفني المقدم من مركز التعلم الإلكتروني في جامعة النجاح الوطنية* . رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.

هلال، ف. (2019). تطوير برامج تدريب المعلمين في مصر في ضوء متطلبات إدارة المعرفة. *مجلة كلية التربية جامعة بني سويف*، *2*(1)، 94–112.

الهسي، ج. (2012). *واقع إعداد المعلم في كليات التربية بجامعات قطاع غزة في ضوء معايير الجودة الشاملة*. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، فلسطين.

الهيئة الوطنية لتطوير مهنة التعليم. (2012). *المعايير المهنية للمعلم الفلسطيني*، منشورات وزارة التربية والتعليم، فلسطين.

وزارة التربية والتعليم الفلسطينية . (2018). *مقياس الأداء المتدرج لكفايات المعلمين التعليمية للصفوف 5–10*.

وزارة التربية والتعليم . (2016). *دور برنامج القيادة وتطوير المعلمين في تطوير كفايات المعلمين التعليمية للصفوف (5–10) في المدارس الحكومية الفلسطينية للعام 2015–2016*. المعهد الوطني للتدريب التربوي. فلسطين.

الوعري، ع، وأمارة، م. (2021). واقع تطبيق سياسة تدريب المعلمين أثناء الخدمة في مدارس شرقي القدس من وجهة نظرهم. *المجلة العربية للنشر العلمي*، *35*(1)، 475–491.

زامل، م. (2021). درجة إسهامات البرنامج التدريبي لمعلمي الصفوف من 1–4 أثناء الخدمة في تطورهم المهني. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية* ، *12*(33)، 180–195. https://doi.org/10.33977/1182-012-033-014

زهران، إ. (2016). تطوير برامج التدريب أثناء الخدمة لمعلمي التعليم الأساسي الخاص على ضوء احتياجاتهم التدريبية. *مجلة التربية*، *171*(4)، 124–185. http://search.mandumah.com/Record/865001

زوبي، س. (2016). واقع التدريب أثناء الخدمة والاحتياج التدريبي لعضو التدريس الجامعي بجامعة بنغازي – ليبيا. *المؤتمر الإقليمي إعداد المعلم العربي معرفياً ومهنياً*، 845–870. www.arabou.edu.kw

الزناتي، م. (2012). *تقويم برنامج تدريب معلمى العلوم بالمدارس الحكومية فى ضوء معايير الجودة الشاملة*. http://search.mandumah.com/Record/693346

زغير، ر. (2020). واقع برامج إعداد المعلمين في كليات العلوم التربوية: دراسة نوعية. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، *28*(3)، 708–724.

الحربي، ح. (2020). فعالية برامج تدريب المعلمين القائمة على تكنولوجيا التعليم والوسائط المتعددة في تحقيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم من وجهة نظر المعلمين في دولة الكويت. *مجلة كلية التربية في العلوم التربوية*، *44*(4)، 259–306. http://search.mandumah.com/Record/1117359

الحياري، إ. (2016). *مفهوم الجودة الشاملة في التعليم*. https://mawdoo3.com/

حيدر، ع. (2020). *التدريب والتطوير*. ط1، منشورات الجامعة الافتراضية السورية.

الطنطاوي، م. (2013). اتجاهات البحث التربوي في مجال جودة برامج إعداد المعلم في مصر والعالم العربي. *مجلة كلية التربية – جامعة بورسعيد*، *14*(1)، 540–595.

يوسف، ي، وسلامة، إ. (2020). تطور إعداد معلم التعليم الابتدائي بمصر في ضوء خبرة سنغافورة. *مجلة كلية التربية جامعة طنطا*، *77*(1)، 63–92. http://search.mandumah.com/Record/1214770

كنعان، أ. (2009). تقييم برامج تربية المعلمين ومخرجاتها وفق معايير الجودة من وجهة نظر طلبة السنة الرابعة في قسم معلم الصف وأعضاء الهيئة التعليمية. *مجلة جامعة دمشق*، *25*(3+4)، 15–93.

كوكش، أ. (2021). تقويم برنامج تدريب المعلمين على مبحث التربية الاجتماعية والوطنية المطوّر للمرحلة الأساسية في مديرية تربية لواء الجامعة. *مجلة العلوم التربوية و النفسية*، *4*(1)، 33–52. https://doi.org/10.26389/ajsrp.a310319

المزيرعي، ن . (2022). الاحتياجات التدريبية الخاصة بمهارات التدريس الإلكتروني لدى معلمات التربية الفنية بالمرحلتين الابتدائية والمتوسطة بالمملكة العربية السعودية. *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية*، *11*(1). 60–479. https://doi.org/10.31559/eps2022.11.1

محمود، ش. (2018). تطوير أداء معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بمصر على ضوء معايير جودة أداء المعلم. *مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية*، *10*(4)، 1–44.

محمود، ع. (2015). تقويم واقع برامج التدريب أثناء الخدمة لمعلمي التربية الرياضية بجمهورية مصر العربية. *المجلة العلمية للتربية البدنية وعلوم الرياضة* ، *75*(1)، 360–375. www.isipes.com

المعهد الوطني للتدريب التربوي. (2016). *دور برنامج القيادة وتطوير المعلمين في تطوير كفايات المعلمين التعليمية للصفوف (5–10) في المدارس الحكومية الفلسطينية للعام 2015–2016.* وزارة التربية والتعليم، فلسطين.

المعهد الوطني للتدريب التربوي. (2021أ) *المجمع التدريبي الثامن: المعرفة التكنولوجية البيداغوجية في المحتوى*، وزارة التربية والتعليم، فلسطين.

المعهد الوطني للتدريب التربوي. (2021ب). *خطة التدريب في المعهد الوطني للتدريب التربوي*، وزارة التربية والتعليم، فلسطين.

المعهد الوطني للتدريب التربوي. (2022). *مدخل لبرنامج التطور المهني المستمر*، وزارة التربية والتعليم، فلسطين.

المركز الإقليمي للتميز وجودة التعليم . (2017). مراجعة تطويرية لبرامج إعداد معلمي المرحلتين المتوسطة والثانوية (الصفوف 7–12) في بعض الدول العربية، الجبيل، السعودية.

مركز التدريب والتطوير التربوي. (2016). *سياسات وإجراءات ضمان جودة التدريب*. وزارة التربية والتعليم العالي، الدوحة، دولة قطر.

مرة، ف، والفار، ش. (2007). معايير جودة التدريب. مؤتمر *نوعية التعلم في فلسطين: واقع وتحديات وطموح*، المعهد الوطني للتدريب التربوي، فلسطين، 1–42.

مرشود، ج. (2022). درجة توفر معايير ضمان الجودة في مدارس محافظات شمال الضفة الغربية من وجهات نظر المشرفين التربويين. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية* ، *30*(1)، 231–256. https://doi.org/10.33976/iugjeps.30.1/2022/9

مناصرة، م. (2001). *درجة فاعلية برنامج تدريب مديري ومديرات المدارس الثانوية الحكومية في محافظة الخليل من وجهة نظرهم*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس، فلسطين.

النجار، ع. (2011). *البرامج التدريبية وأثرها على أداء موظفي وزارة التربية والتعليم الفلسطينية في محافظة الخليل: واقع وطموحات*. رسالة ماجستير غيرمنشورة، جامعة الخليل، فلسطين.

النجدي، س. (2012). تقويم جودة التعلم الإلكتروني في جامعة القدس المفتوحة في ضوء المعايير العالمية للجودة. *المجلة الفلسطينية للتعليم المفتوح*، *3*(6)، 11–48.

السباع، م. (2018). تجربة مملكة البحرين في تحليل الاحتياجات التدريبية من خلال تطبيق نموذج التميز الأوروبي للجودة في المؤسسات الحكومية. *المؤتمر الثاني لمعاهد الإدارة العامة والتنمية الإدارية في دول مجلس التعاون لدول الخليج العربية*، 1353–1404.

العبد الكريم، ر. (2020). (*دليل المبتدئ*) *MAXQDA* دليل مجاني. جامعة الملك سعود، الرياض، السعودية.

عبد العزيز، خ. (2017). رؤية مقترحة للتغلب على مقاومة المعلمين للتغيير تجاه تطبيق ضمان الجودة والاعتماد باستخدام نموذج أدكار *ADKAR*، *مجلة المعرفة التربوية*، *5*(10)، 80–156. http://search.mandumah.com/Record/1020422

عسكر، ع. (2008). *الكفايات التعليمية ودورها في تطوير أداء معلمي المستقبل. كلية التربية، جامعة كركوك*. http://www.iasj.net/iasj?func=fulltext&aId=43655

عودة، م، والوحيدي، ع. (2021). واقع تطبيق معايير جودة التعلم الإلكتروني في الجامعة العربية الأمريكية بفلسطين من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. *المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي*، *14*(49)، 1–25. https://doi.org/10.20428/ajqahe.14.49.1

عيداروس، أ، وفراج، ت، ومنصور، ف. (2019). الخبرة الماليزية في تطوير وحدات التدريب بمدارس التعليم العام وإمكان الإفادة منها في مصر. *مجلة كلية التربية*، *30*(117)، 255–309. http://search.mandumah.com/Record/970633

عيسى، ح، وطموس، ر. (2009). معايير الجودة ودورها في تطوير برامج تدريب المعلمين بوكالة الغوث الدولية من وجهة نظر المعلمين. المؤتمر التربوي *المعلم الفلسطيني – الواقع والمأمول*، 1–29.

العيسائي، ع، والكيومي، م. (2020). جودة البرامج التدريبية المقدمة لمعلمي اللغة العربية في مركز التدريب والإنماء المهني بمحافظة شمال الباطنة. *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية* ، *18*(1)، 239– 266 http://search.mandumah.com/Record/1083658

العنزي، ع. (2020). برامج إعداد المعلمين: دراسة مقارنة بين المملكة العربية السعودية وكل من سنغافورة، واليابان، وكوريا الجنوبية. *مجلة العلوم التربوية والنفسية* ، *4*(47)، 121–136. https://doi.org/10.26389/ajsrp.y100620

الفار، ش، ووهبة، د. (2017). *فاعلية برنامج تدريبي مستند إلى التعلم القائم على المشروع في تطوير الكفايات المهنية وتفعيل مجتمعات التعلم للمعلمين الفلسطينيين* . جائزة خليفة التربوية، أبو ظبي، الإمارات العربية المتحدة.

الفرا، د. (2013). *تقويم برنامج تدريب معلمى التربية الإسلامية فى المدارس الحكومية فى ضوء معايير الجودة الشاملة* . رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية ، غزة، فلسطين. http://search.mandumah.com/Record/692799

صبري، ع، وتوفيق، ر. (2017). *إعداد المعلم في ضوء تجارب بعض الدول* . ط1، المجموعة العربية للتدريب والنشر، القاهرة، مصر.

قدومي، ع. (2018). التفاؤل وجودة الحياة والسعادة لدى طلبة العلوم الشرطية والعسكرية والأمنية، دراسة ميدانية في علم النفس الإيجابي على طلبة جامعة الاستقلال في فلسطين. *المجلة العربية للدراسات الأمنية والتدريب* ، *33*(71)، 191–224. https://doi.org/10.26735/13191241.2018.007

القضاة، ف. (2021). تقييم جودة التعليم الإلكتروني وأثرها على درجة رضا طلاب الجامعات: دراسة حالة – جامعة طيبة في المملكة العربية السعودية. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات الاقتصادية والإدارية*، *29*(1). https://doi.org/10.33976/IUGJEB.29.1/2021/2

الركف، هـ. (2019). واقع تطبيق إدارة التميز لدى وكيلات الأقسام العلمية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في ضوء معايير النموذج الأوروبي للتميز. *مجلة البحث العلمي في التربية*، *20*(13)، 253–302.

الريماوي، ص، ودبدوب، ح. (2015). مساهمة أنموذج تدريبي مستند إلى المهام والتعلم بالخبرة في تعزيز الكفايات القيادية لمديري المدارس الفلسطينية في الضفة الغربية. *جائزة خليفة التربوية*، 8، 1–89.

الشافعي، س. (2017). تقويم برنامج تدريبي معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها بمركز التدريب اللغوي (كلية دار العلوم – جامعة القاهرة) في العام الجامعي (2015 – 2016) في ضوء آراء المعلمين المتدربين. *مجلة الأندلس*، *2*(7)، 45–104. http://search.mandumah.com/Record/896494

شليف، خ. (2021). *مهارات التدريب في كوريا الجنوبية – نظام التعليم الكوري أنموذجاً*. مؤشر عمران، صنعاء، اليمن. https://innovation.omran.org

الثويني، س. (2021). واقع تقويم البرامج التدريبية بعمادة خدمة المجتمع والتعليم المستمر بجامعة حائل من وجهة نظر المتدربين. *مجلة تكنولوجيا التعليم والتعلم الرقمي*، *2*(2)، 63–103. https://jetdl.journals.ekb.eg/article_170651.html

الخطيب، أ، والخطيب، ر. (2008). *اتجاهات حديثة في التدريب*. ط1، جدار للكتاب العالمي، عمان، الأردن.

الخفاجي، ع، والتميمي، ن. (2021). برنامج تدريبي مقترح لمعلمي اللغة العربية على وفق معايير تقييم الاداء من قبل المشرفين. *حولية المنتدى*، *47*(1)، 363–392.

خطار، ا، وبطاح، أ. (2020). برنامج مقترح لتدريب معلمي المرحلة الثانوية في الأردن بناء على أنموذج جرينر للنمو المؤسسي متعدد المراحل. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، *28*(3)، 316–333.

خليل، م. (2017). رؤية مقترحة لتطوير برامج تدريب المعلمين في أثناء الخدمة في ضوء مفهومي الجودة والتدريب عن بعد. *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، عدد خاص*، 123–144. http://search.mandumah.com/Record/829345

غديري، د ، وسردوك، ف ، ومعزوزي، م. (2021). *إدارة المعرفة كمدخل لضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي في مؤسسات التعليم العالي مقاربة نظرية واستعراض لبعض التجارب العالمية* . *05*(01)، 10–34.

4.11.2 المراجع الأجنبية

Alemu, G., Stevens, B., Ross, P., & Chandler, J. (2015). The Use of a Constructivist Grounded Theory Method to Explore the Role of Socially-Constructed Metadata (Web 2.0) Approaches. *Qualitative and Quantitative Methods in Libraries (QQML)*, *4*(1), 517–540. https://doi.org/10.2014/Accepted

Allela, M., Ogange, B., Junaid, M., & Charles, P. (2020). Effectiveness of Multimodal Microlearning for In-Service Teacher Training. *Journal of Multimodal Microlearning for In-Service Teacher Training*, *7*(3), 384–398.

AlShannag, Q., Tairab, H., Dodeen, H., & Abdel-Alfattah, F. (2013). Linking Teachers Quality and Student Achievement in the Kingdom of Saudi Arabia and Singapore. *Journal of Baltic Science Education*, *12*(5), 652–665.

Altunay, E. (2016). The Effect of Training with TQM on the Perceptions of Teachers about the Quality of Schools. *Universal Journal of Educational Research*, *4*(9), 2126–2133. https://doi.org/10.13189/ujer.2016.040925

Andell, S. (2022). *Outside the Prepared Environment: How Montessori Teacher Training Fluences Practitioner Attitudes to Technology*. William Howard Taft University.

Benstaali, L. (2021). Enhancing Teacher Training Quality: Perceptions and Perspectives Perspectives. *Algerian Scientific Journal Platform*, *7*(3), 574–582. http://search.mandumah.com/Record/1156982

Bibigul, D., Marina, K., Alpysbayeva, M., & Nietbaeva, G. (2022). Training a special teacher: Opinions and experience of teachers in the conditions of inclusive education. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, *17*(3), 920–929. https://doi.org/10.18844/cjes.v17i3.6985

Boyko, M., Turko, O., Dluhopolskyi, O., & Henseruk, H. (2021). The quality of training future teachers during the covid-19 pandemic: A case from tnpu. *Education Sciences*, *11*(11), 1–13. https://doi.org/10.3390/educsci11110660

Chaplin, D., & Munn, H. (2020). We are all in this Together: Building Learning Communities of Practice in Higher Education through Quality Mentoring in early Years Initial Teacher Training. *TEAN Journal*, *12*(1), 16–24.

Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory A Practical Guide Through Qualitative Analysis* (1st ed., Vol. 1). Sage.

Chernyavskikh, S., Velichko, M., Kostina, I., Gladkikh, Y., Krasovskaya, L., & Satler, O. (2018). Improving educational process quality in the lessons of natural and mathematical cycle by means of stem-training. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, *13*(4), 501–510. www.cjes.eu

Cochran-Smith, M. (2002). Reporting on teacher quality: The politics of politics. *Journal of Teacher Education*, *53*(5), 379–382. https://doi.org/10.1177/002248702237392

Cohen, J. (1988). *Statistical power Analysis for the Behavioral Sciences* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates.

Creamer, E. (2022). *Advancing Grounded Theory with Mixed Methods-A Preview* (Vol. 1). https://www.researchgate.net/publication/355887777

Creswell, J. (2014). *Research Design Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. 4th ed., Vol. 4. Sage.

Domenici, V. (2022). STEAM Project-Based Learning Activities at the Science Museum as an Effective Training for Future Chemistry Teachers. *Education Sciences*, *12*(1), 1–32. https://doi.org/10.3390/educsci12010030

Efe, H., Bakir, N., & Baysal, Y. (2016). *A comparative analysis of Biology teacher education programs in Turkey and Canada* (Issue August 2017).

García, J., García-Carmona, M., Torres, J., & Moya-Fernández, P. (2022). Teacher Training for Educational Change: The View of International Experts. *Contemporary Educational Technology*, *14*(1), 1–20. https://doi.org/10.30935/cedtech/11367

Gehrels, S. (2013). Grounded theory application in doctorate research. *Research in Hospitality Management*, *3*(1), 1–7. https://doi.org/10.2989/RHM.2013.3.1.3.1216

Gencel, I., Erdogan, M., Kolb, A., & Kolb, D. (2021). Rubric for Experiential Training. *International Journal of Progressive Education*, *17*(4), 188–211. https://doi.org/10.29329/ijpe.2021.366.12

Gordillo, A., López-Pernas, S., & Barra, E. (2019). Effectiveness of MOOCs for teachers in safe ICT use training. *Comunicar*, *27*(61), 98–107. https://doi.org/10.3916/C61-2019-09

Grebennikov, V., Grudtsina, L., Marchuk, N., Sangadgiev, B., & Kudyashev, N. (2016). Practical Recommendations to Improve the Quality of Training and Methodical Support of Professional Teacher Education. *International Journal of Environmental & Science Education*, *11*(14), 7186–7194.

Gupta, A., & Lee, G. (2022). Making a Difference Through Sustained In-Service Teacher Training. *International Education Studies*, *15*(1), 148. https://doi.org/10.5539/ies.v15n1p148

Haris, I., Pulukadang, W., Husain, R., Ilham, A., & Abdullah, G. (2021). Improving the Quality of Competency-Based Assessment through a Classroom Training Activity. *MEXTESOL Journal*, *45*(2), 1–9.

Işık, K., & Sezgin, F. (2020). Opinions of Educational Administration Academicians on the Future of the Teacher Training System in Turkey. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, *26*(4), 865–904. https://doi.org/10.14527/kuey.2020.019

Jafar, M., Yaakob, M., Mustapha, R., Aziz, M., Yusof, M., & Awang, H. (2021). Quality of mentoring of mentor teachers: Perspective of the trainee teachers. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, *10*(2), 632–640. https://doi.org/10.11591/ijere.v10i2.21035

Junaidin, Sugiyono, Suryono, Y., & Komalasari. (2022). Teacher s achievement in curriculum 2013 training: A hierarchical linear model. *International Journal of Instruction*, *15*(1), 891–910. https://doi.org/10.29333/iji.2022.15151a

Kansanen, P. (2015). The strengths of Finnish teacher training. *Academia Scientiarum Fennica*, *1*(January 2015), 64–69.

Khan, S. (2014). Qualitative Research Method: Grounded Theory. *International Journal of Business and Management*, *9*(11), 224–233. https://doi.org/10.5539/ijbm.v9n11p224

Khodyreva, E., Kalimullin, A., Zheltukhina, M., & Chizh, N. (2021). Transformation of the Assessment of the Quality of Educational Activities and Training of Future Science Teachers in the Context of the Pandemic. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, *17*(10), 1–12. https://doi.org/10.29333/ejmste/11180

Khomych, O. (2020). Social and Cultural Factors of Primary School Teacher Training in Canada (1950–1990S). *Scientific Journal of Polonia University*, *43*(September), 55–64. http://pnap.ap.edu.pl/index.php/pnap/article/view/639/606

Kihara, T. (2021). The light and shadow brought to teacher education by digitizing the educational environment: The case of japan. *Education Sciences*, *11*(8). https://doi.org/10.3390/educsci11080399

Kline, J., White, S., & Lock, G. (2013). The Rural Practicum: Preparing a Quality Teacher Workforce for Rural and Regional Australia. *Journal of Research in Rural Education*, *28*(3), 13.http://libaccess.mcmaster.ca/login?url=http://search.proquest.com/docview/1373091157?accountid=12347 http://sfx.scholarsportal.info/mcmaster?url_ver=Z39.88-2004&rft_val_fmt=info:ofi/fmt:kev:mtx:journal&genre=article&sid=ProQ:ProQ:ericshell&atitle=The+Ru

Kugurakova, V. V., Golovanova, I. I., Shaidullina, A. R., Khairullina, E. R., & Orekhovskaya, N. A. (2021). Digital Solutions in Educators' Training: Concept for Implementing a Virtual Reality Simulator. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, *17*(9), 1–10. https://doi.org/10.29333/ejmste/11174

Modise, M. (2019). Pedagogical Leadership in Early Childhood Development: A Means for Quality Practices through Professional Training. *Glocal Education in Practice:Teaching, Researching, and Citizenship*, *17*(1), 117–123.

Navarro-Montaño, M., López-Martínez, A., & Rodríguez-Gallego, M. (2021). Research on quality indicators to guide teacher training to promote an inclusive educational model. *Revista Electronica Educare*, *25*(1), 1–18. https://doi.org/10.15359/ree.25-1.10

Nur, S., & Short, M. (2019). Factors affecting the quality and efficacy of an ELT-INSET: A case study of Bangladesh. *Waikato Journal of Education*, *24*(1), 55–66. https://doi.org/10.15663/wje.v24i1.600

Öztürk, C., & Kafadar, T. (2021). The First Attempt to Establish an Accredition System in Turkish Teacher Training History. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, *8*(1), 99–109. https://doi.org/10.17220/ijpes.2021.8.1.216

Pinto-Santos, A., Pérez Garcias, A., & Darder Mesquida, A. (2022). Development of teaching digital competence in initial teacher training: A systematic review. *World Journal on Educational Technology: Current Issues*, *14*(1), 1–15. https://doi.org/10.18844/wjet.v14i1.6250

Rais, S., Rubini, B., & Herfina. (2022). Increasing Teacher Creativity through Strengthening Transformational Leadership, Teamwork, and Work Engagement. *Pegem Journal of Education and Instruction*, *12*(1), 232–241. https://doi.org/10.47750/pegegog.12.01.24

Rosales, C., Rosa, O., & Rosquete, R. (2021). Initial training of primary school teachers: Development of competencies for inclusion and attention to diversity. *Education Sciences*, *11*(413), 2–15. https://doi.org/10.3390/educsci11080413

Rowe, S., Riggio, M., De Amicis, R., & Rowe, S. (2020). Teacher perceptions of training and pedagogical value of cross-reality and sensor data from smart buildings. *Education Sciences* , *10*(9), 1–18. https://doi.org/10.3390/educsci10090234

Rueda, M., & Cerero, J. (2019). Main Barriers to ICT Teacher Training and Disability. *Research in Social Sciences and Technology*, *4*(2), 96–113.

Sato, H. (2019). Using grounded theory approach in management research. *Annals of Business Administrative Science*, *18*(2), 65–74. https://doi.org/10.7880/abas.0190326a

Sedov, S., & Kashfrazyeva, G. (2022). Trends in the development of technological education and advanced vocational training of students in the context of technological education. *World Journal on Educational Technology: Current Issues*, *14*(1), 200–216. https://doi.org/10.18844/wjet.v14i1.6718

Şenol, H. (2022). Preparing highly qualified pre-school teacher candidates in the light of total quality management. *International Journal of Curriculum and Instruction*, *14*(1), 728–750.

Sergeeva, M., Yulina, G., Lukashenko, D., Egorova, L., & Bazarov, P. (2020). Promising Educational Technologies for Professional Training. *Propósitos y Representaciones*, *8*(2), 1–12. https://doi.org/10.20511/pyr2020.v8nSPE2.691

Shannak, R., & Aldhmour, F. (2009). Grounded Theory as a Methodology for Theory Generation in Information Systems Research. *European Journal of Economics, Finance and Administrative Sciences*, *15*, 32–50. http://www.eurojournals.com/EJEFAS.htm

Stokes, P., & Urquhart, C. (2013). Qualitative interpretative categorization for efficient data analysis in a mixed methods information behavior study. *Information Research*, *18*(1), 1–22.

Stol, K., Ralph, P., & Fitzgerald, B. (2016). Grounded theory in software engineering research: A critical review and guidelines. *Proceedings - International Conference on Software Engineering*, *14-22-May-*, 120–131. https://doi.org/10.1145/2884781.2884833

Suksawas, W., & Yiemkuntitavorn, S. (2021). Investigation of Teacher Support and Teacher Training During the COVID-19 Pandemic: Tools and Skills Moving the Classroom Forward. *English Language Teaching*, *15*(1), 118. https://doi.org/10.5539/elt.v15n1p118

Swain, R. (2021). *How to Become a Teacher*. https://www.prospects.ac.uk/jobs-and-work-experience/job-sectors/teacher-training-and-education/how-to-become-a-teacher

Tadesse, T., Manathunga, C., & Gillies, R. (2018). Making sense of quality teaching and learning in higher education in Ethiopia: Unfolding existing realities for future promises. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, *15*(1), 1–22. http://ro.uow.edu.au/jutlphttp://ro.uow.edu.au/jutlp/vol15/iss1/4

Timonen, V., Foley, G., & Conlon, C. (2018). Challenges when using grounded theory: A pragmatic introduction to doing GT research. *International Journal of Qualitative Methods*, *17*(1), 1–10. https://doi.org/10.1177/1609406918758086

Training, O. M. of. (2011). *Practitioner Guide to Programming* (Issue March). http://www.tcu.gov.on.ca/eng/eopg/publications/OALCF_Task-Based_Prog_Mar_11.pdf

Ulubey, Ö., & BAŞARAN, S. (2019). Evaluation of 2018 initial teacher training programs. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, *9*(2), 263–300. https://doi.org/10.31704/ijocis.2019.012

UNESCO. (2022). *Digital skills development in TVET teacher training* (Vol. 1). http://www.

Urquhart, C. (2012). *Grounded Theory for Quantitative Research: A Practical Guide.*

Villar, L., Herrero, L., & Álvarez-López, G. (2022). UNESCO Strategy and Digital Policies for Teacher Training: The Deconstruction of Innovation in Spain. *Journal of New Approaches in Educational Research*, *11*(1), 15–30. https://doi.org/10.7821/NAER.2022.1.812

Villarroel, V., Bruna, D., Brown, G., & Bustos, C. (2021). Changing the quality of teachers' written tests by implementing an authentic assessment teachers' training program. *International Journal of Instruction*, *14*(2), 987–1000. https://doi.org/10.29333/iji.2021.14256a

Wasonga, C., Wanzare, Z., & Dawo, J. (2015). Mentoring Beginning Teachers: Bridging the Gap between Pre-service Training and In-practice Realities. *Journal of International Education and Leadership*, *5*(2), 1–11. http://www.jielusa.org/

Wilinski, B., Nguyen, C., & Landgraf, J. (2016). Global Vision, Local Reality: Transforming Pre-Primary Teacher Training in Tanzania. *Current Issues in Comparative Education (CICE)*, *19*(1), 6–25.

Yahiji, K., Otaya, L., & Anwar, H. (2019). Assessment model of student field practice at Faculty of Tarbiyah and Teaching Training in Indonesia: A reality and expectation. *International Journal of Instruction*, *12*(1), 251–268. https://doi.org/10.29333/iji.2019.12117a

Zdanevych, L., Kruty, K., Tsehelnyk, T., Pisotska, L., & Kazakova, N. (2020). The formation of key competences in the training process of preschool education specialists (Experience of the United Kingdom, Germany, Ukraine). *International Journal of Higher Education*, *9*(7), 196–206. https://doi.org/10.5430/ijhe.v9n7p196

Zinth, J., & Weyer, M. (2021). *Teacher Training for Quality P-3 STEM Education*. www.ecs.org

4.12 الملاحق

ملحق (أ): استبانة المعلمين قبل التحكيم

جامعة النجاح الوطنية

كلية الدراسات العليا

دكتوراة التعلم والتعليم

حضرة الدكتور/ة الفاضل/ة. السلام عليكم ورحمة الله وبركاته؛

يقوم الباحث بالإعداد لأطروحة دكتوراة في التعلم والتعليم بعنوان "**الواقع والطموح وتصور مقترح لجودة تدريب المعلمين في وزارة التربية والتعليم في فلسطين** ". لذا، يرجى التكرم بتحكيم الاستبانة المرفقة وإبداء ملاحظاتكم القيمة حول فقراتها، واقتراح ما ترونه مناسباً. حيث تتكون الاستبانة من فقرات تمثل الواقع والطموح لجودة تدريب المعلمين في فلسطين حتى يجيب عليها المعلمون لتحليلها بشكل كمي.

مصطلحات الدراسة:

الجودة: الجودة Quality في قاموس أكسفورد Oxford تعني درجة التميز أو الأفضلية . وحسب معهد الجودة الفيدرالي الأمريكي: أداء العمل الصحيح وبشكل صحيح من المرة الأولى . وحسب المعايير اليابانية هي: تطوير تصميم السلع والخدمات الأكثر اقتصاداً والأكثر منفعة والأكثر إرضاءً للمستهلك (الحربي، 2020).

جودة تدريب المعلمين: هو "تدريب المعلمين باستخدام إدارة الجودة الشاملة من خلال الالتزام الكلي بمبدأ الجودة من طرف القائمين على التدريب والتركيز في مضمون التدريب على الطلبة لسد حاجاتهم والاستجابة لتوقعاتهم الحالية والمستقبلية، والتركيز على التحسين المستمر لكل العمليات، للوصول لنتائج مرضية" (Altunay, 2016).

معايير الجودة: تعرفها المنظمة الدولية للتوحيد القياسي (International Organization for Standardization ISO) بأنها: "الدرجة التي من خلالها يتضح أن مجموعة من الخصائص الأساسية تحقق المطلوب والمتطلبات، وهي إما (ضعيفة/جيدة/ممتازة)" (أمين، 2011).

مع فائق الاحترام والتقدير

الباحث: عادل فايز السرطاوي

أولاً: المتغيرات الديموغرافية:

1 -الجنس: أ- ذكر ( ) ب- أنثى ( )

2 -سنوات الخبرة: أ- أقل من 5 سنوات ( ) ب- من 5-15 سنة ( ) ج- أكثر من 15 سنة ( )

3 -المؤهل العلمي: أ- بكالوريوس فأقل ( ) ب- ماجستير فأعلى ( )

4 -المرحلة التعليمية: أ- أساسية ( ) ب- ثانوية ( )

5 -التخصص: أ- لغة عربية ( ) ب- لغة إنجليزية ( ) ج- علوم ( ) د- رياضيات ( )
هـ- تكنولوجيا ( ) و- اجتماعيات ( )

ملاحظة: سيتم تنظيم الإجابة في الاستبانة النهائية للمعلمين بصيغة الإجابة على واقع جودة تدريب المعلمين على يمين جدول الفقرات ثم الإجابة على الطموح لنفس الفقرات على يسار الجدول كما يلي:

1- مجال أهداف التدريب:

يرجى وضع إشارة (x) مرتان لكل فقرة، الأولى على يمين الفقرة وتعكس الواقع الحالي، والثانية على يسار الفقرة وتعكس الطموح والرغبة فيما سوف يكون مستقبلا.

درجة الواقع (الموجود حاليا في التدريب)					الفقرات	درجة الطموح (الرغبة فيما سيكون عليه التدريب مستقبلا)				
درجة كبيرة جدا	درجة كبيرة	درجة متوسطة	درجة قليلة	درجة قليلة جدا		درجة كبيرة جدا	درجة كبيرة	درجة متوسط	درجة قليلة	درجة قليلة جدا
					1. يوضح المدرب الأهداف العامة للبرنامج التدريبي قبل بدء التدريب.					

ثانياً: القسم الثاني

الفقرات	الانتماء للمجال		صلاحية الفقرة		بحاجة الى تعديل	التعديل المقترح
	منتمية	غير منتمية	صالحة	غير صالحة		
المجال الأول: أهداف التدريب:						
1. يوضح المدرب الأهداف العامة للبرنامج التدريبي قبل بدء التدريب.						
2. تصاغ الأهداف بصورة إجرائية قابلة للقياس.						
3. تلبي أهداف التدريب الحاجات الفعلية للمعلمين.						
4. تعريف المعلمين بالأساليب المستخدمة في التدريب.						
5. إشعار المعلمين بالمعرفة العلمية والإجرائية المطلوبة في التدريب.						
6. يحقق البرنامج التدريبي الأهداف التي وضع من أجلها.						
7. اكتساب مهارات ترتيب الأولويات في التخطيط.						
8. التخطيط الجيد لتوظيف الجهود والطاقات لتحقيق أهداف المدرسة.						
9. التخطيط للتعليم والتعلم التكاملي بين المواد المختلفة.						
10. يعتمد التخطيط للتدريب على أسس ومبادئ تربوية واضحة.						
المجال الثاني: المدربين:						
1. يحفز المدرب المعلمين على التفاعل.						
2. يوزع المدرب المهام والأدوار على المعلمين أثناء التدريب.						
3. يتمتع المدرب بالحيوية والنشاط والمظهر اللائق.						
4. يوظف المدرب استراتيجيات وأساليب تدريبية متنوعة.						

5. يلم المدرب بمواضيع البرنامج التدريبي.						
6. يواظب المدرب على الحضور للتدريب في الوقت المحدد وجاهياً وإلكترونياً.						
7. يراعي المدرب الفروق الفردية في الخبرات بين المعلمين أثناء تنفيذ التدريب.						
8. يتقبل المدرب ملاحظات المعلمين ويجيب على أسئلتهم.						
9. يراعي المدرب الالتزام بالوقت المحدد لكل فعالية تدريبية.						
10. يفعل المدرب جميع المعلمين خلال حلقات التعلم ولا يقتصر على فئة محددة منهم.						
11. يتابع المدرب الواجبات والمهمات التدريبية للمعلمين بشكل فعال.						
12. يتمتع المدرب بمهارات عالية على الإقناع.						
13. ينوع المدرب في الصوت والإيماءات أثناء التدريب.						
14. يلتزم المدرب بالتحدث بلغة فصحى مفهومة للمعلمين.						
المجال الثالث: المتدربين:						
1. يشارك المعلمون المدرب خبرات التدريب.						
2. يعمل المعلمون بروح العمل الجماعي في التدريب.						
3. يكتسب المعلمون خبرات ومعلومات ومهارات تربوية جديدة من التدريب.						
4. المعلمون هم محور البرنامج التدريبي طوال التدريب.						
5. يعرض المعلمون قصص نجاح من مخرجات التدريب من واقع مدارسهم وخارجها.						
6. يستفيد المعلمون من مخرجات التدريب في ممارساتهم المهنية في غرفة الصف.						

7. يستفيد المعلمون من التأهيل التربوي الناتج عن التدريب في النمو المهني للتقدم للوظائف.						
8. يكتسب المعلمون مهارات التخطيط للدروس اليومية بطريقة مهنية.						
9. يكتسب المعلمون مهارات التكامل مع زملائهم الآخرين في المدرسة.						
10. يعمق التدريب الثقة بين المعلمين والمدرب.						
11. يقدم المعلمون اقتراحات وملاحظات للمدربين.						
12. يرتبط محتوى التدريب بالحاجات التدريبية للمعلمين.						
المجال الرابع: محتوى التدريب (المادة التدريبية)						
1. تشمل المادة التدريبية جميع محاور وموضوعات البرنامج التدريبي.						
2. يسهم المحتوى التدريبي في النمو المهني للمعلمين.						
3. تنظيم وتسلسل محتوى المادة التدريبية مناسب ومفهوم.						
4. تراعي المادة التدريبية المعرفة التخصصية للمعلمين.						
5. تراعي الخبرات المتضمنة في محتوى المادة التدريبية احتياجات المعلمين.						
6. تتضمن رزمة التدريب دليل مدرب ومتدرب ومواد إثرائية.						
7. ينمي محتوى المادة التدريبية اتجاهات المعلمين نحو مهنة التعليم.						
8. يوفر محتوى التدريب للمعلمين فرص البحث وحل المشكلات.						
9. يواكب محتوى التدريب التطبيقات التربوية الحديثة.						
10. يساعد محتوى التدريب المعلمين على اكتساب مهارات التعلم الذاتي.						

11. تتضمن المادة التدريبية أنشطة وأمثلة ودراسات حالة مناسبة.						
12. تجهيز المادة التدريبية بلغة سليمة مفهومة وخالية من الأخطاء.						
13. يتم تزويد المعلمين بنسخة ورقية والكترونية من المادة التدريبية.						
14. تحاكي أنشطة التدريب عملية التدريس في غرفة الصف.						
15. تحتوي المادة التدريبية المصادر والمراجع المناسبة.						
المجال الخامس: بيئة التدريب:						
1. تناسب مساحة غرفة التدريب أعداد المعلمين.						
2. يحتوي مركز التدريب مكتبة تحتوي على مراجع تناسب مواضيع التدريب.						
3. يتوفر في مركز التدريب قاعة حاسوب مناسبة للتدريبات العملية أحيانا.						
4. يتوفر عدد كاف من قاعات التدريب لا تقل عن قاعتين.						
5. يتوفر في مركز التدريب الهدوء والبعد عن الضوضاء.						
6. يتوفر وسائل مواصلات مناسبة من وإلى مركز التدريب.						
7. يتوفر في مركز التدريب دورات مياه للرجال والنساء نظيفة ومعقمة باستمرار.						
8. يحتوي مركز التدريب على مساحة مناسبة للاستراحة لتناول المرطبات والمأكولات.						
9. تتضمن قاعات التدريب على جهاز عرض توضيحي مناسب.						

10. يتوفر في مكان التدريب خدمة إنترنت بسرعة مناسبة.						
11. يتوفر في غرف التدريب عدد مناسب من الكراسي والطاولات المريحة.						
12. يتوفر في قاعات التدريب تهوية صحية وإضاءة مناسبة.						
13. يتوفر في قاعات التدريب ستاندات ولوح أبيض مناسبة.						
المجال السادس: التدريب الإلكتروني:						
1. توفير مصادر تعلم ذاتي الكترونية للمعلمين (كتب، دروس مسجلة، سمعيات، روابط الكترونية).						
2. توظيف تطبيقات حزمة Microsoft 365 في بيئة التدريب.						
3. استخدام طريقة الصف المقلوب عن بعد في فعاليات التدريب.						
4. عرض فيديوهات داعمة لأفكار التدريب لعرض خبرات مميزة.						
5. تدريب المعلمين على التعامل مع الأدوات والتطبيقات الإلكترونية لتفعيلها مع طلبتهم.						
6. تسجيل الجلسات التدريبية عن بعد لإتاحة الفرصة لجميع المعلمين خاصة الغائبين للاستفادة.						
7. تدريب المعلمين على تصميم ملف إنجاز الكتروني لتخزين أعمال المعلمين عليها.						
8. استخدام تطبيقات الكترونية تفاعلية مناسبة مع المعلمين خلال التدريب مثل تطبيق Lino it.						
9. تنويع التدريب الالكتروني ما بين متزامن مثل تيمز وغير متزامن مثل جوجل كلاس روم لتحقيق أهداف التدريب.						

10. تفعيل وسائل التواصل الاجتماعي مثل تطبيقات ماسنجر والواتس أب لزيادة وديمومة التواصل مع المعلمين.						
11. تفعيل خدمات التخزين السحابي مثل ون درايف وجوجل درايف في حفظ ملفات التدريب.						
12. تفعيل خدمات برنامج تيمز في التدريب مثل اللوح الأبيض وغرف الدردشة المنفصلة للمجموعات وغيرها.						
13. تدريب المعلمين على رفع واجباتهم ومهامهم التدريبية الكترونيا.						
14. تفعيل بيئة مو ودل التابعة للمعهد الوطني للتدريب التربوي في التدريب.						
15. تفعيل العروض التقديمية في عرض المادة التدريبية.						
المجال السابع: تقويم التدريب:						
1. يطور التدريب مهارات المعلمين المعرفية والعملية.						
2. يحقق التدريب احتياجات المعلمين التدريبية المعرفية والمهنية.						
3. تحسن أداء المعلمين في الممارسة الصفية.						
4. تحقق الأهداف العامة لخطة التدريب.						
5. توزيع استبانة لتحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين.						
6. يشمل التدريب أساليب تقويمية تثير تفكير المعلمين.						
7. يعتمد التدريب على أساليب تقويم شاملة ومتنوعة مرتبطة بالأهداف والمادة التدريبية.						
8. عمل مشروع تخرج يتم من خلاله تطبيق مخرجات البرنامج التدريبي على بيئة المدرسة.						
9. تمتاز أساليب تقويم التدريب بأنها إجرائية وقابلة للقياس.						
10. تتوفر أدوات التقويم للجانبين النظري والعملي.						

11. يتضمن التقويم عمل المهام التعليمية والواجبات البيتية والممارسات الصفية.						
12. يتضمن التقويم إجراء البحوث الإجرائية وعمل التقارير.						
13. إعطاء المعلمين تغذية راجعة مستمرة خلال التدريب.						
14. توزيع استبانات تقيس مدى الرضا عن سير العملية التدريبية بمجالاتها المختلفة.						
15. تفعيل ملفات الإنجاز الإلكترونية لتسهيل المتابعة الشاملة للتدريب.						
المجال الثامن: جودة التدريب:						
1. تطبيق مخرجات التدريب في المواقف الصفية في المدرسة.						
2. نقل خبرات المعلمين إلى زملائهم في المدارس لتعميم الخبرات.						
3. عمل مشروع تخرج كمخرج رئيس لعملية التدريب.						
4. تنمية مهارات محو الأمية الرقمية من تفعيل أدوات وتطبيقات الكترونية متزامنة وغير متزامنة ومهارات العرض والبحث.						
5. توظيف تطبيقات التخزين السحابي في بيئة التعلم.						
6. اكتساب مهارات واستراتيجيات تدريسية جديدة مثل دورة التعلم الخماسية، التعلم التعاوني،						
7. إنشاء ملفات الإنجاز الإلكترونية E- Protfolio .						
8. استخدام أدوات التقييم الرقمي وإنشاء اختبارات الكترونية.						
9. التدرب على اكساب الطلاب المهارات الحياتية.						
10. اكتساب المرونة والتكيف مع الأدوار والمسؤوليات المستقبلية للمعلم.						
11. اكتساب المعلمين مهارات التقييم الذاتي.						

12. اكتساب مهارات التعليم والتدريب وجها لوجه.						
13. اكتساب مهارات التدريب المتزامنة وغير المتزامنة على الإنترنت.						
المجال التاسع: انتقال أثر التدريب:						
1. تطبيق الاستراتيجيات التعليمية في الصف بطريقة إبداعية.						
2. اكتساب مهارات تنظيم المعلومات وفق أفكار جديدة.						
3. إجراء البحوث الإجرائية للمشكلات التعليمية والسلوكية التي تواجه المعلمين في الغرفة الصفية.						
4. تفعيل التواصل وتبادل الخبرات عبر شبكات التواصل الاجتماعي وأدوات التدريب الإلكترونية.						
5. توظيف استراتيجيات التعليم والتعلم المتمركزة حول المتعلم.						
6. اكتساب مهارات التخطيط من المخرجات.						
7. التدرب على توظيف المعرفة العملية في المواقف الجديدة.						
8. التدرب على التأمل والنقد للمواقف التعليمية.						
9. اكتساب مهارات التقويم التربوي بأنواعه العادي والحقيقي.						
10. اكتساب مهارات تدريب الكترونية متزامنة وغير متزامنة.						
11. تنفيذ الأنشطة المعززة لمهارات القرن 21.						
12. اكتساب مهارات إدارة المعلومات وتنظيمها وتقييمها.						
13. اكتساب خبرة التعامل مع أنماط التعلم والذكاءات المتعددة.						

المجال العاشر: التسهيلات الإدارية للتدريب:						
1. إبلاغ المعلمين بالبرنامج التدريبي بالتفصيل بكتاب رسمي.						
2. يتوفر في قاعات التدريب خدمة إنترنت بسرعة مناسبة.						
3. زمن التدريب يناسب التدريب الوجاهي وحلقات التعلم.						
4. تنظيم مواعيد التدريب بما يناسب ظروف العمل في المدارس.						
5. توفير القرطاسية والأغراض اللازمة للتدريب.						
6. حجز القاعات مسبقا لضمان سير عملية التدريب في وقتها.						
7. توفير المادة التدريبية للمعلمين بفترة كافية.						
8. تفعيل الاتصال والتواصل بين المعلمين والمسؤولين مثل مدير المدرسة، مدير التربية، المشرفون، ...						
9. التقنيات والتجهيزات المتوفرة في قاعات التدريب حديثة وصالحة للعمل.						
10. تنظيم موعد لمناقشة مشاريع المعلمين لإعطاء تغذية راجعة للتحسين.						

ملحق (ب): استبانة المعلمين بعد التحكيم

بسم الله الرحمن الرحيم

حضرة المعلم/ة المحترم/ة

صمّمت هذه الاستبانة بهدف دراسة **الواقع والطموح وتصور مقترح لجودة تدريب المعلمين في وزارة التربية والتعليم في فلسطين** ، كمتطلب من متطلبات التخرج من برنامج الدّكتوراة في التّعلّم والتّعليم في جامعة النّجاح الوطنية، وتتكون الاستبانة من قسمين، يتضمّن القسم الأوّل أسئلة تتعلّق بالبيانات الديمغرافية، والثّاني يتضمن فقرات الواقع والطموح لجودة تدريب المعلمين. يرجى من حضرتكم تعبئة الاستبانة حسب خبرتكم بموضوعية، علماً أنّ البيانات التي ستقدمونها ستعامل بسريّة تامة، وستستخدم لأغراض البحث العلمي فقط. وهي مخصصة لتعبئتها فقط من قبل المعلمين الذين تدربوا ضمن برنامج دبلوم التأهيل التربوي الذي يقوم به المعهد الوطني للتدريب التربوي التابع لوزارة التربية والتعليم.

للاستفسار يمكنكم التواصل مع الباحث من خلال إرسال رسالة على الإيميل المرفق:

sartawi1975@gmail.com

شاكراً حسن تعاونكم

الباحث/ عادل فايز السرطاوي

أولا: البيانات الشخصية: يرجى وضع إشارة (x) وفق ما ينطبق عليك:

1- الجنس: أ- ذكر ( ) ب- أنثى ( )

2 -سنوات الخبرة: أ- أقل من 5 سنوات ( ) ب- من 5-10 سنوات ( ) ج- أكثر من 10 سنوات ( )

3 -المؤهل العلمي: أ- بكالوريوس فأقل ( ) ب- ماجستير فأعلى ( )

4 -المرحلة التعليمية: أ- أساسية ( ) ب- ثانوية ( )

5 -التخصص: أ- لغة عربية ( ) ب- لغة إنجليزية ( ) ج- علوم ( )

د- رياضيات ( ) هـ- تكنولوجيا ( ) و- اجتماعيات ( )

القسم الثاني: يتكون هذا القسم من فقرات الاستبانة موزعة على عشر مجالات لجودة تدريب المعلمين، يرجى قراءة الفقرات بتمعّن ثمّ اختر درجة موافقتك على كل فقرة من خلال وضع إشارة (×) أمام هذه الدّرجة.

1- مجال أهداف التدريب:

الفقرات	درجة كبيرة جدا	درجة كبيرة	درجة متوسطة	درجة قليلة	درجة قليلة جدا
1. توضيح الأهداف العامة للبرنامج التدريبي قبل بدء التدريب.					
2. صياغة الأهداف بصورة إجرائية قابلة للقياس.					
3. إعلام المعلمين بالمعارف والمهارات التي يتطلبها التدريب.					
4. تحقيق البرنامج التدريبي الأهداف التي وضع من أجلها.					
5. اكتساب مهارات ترتيب الأولويات في التخطيط.					
6. اكتساب التخطيط الجيد لتوظيف الجهود والطاقات لتحقيق أهداف المدرسة.					
7. اكتساب المعلمين التخطيط للتعليم والتعلم التكاملي بين المواد المختلفة.					
8. اعتماد التخطيط في تدريب المعلمين على منهجية تربوية واضحة.					

2- مجال المدربون:

الفقرات	درجة كبيرة جدا	درجة كبيرة	درجة متوسطة	درجة قليلة	درجة قليلة جدا
9. تحفيز المدرب المعلمين ويستثير دوافعهم لتحقيق الأهداف التدريبية المحددة لهم.					
10. توزيع المدرب المهمات والأدوار على المعلمين أثناء التدريب.					
11. تمتع المدرب بالحيوية والنشاط والمظهر اللائق.					
12. توظيف المدرب استراتيجيات وأساليب تدريبية متنوعة.					
13. إلمام المدرب بمواضيع البرنامج التدريبي.					
14. مواظبة المدرب على الحضور للتدريب في الوقت المحدد وجاهياً وإلكترونياً.					
15. امتلاك المدرب مهارات التعامل مع الفروق الفردية للمعلمين.					
16. تقبل المدرب ملاحظات المعلمين ويجيب على أسئلتهم.					
17. التزام المدرب بالوقت المحدد لكل فعالية تدريبية.					
18. متابعة المدرب الواجبات والمهمات التدريبية للمعلمين بشكل فعال.					
19. قدرة المدرب العالية على إقناع المعلمين بأهمية ما يتدربون عليه.					
20. التزام المدرب بالتحدث بلغة فصحى مفهومة للمعلمين.					
21. إعداد وتنظيم المدرب المناخ التدريبي لضمان تحقيق الأهداف بكفاءة وفاعلية.					

3- مجال المتدربون:

الفقرات	درجة كبيرة جدا	درجة كبيرة	درجة متوسطة	درجة قليلة	درجة قليلة جدا
22. مشاركة المعلمين للمدرب في خبرات التدريب.					
23. تمسك المعلمين بروح العمل الجماعي خلال عملية التدريب.					
24. اكتساب المعلمين خبرات ومعلومات ومهارات تربوية جديدة من التدريب.					
25. اعتبار المعلمين محور البرنامج التدريبي طوال التدريب.					
26. قيام المعلمين بطرح قصص نجاح من مخرجات التدريب من واقع مدارسهم.					
27. استفادة المعلمين من مخرجات التدريب في ممارساتهم المهنية في غرفة الصف.					
28. استفادة المعلمين من برامج التدريب للحصول على النمو لمهني والتأهيل التربوي الذي يساعدهم على التقدم لوظائف أخرى.					
29. اكتساب المعلمين مهارات التخطيط للدروس اليومية بطريقة صحيحة.					
30. اكتساب المعلمين مهارات التكامل مع زملائهم الآخرين في المدرسة.					
31. تغير اتجاهات المعلمين إيجابياً نحو التدريب.					

4- مجال محتوى التدريب (المادة التدريبية):

الفقرات	درجة كبيرة جدا	درجة كبيرة	درجة متوسطة	درجة قليلة	درجة قليلة جدا
32. اشتمال المادة التدريبية جميع محاور وموضوعات البرنامج التدريبي.					
33. اسهام المحتوى التدريبي في النمو المهني للمعلمين.					
34. تنظيم وتسلسل محتوى المادة التدريبية مناسب ومفهوم.					
35. مراعاة المادة التدريبية المعرفة التخصصية للمعلمين.					
36. مراعاة الخبرات المتضمنة في محتوى المادة التدريبية احتياجات المعلمين.					
37. اشتمال رزمة التدريب دليل مدرب ومتدرب ومواد إثرائية.					
38. توفير محتوى التدريب للمعلمين فرص البحث وحل المشكلات.					
39. مواكبة محتوى التدريب التطبيقات التربوية الحديثة.					
40. مساعدة محتوى التدريب المعلمين على اكتساب مهارات التعلم الذاتي.					
41. اشتمال المادة التدريبية أنشطة وأمثلة ودراسات حالة مناسبة.					
42. توفر المادة التدريبية بلغة سليمة مفهومة وخالية من الأخطاء.					
43. تزويد المعلمين بنسخة ورقية والكترونية من المادة التدريبية.					
44. محاكاة أنشطة التدريب عملية التدريس في غرفة الصف.					
45. اشتمال المادة التدريبية المصادر والمراجع المناسبة.					

5- مجال بيئة التدريب

الفقرات	درجة كبيرة جدا	درجة كبيرة	درجة متوسطة	درجة قليلة	درجة قليلة جدا
46. ملاءمة مساحة غرفة التدريب لأعداد المعلمين.					
47. اشتمال مركز التدريب على مكتبة تحتوي مراجع تناسب مواضيع التدريب.					
48. وجود قاعة حاسوب مناسبة للتدريبات العملية في مركز التدريب.					
49. توفر عدد كاف من قاعات التدريب لا تقل عن قاعتين في مركز التدريب.					
50. توفر الهدوء والبعد عن الضوضاء في مركز التدريب.					
51. توفر وسائل مواصلات مناسبة من وإلى مركز التدريب.					
52. توفر دورات مياه للرجال والنساء نظيفة ومعقمة في مركز التدريب.					
53. وجود مساحة مناسبة في مركز التدريب للاستراحة والصلاة.					
54. وجود جهاز عرض توضيحي مناسب في مركز التدريب.					
55. وجود خدمة إنترنت بسرعة مناسبة في مركز التدريب.					
56. وجود عدد مناسب من الكراسي والطاولات المريحة في مركز التدريب.					
57. وجود تهوية صحية وإضاءة مناسبة في مركز التدريب.					
58. توفر ستاندات ولوح أبيض مناسبة في مركز التدريب.					

6- مجال التدريب الإلكتروني:

الفقرات	درجة كبيرة جدا	درجة كبيرة	درجة متوسطة	درجة قليلة	درجة قليلة جدا
59. توفير مصادر تعلم ذاتي الكترونية للمعلمين (كتب، دروس مسجلة، سمعيات، روابط الكترونية).					
60. توظيف تطبيقات حزمة Microsoft 365 في بيئة التدريب.					
61. استخدام طريقة الصف المقلوب عن بعد في فعاليات التدريب.					
62. عرض فيديوهات داعمة لأفكار التدريب لعرض خبرات مميزة.					
63. تدريب المعلمين على التعامل مع الأدوات والتطبيقات الإلكترونية لتفعيلها مع طلبتهم.					
64. تسجيل الجلسات التدريبية عن بعد لإتاحة الفرصة لجميع المعلمين خاصة الغائبين.					
65. تدريب المعلمين على تصميم ملف إنجاز الكتروني لتخزين أعمالهم عليها.					
66. استخدام تطبيقات الكترونية تفاعلية مناسبة مع المعلمين خلال التدريب.					
67. تنويع التدريب الالكتروني ما بين متزامن مثل تيمز وغير متزامن مثل جوجل كلاس روم لتحقيق أهداف التدريب.					
68. تفعيل وسائل التواصل الاجتماعي مثل تطبيقات ماسنجر واتساب لزيادة التواصل.					
69. تفعيل خدمات التخزين السحابي مثل One Drive و Google Drive في حفظ ملفات التدريب.					
70. تفعيل خدمات برنامج تيمز في التدريب مثل اللوح الأبيض وغرف الدردشة المنفصلة للمجموعات وغيرها.					
71. تدريب المعلمين على رفع واجباتهم ومهامهم التدريبية الكترونياً.					
72. تفعيل العروض التقديمية في عرض المادة التدريبية.					

7- مجال تقويم التدريب:

الفقرات	درجة كبيرة جدا	درجة كبيرة	درجة متوسطة	درجة قليلة	درجة قليلة جدا
73. إعطاء المعلمين تغذية راجعة مستمرة خلال التدريب.					
74. تحقيق التدريب احتياجات المعلمين التدريبية المعرفية والمهنية.					
75. تحقق الأهداف العامة لخطة البرنامج التدريبي.					
76. توزيع استبانات تقيس الرضا عن سير العملية التدريبية بمجالاتها المختلفة.					
77. اشتمال التدريب أساليب تقويمية تثير تفكير المعلمين.					
78. اعتماد التدريب على أساليب تقويم شاملة ومتنوعة مرتبطة بالأهداف والمادة التدريبية.					
79. تفعيل ملفات الإنجاز الإلكترونية لتسهيل المتابعة الشاملة للتدريب.					
80. توفر أدوات التقويم للجانبين النظري والعملي.					
81. تضمن التقويم عمل المهمات التعليمية والواجبات البيتية والممارسات الصفية.					
82. تضمن التقويم إجراء البحوث الإجرائية وعمل التقارير.					

8- مجال جودة التدريب:

الفقرات	درجة كبيرة جدا	درجة كبيرة	درجة متوسطة	درجة قليلة	درجة قليلة جدا
83. تطبيق مخرجات التدريب في المواقف الصفية في المدرسة.					
84. نقل خبرات المعلمين إلى زملائهم في المدارس لتعميم الخبرات.					
85. عمل مشروع تخرج يتم من خلاله تطبيق مخرجات البرنامج التدريبي على بيئة المدرسة.					

86. تنمية مهارات محو الأمية الرقمية من تفعيل أدوات وتطبيقات الكترونية متزامنة وغير متزامنة.					
87. اكتساب مهارات واستراتيجيات تدريسية جديدة مثل دورة التعلم الخماسية، التعلم التعاوني، ...					
88. إنشاء ملفات الإنجاز الإلكترونية E– Portfolio .					
89. استخدام أدوات التقييم الرقمي وإنشاء اختبارات الكترونية.					
90. تدرب المعلمين على اكساب الطلاب المهارات الحياتية.					
91. اكتساب المعلمين مهارات القرن 21 مثل المرونة والتفكير الناقد وغيرها.					
92. اكتساب المعلمين مهارات التعلم والتقييم الذاتي.					

9- مجال انتقال أثر التدريب:

الفقرات	درجة كبيرة جدا	درجة كبيرة	درجة متوسطة	درجة قليلة	درجة قليلة جدا
93. تطبيق الاستراتيجيات التعليمية في الصف بطريقة إبداعية.					
94. إجراء البحوث الإجرائية للمشكلات التعليمية والسلوكية التي تواجه المعلمين في الغرفة الصفية.					
95. تفعيل التواصل لإنشاء مجتمعات تعلمية تهدف الى تطوير التعليم.					
96. توظيف استراتيجيات التعليم والتعلم المتمركزة حول المتعلم.					
97. اكتساب مهارات التخطيط من المخرجات.					
98. التدرب على توظيف المعرفة العملية في المواقف الجديدة.					
99. تفعيل مهارات التأمل الذاتي في الأداء بالإضافة الى التأمل والنقد لمواقف تعليمية.					
100. اكتساب مهارات التقويم التربوي بأنواعه التقليدي والأصيل (الحقيقي).					
101. اكتساب مهارات تدريب الكترونية متزامنة وغير متزامنة.					
102. اكتساب خبرة التعامل مع أنماط التعلم والذكاءات المتعددة.					

10- مجال التسهيلات الإدارية للتدريب:

الفقرات	درجة كبيرة جدا	درجة كبيرة	درجة متوسط	درجة قليلة	درجة قليلة جدا
103. إبلاغ المعلمين بالبرنامج التدريبي بالتفصيل بكتاب رسمي.					
104. تخصيص وقت مناسب للتدريب الوجاهي وحلقات التعلم.					
105. تنظيم مواعيد التدريب بما يناسب ظروف العمل في المدارس.					
106. توفير القرطاسية والأغراض اللازمة للتدريب.					
107. حجز القاعات مسبقا لضمان سير عملية التدريب في وقتها.					
108. توفير المادة التدريبية للمعلمين بفترة كافية.					
109. تزويد المعلمين بنسخ ورقية والكترونية من المادة التدريبية.					
110. توفير مجموعات تواصل بين المعلمين والمدرب والمسؤولين.					
111. التقنيات والتجهيزات المتوفرة في قاعات التدريب حديثة وصالحة للاستخدام.					
112. تنظيم مواعيد لمناقشة مشاريع المعلمين لإعطاء تغذية راجعة للتحسين.					

ملحق (ج): استبانة المعلمين النهائية بعد التحليل الاستكشافي العاملي

بسم الله الرحمن الرحيم

حضرة المعلم/ة المحترم/ة

صمّمت هذه الاستبانة بهدف دراسة **الواقع والطموح وتصور مقترح لجودة تدريب المعلمين في وزارة التربية والتعليم في فلسطين** ، كمتطلب من متطلبات التخرج من برنامج الدّكتوراة في التّعلّم والتّعليم في جامعة النّجاح الوطنية، وتتكون الاستبانة من قسمين، يتضمّن القسم الأوّل أسئلة تتعلّق بالبيانات الديمغرافية، والثّاني يتضمن فقرات الواقع والطموح لجودة تدريب المعلمين. يرجى من حضرتكم تعبئة الاستبانة حسب خبرتكم بموضوعية، علماً أنّ البيانات التي ستقدمونها ستعامل بسريّة تامة، وستستخدم لأغراض البحث العلمي فقط. وهي مخصصة لتعبئتها فقط من قبل المعلمين الذين تدربوا ضمن برنامج دبلوم التأهيل التربوي الذي يقوم به المعهد الوطني للتدريب التربوي التابع لوزارة التربية والتعليم.

للاستفسار يمكنكم التواصل مع الباحث من خلال إرسال رسالة على الإيميل المرفق:

sartawi1975@gmail.com

شاكراً حسن تعاونكم **الباحث/ عادل السرطاوي**

أولا: البيانات الشخصية: يرجى وضع إشارة (x) وفق ما ينطبق عليك:

1. الجنس: أ- ذكر ( ) ب- أنثى ( )

2. سنوات الخبرة: أ- أقل من 5 سنوات ( ) ب- من 5-10 سنوات ( ) ج- أكثر من 10 سنوات ( )

3. المؤهل العلمي: أ- بكالوريوس فأقل ( ) ب- ماجستير فأعلى ( )

4. المرحلة التعليمية: أ- أساسية ( ) ب- ثانوية ( )

5. التخصص: أ- لغة عربية ( ) ب- لغة إنجليزية ( ) ج- علوم ( ) د- رياضيات ( )

هـ- تكنولوجيا ( ) و- اجتماعيات ( )

القسم الثاني: يتكون هذا القسم من فقرات الاستبانة موزعة على ستة مجالات لجودة تدريب المعلمين، يرجى قراءة الفقرات بتمعّن ثمّ اختر درجة موافقتك على كل فقرة من خلال وضع إشارة (×) أمام هذه الدّرجة.

1. مجال جودة التدريب:

الفقرات	درجة كبيرة جدا	درجة كبيرة	درجة متوسطة	درجة قليلة	درجة قليلة جدا
1. اكتساب مهارات التخطيط من المخرجات.					
2. اكتساب خبرة التعامل مع أنماط التعلم والذكاءات المتعددة.					
3. اكتساب مهارات التقويم التربوي بأنواعه التقليدي والأصيل (الحقيقي).					
4. توظيف استراتيجيات التعليم والتعلم المتمركزة حول المتعلم.					
5. اكتساب مهارات تدريب الكترونية متزامنة وغير متزامنة.					
6. التدرب على توظيف المعرفة العملية في المواقف الجديدة.					
7. اكتساب المعلمين مهارات القرن 21 مثل المرونة والتفكير الناقد وغيرها.					
8. اكتساب مهارات واستراتيجيات تدريسية جديدة مثل دورة التعلم الخماسية، التعلم التعاوني، ...					
9. اكتساب مهارات ترتيب الأولويات في التخطيط.					
10. استخدام أدوات التقييم الرقمي وإنشاء اختبارات الكترونية.					
11. تدرب المعلمين على اكساب الطلاب المهارات الحياتية.					

12. تنمية مهارات محو الأمية الرقمية من تفعيل أدوات وتطبيقات الكترونية متزامنة وغير متزامنة.					
13. تفعيل مهارات التأمل الذاتي في الأداء بالإضافة الى التأمل والنقد لمواقف تعليمية.					
14. إجراء البحوث الإجرائية للمشكلات التعليمية والسلوكية التي تواجه المعلمين في الغرفة الصفية.					
15. اكتساب المعلمين مهارات التعلم والتقييم الذاتي.					
16. تفعيل التواصل لإنشاء مجتمعات تعلمية تهدف الى تطوير التعليم.					
17. إنشاء ملفات الإنجاز الإلكترونية E– Portfolio .					
18. اكتساب المعلمين التخطيط للتعليم والتعلم التكاملي بين المواد المختلفة.					

2– مجال المدربون:

الفقرات	درجة كبيرة جدا	درجة كبيرة	درجة متوسطة	درجة قليلة	درجة قليلة جدا
1. إلمام المدرب بمواضيع البرنامج التدريبي.					
2. تقبل المدرب ملاحظات المعلمين ويجيب على أسئلتهم.					
3. التزام المدرب بالوقت المحدد لكل فعالية تدريبية.					
4. مواظبة المدرب على الحضور للتدريب في الوقت المحدد وجاهياً وإلكترونياً.					
5. متابعة المدرب الواجبات والمهمات التدريبية للمعلمين بشكل فعال.					
6. التزام المدرب بالتحدث بلغة فصحى مفهومة للمعلمين.					
7. توزيع المدرب المهمات والأدوار على المعلمين أثناء التدريب.					
8. تمتع المدرب بالحيوية والنشاط والمظهر اللائق.					
9. امتلاك المدرب مهارات التعامل مع الفروق الفردية للمعلمين.					

10. إعداد وتنظيم المدرب المناخ التدريبي لضمان تحقيق الأهداف بكفاءة وفاعلية.					
11. قدرة المدرب العالية على إقناع المعلمين بأهمية ما يتدربون عليه.					

3- مجال التدريب الإلكتروني:

الفقرات	درجة كبيرة جدا	درجة كبيرة	درجة متوسطة	درجة قليلة	درجة قليلة جدا
1. تسجيل الجلسات التدريبية عن بعد لإتاحة الفرصة لجميع المعلمين خاصة الغائبين.					
2. تدريب المعلمين على التعامل مع الأدوات والتطبيقات الإلكترونية لتفعيلها مع طلبتهم.					
3. توظيف تطبيقات حزمة Microsoft 365 في بيئة التدريب.					
4. توفير مصادر تعلم ذاتي الكترونية للمعلمين (كتب، دروس مسجلة، سمعيات، روابط الكترونية).					
5. تفعيل العروض التقديمية في عرض المادة التدريبية.					
6. استخدام تطبيقات الكترونية تفاعلية مناسبة مع المعلمين خلال التدريب.					
7. استخدام طريقة الصف المقلوب عن بعد في فعاليات التدريب.					
8. تفعيل خدمات التخزين السحابي مثل One Drive و Google Drive في حفظ ملفات التدريب.					
9. تدريب المعلمين على رفع واجباتهم ومهامهم التدريبية الكترونياً.					

4- مجال التسهيلات الإدارية للتدريب:

الفقرات	درجة كبيرة جدا	درجة كبيرة	درجة متوسط	درجة قليلة	درجة قليلة جدا
1. توزيع استبانات تقيس الرضا عن سير العملية التدريبية بمجالاتها المختلفة.					
2. تخصيص وقت مناسب للتدريب الوجاهي وحلقات التعلم.					
3. إبلاغ المعلمين بالبرنامج التدريبي بالتفصيل بكتاب رسمي.					
4. مراعاة المادة التدريبية المعرفة التخصصية للمعلمين.					
5. تنظيم مواعيد التدريب بما يناسب ظروف العمل في المدارس.					
6. التقنيات والتجهيزات المتوفرة في قاعات التدريب حديثة وصالحة للاستخدام.					

5- مجال المتدربون:

الفقرات	درجة كبيرة جدا	درجة كبيرة	درجة متوسطة	درجة قليلة	درجة قليلة جدا
1. اكتساب المعلمين مهارات التكامل مع زملائهم الآخرين في المدرسة.					
2. استفادة المعلمين من برامج التدريب للحصول على النمو المهني والتأهيل التربوي الذي يساعدهم على التقدم لوظائف أخرى.					
3. اكتساب المعلمين مهارات التخطيط للدروس اليومية بطريقة صحيحة.					
4. اكتساب المعلمين مهارات التكامل مع زملائهم الآخرين في المدرسة.					
5. تغير اتجاهات المعلمين إيجابياً نحو التدريب.					
6. اشتمال المادة التدريبية جميع محاور وموضوعات البرنامج التدريبي.					

6- مجال بيئة التدريب:

الفقرات	درجة كبيرة جدا	درجة كبيرة	درجة متوسطة	درجة قليلة	درجة قليلة جدا
1. اشتمال مركز التدريب على مكتبة تحتوي مراجع تناسب مواضيع التدريب.					
2. وجود مساحة مناسبة في مركز التدريب للاستراحة والصلاة.					
3. وجود عدد مناسب من الكراسي والطاولات المريحة في مركز التدريب.					
4. وجود خدمة إنترنت بسرعة مناسبة في مركز التدريب.					
5. وجود قاعة حاسوب مناسبة للتدريبات العملية في مركز التدريب.					
6. وجود تهوية صحية وإضاءة مناسبة في مركز التدريب.					

ملحق (ث): التساؤلات النوعية قبل التحكيم

حضرة الدكتور/ة الفاضل/ة المحكم/ة المكرم/ة: يرجى تحكيم تساؤلات الدراسة النوعية التالية:

تساؤلات المقابلات النوعية: (سوف يجيب عن هذه الأسئلة الخبراء من مديري المدارس والمشرفين التربويين).

التساؤل الأول: حسب اعتقادك، كيف يسهم وضع أهداف للتدريب في تحسين جودة تدريب المعلمين في فلسطين؟

التساؤل الثاني: حسب خبرتك، إلى أي مدى يسهم المدربون في تجويد تدريب المعلمين في فلسطين؟ (وكيف يسهمون بذلك؟)

التساؤل الثالث: باعتقادك، كيف يسهم المتدربون (المعلمون) في تعزيز جودة التدريب في فلسطين؟

التساؤل الرابع: كيف تؤثر المادة التدريبية (محتوى التدريب) على جودة تدريب المعلمين في فلسطين؟

التساؤل الخامس: ما خصائص بيئة التدريب التي تسهم في زيادة جودة تدريب المعلمين في فلسطين؟

التساؤل السادس: باعتقادك، ما طبيعة التدريب الإلكتروني الأكثر ملاءمة لتحسين جودة تدريب المعلمين في فلسطين؟

التساؤل السابع: حسب رأيك، ما الآليات التي يجب التركيز عليها في تقويم التدريب كي تسهم في جودة تدريب المعلمين في فلسطين؟

التساؤل الثامن: باعتقادك، ما أهم خصائص التدريب الجيد للمعلمين؟

التساؤل التاسع: حسب خبرتك، ما مدى انتقال أثر تدريب المعلمين على ممارساتهم في الغرفة الصفية؟

التساؤل العاشر: ما أهم التسهيلات الإدارية التي يمكن أن تؤدي إلى زيادة جودة تدريب المعلمين في فلسطين؟

الباحث: عادل السرطاوي

ملحق (د): التساؤلات النوعية بعد التحكيم

تساؤلات المقابلات النوعية: (سوف يجيب عن هذه التساؤلات الخبراء من مديري المدارس والمشرفين التربويين على شكل مجموعات بؤرية).

التساؤل الأول: كيف يسهم وضع أهداف للتدريب في تحسين جودة تدريب المعلمين في فلسطين؟

التساؤل الثاني: إلى أي درجة يسهم المدربون في تجويد تدريب المعلمين في فلسطين؟ (وكيف يسهمون بذلك؟)

التساؤل الثالث: كيف يسهم المتدربون (المعلمون) في تعزيز جودة التدريب في فلسطين؟

التساؤل الرابع: كيف تؤثر المادة التدريبية (محتوى التدريب) على جودة تدريب المعلمين في فلسطين؟

التساؤل الخامس: ما خصائص بيئة التدريب التي تسهم في زيادة جودة تدريب المعلمين في فلسطين؟

التساؤل السادس: كيف يمكن أن يساهم التدريب الإلكتروني في تحسين جودة تدريب المعلمين في فلسطين؟

التساؤل السابع: ما الآليات التي يجب التركيز عليها في تقويم التدريب كي تسهم في جودة تدريب المعلمين في فلسطين؟

التساؤل الثامن: ما أهم خصائص التدريب الجيد للمعلمين؟

التساؤل التاسع: ما درجة انتقال أثر تدريب المعلمين على ممارساتهم في الغرفة الصفية؟

التساؤل العاشر: ما أهم التسهيلات الإدارية التي يمكن أن تؤدي إلى زيادة جودة تدريب المعلمين في فلسطين؟

الباحث: عادل السرطاوي

ملحق (هـ): قائمة محكمي أدوات الدراسة الكمية والنوعية

الرقم	اسم المحكم	الرتبة العلمية	طبيعة العمل	مكان العمل
1	أ.د. راتب السعود	أستاذ دكتور	أستاذ جامعي	الجامعة الأردنية/ الأردن
2	أ.د. جودت سعادة	أستاذ دكتور	أستاذ جامعي	جامعة الشرق الأوسط/ الأردن
3	أ. د. غسان الحلو	أستاذ دكتور	أستاذ جامعي	جامعة النجاح/ فلسطين
4	د. خالد الصرايرة	أستاذ مشارك	أستاذ جامعي	جامعة مؤتة/ الأردن
5	د. محمد دبوس	أستاذ مشارك	أستاذ جامعي	جامعة الاستقلال/ فلسطين
6	د. نهى عطير	أستاذ مشارك	أستاذة جامعية	جامعة فلسطين التقنية/ فلسطين
7	د. غسان شاهين	أستاذ مشارك	أستاذ جامعي	جامعة بوليتكنيك الخليل/ فلسطين
8	د. جعفر أبو صاع	أستاذ مشارك	أستاذ جامعي	جامعة فلسطين التقنية/ فلسطين
9	د. رندة العالم	أستاذ مساعد	أستاذة جامعية	جامعة فلسطين التقنية/ فلسطين
10	د. ماجدة الدجاني	أستاذ مساعد	أستاذة جامعية	جامعة الزيتونة/ فلسطين
11	د. معمر اشتيوي	أستاذ مساعد	رئيس هيئة الاعتماد والجودة والنوعية	وزارة التعليم العالي/ فلسطين
12	د. صوفيا الريماوي	أستاذ مساعد	مدير عام المعهد الوطني للتدريب	وزارة التربية والتعليم/ فلسطين

ملحق (و): كتاب تسهيل مهمة الباحث من كلية الدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية

An-Najah
National University
Faculty of Graduate Studies

جامعة
النجـــاح الوطنية
كلية الدراسات العليا

التاريخ: 2022/2/23

حضرة الأخ الدكتور الوكيل المساعد لشؤون التخطيط والتطوير/ وزارة التربية والتعليم المحترم

الموضوع: تسهيل مهمة طالب الدكتوراة (عادل فايز محمود مصلح)

تحية طيبة وبعد،،،

تهديكم كلية الدراسات العليا/ قسم العلوم الإنسانية في جامعة النجاح الوطنية أطيب التحيات، ونرجو من حضرتكم التكرم بتسهيل مهمة الطالب المذكور أعلاه برقم جامعي (11970085) المسجل في برنامج الدكتوراة بكلية الدراسات العليا بتخصص دكتوراة التعلم والتعليم، وذلك بهدف تطبيق أدوات دراسته والحصول على المعلومات التي تساعده في إعداد أطروحته والتي بعنوان: **(الواقع والطموح وتصور مقترح لجودة تدريب المعلمين في وزارة التربية والتعليم في فلسطين)**.

واقبلوا فائق الاحترام والتقدير

رئيس قسم العلوم الإنسانية/ كلية الدراسات العليا

د. فايز محاميد

جامعة النجاح الوطنية
كلية الدراسات العليا

ملحق (ز): كتاب تسهيل مهمة بحثية وزارة التربية والتعليم لتوزيع عينة استطلاعية

بسم الله الرحمن الرحيم

دولة فلسطين
وزارة التربية والتعليم
مركز البحث والتطوير التربوي

State of Palestine
Ministry of Education
Center for Educational Research and Development

وزارة التربية والتعليم

الرقم: و ت / ١٧٧ /١/١٣
التاريخ: 03/16 /2022م

لمن يهمه الأمر

الموضوع: "تسهيل مهمة بحثية"

يهديكم مركز البحث والتطوير التربوي أطيب تحية، ويرجو منكم التكرم بتسهيل مهمة الباحث:

"عادل السرطاوي "

من **جامعة النجاح الوطنية** للحصول على المعلومات اللازمة لإعداد دراسة بعنوان:

" **الواقع والطموح وتصور مقترح لجودة تدريب المعلمين في وزارة التربية والتعليم في فلسطين.**"

ملاحظات:

- تتضمن الدراسة توزيع استبيانات على عينة استطلاعية من المعلمين الذين التحقوا ببرامج التأهيل التربوي في المعهد الوطني للتدريب التربوي.
- ت/يتولى الباحث/ة أنشطة جمع البيانات، بتنسيق مع منسق البحث والتطوير والجودة في المديرية.
- الاستجابة على الأدوات البحثية من قبل عينة المبحوثين طوعية.
- نظراً لظروف الجائحة يتم تطبيق أدوات البحث عبر النماذج المحوسبة دون تواصل وجاهي مع المبحوثين.

مع الاحترام،،

د. محمد مطر
٢/١٦
/مدير عام مركز البحث والتطوير التربوي

دولة فلسطين
وزارة التربية والتعليم

نسخة: عطوفة وكيل الوزارة المحترم
عطوفة الوكلاء المساعدين المحترمين
السيد مدير عام التربية والتعليم/ نابلس المحترم
أ.د. عبد الناصر القدومي المحترم المشرف الرئيس على الدراسة -بريد الكتروني- nasermnu@yahoo.com

Tel (+970-562-501092) E-mail (ncerd@moe.edu.ps)

ملحق (ح): كتاب تسهيل مهمة بحثية وزارة التربية والتعليم لتوزيع أدوات الدراسة الكمية والنوعية

دولة فلسطين
وزارة التربية والتعليم
مركز البحث والتطوير التربوي

State of Palestine
Ministry of Education
Center for Educational Research and Development

الرقم: و ت /١٧٦/١/١٣
التاريخ: 03/20 /2022م

لمن يهمه الأمر

الموضوع: "تسهيل مهمّة بحثية"

يهديكم مركز البحث والتطوير التربوي أطيب تحية، ويرجو منكم التكرم بتسهيل مهمة الباحث:

"عادل السرطاوي"

من **جامعة النجاح الوطنية** للحصول على المعلومات اللازمة لإعداد دراسة بعنوان:

" **الواقع والطموح وتصور مقترح لجودة تدريب المعلمين في وزارة التربية والتعليم في فلسطين.**"

ملاحظات:

- تتضمن الدراسة توزيع استبيانات على عينة ممثلة من المعلمين الذين التحقوا ببرامج التأهيل التربوي في المعهد الوطني للتدريب التربوي.
- ت/يتولى الباحث/ة أنشطة جمع البيانات، بالتنسيق مع منسق البحث والتطوير والجودة في المديرية.
- الاستجابة على الأدوات البحثية من قبل عينة المبحوثين طوعية.
- نظراً لظروف الجائحة يتم تطبيق أدوات البحث عبر النماذج المحوسبة دون تواصل وجاهي مع المبحوثين.

مع الاحترام،،

د. محمد مطر
/مدير عام مركز البحث والتطوير التربوي

دولة فلسطين
وزارة التربية والتعليم

نسخة: عطوفة وكيل الوزارة المحترم
عطوفة الوكلاء المساعدين المحترمين
السادة مديرين عامين التربية والتعليم/ نابلس- رام الله- يطا - جنوب الخليل - جنين-بيت لحم -طولكرم - جنوب نابلس- شمال الخليل- سلفيت
المحترمين
أ.د. عبد الناصر الذومي المحترم المشرف الرئيس على الدراسة -بريد الكتروني-nasemnu@yahoo.com

Tel (+970-562-501092) E-mail (ncerd@moe.edu.ps)

ملحق (ر): جدول وصف تفصيلي لمجالات المجمعات التدريبية ضمن برنامج التأهيل التربوي للمعلمين في المعهد الوطني

المجمع	العنوان	المخرجات
1	مدخل لبرنامج التطور المهني المستمر (1)	تعريف بالبرنامج. تعريف التطور المهني. صياغة المعلم لفلسفته التعليمية. التأمل الذاتي المستمر بالممارسات التي تسهل عملية التعليم. تمييز أدوار المعلم في عالم متغير.
2	مدخل لبرنامج التطور المهني المستمر (2)	عمل بحث الإجرائي. تحمل مسؤولية دورهم المهني في مجتمعات التعلم. تشكيل مجتمعات تعلم داخل المدرسة. تفعيل ملف الإنجاز الكتروني في التطور المهني للمعلمين.
3	أنماط تعلم الطلبة وذكاءاتهم المتعددة	عمل بحث الإجرائي. تحمل مسؤولية دورهم المهني في مجتمعات التعلم. تشكيل مجتمعات تعلم داخل المدرسة. تفعيل ملف الإنجاز الكتروني في التطور المهني للمعلمين.
4	التعلم المتمركز حول المتعلم: استراتيجيات التعليم المتمركز حول المتعلم	التخطيط للتعليم وفق أنماط التعلّم والذكاءات المتعددة. ربط خلفيات الطلبة مع التعلّم الجديد في خطة الدرس. تطبيق استراتيجيات تراعي أنماط التعلم والذكاءات المتعددة.
5	التقويم الحقيقي لتعلّم أفضل	تمييز الممارسات التعليمية المتمركزة حول المتعلم. التخطيط لتوظيف أساليب تعليمية متمركزة حول المتعلم. التأمل الذاتي المستمر بالممارسات التي تسهل عملية التعليم والتعلم المتمركز حول المتعلم.
6	التعلم المتركز حول المتعلم: التخطيط من المخرجات	تصميم مهمات تقويم حقيقي وتطبيقها. وضع معايير تقويم واستخدامها. تصميم مقياس أداء متدرج Rubric. التخطيط من المخرجات.
7	التعلم القائم على المشروع	تضمين خطط الوحدات بمهمات تعليمية تحقق المخرجات. تقويم التعليم والتعلم المتمركز حول الطالب بشكل مستمر وحقيقي.

8	المحتوى التعليمي والتكنولوجي وطرق تدريسه (TPCK1)	تحديد معايير التعلم القائم على المشروع. توظيف استراتيجية التعلم بالمشروع. توظيف منحى تعليم (STEM). تصميم وحدة تعليمية متكاملة باستعمال مبادئ التعلم بالمشروع. تعريف عناصر "محتويات" ملف انجاز المشروع. تأمل الطرق التي يستخدمونها لتعليم محتوى محدد والتكنولوجيا الأنسب لتعليم هذا المحتوى
9	المحتوى التعليمي والتكنولوجي وطرق تدريسه (TPCK2)	توظيف المنظمات المتقدمة من أجل تحديد معرفة الطلاب السابقة والبناء عليها. تطوير خططهم التعليمية بحيث تركز على المعرفة التكنولوجية البيداغوجية في المحتوى. تحديد الاحتياجات التدريبية في المعرفة التكنولوجية البيداغوجية في المحتوى استناداً إلى التقييم الذاتي. اختيار أنسب تكنولوجيا، وأنسب بيداغوجيا لتعليم محتوى محدد.

المصدر: (المعهد الوطني للتدريب التربوي، 2022: 4-5)

ملحق (ز): جدول توزيع محتوى برنامج الدبلوم المهني المتخصص في التعليم للمعلمين وفق مجالات تقييمه الستة

المجال / العدد	اللقاءات الوجاهية	حلقات التعلم	الواجبات	المشاركة الالكترونية	مشروع التخرج/ أبحاث إجرائية	زيارات ميدانية (أنشطة أخرى)
العدد	9	16	9	9	1	4
الوزن بالساعات	54=6×9	48=3×16	108=12×9	90=10×9	36=36×1	24=6×4
المجموع	54	48	108	90	36	24
المجموع الكلي	(360) ساعة					

المصدر (المعهد الوطني للتدريب التربوي، 2022: 3)

ملحق (ط): جدول مجالات وفقرات استبانة جودة تدريب المعلمين في فلسطين بعد إجراء الصدق الظاهري (المحكمين)

الرقم	المجال	عدد العبارات	أرقام العبارات
1	أهداف التدريب	8	1، 2، 3، 4، 5، 6، 7، 8
2	المدربون	13	9، 10، 11، 12، 13، 14، 15، 16، 17، 18، 19، 20، 21
3	المتدربون	10	22، 23، 24، 25، 26، 27، 28، 29، 30، 31
4	محتوى التدريب (المادة التدريبية)	14	32، 33، 34، 35، 36، 37، 38، 39، 40، 41، 42، 43، 44، 45
5	بيئة التدريب	13	46، 47، 48، 49، 50، 51، 52، 53، 54، 55، 56، 57، 58
6	التدريب الإلكتروني	14	59، 60، 61، 62، 63، 64، 65، 66، 67، 68، 69، 70، 71، 72
7	تقويم التدريب	10	73، 74، 75، 76، 77، 78، 79، 80، 81، 82
8	جودة التدريب	10	83، 84، 85، 86، 87، 88، 89، 90، 91، 92
9	انتقال أثر التدريب	10	93، 94، 95، 96، 97، 98، 99، 100، 101، 102
10	التسهيلات الإدارية للتدريب	10	103، 104، 105، 106، 107، 108، 109، 110، 111، 112
	المجموع	112	

ملحق (ي): جداول خلاصة نتيجة التحليل العاملي الاستكشافي لتشبعات الفقرات على المجالات لاستبانة جودة تدريب المعلمين

1. جدول تشبعات الفقرات على المجال الأول (جودة التدريب)

الرقم	رقم الفقرة في المقياس	الفقرات	التشبعات
1	97	اكتساب مهارات التخطيط من المخرجات.	0.922
2	102	اكتساب خبرة التعامل مع أنماط التعلم والذكاءات المتعددة.	0.919
3	100	اكتساب مهارات التقويم التربوي بأنواعه التقليدي والأصيل (الحقيقي).	0.875
4	96	توظيف استراتيجيات التعليم والتعلم المتمركزة حول المتعلم.	0.818
5	101	اكتساب مهارات تدريب الكترونية متزامنة وغير متزامنة.	0.802
6	98	التدرب على توظيف المعرفة العملية في المواقف الجديدة.	0.792
7	91	اكتساب المعلمين مهارات القرن 21 مثل المرونة والتفكير الناقد وغيرها.	0.787
8	87	اكتساب مهارات واستراتيجيات تدريسية جديدة مثل دورة التعلم الخماسية، التعلم التعاوني، ...	0.740
9	5	اكتساب مهارات ترتيب الأولويات في التخطيط.	0.725
10	89	استخدام أدوات التقييم الرقمي وإنشاء اختبارات الكترونية.	0.722
11	90	تدرب المعلمين على اكساب الطلاب المهارات الحياتية.	0.711
12	86	تنمية مهارات محو الأمية الرقمية من تفعيل أدوات وتطبيقات الكترونية متزامنة وغير متزامنة.	0.701
13	99	تفعيل مهارات التأمل الذاتي في الأداء بالإضافة الى التأمل والنقد لمواقف تعليمية.	0.697
14	94	إجراء البحوث الإجرائية للمشكلات التعليمية والسلوكية التي تواجه المعلمين في الغرفة الصفية.	0.685

15	92	اكتساب المعلمين مهارات التعلم والتقييم الذاتي.	0.655
16	95	تفعيل التواصل لإنشاء مجتمعات تعلمية تهدف الى تطوير التعليم.	0.632
17	88	إنشاء ملفات الإنجاز الإلكترونية E- Portfolio .	0.621
18	7	اكتساب المعلمين التخطيط للتعليم والتعلم التكاملي بين المواد المختلفة.	0.614
	الجذر الكامن	56.288	
	التباين المفسر	%50.257	

2. جدول تشبعات الفقرات على المجال الثاني (المدربون)

الرقم	رقم الفقرة في المقياس	الفقرات	التشبعات
1	13	إلمام المدرب بمواضيع البرنامج التدريبي.	0.996
2	16	تقبل المدرب ملاحظات المعلمين ويجيب على أسئلتهم.	0.994
3	17	التزام المدرب بالوقت المحدد لكل فعالية تدريبية.	0.849
4	14	مواظبة المدرب على الحضور للتدريب في الوقت المحدد وجاهياً وإلكترونياً.	0.823
5	18	متابعة المدرب الواجبات والمهمات التدريبية للمعلمين بشكل فعال.	0.811
6	20	التزام المدرب بالتحدث بلغة فصحى مفهومة للمعلمين.	0.792
7	10	توزيع المدرب المهمات والأدوار على المعلمين أثناء التدريب.	0.736
8	11	تمتع المدرب بالحيوية والنشاط والمظهر اللائق.	0.712
9	15	امتلاك المدرب مهارات التعامل مع الفروق الفردية للمعلمين.	0.695
10	21	إعداد وتنظيم المدرب المناخ التدريبي لضمان تحقيق الأهداف بكفاءة وفاعلية.	0.639
11	19	قدرة المدرب العالية على إقناع المعلمين بأهمية ما يتدربون عليه.	0.618
	الجذر الكامن	5.683	
	التباين المفسر	%5.074	

3. جدول تشبعات الفقرات على المجال الثالث (التدريب الإلكتروني)

الرقم	رقم الفقرة في المقياس	الفقرات	التشبعات
1	64	تسجيل الجلسات التدريبية عن بعد لإتاحة الفرصة لجميع المعلمين خاصة الغائبين.	0.783
2	63	تدريب المعلمين على التعامل مع الأدوات والتطبيقات الإلكترونية لتفعيلها مع طلبتهم.	0.780
3	60	توظيف تطبيقات حزمة Microsoft 365 في بيئة التدريب.	0.777
4	59	توفير مصادر تعلم ذاتي الكترونية للمعلمين (كتب، دروس مسجلة، سمعيات، روابط الكترونية).	0.695
5	72	تفعيل العروض التقديمية في عرض المادة التدريبية.	0.690
6	66	استخدام تطبيقات الكترونية تفاعلية مناسبة مع المعلمين خلال التدريب.	0.659
7	61	استخدام طريقة الصف المقلوب عن بعد في فعاليات التدريب.	0.649
8	69	تفعيل خدمات التخزين السحابي مثل One Drive و Google Drive في حفظ ملفات التدريب.	0.644
9	71	تدريب المعلمين على رفع واجباتهم ومهامهم التدريبية الكترونياً.	0.634
		الجذر الكامن	4.634
		التباين المفسر	%4.184

4. جدول تشبعات الفقرات على المجال الرابع (التسهيلات الإدارية للتدريب)

الرقم	رقم الفقرة في المقياس	الفقرات	التشبعات
1	76	توزيع استبانات تقيس الرضا عن سير العملية التدريبية بمجالاتها المختلفة.	0.829
2	104	تخصيص وقت مناسب للتدريب الوجاهي وحلقات التعلم.	0.780
3	103	إبلاغ المعلمين بالبرنامج التدريبي بالتفصيل بكتاب رسمي.	0.721
4	35	مراعاة المادة التدريبية المعرفة التخصصية للمعلمين.	0.672
5	105	تنظيم مواعيد التدريب بما يناسب ظروف العمل في المدارس.	0.649
6	111	التقنيات والتجهيزات المتوفرة في قاعات التدريب حديثة وصالحة للاستخدام.	0.622
	الجذر الكامن	3.742	
	التباين المفسر	%3.341	

5. جدول تشبعات الفقرات على المجال الخامس (المتدربون)

الرقم	رقم الفقرة في المقياس	الفقرات	التشبعات
1	30	اكتساب المعلمين مهارات التكامل مع زملائهم الآخرين في المدرسة.	0.745
2	28	استفادة المعلمين من برامج التدريب للحصول على النمو لمهني والتأهيل التربوي الذي يساعدهم على التقدم لوظائف أخرى.	0.717
3	29	اكتساب المعلمين مهارات التخطيط للدروس اليومية بطريقة صحيحة.	0.716
4	22	اكتساب المعلمين مهارات التكامل مع زملائهم الآخرين في المدرسة.	0.641
5	27	تغير اتجاهات المعلمين إيجابياً نحو التدريب.	0.612
6	31	اشتمال المادة التدريبية جميع محاور وموضوعات البرنامج التدريبي.	0.612
	الجذر الكامن	3.036	
	التباين المفسر	%2.710	

6. جدول تشبعات الفقرات على المجال السادس (بيئة التدريب)

الرقم	رقم الفقرة في المقياس	الفقرات	التشبعات
1	47	اشتمال مركز التدريب على مكتبة تحتوي مراجع تناسب مواضيع التدريب.	0.826
2	53	وجود مساحة مناسبة في مركز التدريب للاستراحة والصلاة.	0.771
3	56	وجود عدد مناسب من الكراسي والطاولات المريحة في مركز التدريب.	0.715
4	55	وجود خدمة إنترنت بسرعة مناسبة في مركز التدريب.	0.702
5	48	وجود قاعة حاسوب مناسبة للتدريبات العملية في مركز التدريب.	0.689
6	57	وجود تهوية صحية وإضاءة مناسبة في مركز التدريب.	0.661
	الجذر الكامن	2.585	
	التباين المفسر	%2.308	

ملحق (ص): جداول نتائج الفروق بين الواقع والطموح على مجالات أداة المعلمين

1. جدول نتائج اختبار الأزواج (Paired Samples T-test) للفروق على الفقرات والدرجة الكلية للمجال الأول (جودة لتدريب) بين الواقع والطموح لجودة تدريب المعلمين في فلسطين (ن= 385)

الرقم	الفقرات	الواقع		الطموح		قيمة ت	مستوى الدلالة
		المتوسط	الوزن%	المتوسط	الوزن%		
1	اكتساب مهارات التخطيط من المخرجات.	3.4779	69.56	3.6623	73.25	4.269	0.000
2	اكتساب خبرة التعامل مع أنماط التعلم والذكاءات المتعددة.	3.4987	69.97	3.7662	75.32	5.810	0.000
3	اكتساب مهارات التقويم التربوي بأنواعه التقليدي والأصيل (الحقيقي).	3.5688	71.38	3.7506	75.01	4.276	0.000
4	توظيف استراتيجيات التعليم والتعلم المتمركزة حول المتعلم.	3.6338	72.68	3.8519	77.04	4.963	0.000
5	اكتساب مهارات تدريب الكترونية متزامنة وغير متزامنة.	3.3818	67.64	3.6987	73.97	7.316	0.000
6	التدرب على توظيف المعرفة العملية في المواقف الجديدة.	3.4987	69.97	3.7403	74.81	5.891	0.000
7	اكتساب المعلمين مهارات القرن 21 مثل المرونة والتفكير الناقد وغيرها.	3.4883	69.77	3.7662	75.32	6.441	0.000
8	اكتساب مهارات واستراتيجيات تدريسية جديدة مثل دورة التعلم الخماسية، التعلم التعاوني، ...	3.4104	68.21	3.7195	74.39	7.025	0.000
9	اكتساب مهارات ترتيب الأولويات في التخطيط.	3.4260	68.52	3.7195	74.39	6.699	0.000

10	استخدام أدوات التقييم الرقمي وإنشاء اختبارات الكترونية.	3.2961	65.92	3.6519	73.04	7.670	0.000
11	تدرب المعلمين على اكساب الطلاب المهارات الحياتية.	3.5299	70.60	3.8260	76.52	7.057	0.000
12	تنمية مهارات محو الأمية الرقمية من تفعيل أدوات وتطبيقات الكترونية متزامنة وغير متزامنة.	3.1922	63.84	3.5818	71.64	8.303	0.000
13	تفعيل مهارات التأمل الذاتي في الأداء بالإضافة الى التأمل والنقد لمواقف تعليمية.	3.3740	67.48	3.6623	73.25	6.286	0.000
14	إجراء البحوث الإجرائية للمشكلات التعليمية والسلوكية التي تواجه المعلمين في الغرفة الصفية.	3.2208	64.42	3.5922	71.84	7.724	0.000
15	اكتساب المعلمين مهارات التعلم والتقييم الذاتي.	3.4935	69.87	3.7818	75.64	6.969	0.000
16	تفعيل التواصل لإنشاء مجتمعات تعلمية تهدف الى تطوير التعليم.	3.4156	68.31	3.7273	74.55	7.340	0.000
17	إنشاء ملفات الإنجاز الإلكترونية E- Portfolio	3.2597	65.19	3.5818	71.64	6.526	0.000
18	اكتساب المعلمين التخطيط للتعليم والتعلم التكاملي بين المواد المختلفة.	3.4338	68.68	3.7169	74.34	6.551	0.000
	الدرجة الكلية لمجال جودة التدريب	3.4222	68.44	3.7110	74.22	9.083	0.000

أقصى درجة للاستجابة (5) درجات، % الوزن النسبي للاستجابة، * قيمة (ت) دال إحصائياً عند ($\alpha \leq 0.05$).

2. جدول نتائج اختبار الأزواج (Paired Samples T-test) للفروق على الفقرات والدرجة الكلية للمجال الثاني (المدربون) بين الواقع والطموح لجودة تدريب المعلمين في فلسطين (ن= 385)

الرقم	الفقرات	الواقع		الطموح		قيمة ت	مستوى الدلالة
		المتوسط	الوزن%	المتوسط	الوزن%		
1	إلمام المدرب بمواضيع البرنامج التدريبي.	3.7948	75.90	4.0077	80.15	4.961	0.000
2	تقبل المدرب ملاحظات المعلمين ويجيب على أسئلتهم.	3.9636	79.27	4.1090	82.18	3.755	0.000
3	التزام المدرب بالوقت المحدد لكل فعالية تدريبية.	3.8883	77.77	4.0883	81.77	4.927	0.000
4	مواظبة المدرب على الحضور للتدريب في الوقت المحدد وجاهياً وإلكترونياً.	4.1844	83.69	4.1870	83.74	.071	0.944
5	متابعة المدرب الواجبات والمهمات التدريبية للمعلمين بشكل فعال.	3.9766	79.53	4.0857	81.71	2.354	0.019
6	التزام المدرب بالتحدث بلغة فصحى مفهومة للمعلمين.	3.9064	78.13	4.0415	80.83	3.417	0.001
7	توزيع المدرب المهمات والأدوار على المعلمين أثناء التدريب.	4.0181	80.36	4.1428	82.86	3.232	0.001
8	تمتع المدرب بالحيوية والنشاط والمظهر اللائق.	4.1038	82.08	4.1870	83.74	2.129	0.034
9	امتلاك المدرب مهارات التعامل مع الفروق الفردية للمعلمين.	3.8935	77.87	4.0805	81.61	3.908	0.000
10	إعداد وتنظيم المدرب المناخ التدريبي لضمان تحقيق الأهداف بكفاءة وفاعلية.	3.8025	76.05	4.0155	80.31	4.708	0.000
11	قدرة المدرب العالية على إقناع المعلمين بأهمية ما يتدربون عليه.	3.7844	75.69	4.0233	80.47	5.042	0.000
	الدرجة الكلية لمجال المدربون	3.9378	78.76	4.0880	81.76	4.929	0.000

أقصى درجة للاستجابة (5) درجات، % الوزن النسبي للاستجابة، * قيمة (ت) دال إحصائياً عند ($\alpha \leq 0.05$).

3. جدول نتائج اختبار الأزواج (Paired Samples T-test) للفروق على الفقرات والدرجة الكلية للمجال الثاني (التدريب الإلكتروني) بين الواقع والطموح لجودة تدريب المعلمين في فلسطين (ن= 385)

الرقم	الفقرات	الواقع		الطموح		قيمة ت	مستوى الدلالة
		المتوسط	الوزن%	المتوسط	الوزن%		
1	تسجيل الجلسات التدريبية عن بعد لإتاحة الفرصة لجميع المعلمين خاصة الغائبين.	3.2337	64.67	3.7974	75.95	9.764	0.000
2	تدريب المعلمين على التعامل مع الأدوات والتطبيقات الإلكترونية لتفعيلها مع طلبتهم.	3.3870	67.74	3.8363	76.73	9.167	0.000
3	توظيف تطبيقات حزمة Microsoft 365 في بيئة التدريب.	3.3766	67.53	3.8000	76.00	7.869	0.000
4	توفير مصادر تعلم ذاتي الكترونية للمعلمين (كتب، دروس مسجلة، سمعيات، روابط الكترونية).	3.4233	68.47	3.8311	76.62	7.351	0.000
5	تفعيل العروض التقديمية في عرض المادة التدريبية.	3.7142	74.28	3.9168	78.34	4.829	0.000
6	استخدام تطبيقات الكترونية تفاعلية مناسبة مع المعلمين خلال التدريب.	3.5272	70.54	3.8805	77.61	7.546	0.000
7	استخدام طريقة الصف المقلوب عن بعد في فعاليات التدريب.	3.3298	66.60	3.7116	74.23	7.260	0.000
8	تفعيل خدمات التخزين السحابي مثل One Drive وGoogle Drive في حفظ ملفات التدريب.	3.5012	70.02	3.8311	76.62	6.196	0.000
9	تدريب المعلمين على رفع واجباتهم ومهامهم التدريبية الكترونياً.	3.6051	72.10	3.9064	78.13	6.114	0.000
	الدرجة الكلية لمجال التدريب الإلكتروني	3.4554	69.11	3.8346	76.69	9.510	0.000

أقصى درجة للاستجابة (5) درجات، % الوزن النسبي للاستجابة، * قيمة (ت) دال إحصائياً عند ($\alpha \geq 0.05$).

4. جدول نتائج اختبار الأزواج (Paired Samples T-test) للفروق على الفقرات والدرجة الكلية للمجال الثاني (التسهيلات الإدارية للتدريب) بين الواقع والطموح لجودة تدريب المعلمين (ن= 385)

الرقم	الفقرات	الواقع		الطموح		قيمة ت	مستوى الدلالة
		المتوسط	الوزن%	المتوسط	الوزن%		
1	توزيع استبانات تقيس الرضا عن سير العملية التدريبية بمجالاتها المختلفة.	3.3740	67.48	3.7038	74.08	6.196	0.000
2	تخصيص وقت مناسب لـلتدريب الوجاهي وحلقات التعلم.	3.5038	70.08	3.8259	76.52	5.824	0.000
3	إبلاغ المعلمين بالبرنامج التدريبي بالتفصيل بكتاب رسمي.	3.6623	73.25	3.9168	78.34	4.975	0.000
4	مراعاة المادة التدريبية المعرفة التخصصية للمعلمين.	3.5376	70.75	3.8727	77.45	6.830	0.000
5	تنظيم مواعيد التدريب بما يناسب ظروف العمل في المدارس.	3.4441	68.88	3.9194	78.39	8.484	0.000
6	التقنيات والتجهيزات المتوفرة في قاعات التدريب حديثة وصالحة للاستخدام.	3.3350	66.70	3.8181	76.36	7.726	0.000
الدرجة الكلية لمجال التسهيلات الإدارية للتدريب		3.4761	69.52	3.8428	76.86	8.441	0.000

أقصى درجة للاستجابة (5) درجات، % الوزن النسبي للاستجابة، * قيمة (ت) دال إحصائياً عند ($\alpha \leq 0.05$).

5. جدول نتائج اختبار الأزواج (Paired Samples T-test) للفروق على الفقرات والدرجة الكلية للمجال الثاني (المتدربون) بين الواقع والطموح لجودة تدريب المعلمين في فلسطين (ن= 385)

الرقم	الفقرات	الواقع		الطموح		قيمة ت	مستوى الدلالة
		المتوسط	الوزن%	المتوسط	الوزن%		
1	اكتساب المعلمين مهارات التكامل مع زملائهم الآخرين في المدرسة.	3.5272	70.54	3.9168	78.34	8.012	0.000
2	استفادة المعلمين من برامج التدريب للحصول على النمو المهني والتأهيل التربوي الذي يساعدهم على التقدم لوظائف أخرى.	3.5168	70.34	3.9168	78.34	7.948	0.000
3	اكتساب المعلمين مهارات التخطيط للدروس اليومية بطريقة صحيحة.	3.6415	72.83	3.9506	79.01	6.769	0.000
4	اكتساب المعلمين مهارات التكامل مع زملائهم الآخرين في المدرسة.	3.6051	72.10	3.9584	79.17	7.477	0.000
5	تغير اتجاهات المعلمين إيجابياً نحو التدريب.	3.5792	71.58	3.9376	78.75	7.218	0.000
6	اشتمال المادة التدريبية جميع محاور وموضوعات البرنامج التدريبي.	3.6675	73.35	3.9584	79.17	6.338	0.000
	الدرجة الكلية لمجال المتدربون	3.5896	71.79	3.9398	78.80	8.699	0.000

أقصى درجة للاستجابة (5) درجات، % الوزن النسبي للاستجابة، * قيمة (ت) دال إحصائياً عند ($\alpha \leq 0.05$).

6. جدول نتائج اختبار الأزواج (Paired Samples T-test) للفروق على الفقرات والدرجة الكلية للمجال الثاني (بيئة التدريب) بين الواقع والطموح لجودة تدريب المعلمين في فلسطين (ن= 385)

الرقم	الفقرات	الواقع		الطموح		قيمة ت	مستوى الدلالة
		المتوسط	الوزن%	المتوسط	الوزن%		
1	اشتمال مركز التدريب على مكتبة تحتوي مراجع تناسب مواضيع التدريب.	2.4597	49.19	3.4883	69.77	13.688	0.000
2	وجود مساحة مناسبة في مركز التدريب للاستراحة والصلاة.	2.8935	57.87	3.7168	74.34	11.881	0.000
3	وجود عدد مناسب من الكراسي والطاولات المريحة في مركز التدريب.	3.4597	69.19	3.8337	76.67	6.443	0.000
4	وجود خدمة إنترنت بسرعة مناسبة في مركز التدريب.	2.7532	55.06	3.7428	74.86	12.812	0.000
5	وجود قاعة حاسوب مناسبة للتدريبات العملية في مركز التدريب.	2.8753	57.51	3.7532	75.06	12.482	0.000
6	وجود تهوية صحية وإضاءة مناسبة في مركز التدريب.	3.2441	64.88	3.8389	76.78	10.473	0.000
	الدرجة الكلية للمجال السادس	2.9476	58.95	3.7290	74.58	13.881	0.000
	الدرجة الكلية لجميع المجالات	3.4714	69.43	3.8575	77.15	11.167	0.000

أقصى درجة للاستجابة (5) درجات، % الوزن النسبي للاستجابة. * قيمة (ت) دال إحصائياً عند ($\alpha \geq 0.05$).

ملحق (ض): جداول حجم الأثر لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة والمرحلة التعليمية والتخصص في واقع جودة التدريب لدى المعلمين

1.جدول المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجالات و الدرجة الكلية لجودة واقع تدريب المعلمين في فلسطين تبعاً لمتغير الجنس

المجالات	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
جودة التدريب	ذكر	111	4.43	0.57
	أنثى	274	3.41	0.61
	المجموع	385	3.42	0.59
المدربون	ذكر	111	3.87	0.78
	أنثى	274	3.96	0.72
	المجموع	385	3.93	0.74
التدريب الإلكتروني	ذكر	111	3.53	0.87
	أنثى	274	3.42	0.86
	المجموع	385	3.45	0.86
التسهيلات الإدارية للتدريب	ذكر	111	3.41	0.86
	أنثى	274	3.50	0.72
	المجموع	385	3.47	0.77
المتدربون	ذكر	111	3.56	0.79
	أنثى	274	3.60	0.70
	المجموع	385	3.58	0.73
بيئة التدريب	ذكر	111	3.01	0.94
	أنثى	274	2.92	0.87
	المجموع	385	2.94	0.89
الدرجة الكلية	ذكر	111	3.47	0.64
	أنثى	274	3.47	0.59
	المجموع	385	3.41	0.61

2. جدول نتائج اختبار تحليل التباين (ANOVA) وايتا (Eta) لإيجاد الفروق في جودة واقع تدريب المعلمين في فلسطين على المجالات والدرجة الكلية تبعاً لمتغير الجنس

المجالات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	قيمة ايتا Eta	مستوى الدلالة (Sig)
جودة التدريب	المربعات بين الفئات	0.03	1.00	0.03	0.082	0.015	0.775
	المربعات الداخلية	137.11	383.00	0.36			
	المجموع الكلي	137.14	384.00				
المدربون	المربعات بين الفئات	0.58	1.00	0.58	1.05	0.052	0.305
	المربعات الداخلية	208.64	383.00	0.55			
	المجموع الكلي	209.22	384.00				
التدريب الإلكتروني	المربعات بين الفئات	0.93	1.00	0.93	1.23	0.057	0.267
	المربعات الداخلية	287.50	383.00	0.75			
	المجموع الكلي	288.42	384.00				
التسهيلات الإدارية للتدريب	المربعات بين الفئات	0.65	1.00	0.65	1.10	0.054	0.293
	المربعات الداخلية	226.16	383.00	0.59			
	المجموع الكلي	226.81	384.00				
المتدربون	المربعات بين الفئات	0.11	1.00	0.11	0.206	0.023	0.650
	المربعات الداخلية	204.72	383.00	0.54			
	المجموع الكلي	204.83	384.00				
بيئة التدريب	المربعات بين الفئات	0.71	1.00	0.71	0.892	0.048	0.346
	المربعات الداخلية	304.32	383.00	0.80			
	المجموع الكلي	305.03	384.00				
الدرجة الكلية	المربعات بين الفئات	0.00	1.00	0.00	0.00	0.001	0.983
	المربعات الداخلية	142.36	383.00	0.37			
	المجموع الكلي	142.36	384.00	0.03			

* دال إحصائياً عند مستوى ($\alpha \geq 0.05$).

3.جدول المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجالات و الدرجة الكلية لجودة واقع تدريب المعلمين في فلسطين تبعاً لمتغير سنوات الخبرة

المجالات	سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
جودة التدريب	أقل من 5 سنوات	50	3.39	0.70
	5-15 سنة	148	3.40	0.60
	أكثر من 15 سنة	187	3.45	0.56
	المجموع	385	4.42	0.59
المدربون	أقل من 5 سنوات	50	3.82	0.88
	5-15 سنة	148	3.89	0.74
	أكثر من 15 سنة	187	4.00	0.68
	المجموع	385	3.93	0.73
التدريب الإلكتروني	أقل من 5 سنوات	50	3.58	0.98
	5-15 سنة	148	3.48	0.79
	أكثر من 15 سنة	187	3.39	0.88
	المجموع	385	3.45	0.86
التسهيلات الإدارية للتدريب	أقل من 5 سنوات	50	3.40	0.86
	5-15 سنة	148	3.42	0.76
	أكثر من 15 سنة	187	3.53	0.74
	المجموع	385	3.47	0.76
المتدربون	أقل من 5 سنوات	50	3.49	0.80
	5-15 سنة	148	3.55	0.69
	أكثر من 15 سنة	187	3.64	0.73
	المجموع	385	3.58	0.73
بيئة التدريب	أقل من 5 سنوات	50	3.03	0.94
	5-15 سنة	148	2.84	0.87
	أكثر من 15 سنة	187	3.00	0.88
	المجموع	385	2.94	0.89
الدرجة الكلية	أقل من 5 سنوات	50	3.45	0.76
	5-15 سنة	148	3.43	0.58
	أكثر من 15 سنة	187	3.50	0.58
	المجموع	385	3.47	0.61

4. *جدول نتائج اختبار تحليل التباين (ANOVA) واختبار ايتا (Eta) لإيجاد الفروق في جودة واقع تدريب المعلمين في فلسطين على المجالات والدرجة الكلية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة*

المجالات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	قيمة ايتا Eta	مستوى الدلالة (Sig)
جودة التدريب	المربعات بين الفئات	0.30	2.00	0.15	0.41	0.046	0.66
	المربعات الداخلية	136.84	382.00	0.36			
	المجموع الكلي	137.14	384.00				
المدربون	المربعات بين الفئات	1.87	2.00	0.93	1.72	0.094	0.18
	المربعات الداخلية	207.35	382.00	0.54			
	المجموع الكلي	209.22	384.00				
التدريب الإلكتروني	المربعات بين الفئات	1.62	2.00	0.81	1.08	0.075	0.34
	المربعات الداخلية	286.81	382.00	0.75			
	المجموع الكلي	288.42	384.00				
التسهيلات الإدارية للتدريب	المربعات بين الفئات	1.28	2.00	0.64	1.08	0.075	0.34
	المربعات الداخلية	225.53	382.00	0.59			
	المجموع الكلي	226.81	384.00				
المتدربون	المربعات بين الفئات	1.09	2.00	0.54	1.02	0.073	0.36
	المربعات الداخلية	203.74	382.00	0.53			
	المجموع الكلي	204.83	384.00				
بيئة التدريب	المربعات بين الفئات	2.47	2.00	1.23	1.56	0.090	0.21
	المربعات الداخلية	302.56	382.00	0.79			
	المجموع الكلي	305.03	384.00				
الدرجة الكلية	المربعات بين الفئات	0.45	2.00	0.23	0.61	0.056	0.55
	المربعات الداخلية	141.91	382.00	0.37			
	المجموع الكلي	142.36	384.00				

* دال إحصائياً عند مستوى ($\alpha \geq 0.05$).

5. جدول *المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجالات و الدرجة الكلية لجودة واقع تدريب المعلمين في فلسطين تبعاً لمتغير المؤهل العلمي*

المجالات	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
جودة التدريب	بكالوريوس فأقل	349	3.43	0.59
	ماجستير فأعلى	36	3.29	0.63
	المجموع	385	3.42	0.60
المدربون	بكالوريوس فأقل	349	3.94	0.74
	ماجستير فأعلى	36	3.85	0.71
	المجموع	385	3.93	0.74
التدريب الإلكتروني	بكالوريوس فأقل	349	3.45	0.87
	ماجستير فأعلى	36	3.49	0.76
	المجموع	385	3.45	0.86
التسهيلات الإدارية للتدريب	بكالوريوس فأقل	349	3.48	0.77
	ماجستير فأعلى	36	3.35	0.70
	المجموع	385	3.47	0.77
المتدربون	بكالوريوس فأقل	349	3.60	0.73
	ماجستير فأعلى	36	3.41	0.70
	المجموع	385	3.59	0.73
بيئة التدريب	بكالوريوس فأقل	349	2.97	0.89
	ماجستير فأعلى	36	2.74	0.87
	المجموع	385	2.94	0.89
الدرجة الكلية	بكالوريوس فأقل	349	3.48	0.61
	ماجستير فأعلى	36	3.35	0.54
	المجموع	385	3.47	0.61

6. جدول نتائج اختبار تحليل التباين (ANOVA) وايتا (Eta) لإيجاد الفروق في جودة واقع تدريب المعلمين في فلسطين على المجالات والدرجة الكلية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

المجالات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	قيمة ايتا Eta	مستوى الدلالة (Sig)
جودة التدريب	المربعات بين الفئات	0.66	1.00	0.66	1.86	0.069	0.17
	المربعات الداخلية	136.48	383.00	0.36			
	المجموع الكلي	137.14	384.00				
المدربون	المربعات بين الفئات	0.25	1.00	0.25	0.46	0.035	0.50
	المربعات الداخلية	208.97	383.00	0.55			
	المجموع الكلي	209.22	384.00				
التدريب الإلكتروني	المربعات بين الفئات	0.07	1.00	0.07	0.09	0.015	0.76
	المربعات الداخلية	288.35	383.00	0.75			
	المجموع الكلي	288.42	384.00				
التسهيلات الإدارية للتدريب	المربعات بين الفئات	0.61	1.00	0.61	1.04	0.052	0.31
	المربعات الداخلية	226.20	383.00	0.59			
	المجموع الكلي	226.81	384.00				
المتدربون	المربعات بين الفئات	1.25	1.00	1.25	2.36	0.078	0.13
	المربعات الداخلية	203.57	383.00	0.53			
	المجموع الكلي	204.83	384.00				
بيئة التدريب	المربعات بين الفئات	1.70	1.00	1.70	2.15	0.075	0.14
	المربعات الداخلية	303.33	383.00	0.79			
	المجموع الكلي	305.03	384.00				
الدرجة الكلية	المربعات بين الفئات	0.50	1.00	0.50	1.36	0.059	0.24
	المربعات الداخلية	141.86	383.00	0.37			
	المجموع الكلي	142.36	384.00	0.66			

* دال إحصائياً عند مستوى ($\alpha \geq 0.05$).

7. جدول *المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجالات و الدرجة الكلية لجودة واقع تدريب المعلمين في فلسطين تبعاً لمتغير المرحلة التعليمية*

المجالات	المرحلة التعليمية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
جودة التدريب	أساسية	214	3.40	0.60
	ثانوية	171	3.44	0.59
	المجموع	385	3.42	0.60
المدربون	أساسية	214	3.93	0.72
	ثانوية	171	3.95	0.77
	المجموع	385	3.94	0.74
التدريب الإلكتروني	أساسية	214	3.33	0.87
	ثانوية	171	3.61	0.84
	المجموع	385	3.46	0.87
التسهيلات الإدارية للتدريب	أساسية	214	3.49	0.76
	ثانوية	171	3.46	0.79
	المجموع	385	3.48	0.77
المتدربون	أساسية	214	3.61	0.75
	ثانوية	171	3.57	0.71
	المجموع	385	3.59	0.73
بيئة التدريب	أساسية	214	3.00	0.92
	ثانوية	171	2.89	0.86
	المجموع	385	2.95	0.89
الدرجة الكلية	أساسية	214	3.46	0.62
	ثانوية	171	3.49	0.59
	المجموع	385	3.47	0.61

8. جدول *نتائج اختبار تحليل التباين (ANOVA) وايتا (Eta) لإيجاد الفروق في جودة واقع تدريب المعلمين في فلسطين على المجالات والدرجة الكلية تبعاً لمتغير المرحلة التعليمية*

المجالات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	قيمة ايتا Eta	مستوى الدلالة (Sig)
جودة التدريب	المربعات بين الفئات	0.16	1.00	0.16	0.44	0.034	0.51
	المربعات الداخلية	136.98	383.00	0.36			
	المجموع الكلي	137.14	384.00				
المدربون	المربعات بين الفئات	0.02	1.00	0.02	0.03	0.009	0.86
	المربعات الداخلية	209.20	383.00	0.55			
	المجموع الكلي	209.22	384.00				
التدريب الإلكتروني	المربعات بين الفئات	7.37	1.00	7.37	10.04	0.160	0.002*
	المربعات الداخلية	281.06	383.00	0.73			
	المجموع الكلي	288.42	384.00				
التسهيلات الإدارية للتدريب	المربعات بين الفئات	0.09	1.00	0.09	0.15	0.020	0.70
	المربعات الداخلية	226.72	383.00	0.59			
	المجموع الكلي	226.81	384.00				
المتدربون	المربعات بين الفئات	0.18	1.00	0.18	0.34	0.030	0.56
	المربعات الداخلية	204.64	383.00	0.53			
	المجموع الكلي	204.83	384.00				
بيئة التدريب	المربعات بين الفئات	1.17	1.00	1.17	1.47	0.062	0.23
	المربعات الداخلية	303.86	383.00	0.79			
	المجموع الكلي	305.03	384.00				
الدرجة الكلية	المربعات بين الفئات	0.06	1.00	0.06	0.15	0.020	0.70
	المربعات الداخلية	142.30	383.00	0.37			
	المجموع الكلي	142.36	384.00	0.16			

* دال إحصائياً عند مستوى ($\alpha \geq 0.05$).

9. جدول *المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجالات و الدرجة الكلية لجودة واقع تدريب المعلمين في فلسطين تبعاً لمتغير التخصص*

المجالات	التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
جودة التدريب	اللغة عربية	98	3.40	0.57
	اللغة إنجليزية	47	3.30	0.77
	العلوم	60	3.41	0.63
	الرياضيات	69	3.36	0.52
	التكنولوجيا	62	3.55	0.63
	الدراسات الاجتماعية	49	3.52	0.46
	المجموع	385	3.42	0.60
المدربون	اللغة عربية	98	3.81	0.74
	اللغة إنجليزية	47	3.79	0.90
	العلوم	60	3.90	0.70
	الرياضيات	69	3.99	0.61
	التكنولوجيا	62	4.08	0.71
	الدراسات الاجتماعية	49	4.14	0.76
	المجموع	385	3.94	0.74
التدريب الإلكتروني	اللغة عربية	98	3.29	0.83
	اللغة إنجليزية	47	3.25	1.06
	العلوم	60	3.37	0.85
	الرياضيات	69	3.42	0.73
	التكنولوجيا	62	3.77	0.74
	الدراسات الاجتماعية	49	3.74	0.95
	المجموع	385	3.46	0.87
التسهيلات الإدارية للتدريب	اللغة عربية	98	3.39	0.73
	اللغة إنجليزية	47	3.38	0.89

	العلوم	60	3.44	0.72
	الرياضيات	69	3.50	0.74
	التكنولوجيا	62	3.57	0.80
	الدراسات الاجتماعية	49	3.64	0.79
	المجموع	385	3.48	0.77
المتدربون	اللغة عربية	98	3.47	0.73
	اللغة إنجليزية	47	3.57	0.83
	العلوم	60	3.56	0.67
	الرياضيات	69	3.56	0.69
	التكنولوجيا	62	3.71	0.71
	الدراسات الاجتماعية	49	3.79	0.76
	المجموع	385	3.59	0.73
بيئة التدريب	اللغة عربية	98	2.98	0.87
	اللغة إنجليزية	47	2.81	0.95
	العلوم	60	2.79	0.89
	الرياضيات	69	2.97	0.71
	التكنولوجيا	62	2.91	1.03
	الدراسات الاجتماعية	49	3.23	0.91
	المجموع	385	2.95	0.89
الدرجة الكلية	اللغة عربية	98	3.39	0.60
	اللغة إنجليزية	47	3.35	0.74
	العلوم	60	3.41	0.58
	الرياضيات	69	3.46	0.48
	التكنولوجيا	62	3.60	0.60
	الدراسات الاجتماعية	49	3.67	0.64
	المجموع	385	3.47	0.61

10. *جدول نتائج اختبار تحليل التباين (ANOVA) واختبار ايتا (Eta) لإيجاد الفروق في جودة واقع تدريب المعلمين في فلسطين على المجالات والدرجة الكلية تبعاً لمتغير التخصص*

المجالات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	قيمة ايتا Eta	مستوى الدلالة (Sig)
جودة التدريب	المربعات بين الفئات	2.48	5.00	0.50	1.39	0.134	0.226
	المربعات الداخلية	134.66	379.00	0.36			
	المجموع الكلي	137.14	384.00				
المدربون	المربعات بين الفئات	6.14	5.00	1.23	2.29	0.171	*0.045
	المربعات الداخلية	203.08	379.00	0.54			
	المجموع الكلي	209.22	384.00				
التدريب الإلكتروني	المربعات بين الفئات	15.39	5.00	3.08	4.27	0.231	*0.001
	المربعات الداخلية	273.04	379.00	0.72			
	المجموع الكلي	288.42	384.00				
التسهيلات الإدارية للتدريب	المربعات بين الفئات	3.07	5.00	0.61	1.04	0.116	0.394
	المربعات الداخلية	223.74	379.00	0.59			
	المجموع الكلي	226.81	384.00				
المتدربون	المربعات بين الفئات	4.43	5.00	0.89	1.67	0.147	0.140
	المربعات الداخلية	200.40	379.00	0.53			
	المجموع الكلي	204.83	384.00				
بيئة التدريب	المربعات بين الفئات	6.46	5.00	1.29	1.64	0.146	0.148
	المربعات الداخلية	298.57	379.00	0.79			
	المجموع الكلي	305.03	384.00				
الدرجة الكلية	المربعات بين الفئات	4.61	5.00	0.92	2.54	0.180	*0.028
	المربعات الداخلية	137.75	379.00	0.36			
	المجموع الكلي	142.36	384.00	0.50			

* دال إحصائياً عند مستوى ($\alpha \geq 0.05$).

11. جدول *نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية للمستويات في جودة واقع تدريب المعلمين في فلسطين على مجالي (المدربون، والتدريب الإلكتروني) وعلى الدرجة الكلية تبعاً لمتغير التخصص*

المجال	التخصص	اللغة العربية	اللغة إنجليزية	العلوم	الرياضيات	التكنولوجيا	الدراسات الاجتماعية
المدربون	لغة عربية		0.20	0.08-	0.17-	*0.27-	*0.32-
	لغة إنجليزية			0.10-	0.19-	*0.29-	*0.35-
	علوم				0.09-	0.18-	0.24-
	رياضيات					0.09-	0.15-
	تكنولوجيا						0.05-
	دراسات اجتماعية						
التدريب الإلكتروني	لغة عربية		0.04	0.07-	0.13-	*0.47-	*0.45-
	لغة إنجليزية			0.12-	0.17-	*0.52-	*0.50-
	علوم				0.05-	*0.40-	*0.37-
	رياضيات					*0.35-	*0.32-
	تكنولوجيا						0.02
	دراسات اجتماعية						
الدرجة الكلية	لغة عربية		0.04	0.02-	0.07-	*0.21-	*0.28-
	لغة إنجليزية			0.06-	0.11-	*0.25-	*0.32-
	علوم				0.05-	0.19-	*0.26-
	رياضيات					0.13-	0.21-
	تكنولوجيا						0.07-
	دراسات اجتماعية						

ملحق (ط) جداول حجم الأثر لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة والمرحلة التعليمية والتخصص في طموح جودة التدريب لدى المعلمين

1. جدول *المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجالات و الدرجة الكلية لجودة طموح تدريب المعلمين في فلسطين تبعاً لمتغير الجنس*

المجالات	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
جودة التدريب	ذكر	111	3.72	0.61
	أنثى	274	3.71	0.71
	المجموع	385	3.71	0.68
المدربون	ذكر	111	4.08	0.81
	أنثى	274	4.09	0.81
	المجموع	385	4.09	0.81
التدريب الإلكتروني	ذكر	111	3.92	0.79
	أنثى	274	3.80	0.90
	المجموع	385	3.83	0.87
التسهيلات الإدارية للتدريب	ذكر	111	3.89	0.88
	أنثى	274	3.82	0.86
	المجموع	385	3.84	0.86
المتدربون	ذكر	111	3.99	0.78
	أنثى	274	3.92	0.84
	المجموع	385	3.94	0.82
بيئة التدريب	ذكر	111	3.77	1.03
	أنثى	274	3.71	1.02
	المجموع	385	3.73	1.02
الدرجة الكلية	ذكر	111	3.89	0.70
	أنثى	274	3.84	0.74
	المجموع	385	3.86	0.73

2. جدول *نتائج اختبار تحليل التباين (ANOVA) وايتا (Eta) لإيجاد الفروق في جودة طموح تدريب المعلمين في فلسطين على المجالات والدرجة الكلية تبعاً لمتغير الجنس*

المجالات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	قيمة ايتا Eta	مستوى الدلالة (Sig)
جودة التدريب	المربعات بين الفئات	0.01	1.00	0.01	0.02	0.007	0.89
	المربعات الداخلية	176.67	383.00	0.46			
	المجموع الكلي	176.68	384.00				
المدربون	المربعات بين الفئات	0.00	1.00	0.00	0.01	0.004	0.94
	المربعات الداخلية	249.05	383.00	0.65			
	المجموع الكلي	249.06	384.00				
التدريب الإلكتروني	المربعات بين الفئات	1.19	1.00	1.19	1.58	0.064	0.21
	المربعات الداخلية	288.12	383.00	0.75			
	المجموع الكلي	289.31	384.00				
التسهيلات الإدارية للتدريب	المربعات بين الفئات	0.33	1.00	0.33	0.45	0.034	0.51
	المربعات الداخلية	284.75	383.00	0.74			
	المجموع الكلي	285.08	384.00				
المتدربون	المربعات بين الفئات	0.36	1.00	0.36	0.53	0.037	0.47
	المربعات الداخلية	260.38	383.00	0.68			
	المجموع الكلي	260.75	384.00				
بيئة التدريب	المربعات بين الفئات	0.21	1.00	0.21	0.20	0.023	0.65
	المربعات الداخلية	399.46	383.00	1.04			
	المجموع الكلي	399.67	384.00				
الدرجة الكلية	المربعات بين الفئات	0.21	1.00	0.21	0.40	0.032	0.529
	المربعات الداخلية	203.79	383.00	0.53			
	المجموع الكلي	204.00	384.00				

* دال إحصائياً عند مستوى (α≥0.05).

3. جدول *المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجالات و الدرجة الكلية لجودة طموح تدريب المعلمين في فلسطين تبعاً لمتغير سنوات الخبرة*

المجالات	سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
جودة التدريب	أقل من 5 سنوات	50	3.77	0.68
	5-15 سنة	148	3.66	0.70
	أكثر من 15 سنة	187	3.74	0.66
	المجموع	385	3.71	0.68
المدربون	أقل من 5 سنوات	50	4.09	0.82
	5-15 سنة	148	4.03	0.87
	أكثر من 15 سنة	187	4.13	0.75
	المجموع	385	4.09	0.81
التدريب الإلكتروني	أقل من 5 سنوات	50	3.99	0.87
	5-15 سنة	148	3.86	0.83
	أكثر من 15 سنة	187	3.77	0.89
	المجموع	385	3.83	0.87
التسهيلات الإدارية للتدريب	أقل من 5 سنوات	50	3.85	0.83
	5-15 سنة	148	3.83	0.88
	أكثر من 15 سنة	187	3.85	0.86
	المجموع	385	3.84	0.86
المتدربون	أقل من 5 سنوات	50	4.00	0.81
	5-15 سنة	148	3.94	0.82
	أكثر من 15 سنة	187	3.92	0.83
	المجموع	385	3.94	0.82
بيئة التدريب	أقل من 5 سنوات	50	3.78	1.02
	5-15 سنة	148	3.70	1.05
	أكثر من 15 سنة	187	3.74	1.00
	المجموع	385	3.73	1.02
الدرجة الكلية	أقل من 5 سنوات	50	3.91	0.75
	5-15 سنة	148	3.84	0.75
	أكثر من 15 سنة	187	3.86	0.71
	المجموع	385	3.86	0.73

4. جدول *نتائج اختبار تحليل التباين (ANOVA) واختبار ايتا (Eta) لإيجاد الفروق في جودة طموح تدريب المعلمين في فلسطين على المجالات والدرجة الكلية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة*

المجالات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	قيمة ايتا Eta	مستوى الدلالة (Sig)
جودة التدريب	المربعات بين الفئات	0.68	2.00	0.34	0.73	0.062	0.48
	المربعات الداخلية	176.01	382.00	0.46			
	المجموع الكلي	176.68	384.00				
المدربون	المربعات بين الفئات	0.83	2.00	0.42	0.64	0.058	0.53
	المربعات الداخلية	248.22	382.00	0.65			
	المجموع الكلي	249.06	384.00				
التدريب الإلكتروني	المربعات بين الفئات	2.00	2.00	1.00	1.33	0.083	0.27
	المربعات الداخلية	287.31	382.00	0.75			
	المجموع الكلي	289.31	384.00				
التسهيلات الإدارية للتدريب	المربعات بين الفئات	0.06	2.00	0.03	0.04	0.014	0.96
	المربعات الداخلية	285.02	382.00	0.75			
	المجموع الكلي	285.08	384.00				
المتدربون	المربعات بين الفئات	0.29	2.00	0.14	0.21	0.033	0.81
	المربعات الداخلية	260.46	382.00	0.68			
	المجموع الكلي	260.75	384.00				
بيئة التدريب	المربعات بين الفئات	0.31	2.00	0.15	0.15	0.028	0.86
	المربعات الداخلية	399.36	382.00	1.05			
	المجموع الكلي	399.67	384.00				
الدرجة الكلية	المربعات بين الفئات	0.22	2.00	0.11	0.20	0.033	0.82
	المربعات الداخلية	203.78	382.00	0.53			
	المجموع الكلي	204.00	384.00	0.34			

* دال إحصائياً عند مستوى ($\alpha \geq 0.05$).

5. جدول *المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجالات و الدرجة الكلية لجودة طموح تدريب المعلمين في فلسطين تبعاً لمتغير المؤهل العلمي*

المجالات	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
جودة التدريب	بكالوريوس فأقل	349	3.72	0.68
	ماجستير فأعلى	36	3.64	0.67
	المجموع	385	3.71	0.68
المدربون	بكالوريوس فأقل	349	4.09	0.81
	ماجستير فأعلى	36	4.07	0.72
	المجموع	385	4.09	0.81
التدريب الإلكتروني	بكالوريوس فأقل	349	3.84	0.88
	ماجستير فأعلى	36	3.81	0.79
	المجموع	385	3.83	0.87
التسهيلات الإدارية للتدريب	بكالوريوس فأقل	349	3.84	0.88
	ماجستير فأعلى	36	3.88	0.66
	المجموع	385	3.84	0.86
المتدربون	بكالوريوس فأقل	349	3.94	0.84
	ماجستير فأعلى	36	3.93	0.72
	المجموع	385	3.94	0.82
بيئة التدريب	بكالوريوس فأقل	349	3.74	1.04
	ماجستير فأعلى	36	3.67	0.87
	المجموع	385	3.73	1.02
الدرجة الكلية	بكالوريوس فأقل	349	3.86	0.74
	ماجستير فأعلى	36	3.83	0.61
	المجموع	385	3.86	0.73

6. جدول *نتائج اختبار تحليل التباين (ANOVA) وايتا (Eta) لإيجاد الفروق في جودة طموح تدريب المعلمين في فلسطين على المجالات والدرجة الكلية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي*

المجالات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	قيمة ايتا Eta	مستوى الدلالة (Sig)
جودة التدريب	المربعات بين الفئات	0.22	1.00	0.22	0.47	0.035	0.50
	المربعات الداخلية	176.46	383.00	0.46			
	المجموع الكلي	176.68	384.00				
المدربون	المربعات بين الفئات	0.01	1.00	0.01	0.01	0.006	0.91
	المربعات الداخلية	249.05	383.00	0.65			
	المجموع الكلي	249.06	384.00				
التدريب الإلكتروني	المربعات بين الفئات	0.03	1.00	0.03	0.04	0.010	0.85
	المربعات الداخلية	289.28	383.00	0.76			
	المجموع الكلي	289.31	384.00				
التسهيلات الإدارية للتدريب	المربعات بين الفئات	0.07	1.00	0.07	0.09	0.015	0.76
	المربعات الداخلية	285.01	383.00	0.74			
	المجموع الكلي	285.08	384.00				
المتدربون	المربعات بين الفئات	0.01	1.00	0.01	0.01	0.005	0.92
	المربعات الداخلية	260.74	383.00	0.68			
	المجموع الكلي	260.75	384.00				
بيئة التدريب	المربعات بين الفئات	0.13	1.00	0.13	0.13	0.018	0.72
	المربعات الداخلية	399.54	383.00	1.04			
	المجموع الكلي	399.67	384.00				
الدرجة الكلية	المربعات بين الفئات	0.02	1.00	0.02	0.04	0.011	0.84
	المربعات الداخلية	203.98	383.00	0.53			
	المجموع الكلي	204.00	384.00	0.22			

* دال إحصائياً عند مستوى (α≥0.05).

7. جدول *المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجالات و الدرجة الكلية لجودة طموح تدريب المعلمين في فلسطين تبعاً لمتغير المرحلة التعليمية*

المجالات	المرحلة التعليمية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
جودة التدريب	أساسية	214	3.70	0.67
	ثانوية	171	3.73	0.69
	المجموع	385	3.71	0.68
المدربون	أساسية	214	4.07	0.81
	ثانوية	171	4.11	0.80
	المجموع	385	4.09	0.81
التدريب الإلكتروني	أساسية	214	3.76	0.90
	ثانوية	171	3.93	0.83
	المجموع	385	3.83	0.87
التسهيلات الإدارية للتدريب	أساسية	214	3.83	0.88
	ثانوية	171	3.86	0.85
	المجموع	385	3.84	0.86
المتدربون	أساسية	214	3.93	0.86
	ثانوية	171	3.96	0.77
	المجموع	385	3.94	0.82
بيئة التدريب	أساسية	214	3.77	1.02
	ثانوية	171	3.68	1.02
	المجموع	385	3.73	1.02
الدرجة الكلية	أساسية	214	3.84	0.75
	ثانوية	171	3.88	0.71
	المجموع	385	3.86	0.73

8. جدول *نتائج اختبار تحليل التباين (ANOVA) وايتا (Eta) لإيجاد الفروق في جودة طموح تدريب المعلمين في فلسطين على المجالات والدرجة الكلية تبعاً لمتغير المرحلة التعليمية*

المجالات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	قيمة ايتا Eta	مستوى الدلالة (Sig)
جودة التدريب	المربعات بين الفئات	0.10	1.00	0.10	0.22	0.024	0.64
	المربعات الداخلية	176.58	383.00	0.46			
	المجموع الكلي	176.68	384.00				
المدربون	المربعات بين الفئات	0.22	1.00	0.22	0.34	0.030	0.56
	المربعات الداخلية	248.84	383.00	0.65			
	المجموع الكلي	249.06	384.00				
التدريب الإلكتروني	المربعات بين الفئات	2.53	1.00	2.53	3.38	0.093	0.07
	المربعات الداخلية	286.78	383.00	0.75			
	المجموع الكلي	289.31	384.00				
التسهيلات الإدارية للتدريب	المربعات بين الفئات	0.11	1.00	0.11	0.15	0.019	0.70
	المربعات الداخلية	284.97	383.00	0.74			
	المجموع الكلي	285.08	384.00				
المتدربون	المربعات بين الفئات	0.07	1.00	0.07	0.11	0.017	0.75
	المربعات الداخلية	260.67	383.00	0.68			
	المجموع الكلي	260.75	384.00				
بيئة التدريب	المربعات بين الفئات	0.82	1.00	0.82	0.79	0.045	0.38
	المربعات الداخلية	398.85	383.00	1.04			
	المجموع الكلي	399.67	384.00				
الدرجة الكلية	المربعات بين الفئات	0.12	1.00	0.12	0.22	0.024	0.64
	المربعات الداخلية	203.88	383.00	0.53			
	المجموع الكلي	204.00	384.00	0.10			

* دال إحصائياً عند مستوى ($0.05\geq\alpha$).

9. جدول *المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجالات و الدرجة الكلية لجودة طموح تدريب المعلمين في فلسطين تبعاً لمتغير التخصص*

المجالات	التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
جودة التدريب	اللغة عربية	98	3.60	0.62
	اللغة إنجليزية	47	3.64	0.79
	العلوم	60	3.82	0.75
	الرياضيات	69	3.65	0.67
	التكنولوجيا	62	3.93	0.66
	الدراسات الاجتماعية	49	3.67	0.56
	المجموع	385	3.71	0.68
المدربون	اللغة عربية	98	3.97	0.76
	اللغة إنجليزية	47	4.10	0.88
	العلوم	60	4.10	0.82
	الرياضيات	69	3.97	0.86
	التكنولوجيا	62	4.33	0.67
	الدراسات الاجتماعية	49	4.15	0.85
	المجموع	385	4.09	0.81
التدريب الإلكتروني	اللغة عربية	98	3.63	0.81
	اللغة إنجليزية	47	3.73	1.07
	العلوم	60	3.93	0.81
	الرياضيات	69	3.79	0.83
	التكنولوجيا	62	4.19	0.70
	الدراسات الاجتماعية	49	3.85	0.97
	المجموع	385	3.83	0.87
التسهيلات الإدارية للتدريب	اللغة عربية	98	3.71	0.77
	اللغة إنجليزية	47	3.80	0.95
	العلوم	60	3.90	0.86
	الرياضيات	69	3.80	0.94
	التكنولوجيا	62	4.08	0.84
	الدراسات الاجتماعية	49	3.83	0.83
	المجموع	385	3.84	0.86
المتدربون	اللغة عربية	98	3.79	0.78
	اللغة إنجليزية	47	3.94	0.91

	العلوم	60	3.93	0.80
	الرياضيات	69	3.85	0.96
	التكنولوجيا	62	4.21	0.64
	الدراسات الاجتماعية	49	4.04	0.79
	المجموع	385	3.94	0.82
بيئة التدريب	اللغة عربية	98	3.55	0.93
	اللغة إنجليزية	47	3.60	1.23
	العلوم	60	3.84	0.96
	الرياضيات	69	3.81	0.99
	التكنولوجيا	62	3.98	1.05
	الدراسات الاجتماعية	49	3.65	1.01
	المجموع	385	3.73	1.02
الدرجة الكلية	اللغة عربية	98	3.71	0.67
	اللغة إنجليزية	47	3.80	0.84
	العلوم	60	3.92	0.71
	الرياضيات	69	3.81	0.75
	التكنولوجيا	62	4.12	0.67
	الدراسات الاجتماعية	49	3.86	0.74
	المجموع	385	3.86	0.73

10. جدول *نتائج اختبار تحليل التباين (ANOVA) واختبار ايتا (Eta) لإيجاد الفروق في جودة طموح تدريب المعلمين في فلسطين على المجالات والدرجة الكلية تبعاً لمتغير التخصص*

المجالات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	قيمة ايتا Eta	مستوى الدلالة (Sig)
جودة التدريب	المربعات بين الفئات	5.58	5.00	1.12	2.47	0.178	0.032*
	المربعات الداخلية	171.10	379.00	0.45			
	المجموع الكلي	176.68	384.00				
المدربون	المربعات بين الفئات	6.24	5.00	1.25	1.95	0.158	0.09
	المربعات الداخلية	242.82	379.00	0.64			
	المجموع الكلي	249.06	384.00				
التدريب الإلكتروني	المربعات بين الفئات	13.14	5.00	2.63	3.61	0.213	0.003*
	المربعات الداخلية	276.17	379.00	0.73			
	المجموع الكلي	289.31	384.00				
التسهيلات الإدارية للتدريب	المربعات بين الفئات	5.58	5.00	1.12	1.51	0.140	0.19
	المربعات الداخلية	279.50	379.00	0.74			
	المجموع الكلي	285.08	384.00				
المتدربون	المربعات بين الفئات	7.81	5.00	1.56	2.34	0.173	0.041*
	المربعات الداخلية	252.94	379.00	0.67			
	المجموع الكلي	260.75	384.00				
بيئة التدريب	المربعات بين الفئات	9.19	5.00	1.84	1.78	0.152	0.12
	المربعات الداخلية	390.48	379.00	1.03			
	المجموع الكلي	399.67	384.00				
الدرجة الكلية	المربعات بين الفئات	6.98	5.00	1.40	2.69	0.185	0.021*
	المربعات الداخلية	197.02	379.00	0.52			
	المجموع الكلي	204.00	384.00	1.12			

* دال إحصائياً عند مستوى ($\alpha \geq 0.05$).

11. جدول *نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية للمستويات في جودة طموح تدريب المعلمين في فلسطين على مجالات (جودة التدريب، التدريب الإلكتروني، المتدربون) وعلى الدرجة الكلية تبعاً لمتغير التخصص*

المجال	التخصص	اللغة العربية	اللغة إنجليزية	العلوم	الرياضيات	التكنولوجيا	الدراسات الاجتماعية
جودة التدريب	لغة عربية		0.04-	*0.22-	0.05-	*0.33-	0.07-
	لغة إنجليزية			0.18-	0.01-	*0.29-	0.02-
	علوم				0.17	0.10-	0.15
	رياضيات					*0.28-	0.01-
	تكنولوجيا						*0.026
	دراسات اجتماعية						
التدريب الإلكتروني	لغة عربية		0.09-	*0.29-	0.16-	*0.56-	0.21-
	لغة إنجليزية			0.20-	0.07-	*0.46-	0.12-
	علوم				0.13	0.26-	0.08
	رياضيات					*0.39-	0.05-
	تكنولوجيا						*0.34
	دراسات اجتماعية						
المتدربون	لغة عربية		0.15-	0.13-	0.06-	*0.42-	0.25-
	لغة إنجليزية			0.02	0.09	0.26-	0.09-
	علوم				0.07	0.28-	0.11-
	رياضيات					*0.36-	0.19-
	تكنولوجيا						0.17
	دراسات اجتماعية						
الدرجة الكلية	لغة عربية		0.09-	0.21-	0.10-	*041.-	0.15-
	لغة إنجليزية			0.11-	0.01-	*0.32-	0.06-
	علوم				0.10	0.20-	0.05
	رياضيات					*0.30-	0.05-
	تكنولوجيا						0.25
	دراسات اجتماعية						

ملحق (ك): جداول وملاحق نتائج السؤال الخامس

1. جدول *نتائج تحليل التباين الأحادي للتعرف إلى معامل الانحدار البسيط لواقع جودة تدريب المعلمين في وزارة التربية والتعليم في فلسطين (ن= 385)*

المجالات	مصدر التباين	مجموع مربعات الانحراف	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة *	R^2
جودة التدريب	الانحدار	109.64	1.00	109.64	1283.27	*0.000	0.568
	الخطأ	32.72	383.00	0.09			
	المجموع	142.36	384.00				
المدربون	الانحدار	124.09	2.00	62.05	1297.52	*0.000	0.593
	الخطأ	18.27	382.00	0.05			
	المجموع	142.36	384.00				
التدريب الإلكتروني	الانحدار	132.45	3.00	44.15	1697.94	*0.000	0.632
	الخطأ	9.91	381.00	0.03			
	المجموع	142.36	384.00				
التسهيلات الإدارية للتدريب	الانحدار	137.16	4.00	34.29	2505.16	*0.000	0.751
	الخطأ	5.20	380.00	0.01			
	المجموع	142.36	384.00				
المتدربون	الانحدار	140.40	5.00	28.08	5430.86	*0.000	0.770
	الخطأ	1.96	379.00	0.01			
	المجموع	142.36	384.00				
بيئة التدريب	الانحدار	142.36	6.00	23.73		*0.000	0.513
	الخطأ	0.00	378.00	0.00			
	المجموع	142.36	384.00	109.64			

* مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$).

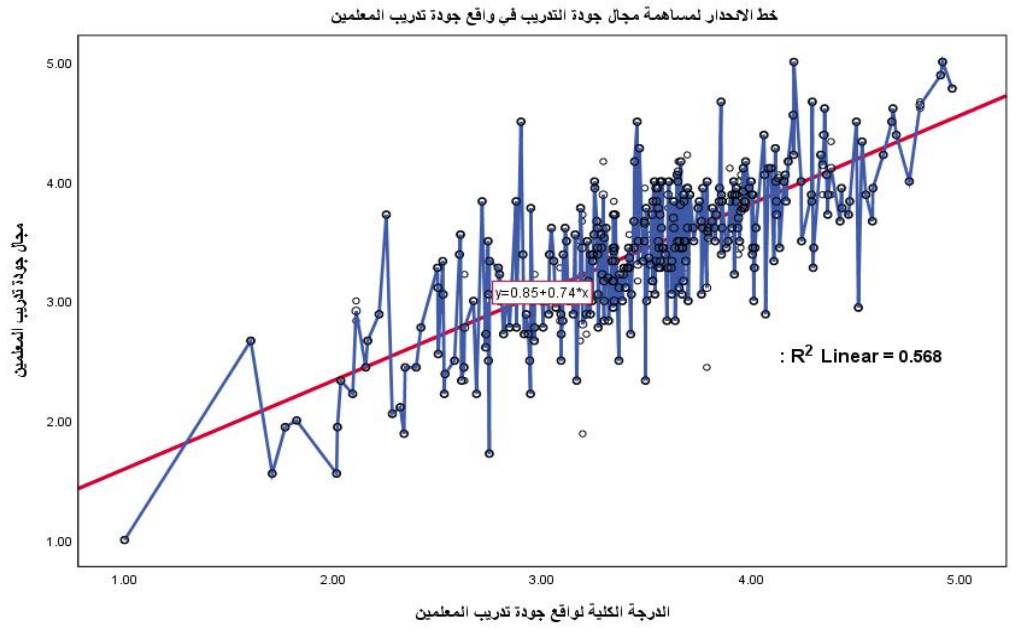
2. جدول *نتائج اختبار (ت) ومعامل بيتا لمعادلة خط الانحدار لمساهمة المجالات في واقع جودة تدريب المعلمين في وزارة التربية والتعليم (ن= 385)*

المجالات	القيمة	الخطأ المعياري	معامل Beta	قيمة (ت)
جودة التدريب	0.88	0.29	0.297	10.05
المدربون	0.93	0.22	0.345	12.75
التدريب الإلكتروني	0.97	0.16	0.402	16.80
التسهيلات الإدارية للتدريب	0.98	0.12	0.479	17.39
المتدربون	0.99	0.07	0.732	18.25
بيئة التدريب	1.00	0.00	0.348	15.25

* مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$).

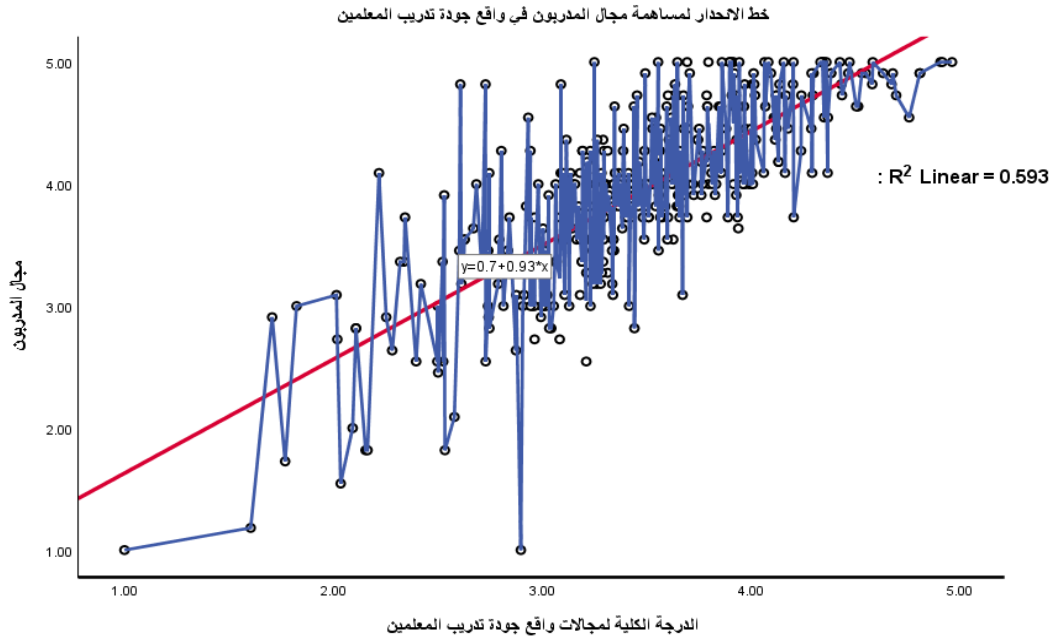
الشكل (1)

خط الانحدار لمساهمة مجال جودة التدريب في واقع جودة تدريب المعلمين في وزارة التربية والتعليم



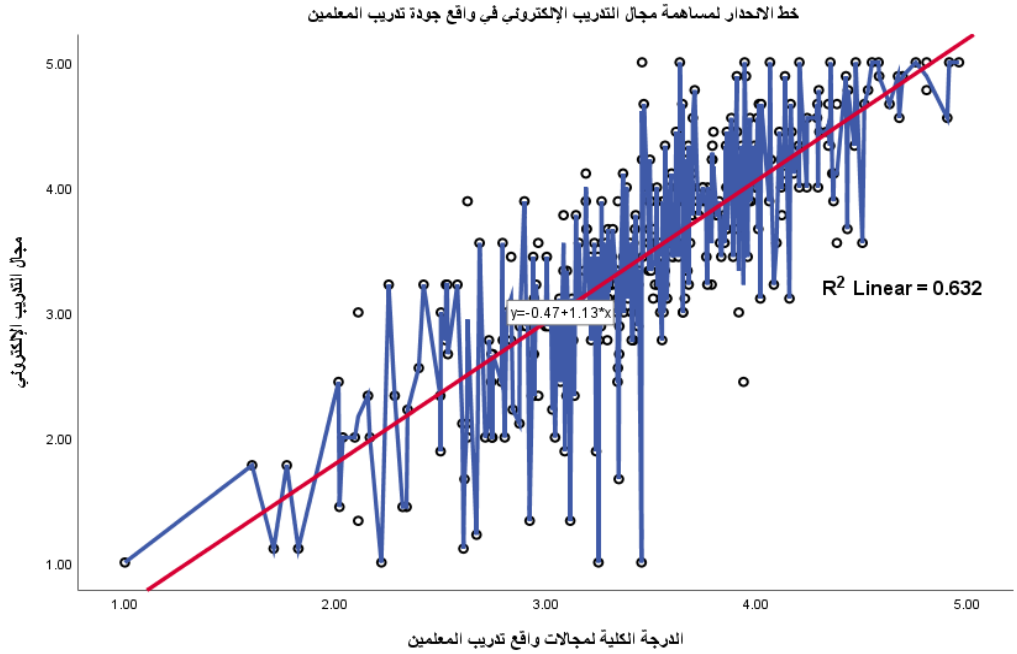
الشكل (2)

خط الانحدار لمساهمة مجال المدربون في واقع جودة تدريب المعلمين في وزارة التربية والتعليم



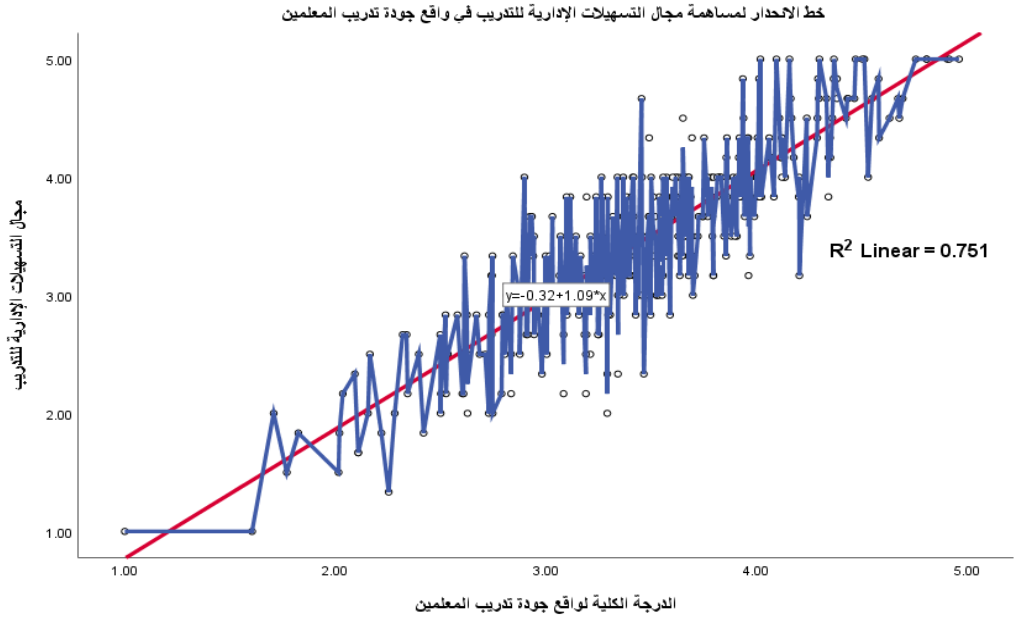
الشكل (3)

خط الانحدار لمساهمة مجال التدريب الإلكتروني في واقع جودة تدريب المعلمين في وزارة التربية والتعليم



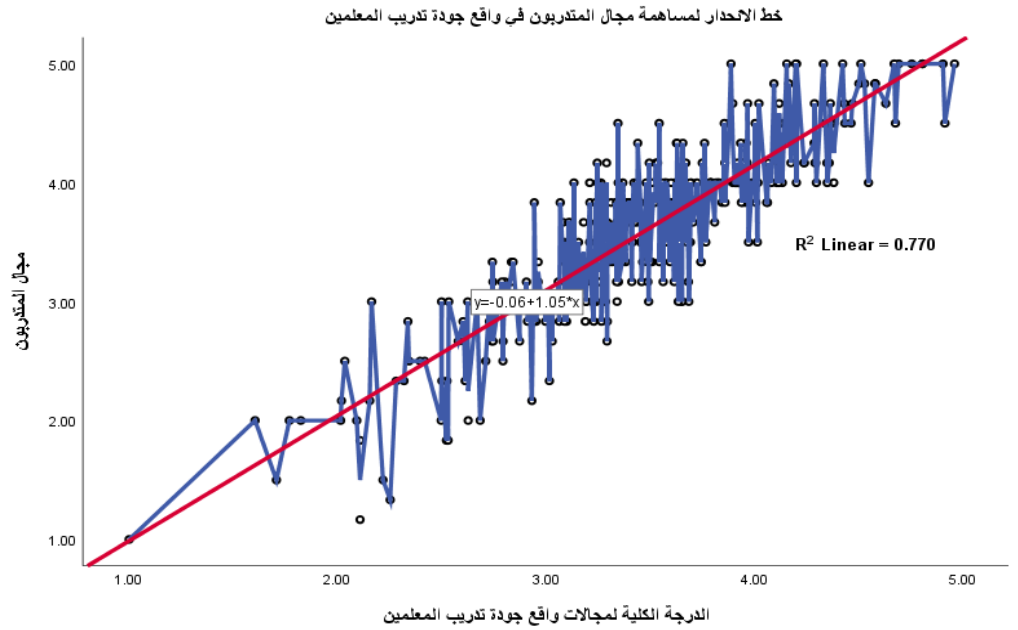
الشكل (4)

خط الانحدار لمساهمة مجال التسهيلات الإدارية للتدريب في واقع جودة تدريب المعلمين في وزارة التربية والتعليم



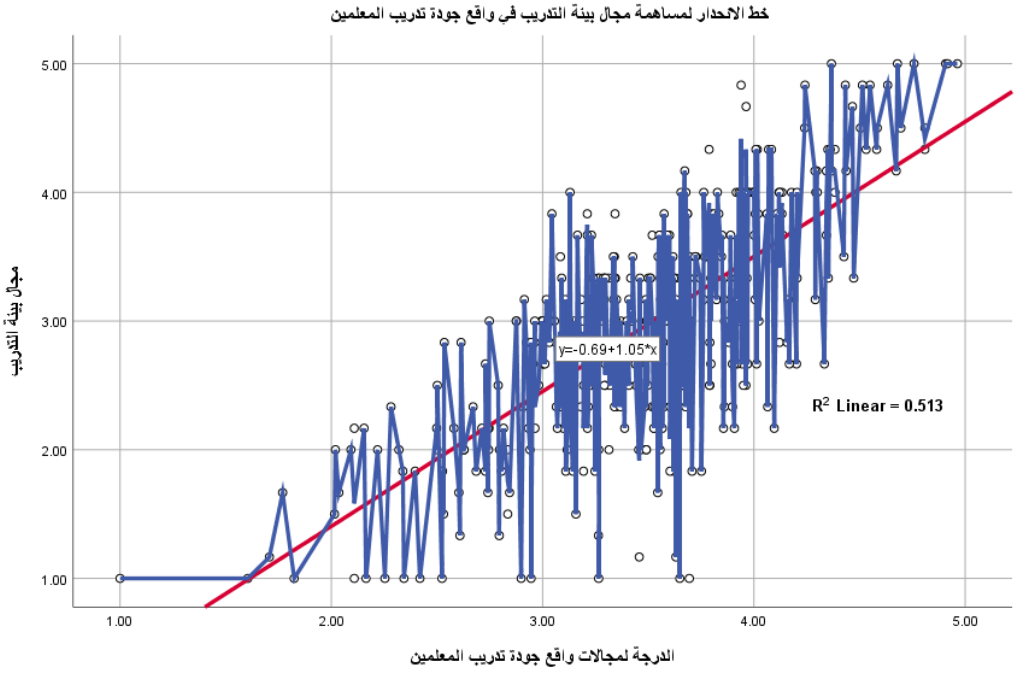
الشكل (5)

خط الانحدار لمساهمة مجال المتدربون في واقع جودة تدريب المعلمين في وزارة التربية والتعليم



الشكل (6)

خط الانحدار لمساهمة مجال بيئة التدريب في واقع جودة تدريب المعلمين في وزارة التربية والتعليم



3. جدول نتائج تحليل التباين الأحادي للتعرف إلى معامل الانحدار البسيط لطموح جودة تدريب المعلمين في وزارة التربية والتعليم في فلسطين (ن= 385)

المجالات	مصدر التباين	مجموع مربعات الانحراف	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة *	R^2
جودة التدريب	الانحدار	172.83	1.00	172.83	2123.91	*0.000	0.659
	الخطأ	31.17	383.00	0.08			
	المجموع	204.00	384.00				
المدربون	الانحدار	187.33	2.00	93.66	2145.72	*0.000	0.716
	الخطأ	16.68	382.00	0.04			
	المجموع	204.00	384.00				
التدريب الإلكتروني	الانحدار	195.44	3.00	65.15	2900.10	*0.000	0.770
	الخطأ	8.56	381.00	0.02			
	المجموع	204.00	384.00				
التسهيلات الإدارية للتدريب	الانحدار	199.50	4.00	49.88	4211.67	*0.000	0.825
	الخطأ	4.50	380.00	0.01			
	المجموع	204.00	384.00				
المتدربون	الانحدار	202.17	5.00	40.43	8358.27	*0.000	0.847
	الخطأ	1.83	379.00	0.01			
	المجموع	204.00	384.00				
بيئة التدريب	الانحدار	204.00	6.00	34.00		*0.000	0.675
	الخطأ	0.00	378.00	0.00			
	المجموع	204.00	384.00	172.83			

*مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$).

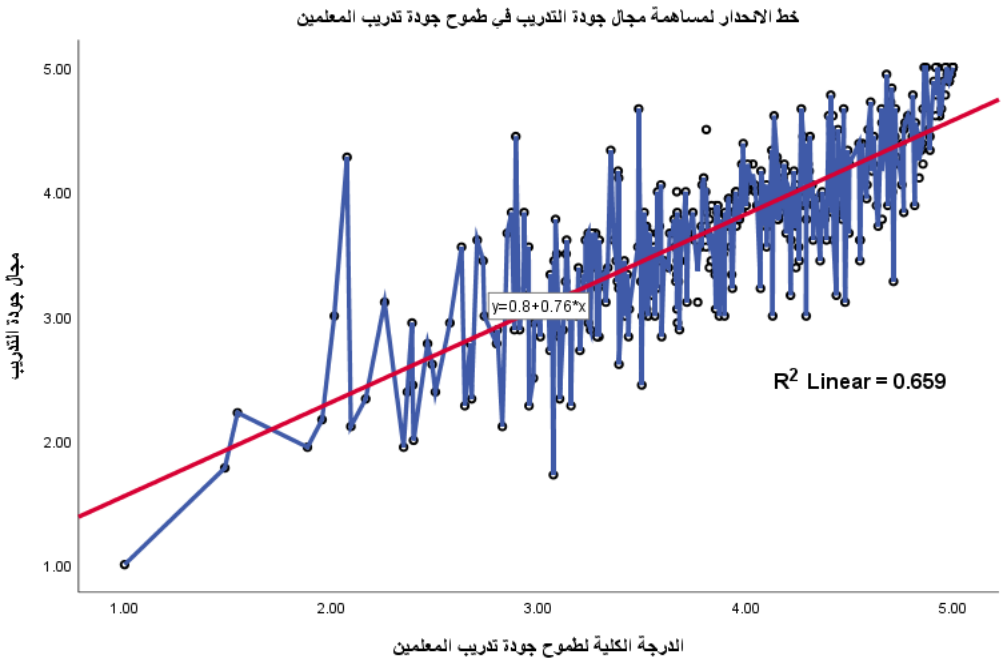
4. جدول *نتائج اختبار (ت) ومعامل بيتا لمعادلة خط الانحدار لمساهمة المجالات في طموح جودة تدريب المعلمين في وزارة التربية والتعليم (ن= 385)*

المجالات	القيمة	الخطأ المعياري	معامل Beta	قيمة (ت)
جودة التدريب	0.920	0.28	0.650	14.85
المدربون	0.958	0.21	0.544	12.58
التدريب الإلكتروني	0.979	0.15	0.231	16.71
التسهيلات الإدارية للتدريب	0.989	0.11	0.183	15.10
المتدربون	0.995	0.07	0.018	19.20
بيئة التدريب	1.00	0.00	0.260	18.22

* مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$).

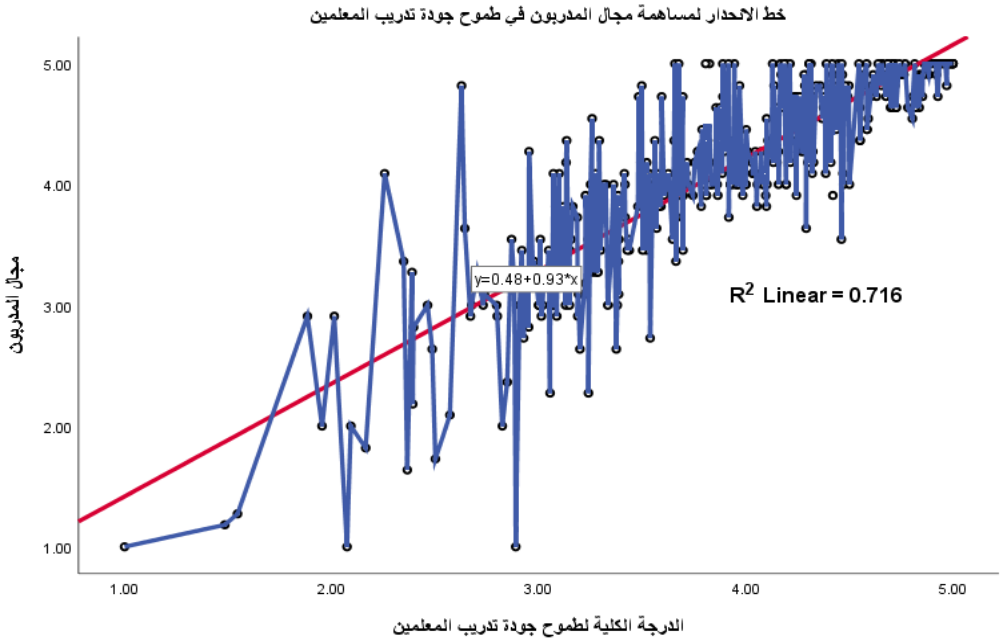
الشكل (7)

خط الانحدار لمساهمة مجال جودة التدريب في طموح جودة تدريب المعلمين في وزارة التربية والتعليم



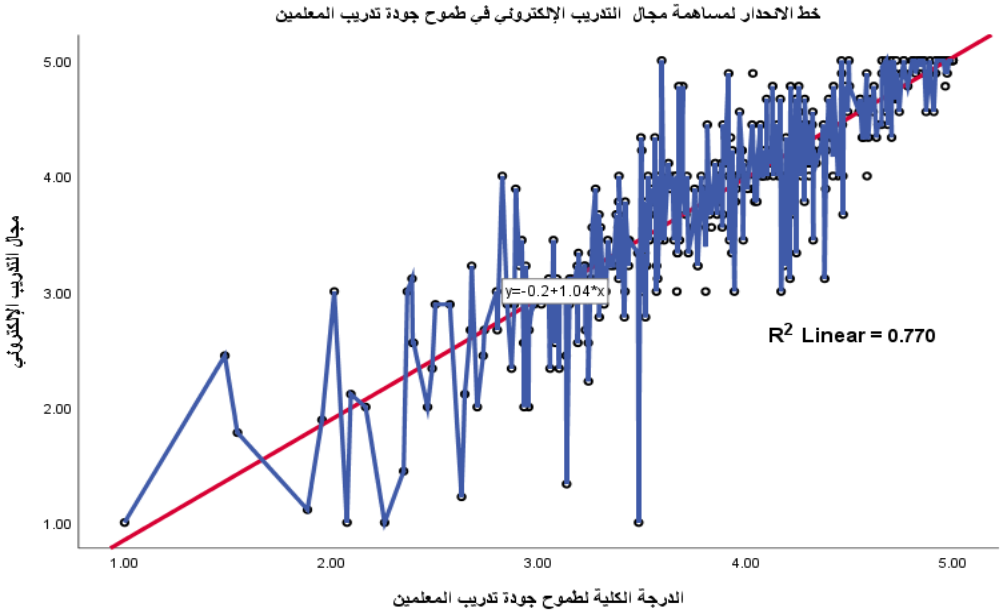
الشكل (8)

خط الانحدار لمساهمة مجال المدربون في طموح جودة تدريب المعلمين في وزارة التربية والتعليم



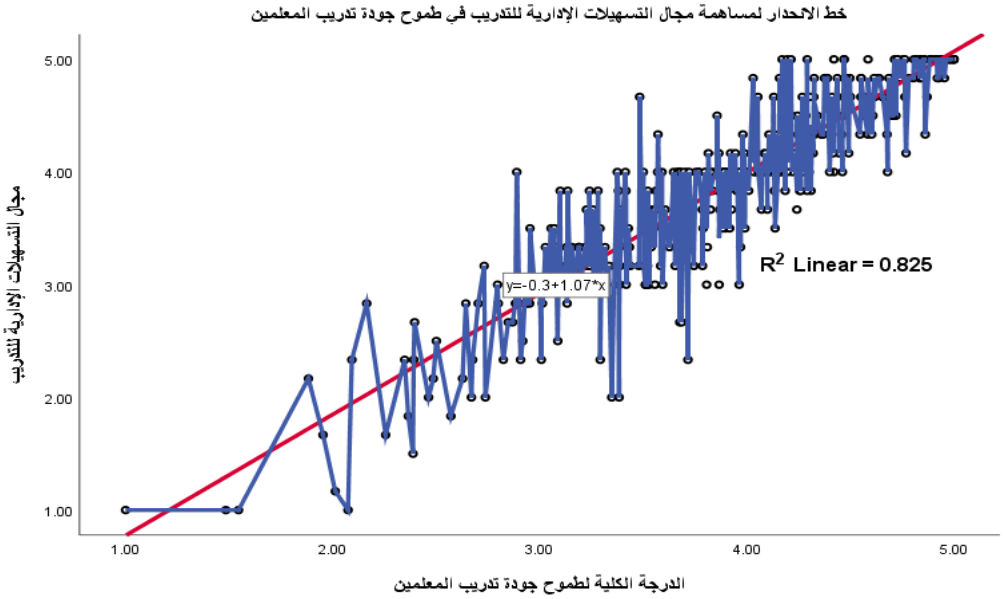
الشكل (9)

خط الانحدار لمساهمة مجال التدريب الإلكتروني في طموح جودة تدريب المعلمين في وزارة التربية والتعليم



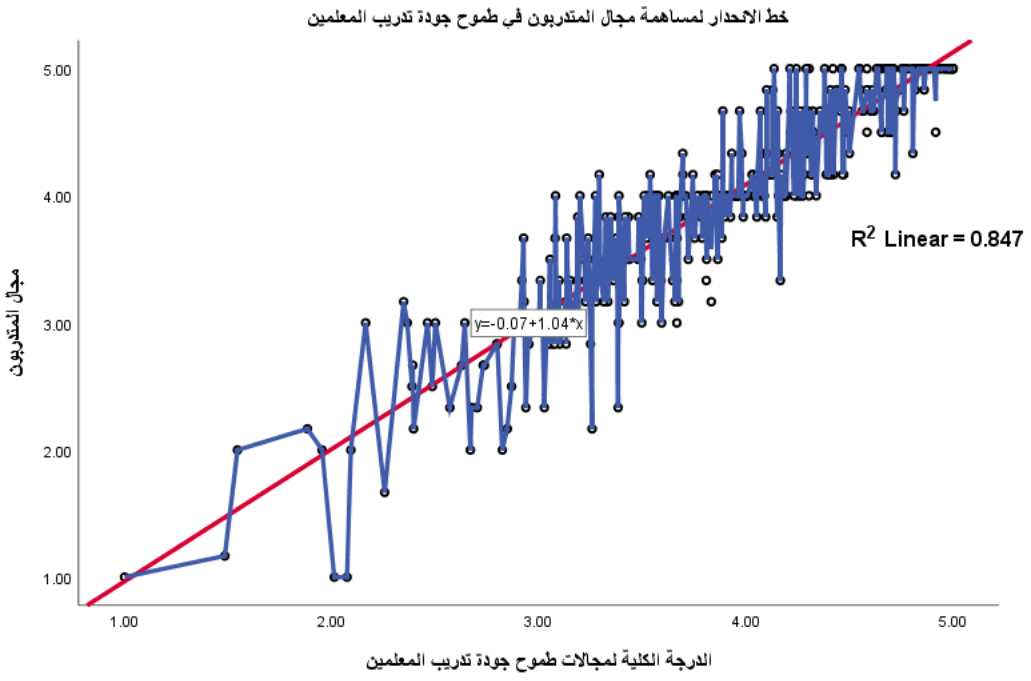
الشكل (10)

خط الانحدار لمساهمة مجال التسهيلات الإدارية للتدريب في طموح جودة تدريب المعلمين في وزارة التربية والتعليم



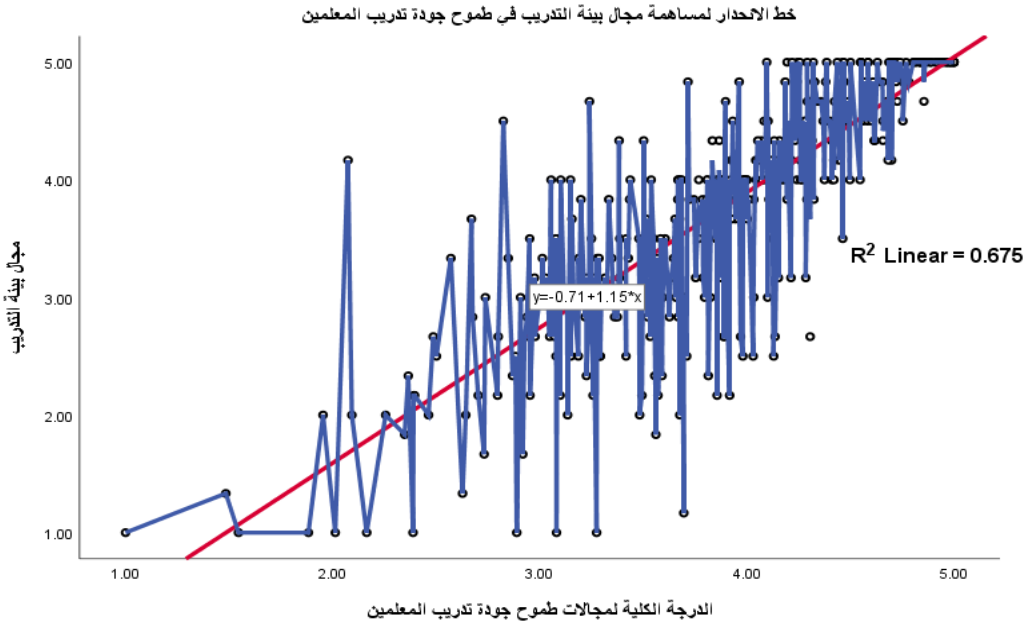
الشكل (11)

خط الانحدار لمساهمة مجال المتدربون في طموح جودة تدريب المعلمين في وزارة التربية والتعليم



الشكل (12)

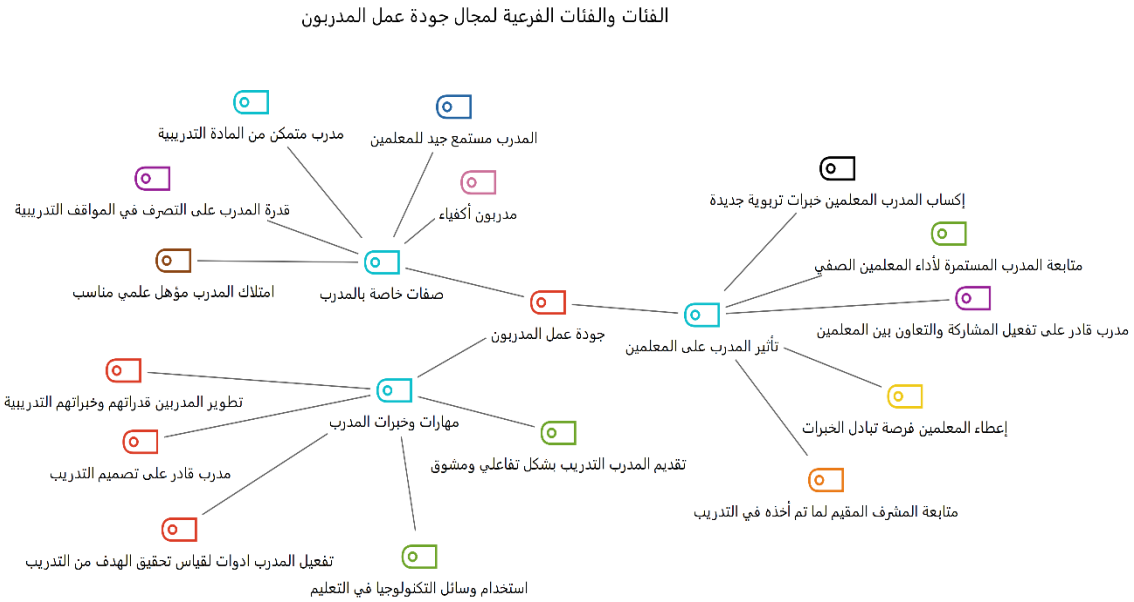
خط الانحدار لمساهمة مجال بيئة التدريب في طموح جودة تدريب المعلمين في وزارة التربية والتعليم



ملحق (ع): مخططات أشكال توزيع الفئات، والفئات الفرعية للترميزات على المواضيع (المجالات) الثمانية الناتجة عن تحليل البيانات النوعية حسب النظرية المجذرة

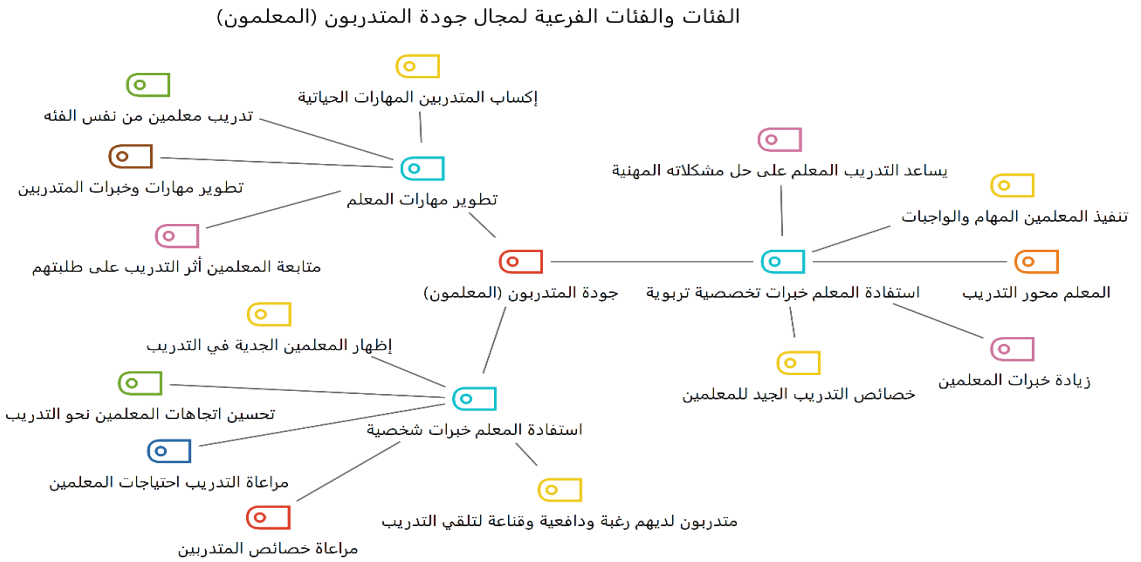
الشكل (1)

مخطط توزيع الفئات والفئات الفرعية للترميزات على مجال المدربون ضمن النظرية المجذرة من برنامج (MAXQDA-2022)



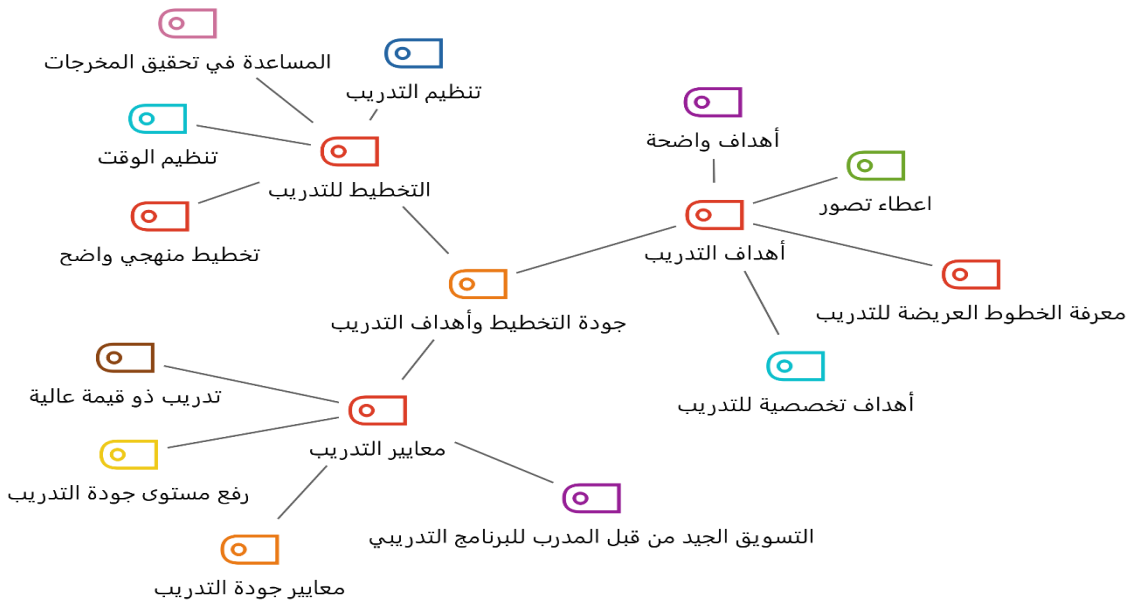
الشكل (2)

مخطط توزيع الفئات والفئات الفرعية للترميزات على مجال المتدربون (المعلمون) ضمن النظرية المجذرة من برنامج (MAXQDA-2022)



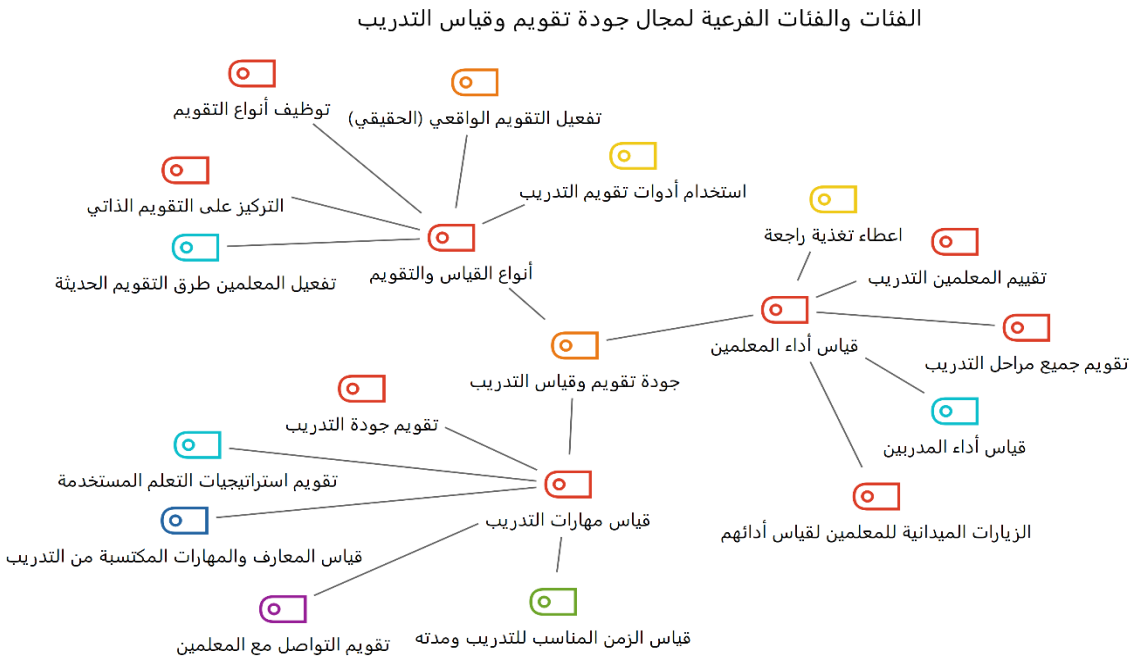
الشكل (3)

مخطط توزيع الفئات والفئات الفرعية للترميزات على مجال جودة التخطيط وأهداف التدريب ضمن النظرية المجذرة من برنامج (MAXQDA-2022)



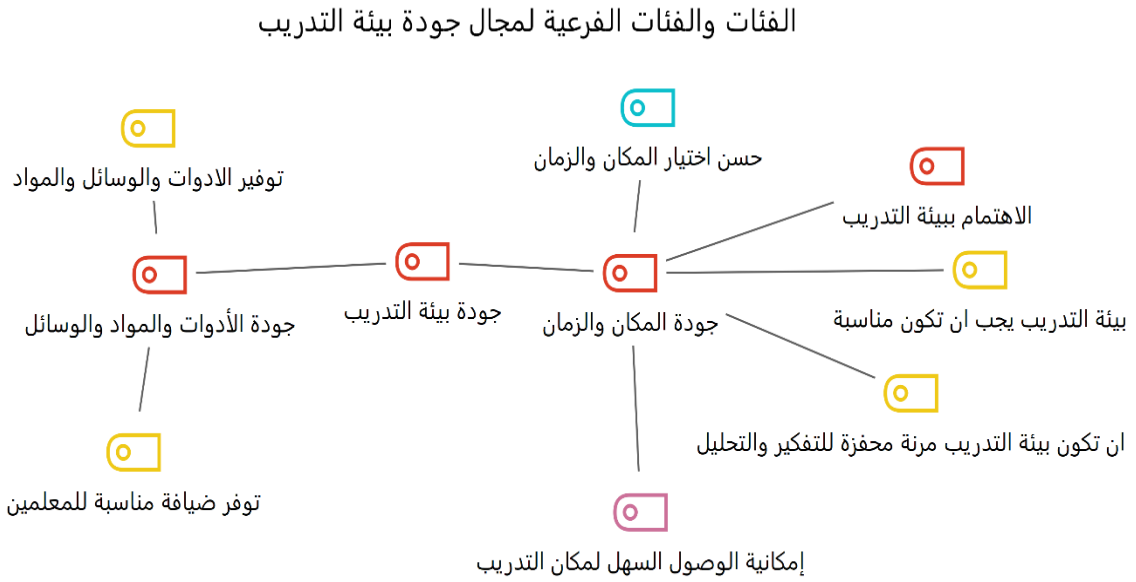
الشكل (4)

مخطط توزيع الفئات والفئات الفرعية للترميزات على مجال جودة تقويم وقياس التدريب ضمن النظرية المجذرة من برنامج (MAXQDA-2022)



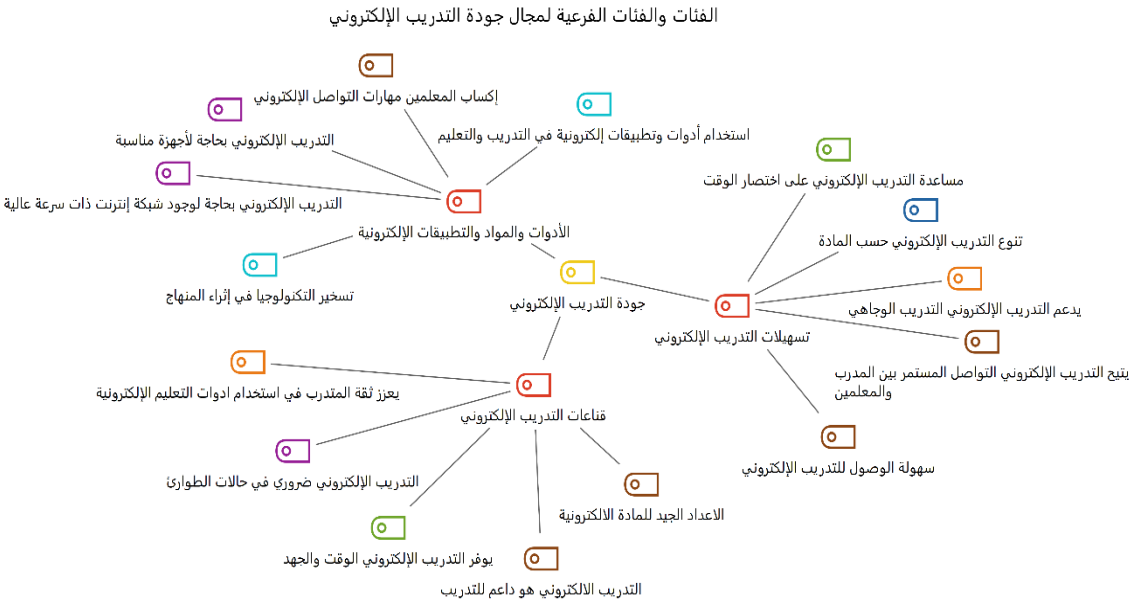
الشكل (5)

مخطط توزيع الفئات والفئات الفرعية للترميزات على مجال جودة بيئة التدريب ضمن النظرية المجذرة من برنامج (MAXQDA-2022)



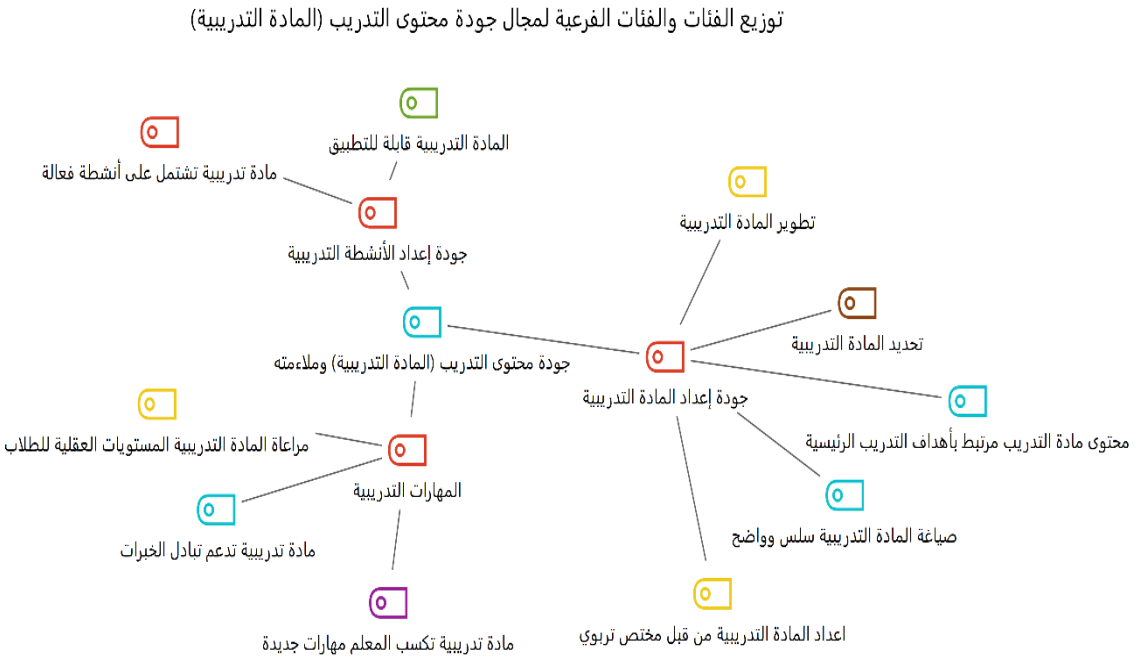
الشكل (6)

مخطط توزيع الفئات والفئات الفرعية للترميزات على مجال جودة التدريب الإلكتروني ضمن النظرية المجذرة من برنامج (MAXQDA-2022)



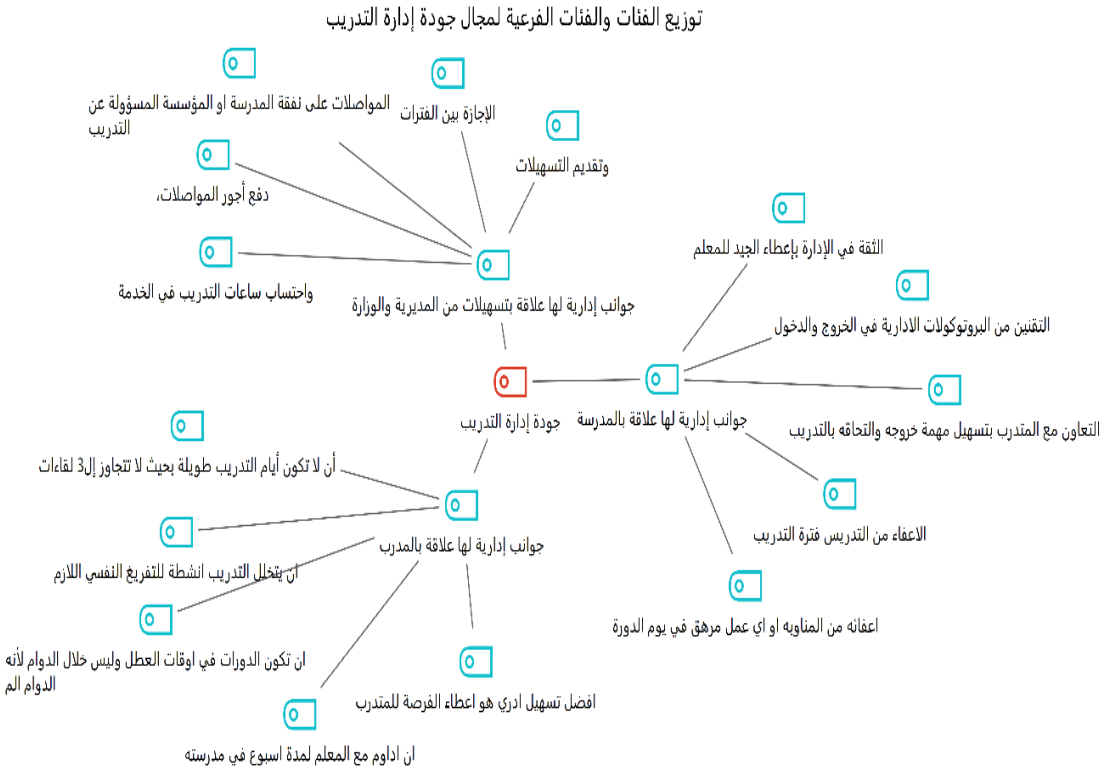
الشكل (7)

مخطط توزيع الفئات والفئات الفرعية للترميزات على مجال جودة المحتوى (المادة التدريبية) ضمن النظرية المجذرة من برنامج (MAXQDA-2022)



الشكل (8)

مخطط توزيع الفئات والفئات الفرعية للترميزات على مجال جودة إدارة التدريب ضمن النظرية المجذرة من برنامج (MAXQDA-2022)



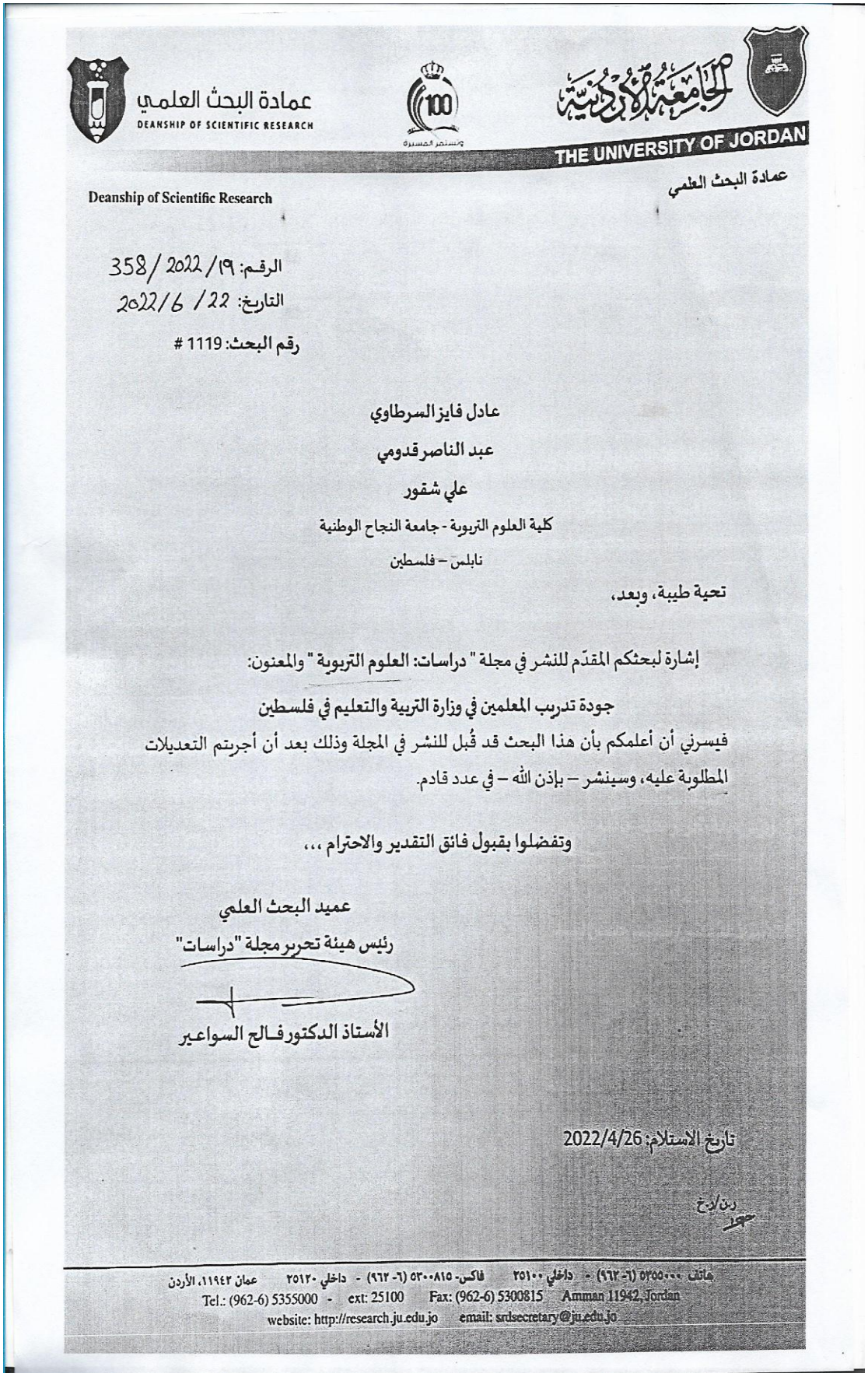
ملحق (غ): جدول خلاصة النتائج للمتوسطات الحسابية والأوزان النسبية للمجالات وللدرجة على الواقع والطموح لجودة تدريب المعلمين

جدول خلاصة النتائج للمتوسطات الحسابية والأوزان النسبية للمجالات وللدرجة على الواقع والطموح لجودة تدريب المعلمين للعينة الكلية (ن=385)

الرقم	المجالات	الترتيب		المتوسط الحسابي		الوزن النسبي		درجة الواقع والطموح	
		واقع	طموح	واقع	طموح	واقع	طموح	واقع	طموح
1	جودة التدريب	5	6	3.42	3.71	68.4	74.2	كبيرة	كبيرة
2	المدربون	1	1	3.94	4.08	78.8	81.7	كبيرة	كبيرة
3	التدريب الإلكتروني	4	4	3.46	3.83	69.2	76.7	كبيرة	كبيرة
4	التسهيلات الإدارية للتدريب	3	3	3.48	3.84	69.6	76.9	كبيرة	كبيرة
5	المتدربون	2	2	3.59	3.94	71.8	78.8	كبيرة	كبيرة
6	بيئة التدريب	6	5	2.95	3.73	59	74.6	متوسطة	كبيرة
الدرجة الكلية لواقع وطموح جودة تدريب المعلمين				3.47	3.86	69.4	77.2	كبيرة	كبيرة

* أقصى درجة للاستجابة (5) درجات.

ملحق (ف): بحث بعنوان جودة تدريب المعلمين في وزارة التربية والتعليم في فلسطين



الجامعة الأردنية
THE UNIVERSITY OF JORDAN
عمادة البحث العلمي
DEANSHIP OF SCIENTIFIC RESEARCH

عمادة البحث العلمي
Deanship of Scientific Research

الرقم: 358/ 2022/ ١٩
التاريخ: 2022/6/22
رقم البحث: 1119 #

عادل فايز السرطاوي
عبد الناصر قدومي
علي شقور
كلية العلوم التربوية - جامعة النجاح الوطنية
نابلس – فلسطين

تحية طيبة، وبعد،

إشارة لبحثكم المقدّم للنشر في مجلة " دراسات: العلوم التربوية " والمعنون:

جودة تدريب المعلمين في وزارة التربية والتعليم في فلسطين

فيسرني أن أعلمكم بأن هذا البحث قد قُبل للنشر في المجلة وذلك بعد أن أجريتم التعديلات المطلوبة عليه، وسينشر – بإذن الله – في عدد قادم.

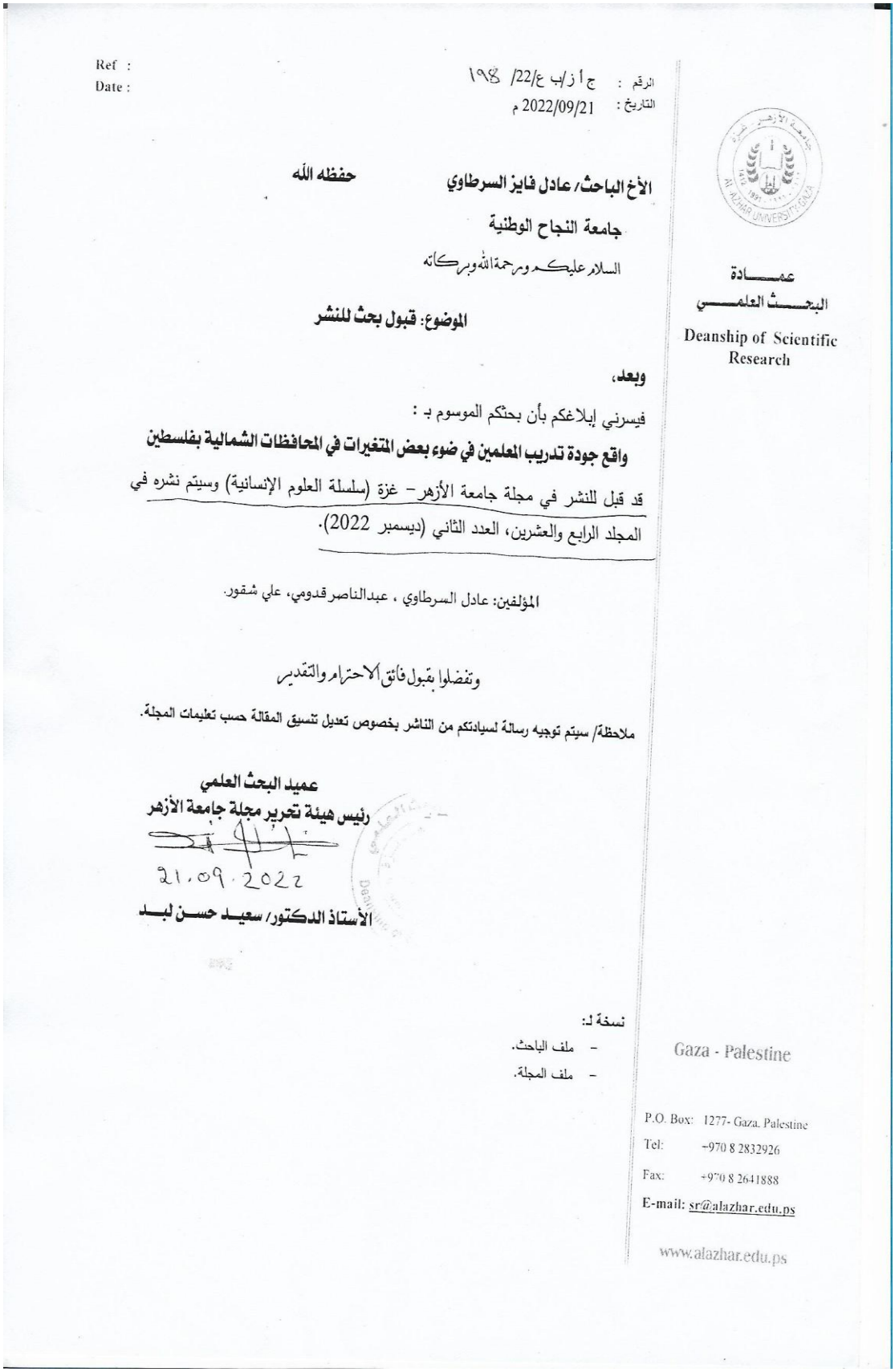
وتفضلوا بقبول فائق التقدير والاحترام ،،،

عميد البحث العلمي
رئيس هيئة تحرير مجلة "دراسات"
الأستاذ الدكتور فالح السواعير

تاريخ الاستلام: 2022/4/26

هاتف ٥٣٥٥٠٠٠ (٦-٩٦٢) - داخلي ٢٥١٠٠ فاكس- ٥٣٠٠٨١٥ (٦-٩٦٢) - داخلي ٢٥١٢٠ عمان ١١٩٤٢، الأردن
Tel.: (962-6) 5355000 - ext: 25100 Fax: (962-6) 5300815 Amman 11942, Jordan
website: http://research.ju.edu.jo email: srdsecretary@ju.edu.jo

ملحق (ق): بحث بعنوان واقع جودة تدريب المعلمين في ضوء بعض المتغيرات في المحافظات الشمالية بفلسطين



Ref :
Date :

الرقم : ج أ ز/ب ع/22/ ١٩٨
التاريخ : 2022/09/21 م

عمـــــادة
البحـــث العلمـــي
Deanship of Scientific Research

الأخ الباحث/ عادل فايز السرطاوي **حفظه الله**

جامعة النجاح الوطنية

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

الموضوع: قبول بحث للنشر

وبعد،

فيسرني إبلاغكم بأن بحثكم الموسوم بـ :

واقع جودة تدريب المعلمين في ضوء بعض المتغيرات في المحافظات الشمالية بفلسطين

قد قبل للنشر في مجلة جامعة الأزهر– غزة (سلسلة العلوم الإنسانية) وسيتم نشره في المجلد الرابع والعشرين، العدد الثاني (ديسمبر 2022).

المؤلفين: عادل السرطاوي ، عبدالناصر قدومي، علي شقور.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير

ملاحظة/ سيتم توجيه رسالة لسيادتكم من الناشر بخصوص تعديل تنسيق المقالة حسب تعليمات المجلة.

عميد البحث العلمي
رئيس هيئة تحرير مجلة جامعة الأزهر

21.09.2022

الأستاذ الدكتور/ سعيد حسن لبد

نسخة لـ:
- ملف الباحث.
- ملف المجلة.

Gaza - Palestine

P.O. Box: 1277- Gaza, Palestine
Tel: +970 8 2832926
Fax: +970 8 2641888
E-mail: sr@alazhar.edu.ps

www.alazhar.edu.ps

REALITY, AMBITION AND PROPOSED CONCEPTION OF QUALITY OF TEACHER TRAINING OF PALESTINE MINISTRY OF EDUCATION

By

Adel Fayez Mahmoud Musleh

Supervisors

Prof. Abdelnaser Abdelrahim Qadumi

Dr. Ali Zuhdi Shaqour

Abstract

This study has held a comparison between the reality and ambition of the quality of teacher training in Palestine Ministry of Education. On the basis of this comparison, it proposed conception for the quality of teacher training. The researcher used the quantitative and qualitative approaches. The sample of the study was 385 teachers and 50 principle and supervisors. The study findings revealed that the total score of the reality of teacher training quality was moderate (69.4%), while the ambition for teacher training quality was high (77.2%). The results also revealed a significant difference between reality and ambition of teacher training quality in favor of ambition in all domains and total score. In addition, the findings also revealed differences between the domains of the reality of training in favor of trainers, trainees, and training quality domains. There were also differences between the domains of ambition for training quality in favor of trainers, e-training and administrative facilitation for training. However, the variables of gender, years of experience and academic qualification had no influence on the reality of training quality. Only the school stage variable had an influence on e-training in favor of high school. The variable of specialization also had an influence on trainers, e-training and total score in favor of technology and social studies. Pertaining to the other variables, it was found that they had no influence on ambition of teacher training quality due to the variable of specialization which had an influence on all domains and total score in favor of science and technology.

All the domains predicted the reality and ambition of teacher training quality programs. The highest were the trainers and administrative facilitations domains.

Based on the study findings, the researcher has set up a comprehensive conception for teacher training quality in Palestine. The researcher believes that the reality of quality of teacher training programs in Palestine are in need of quality development in training inputs and improvement of training performance of some trainers. In addition, the researcher suggests studying the teacher training needs, improving technology-related aspects and their application in training.

Key words: Quality; teacher training, proposed conception; Ministry of Education; Palestine.

An-Najah National University
Faculty of Graduate Studies

REALITY, AMBITION AND PROPOSED CONCEPTION OF QUALITY OF TEACHER TRAINING OF PALESTINE MINISTRY OF EDUCATION

By
Adel Fayez Musleh Sartawi

Supervisors
Prof. Abdelnaser Abdelrahim Qadumi
Dr. Ali Zuhdi Shaqour

This Dissertation is Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Ph.D in Teaching and Learning, Faculty of Graduate Studies, An-Najah National University, Nablus - Palestine.

2022