

عمادة الدراسات العليا
جامعة القدس

فاعلية البرامج التدريبية لمعلمي المرحلة الأساسية من وجهة نظر المعلمين
والمديرين في مديرتي التربية والتعليم ضواحي القدس/ الرام
ومحافظة رام الله والبيرة

سمر سعيد محمد حمد

رسالة ماجستير

القدس - فلسطين

1427هـ - 2006م

عمادة الدراسات العليا
جامعة القدس

فاعلية البرامج التدريبية لمعلمي المرحلة الأساسية من وجهة نظر المعلمين
والمديرين في مديرتي التربية والتعليم ضواحي القدس/ الرام
ومحافظة رام الله والبيرة

سمر سعيد محمد حمد

رسالة ماجستير

القدس - فلسطين

1427هـ - 2006م

فاعلية البرامج التدريبية لمعلمي المرحلة الأساسية من وجهة نظر المعلمين
والمديرين في مديرتي التربية والتعليم ضواحي القدس/ الرام
ومحافظة رام الله والبيرة

إعداد:

سمر سعيد محمد حمد

(فلسطين) من جامعة القدس المفتوحة بكالوريوس تربية ابتدائية.

المشرف الرئيس: الأستاذ الدكتور أحمد فهم جبر.

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات درجة الماجستير في (الإدارة التربوية)
من برنامج التربية/ الدراسات العليا/ جامعة القدس.

1427هـ - 2006م

فاعلية البرامج التدريبية لمعلمي المرحلة الأساسية من وجهة نظر المعلمين والمديرين في مديرتي
التربية والتعليم ضواحي القدس/ الرام
ومحافظة رام الله والبيرة

اسم الطالبة: سمر سعيد محمد حمد
الرقم الجامعي: 20211586

المشرف: الأستاذ الدكتور أحمد فهميم جبر

نوقشت هذه الرسالة وأجيزت بتاريخ: 2006/6/11م من لجنة المناقشة المدرجة أسمائهم
وتواقيعهم:

1. رئيس لجنة المناقشة: الأستاذ الدكتور أحمد فهميم جبر. التوقيع:
2. ممتحناً داخلياً: الدكتور محسن عدس. التوقيع:
3. ممتحناً خارجياً: الدكتورة خولة الشخشير. التوقيع:

الإهداء

إلى روح أمي الطاهرة رحمها الله التي زرعت الحب في قلوبنا والاستقامة في حياتنا، يا من كانت سراجاً مضيئاً لنا في أحلك الأوقات. سنداً في درب مليء بالأشواق، يا من غمرتنا بحنانها وأعانتنا على مواجهة الصعوبات، والتي لم يمهلها القدر لتشهد ثمرة العطاء واختارها من بين الأمهات إلى جوار ربها في السموات. يا من كانت دائماً أول من شجعنا على طريق العلم والمعرفة والخيرات، سنبقى على العهد والدرب الذي رسمته لنا يا أماه رغم صعوبة الأوقات.

إلى أرواح مربي الأجيال الطاهرة التي لبت نداء ربها بعدما أنارت درب الآخرين وملأته ديناً وخلقاً وعلماً وقدرات.

إلى أبي وإخوتي الأوفياء.

إلى القلوب الطيبة والرؤوس اللامعة التي تسعى إلى تطوير العملية التعليمية والتربوية من أجل خدمة أبنائنا الأعزاء.

أهدي هذا العمل المتواضع خالصاً لوجه الله تعالى.

الباحثة

سمر حمد

إقرار

أقر أنا مقدمة الرسالة أنها قدمت لجامعة القدس لنيل درجة الماجستير وأنها نتيجة أبحاثي الخاصة باستثناء ما تم الإشارة له حيثما ورد، وأن هذه الرسالة أو أي جزء منها لم يقدم لنيل أية درجة عليا لأي جامعة أو معهد.

التوقيع:

الاسم: سمر سعيد حمد

التاريخ: 2006/6/11م

شكر وعرفان

الحمد لله رب العالمين، الذي جعل بعد العسر يسرا، والصلاة والسلام على خاتم الأنبياء والمرسلين الداعي إلى سبيل ربه بالحكمة، أرسله الله بشيراً ونذيراً، وداعياً إلى الله بإذنه وسراجاً منيراً وبعد: يسعدني بعد أن انتهيت من إعداد هذه الدراسة، التوجه بالشكر والعرفان إلى أستاذي الدكتور أحمد فهميم جبر المشرف على هذه الرسالة، لما بذله من جهد وعطاء مستمر لإنجاز هذه الرسالة.

ويشرفني أن أتوجه بجزيل الشكر لأستاذي الدكتور غسان سرحان على توجيهاته وإرشاداته القيمة التي ساعدت في تطوير هذه الرسالة وإثرائها، ويطيب لي أن أقدم شكري إلى أستاذي الدكتور محمد عابدين على ما بذله من عطاء ودعم دائم، والأساتذة الكرام في برنامج الدراسات العليا على ما بذلوه من جهد مميز.

كما وأتقدم بشكري وعرفاني إلى الأساتذین الفاضلين عضوي لجنة المناقشة: الدكتور محسن عدس والدكتورة خولة الشخشير اللذين تحملا عبء قراءة هذه الدراسة ومناقشتها وإغنائها بالملاحظات القيمة.

وأقدم شكري وتقديري لأعضاء لجنة التحكيم على تفضلهم بقراءة استبانتي الدراسة وإبداء ملاحظاتهم وتوجيهاتهم الرشيدة.

وأقدم شكري إلى وزارة التربية والتعليم ومديرية التربية والتعليم في مديرية ضواحي القدس/الرام، مديرية رام الله والبيرة وتعاونهم في تسهيل تنفيذ هذه الدراسة. كذلك أتقدم بالشكر إلى الدكتور غازي أبو شرح رئيس الإدارة العامة للتدريب والإشراف التربوي وإلى الأستاذ زاهر عطوة على الإيضاحات المستمرة والتوجيهات السديدة لإتمام هذه الدراسة.

وأقدم شكري أيضاً إلى الأستاذ وليد احشيش مسير الدائرة الفنية في المعهد الوطني للتدريب التربوي الذي لم يدخر أي جهد في مساعدتي وإبداء الرأي الصائب والمساعدة المتناهية.

وأقدم شكري إلى جميع المديرين وأعضاء هيئات التدريس الذين شملتهم الدراسة وعبأوا
الاستبانات بجدية تامة، وأشكر موظفي مكتبة بلدية البيرة وموظفي مركز القطان على الكفاءة والتعاون
وتوفيرهم ما يلزم من مراجع وكتب وأبحاث قيمة، وأتقدم بشكري إلى الأخت سمر المربوع على الطباعة
والتنسيق المتميز والتعاون المستمر، فإلى هؤلاء جميعاً خالص الشكر والعرفان ولهم كل التقدير
والاحترام جزاهم الله عني خير جزاء.

الباحثة سمر حمد

تعريفات:

الفاعلية:

هي القدرة على تحقيق أقصى النتائج والخدمات باستخدام الموارد المتاحة أحسن استخدام ممكن، وترتكز على الكيفية التي تتحقق بها الأهداف، وتسد بها الاحتياجات، وعلى عمق الآثار التي يُحدثها تحقيقها، وسرعة النتائج المترتبة عليها (عابدين، 2001).

التدريب:

تلك العمليات النمائية التي يتلقاها المعلم أثناء الخدمة لضمان مواكبة التطوير الذي يطرأ على المنهج، وطرائق التعليم، نتيجة التطور الاجتماعي، والتقني المستمر، بهدف تنمية مهارات وقدرات المعلم في إطار محتوى تربوي وأساليب حديثة (غنيمة، 1996).

التعلم:

تغير في الأداء ينجم عن عملية التدريب (الخطيب، 2001).

التعليم:

عملية مخططة تستهدف مجموعة من النشاطات والشروط التي تؤدي إلى تغيير سلوك المتعلم وضبطها ومعالجتها في الاتجاه المرغوب فيه (أبو جادو، 2003).

التخطيط الاستراتيجي:

عملية إدارية تهدف إلى تغيير وتحويل نظام العمل في المؤسسات بطريقة تحقق الكفاية والفاعلية (الحبيب، 1995).

المرحلة الأساسية:

هي المرحلة الدراسية التي تشمل الصفوف الدراسية الأول، الثاني، الثالث، الرابع الأساسي في المدارس الحكومية والتي تضم الطلبة من ذوي الفئة العمرية (6-9) سنوات (أبولغد، 1996).

البرامج التدريبية:

ورشات العمل والبرامج التي تعقدها وزارة التربية والتعليم الفلسطينية في مجالات المعرفة والاتجاهات والمهارات والتربية العامة، لتدريب المعلمين والمعلمات في جميع المباحث أثناء خدمتهم في المدارس التابعة لها (أبو شنب، 1994).

التقييم:

بيان قيمة الشيء أو السلوك أو العمل وهو العملية المنظمة لتقييم الفرد فيما يتعلق بأدائه الوظيفي، وقابليته للتطور والنمو.

(عابدين، 2001)

الملخص

فاعلية البرامج التدريبية لمعلمي المرحلة الأساسية من وجهة نظر المعلمين والمديرين في مديرتي التربية والتعليم لضواحي القدس/الرام ومحافظة رام الله والبيرة.

إعداد: سمر سعيد حمد.

إشراف: البروفسور أحمد فهم جبر.

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة فاعلية البرامج التدريبية الخاصة بمعلمي المرحلة الأساسية من وجهة نظر معلمي ومديري المرحلة الأساسية في مديرتي التربية والتعليم لضواحي القدس/الرام ومحافظة رام الله والبيرة لعام (2004-2005) من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية: -

السؤال الأول: ما فاعلية البرامج التدريبية لمعلمي المرحلة الأساسية في مجال الأهداف؟

السؤال الثاني: ما فاعلية البرامج التدريبية لمعلمي المرحلة الأساسية في مجال المحتوى؟

السؤال الثالث: ما فاعلية البرامج التدريبية لمعلمي المرحلة الأساسية في مجال بيئة التدريب؟

السؤال الرابع: ما فاعلية البرامج التدريبية لمعلمي المرحلة الأساسية في مجال اكتساب المهارة؟

السؤال الخامس: ما فاعلية البرامج التدريبية لمعلمي المرحلة الأساسية في مجال التطور والارتقاء؟

السؤال السادس: ما فاعلية دور المدرب من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية؟

السؤال السابع: ما الصعوبات التي تواجه معلمي المرحلة الأساسية في البرامج التدريبية؟

السؤال الثامن: ما البرامج التدريبية التي يراها المعلم ضرورية له مستقبلاً؟

السؤال التاسع: ما درجة فاعلية البرامج التدريبية على الطالب من وجهة نظر مديري المرحلة

الأساسية؟

السؤال العاشر: ما درجة فاعلية البرامج التدريبية على أداء المعلم من وجهة نظر مديري المرحلة

الأساسية؟

السؤال الحادي عشر: ما فاعلية دور المشرف التربوي في متابعة البرامج التدريبية من وجهة نظر

مديري المرحلة الأساسية؟

السؤال الثاني عشر: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \leq \infty$) بين

متوسطات استجابات مديري المرحلة الأساسية على فاعلية البرامج التدريبية تعزى إلى

متغيرات الدراسة (سنوات الخبرة والتخصص والجنس والمؤهل العلمي والمنطقة).

السؤال الثالث عشر: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \leq \infty$) بين متوسطات استجابات معلمي المرحلة الأساسية على فاعلية البرامج التدريبية تعزى إلى متغيرات الدراسة (سنوات الخبرة والتخصص والجنس والمؤهل العلمي والمنطقة).

وللإجابة عن أسئلة الدراسة، قامت الباحثة بإعداد استبانتيين لقياس فاعلية البرامج التدريبية الخاصة بمعلمي المرحلة الأساسية من خلال معرفة وجهة نظر معلمي ومديري المرحلة الأساسية.

وتكونت استبانة المعلمين من (64) فقرة موزعة على المجالات التالية: الأهداف والمحتوى وبيئة التدريب واكتساب المهارة والتطور والارتقاء وفاعلية المدرب.

وتكونت استبانة المديرين من (41) فقرة موزعة على المجالات التالية: الطالب، المعلم، والمشرف التربوي، وتم التأكد من صدقهما وبنائهما، حيث بلغ معامل الثبات كرونباخ ألفا (0.95) لاستبانة المعلمين و (0.91) لاستبانة المديرين.

وتم استخدام التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتحليل التباين الأحادي واستخدام برامج الرزم الإحصائية (SPSS) وتم استخدام اختبار LSD لتحديد مصادر الفروق وللإجابة عن أسئلة الدراسة التي أظهرت النتائج الآتية:

1. أن درجة فاعلية البرامج التدريبية لمعلمي المرحلة الأساسية في مديرتي التربية والتعليم ضواحي القدس ورام الله والبيرة جاءت متوسطة.
2. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \leq \infty$) بين متوسطات استجابات مديري المرحلة الأساسية لفاعلية البرامج التدريبية تعزى إلى متغيرات الدراسة (الخبرة والتخصص والجنس والمؤهل العلمي).
3. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \leq \infty$) بين متوسطات استجابات معلمي المرحلة الأساسية لفاعلية البرامج التدريبية تعزى إلى متغيرات الدراسة (الخبرة والتخصص والجنس).
4. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \leq \infty$) في فاعلية البرامج التدريبية لمعلمي المرحلة الأساسية من وجهة نظر المديرين تعزى لمتغير المنطقة في مجالي الدراسة (الطالب والمعلم).

5. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \leq \infty$) في فاعلية البرامج التدريبية لمعلمي المرحلة الأساسية من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير المنطقة لمجالات الدراسة (الأهداف والمحتوى واكتساب المهارة والتطور والارتقاء وفاعلية المدرب).
6. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \leq \infty$) في فاعلية البرامج التدريبية لمعلمي المرحلة الأساسية من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير المنطقة عند مجال الدراسة بيئة التدريب لصالح معلمي مديرية ضواحي القدس حيث بلغت قيمة الوسط الحسابي (2.72).
7. إن هنالك فروقاً في درجة فاعلية البرنامج التدريبي في مجال الأهداف حسب المؤهل العلمي لصالح البكالوريوس، وفي مجال المحتوى لصالح الماجستير فأكثر، وفي مجال بيئة التدريب لصالح الماجستير فأكثر، وفي مجال اكتساب المهارة لصالح البكالوريوس وفي مجال التطور والارتقاء لصالح الماجستير فأكثر وفي مجال وفاعلية المدرب لصالح الماجستير فأكثر وكانت نتائج الفروق بين الدرجة الكلية وفقاً لمتغير المؤهل العلمي وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الدبلوم والبكالوريوس لصالح الدبلوم، وبين الدبلوم والبكالوريوس + دبلوم لصالح الدبلوم وبين الدبلوم والماجستير فأكثر لصالح الدبلوم.

وانتهت الدراسة بعدد من التوصيات ذات العلاقة بنتائجها.

1. الوقوف على الصعوبات التي تواجه المتدربين في البرامج التدريبية ومعالجتها.
2. تحديد وزارة التربية والتعليم مكافآت وحوافز معنوية ومادية للمتدرب بعد انتهائه من البرنامج التدريبي.
3. توفير معلومات عن تجارب وخبرات مختلف الدول في مجال إعداد المعلمين وتدريبهم.

Abstract

Efficiency and Evaluation of training programs for basic School teachers from the point of view of teachers and principals in the Educational directorates of both Jerusalem suburbia/Al-Ram and Ramallah-EL-Beirah.

Prepared by: Samar Said Hamad

Supervised by: Prof. Ahmad Fahim Jaber.

This study aims at evaluating the training programs for basic school teachers from the point of view of teachers and principals in the Teaching and Educational Directorates of both Jerusalem suburbia/Al-Ram and Ramallah-EL-Beiran (2004-2005) through answering these questions:

- First question: How do basic school teachers evaluate the aims of the training programs?
- Second question: How do basic school teachers evaluate the contents training programs as for content?
- Third question: How do basic school teachers evaluate the environment of the training programs as for the training environment?
- Fourth question: How do basic school teachers evaluate the skill acquisition skill training programs as for skill acquisition?
- Fifth question: How do basic school teachers evaluate past of training programs as for development and ascension?
- Sixth question: what is the point of view of basic school teachers about the trainer while practicing his role?
- Seventh question: What are the difficulties that faces basic school teachers in the training programs?
- Eighth question: what are the necessary programs that the teacher thinks she needs?
- Ninth question: How could training programs be reflected on the student from the point of view of basic school principals?
- Tenth question: How do training programs be reflected on the teacher's performance from the point of view of basic school principals?
- What is the role of the educational supervisor in following up the training programs from the elementary school principals' point of view?
- Eleventh question: Is there any differences of that have statistical significance on the indication level ($\alpha=0.05$) among the arithmetic average (mean) of managers responses on the efficiency of training courses that could be referred to the changeable factor (years of experience, specialization, sex, qualification).
- Twelfth question: Is there any differences of that have statistical significance on the indication level ($\alpha=0.05$) among the arithmetic average (mean) of teachers responses on the efficiency of training courses that could be referred to the changeable factor (years of experience, specialization, sex, qualification).

To answer the study questions, the researcher prepared two questionnaires to measure effectiveness of the training programs that are related to basic school teachers through the teacher's and principals point of view.

The teacher's questionnaire was of (64) paragraphs distributed on the following fields: aims, content, training environment, skill acquisition, development and ascension.

The Principals questionnaire was of (41) questionnaire was examined We were sure of their structure and approbate, and the coefficient Reliability of the question was examined by Cronbach ∞ (0.95) for the teacher's questionnaire and (0.91) for the principal's questionnaire.

Reiteration were used and percentage, the arithmetical average (mean), the percentage standard deviation, the analysis of one sided variance the (SPSS) and the (LSD) test to determine the sources of these differences and to answer the study questions.

The study had showed these results:

1. the efficiency level of the training programs for basic school teachers in the teaching and Educational directorate of both Ramallah and Jerusalem Suburbia was moderate.
2. there were no statistical significant differences at the significance level ($\infty=0.05$) among the means of the principal's response on the efficiency of the training programs that might refer to the changeable factors in the study (experience, specialization, sex, qualification).
3. there were no statistical significant differences at the significance level ($\infty=0.05$) among the means of the teacher's response due the efficiency of training programs that might refer to (experience, qualification, sex).
4. there were no statistical significant differences on the significant level ($\infty=0.05$) in the efficiency of the training programs of basic school teachers from the point of view of the principals that might refer the changeable factors (experience specialization. sex).
5. there were no statistical significant differences on the significance ($\infty=0.05$) in the efficiency of the training programs to the teachers of basic schools from the point of view of the teachers that might refer to the changeable factor of region in the fields of the study (aims, content, skill acquisition, development and a scention, principal's evaluation).
6. there were no statistical significant differences at the significance level ($\infty=0.05$) on the efficiency of training programs for basic school teachers from the point of view of teachers that may refer to the place of residence the region, on the filed of the training environmental factor was to the teacher's side of Jerusalem suburbia, as the mean was (2.72).
7. there were differences in the performance of teachers to the efficiency level of the training programs in the fields of aims according to qualifications to the side of the

Bachelor degree, and on the content field to the side of the Master degree and above. on the field of the environment training it was to the side of the Master degree and above.

In the skill acquisition field it was to the side of bachelor degree, in the field of development and progress it was in favour of Master and above, in the field of evaluating the trainers it was in favour of Master degree and above to the Diploma side.

الفصل الأول

المقدمة

خلفية الدراسة وأبعادها

التدريب التربوي وأهدافه

واقع مؤسسات إعداد وتدريب المعلمين في الوطن العربي ومحتوى برامجها.

محاوَر رئيسية للتدريب التربوي.

التدريب التربوي في فلسطين.

الأهداف العامة لتدريب المعلمين في فلسطين.

البرامج التدريبية الفلسطينية.

مبررات الدراسة

مشكلة الدراسة

أهداف الدراسة

أهمية الدراسة

أسئلة الدراسة

فرضيات الدراسة

حدود الدراسة

المقدمة: -

نظراً للدور الفاعل الذي يلعبه المعلم، غدت الحاجة إلى تدريب المعلم جزءاً هاماً في العملية التربوية حيث أن التدريب يساعد المعلم على اكتشاف قدراته واستعداداته ويلبي رغباته وميوله، ويعزز ثقته بنفسه، ونظراً للمتغيرات السريعة في المجال المعرفي والتقنيات التربوية الحديثة، وطرائق التعليم المستحدثة، لا بد من انضمام المعلم إلى برنامج تدريبي أو دورات تدريبية مستمرة والتي بدورها تقوم بتجديد المعارف والمهارات والاتجاهات التي تعتبر ضرورية للمعلم وتدريبه عليها لاكتسابها إذا كان يريد أن يصبح معلماً ناجحاً وفعالاً في تعليم طلابه، ولذا كان من الضروري تحديد المعارف والمهارات والاتجاهات على هيئة أهداف نسعى لتحقيقها من خلال التدريب المناسب، واختيار نماذج جديدة للتدريب، ليكون ذلك عاملاً مؤثراً في تنمية كفاءة المعلم وتلبية احتياجاته وزيادة ثقته بنفسه من خلال إنجازاته المستمرة في مجال عمله الوظيفي.

خلفية الدراسة وأبعادها:

لقد أكد كتش (2001) أن بداية التقدم الحقيقية والوحيدة هي التعليم وأن السباق في العالم اليوم هو سباق في التعليم من أجل التنمية البشرية ولن تتم هذه التنمية بصورتها المشرقة دون تطوير أدوار ومسؤوليات المعلم في ضوء التغيرات السريعة التي يشهدها المجتمع.

لذلك يجب إعداد جيل من القادة في ميادين العلوم المختلفة – إعداداً علمياً يمكنهم من الانتفاع بثمار الإنتاج العلمي، واستخدام الأسلوب العلمي في حياتهم، ومن بين هؤلاء القادة المعلم الذي يجب أن تندمج برامج إعداده بمستجدات العصر ليصبح قادراً على مواجهة التحديات (كتش، 2001).

وقد أكد علماء التنمية البشرية أمثال (شولتز) و (آدم سميث) على أن المعرفة هي أكثر أدوات الإنتاج قوة وأن المعلم يشكل المصدر الأول لبناء الحضارة، ولن يكون هناك تعلم جيد إلا بوجود المعلم الجيد (كتش، 2001).

إن معيار تقدم الأمم الحضاري يتحدد بمدى تقدمها في ميدان العلوم، وأن القائم على الحضارة وإعداد النشئ هو المعلم، الذي ينبغي أن يعاد النظر في فلسفة إعداده لكي يستطيع نقل مستحدثات العصر العلمية إلى الطلاب في مختلف المراحل التعليمية لمواجهة التحديات المعاصرة والمستقبلية (كتش، 2001).

وقد ذكر شحاتة (2003) أن المعلم يواجه أثناء عمله الكثير من المشكلات وهو بحاجة إلى التعرف على طرق حلها كمشكلات المنهاج، وطرائق التدريس، والوسائط التعليمية، وغيرها، لذلك يصبح من الضروري الاهتمام بالبرامج التدريبية المعدة للمعلم، ومن الملاحظ أن اهتمام كليات التربية في المهام التدريبية لرفع الكفايات التخصصية والمهنية والثقافية، وتحسين أداء المعلمين المتخرجين، لا يتناسب مع مواصفات المعلم الجديد، مما يجعل التدريب أكثر أهمية، حيث أن التدريب وسيلة من وسائل تحريك التعليم وأنه يكسب المعلم القدرات التي تساعد على التكيف مع الظروف التعليمية التربوية الجديدة، ويكسبه الخبرات والمعارف المستحدثة (شحاتة، 2003).

إن السعي نحو تحقيق تدريب جيد يتطلب وجود خطة تحدد فيها الأهداف والأنشطة الإنتاجية المطلوبة، وتوفير الامكانيات والتجهيزات الفنية والإدارية للأداء السليم، كذلك مراعاة الحاجة لدى المدرب والمشاركة في البرامج التدريبية (شحاتة، 2003).

وقد ذكر (كنش، 2001) أن المؤتمر القومي العربي لإعداد المعلم وتدريبه ورعايته أعلن عن السياسة التي يتم من خلالها إعداد المعلم في التقرير النهائي عام (1996) وهي:

- تطوير إعداد المعلم والارتقاء بوسائل تدريبية.
- التطلع إلى أساليب تربوية جديدة تمكن المعلم من مجاراة روح العصر وأنماط التقدم ووسائل التعليم الحديثة.
- إن إعداد المعلم لا بد أن يخضع لسياسة واضحة مستقرة ضمن إطار واقعي يضع في اعتباره الجوانب المادية والعلمية والثقافية.
- إن عصر المعلومات والتطور الهائل في وسائل التربية وأساليب التعليم يحثنا على التسليم بأهمية التدقيق فيمن يختار لمهنة التدريس، بحيث لا تصبح المهنة متاحة لمن يريد ولكنها تكون ممكنة لمن يستطيع.
- المطلوب هو معلم يدرك أساليب التعليم الحديثة التي تتجاوز مرحلة تحصيل المعلومات إلى التدريب للحصول على المعلومات، وكذلك استخدام أساليب جديدة في التفكير والابتكار، فالذكاء ليس استعداداً فطرياً فقط، ولكنه أيضاً قدرة يمكن اكتسابها وتنميتها، فالعقل السليم المنظم يعتمد على التفكير الواقعي الذي يعيش حياة العصر ويتأثر بكل تطوراتها (كنش، 2001).

ويعتبر المعلم من أهم أركان العملية التعليمية، كذلك لا بد من إشراكه والاهتمام بوجهة نظره في الأمور التربوية المختلفة، حيث أن ذلك يترك أثراً إيجابياً على أداء المعلم ويكون أكثر قدرة على تفعيل مهاراته وقدراته في المواقف التعليمية، وأن تجاهل مشاركة المعلمين في اتخاذ القرارات التربوية يؤدي إلى مشكلات في العملية التعليمية ويقلل من الالتزام في العمل، حسب ما أشار إليه نيول (1993).

ويرى فلن وهاركرفس (Fullan and Hargreaves, 1996) أن التطوير المهني للمعلمين يشكل مرحلة حرجية وفي نفس الوقت مهمة من أجل إعادة التشكيل التربوي والتعليمي في المدارس، ويهدف إلى مساعدة المعلمين على تطوير خبراتهم وتسهيل مهماتهم بما يتناسب مع مستجدات العملية التعليمية والتغيرات التي تطرأ عليها.

ونظراً للانفجار المعرفي، والتغير والتنوع السريع في الوسائل والأجهزة والتقنيات فقد فرضت على المعلم أدواراً جديدة هي: -

- إنه مخطط للأهداف المراد تحقيقها وربطها بالمحتوى.
- متخصص تكنولوجي ويحقق قدراً من المعرفة المتطورة في الأجهزة.
- متخصص في طرق التدريس، بحيث يقوم ببناء وتصميم وتنفيذ مواقف تعليمية جديدة.
- منظم للنشاط المدرسي.
- المعلم باحث ويشجع على البحث العلمي.
- المعلم إداري يشارك في اتخاذ قرارات المدرسة.
- المعلم سياسي، يكسب الطالب المعرفة بحقوقه وواجباته (شحاتة، 2003).

ونظراً للتغير السريع والتطور في أساليب التعليم وطرائقه ووسائله، وتمشياً مع الأدوار الجديدة للمعلم كان لا بد من تقييم البرامج التدريبية المعدة لهذه الأغراض ومعرفة البرامج التدريبية التي تلبي الحاجات وتنمي القدرات بما يحقق الأهداف المرجوة.

التدريب التربوي وأهدافه:

"أن التدريب عبارة عن برامج مخططة ومنظمة تمكن المديرين والمعلمين الراغبين في العمل في إدارة المدرسة في المستقبل من النمو في مهنتهم والتمكن من مهاراتهم بحيث يحصلون على خبرات جديدة معرفية ومسلكية من شأنها أن تزيد من طاقاتهم الإنتاجية وتحسن أداءهم الوظيفي وسلوكهم المنظمي" (عابدين، 2001، ص 298).

ومن الأهداف العامة لإعداد المعلم وتدريبه: -

- تنمية مهاراته العقلية، كالتعلم بالاكشاف، والتعلم الذاتي والتفكير العلمي في مواجهة المشكلات.
- تمكين الأفراد من تحسين أدائهم وزيادة كفاءاتهم التعليمية.
- معالجة جوانب ضعف معينة تؤثر سلباً على قيام المعلم بمهامه.
- التدريب مدخل للتعليم المستمر حيث أنه يعزز المعارف الأساسية بما يتفق مع التطورات المعرفية واحتياجات العمل الشاملة.
- تطوير القدرات الذاتية في ابتداء وسائل وأساليب وطرق تعليمية.
- مواجهة التطورات التكنولوجية المتسارعة واستخدامها في تحقيق الأهداف التعليمية.

- تنمية علاقات تفاعلية وتعميق القيم الجماعية مما ينعكس على العملية التعليمية حيث روح التعاون والعمل الجماعي.

- تدعيم سياسات الترقية بين المعلمين مما يزيد من الانتماء ومضاعفة الجهد (شحاته، 2003).

وقد أشار الخطيب (2001) أنه على الرغم من أهمية العناصر المادية والتقنية، فإن العنصر الإنساني يبقى العنصر المحوري، الذي يستطيع أن يوظف جميع هذه العناصر لتحقيق أكبر قدر من الإنتاجية والكفاءة والفاعلية، فلا بد من السعي الدائم لجعل هذا العنصر مؤهلاً ليتمكن من أداء مهامه وممارسة وظائفه على نحو فعال.

ومما لا شك فيه أن التدريب يحتل أهمية كبيرة في جميع المؤسسات الإدارية، إلا أنه يحتل مكانة خاصة في المؤسسات التربوية، نظراً للدور المركزي الذي يحتله المعلم في قيادة وتوجيه العملية التربوية وتحقيق أهدافها لذلك لا بد من توظيف أنظمة حديثة للتدريب لتمكينهم من اكتساب المعلومات والمهارات والاتجاهات التي تتطلبها أدوارهم الجديدة.

وقد ذكر الخطيب (2001) إن البرامج التقليدية لتدريب المعلمين تعتمد على الجانب النظري والتلقين والتجريد، وعدم كفايتها وفعاليتها للتطورات التربوية.

واقع مؤسسات إعداد وتدريب المعلمين في الوطن العربي ومحتوى برامجها.

هنالك عدد من الملامح المشتركة في برامج إعداد المعلمين بين دول الوطن العربي على الرغم من التفاوت في الظروف التاريخية، والاجتماعية، والاقتصادية والتي تميزت بما يلي: -

1. النمطية

وهي اعتماد برنامجاً موحداً لجميع الملتحقين بالبرنامج التدريبي على اعتبار أن احتياجات المعلم المهنية موحدة للجميع وأن الملتحقين في البرنامج يمتلكون نفس القدرات والاستعدادات وبالتالي فإن دور المعلم سيكون جامداً بعيداً عن التطوير.

2. الافتقار إلى إطار نظري لإعداد وتدريب المعلم.

إن برامج إعداد المعلمين تتميز بالتقليدية حيث أنها تقتصر إلى نموذج كإطار مرجعي لتوجيه ممارسات ونشاطات وفعاليات تدريب المعلم حيث أنها تعتمد على الخبرة الشخصية والتقليد.

3. عدم وضوح أهداف مؤسسات إعداد وتدريب المعلم.

بعض البرامج التدريبية تفنقر إلى أهداف محددة وواضحة توجه مسيرتها وتمتاز بالعمومية في البعض الآخر منها لذلك، فهي لا تلبي الاحتياجات التعليمية في التخصصات المختلفة ولا تساهم بشكل فعال في إيجاد الحلول للتغيرات السريعة.

4. التفاوت في التركيز على المحتوى المعرفي للمكونات الأساسية لبرامج إعداد وتدريب المعلم والتي تشتمل على أ. الثقافة العامة ب. الثقافة التخصصية ج. الثقافة السلوكية إلا أن برامج إعداد المعلم يتميز كل منها على جانب دون الآخر، ونظراً لغياب التطور المتكامل فإن الفائدة ستبقى متفاوتة.

5. عدم التوازن بين الجوانب النظرية والجوانب العملية

حيث أن البرامج التدريبية لا توفر للمعلم فرص التدريب العملي بما يتناسب وأهمية التدريب، وأن فعاليات التدريب تكاد تكون أحياناً معدومة.

6. تعدد الجهات المسؤولة عن إعداد وتدريب المعلم والتفاوت في مستوى الإعداد وعدم التنسيق.

هنالك العديد من الجهات التي تشرف على التدريب ،كوزارة التربية والتعليم، والهيئات العلمية والجامعات والمراكز الرسمية وغيرها، فهناك تفاوت في مستوى الإعداد وغالباً لا يوجد تعاون أو تبادل خبرات مما يؤدي إلى فقدان التواصل والترابط والتكامل بين هذه المؤسسات في إعداد المعلم بطريقة شاملة. لذلك لا بد لنا من معرفة المبادئ الأساسية في تدريب المعلمين ليصبح برنامج التدريب أكثر فاعلية حسب ما ورد ذكره في (الخطيب، 2001) إنه من الضروري اعتماد إطاراً أو نموذجاً نظرياً للتدريب يتصف بالوضوح في تحديد أهداف البرنامج، ويقوم بتلبية الحاجات المهنية للمتدربين ويعمل على تطويرهم ويكون قابلاً للتغيير والتبديل والتجديد بما يتناسب مع المتطلبات والمستجدات التربوية ليصبح المعلم قادراً على القيام بأدواره المناسبة للموقف التعليمي، وأن يحقق التطابق والتوافق ما بين الأفكار النظرية والممارسة العملية، وأن يتصف بالاستمرارية نظراً للتغيرات والتطورات السريعة بما يمكن المعلم من مجارات الواقع وتحقيق الذات من خلال التفاعل والمشاركة في اتخاذ القرارات والنمو الذاتي، واستثمار تكنولوجيا التربية بطريقة فعالة في التدريب، وتقريب التعليم حيث أنه من المؤكد أن لكل فرد قدراته واستعداداته وميوله التي يختلف بها عن الآخر، واعتماد منهج التدريب المتعدد الوسائط بما يتناسب مع الهدف ويحقق الحاجة.

ولكي يتم العمل بهذه المبادئ لا بد أن تتوفر عند القادة التربويين، وصانعي القرار إرادة التغيير والرغبة في العمل والتطوير، وإلا فلن يكتب التطور والتقدم لهذه البرامج، وسيبقى الروتين هو المسيطر على وضع البرامج التدريبية وسيرها، بما ينعكس ذلك سلباً على أداء المعلم والعملية التعليمية.

لذلك فإن على المؤسسات القائمة على تدريب المعلمين أن تقوم بتحليل علمي دقيق لخصائص مهنة التعليم، ومتطلباتها، وأن تحدد بدقة المعارف والمعلومات والمهارات، التي يجب أن يمتلكها المعلم، والتي يستطيعون من خلالها القيام بالأدوار والمسؤوليات التي تتطلبها مهنة التعليم، فيصبح المعلم عنصراً مساهماً في تصميم المناهج والوسائل والأساليب والطرق المناسبة في التدريس.

وقد أشارت راي، ليسلى (2001) إلى أن التخطيط العلمي السليم للعمل التدريبي يتطلب ضرورة توفر معلومات شاملة ودقيقة عن كل العناصر والأطراف ذات العلاقة بالتدريب وأنه من المفترض أن تكون البرامج التدريبية المقترحة نتيجة لحاجة تدريبية معينة وليس نتيجة لقرار سريع أو قرار ارتجالي.

وهذا فعلاً ما ورد ذكره في برنامج المدرسة وحدة تدريب (2004) حيث أكد على ضرورة تحديد علمي ودقيق لحاجات المعلمين والذي يمكن أن يتم بوسائل متعددة أهمها، وضع البرامج التدريبية التي تهدف إلى رفع كفاية المعلمين، ومساعدتهم على اكتساب المهارات اللازمة لتمكينهم من أداء الأدوار المنوطة بهم، في إطار عملية تطوير شاملة منسجمة مع المتطلبات الحديثة وبما يحقق انطلاقة في العملية التعليمية (فلسطين، وزارة التربية والتعليم العالي، 2004).

إن تطوير قدرات المعلم والأخذ بيده يعد وسيلة وهدفاً، حيث أن تطوير أداء المعلم من حيث الأساليب والمعلومات المتجددة، هو هدف يسعى إليه القائمون على تطوير العملية التعليمية والتربوية، واستخدام المعلم لتلك الأساليب والمعلومات هو وسيلة أيضاً لتطوير التعلم والتعليم، والتي تؤدي في النهاية إلى خدمة الطالب وبناء شخصيته، فهو المقصود من كل العمليات التربوية لإخراجه إلى الحياة العملية مسلحاً ومستعداً للعمل والتطوير في المجتمع المحيط به.

ويؤكد دولار (Dollard) وميلر (Miller) الواردين في القريوتي (1997) على أن تطور شخصية الفرد عملية تدريجية تحدث بفعل التعلم، وأنها حصيلة الاستعدادات الأولية، وما يحصل لها من تطوير نتيجة التفاعل مع المثيرات التي تحدث بفعل عملية التعلم.

وقد طالب القريوتي (1997) بضرورة تطبيق المتدرب ما تعلمه في مؤسسة التدريب في مجال عمله، وأن تتم عملية متابعته من قبل إدارات التدريب. واتفقت معه راي، ليسلى (2001) بذلك حيث أكدت على أن المسؤولية الكبرى تقع على مراكز التدريب في معرفة أن التدريب يطبق في موقع العمل، ويؤدي إلى كفاءة المتدربين ويبرر استمرار الإنفاق على هذه البرامج وهل فعلاً يقوم البرنامج التدريبي بتلبية الاحتياجات التدريبية ويشجع على التعلم وهل حقق الأهداف المرجوة منه؟

وقد ذكر، الحاج (2000) أن هناك صعوبات نابعة من بطء متابعة التربية للتغيرات العلمية السريعة في المجتمع، فتحوّلت خطط التربية للترقيع والإنعاش فلم تستطع نظم التعليم في بيئات العالم الثالث من متابعة هذه التطورات، مما يستوجب ضرورة التخطيط للتدريب التربوي الفعال، والذي يتمثل في الأساليب العلمية، واستخدام التقنيات الحديثة وإحداث التغير السريع في النظم التعليمية، وأشار كذلك إلى ضرورة تقدير الاحتياجات على المدى القريب والمتوسط والبعيد، ودراسة التغيرات التي يمكن أن تحدث في الجوانب الاجتماعية والاقتصادية وأثرها على التعليم، والتنبؤ بالتغيرات المختلفة المستقبلية، وما ينبغي إحداثه من أجل تحقيق الأهداف المرسومة.

وقد أوضح كل من شنديل وهاتين، (Schendel and Hatten, 1972) أن سياسات برامج مؤسسات التعليم في المراحل العليا لا تنطبق مع أهدافها، وأن الأهداف ذاتها غير واضحة، وأن استخدام المؤسسات للموارد قليل، فإن هذه المؤسسات مطالبة باستخدام وتطبيق أسلوب التخطيط الاستراتيجي بغية التكيف مع الغير وقد اتفق معه بذلك الحاج (2000)، حيث أكد على ضرورة الاهتمام بالتخطيط لأنه يعتبر عنصراً أساسياً من عناصر نجاح البرامج التدريبية، فهو مرحلة التفكير التي تسبق البدء بتنفيذ البرامج، والتي تنتهي باتخاذ القرارات المتعلقة بما ينبغي عمله.

والتخطيط التربوي جزء من التخطيط الشامل، ولا يوجد فاصل بينهما، لأن هدفهما مشترك، وهو تطوير الفرد والمجتمع وتنمية قدرات الأفراد وإكسابهم قدرات ومعارف ومهارات جديدة تمكنهم أن يصبحوا عناصر منتجة على مستوى الفرد وعلى مستوى المجتمع (الحاج، 2000).

ومن هذا المنطلق فإن التخطيط التربوي يحتاج إلى توفر المعلومات والإحصاءات والبيانات الدقيقة، لأنه يرتبط في جميع جوانب المجتمع، ويعتبر منهجاً يهدف إلى اتخاذ إجراءات في الحاضر ليحني ثمارها مستقبلاً بأعلى كفاءة وأقل تكلفة ممكنة، لذلك فإنه من الضروري معرفة كل البيانات اللازمة لتطوير العملية التربوية، ورسم السياسات المناسبة للبرامج التدريبية، ضمن تصور واقعي لظروف المجتمع وامكاناته (الحاج، 2000).

ويتناول كل من كوتلر ومورفي (Kotler and Morphy, 1981) الواردين في الحبيب (1995) التخطيط الاستراتيجي التعليمي على أنه عملية لتطوير وإصلاح الملاءمة والتوافق ما بين المؤسسة التعليمية والظروف البيئية المتغيرة، ووضع مستقبل المؤسسة التعليمية فوق أي اعتبار آخر.

وقد أكدت الجندي (1999) ضرورة استخدام أسلوب التخطيط لمواجهة التحديات والظروف المتغيرة في المجتمع حيث أنه يمكن أن يكون بمثابة منهج فكري للارتقاء بعمل المؤسسات التعليمية، والتركيز في الوسائل وما تحقق من أغراض مختلفة، وابتكار طرق حديثة لمواجهة التطورات، حيث أنه يجب الأخذ بعين الاعتبار مجموعة المتغيرات والعوامل الاقتصادية، والسكانية، والاجتماعية وارتباطها بالمؤسسات التعليمية، خاصة وأن التخطيط الاستراتيجي يتجه إلى تحديد مواطن القوة والضعف التي ينطوي عليها المستقبل.

لذلك يعتبر التدريب التربوي كما أشار إليه الطبيب (1999) من الأولويات التي يجب أن ينظر إليها المسؤولون في الإدارة التربوية، حيث أن التعليم هو الأساس والعمود الفقري لأي مجال من مجالات الحياة، بهدف إحداث تطورات وتغييرات بما يكفل تحقيق الأهداف المرجوة، وهذا بالطبع لا يتم بطريقة عشوائية بل يحتاج إلى دراسة عميقة ومتخصصة للحاضر وتطلعات للمستقبل، ووضع استراتيجية للتدريب بهدف تطوير المعلمين ليتمكنوا من تنفيذ رسالتهم ومواكبة العلم والتكنولوجيا، وإن على مؤسسة التدريب أن تهتم بعدة أمور من أجل تنفيذ برنامجها.

- معرفة المشكلات التي تواجه المعلمين والإطلاع على وضع المؤسسات التعليمية.
- مشاركة المعلمين في تخطيط البرامج التدريبية وتطويرها.
- حسن اختيار المعلمين، وانتقاء العناصر الصالحة قدر المستطاع.
- الأخذ بالتقنيات الحديثة والمناهج الجديدة وتبادل المعلومات مع الدول المجاورة.

ويقتضي على المسؤول عن التخطيط أن يقف على احتياجات الإدارات العامة في مجال التدريب ومعرفة تامة للنشاطات الجارية في حقل التدريب، وتحديد التقديرات الطويلة التي من شأنها أن تلبي احتياجات التدريب في المستقبل.

وقد ذكر الزيود (1993) أن التدريب يعدل في الأداء، فيحدث التعلم بسرعة وكفاية، ويؤدي إلى تثبيت المهارات التي يتم اكتسابها من خلاله، وينتقل أثره إلى نشاط مشابه له مما يؤدي إلى تحسين التعلم.

ويشير ويست بيرنهام وسيليفان (West – Burnham and Sullivan, 1998) إلى أن البرامج التدريبية الناجحة يجب أن تشمل الخصائص التالية:

- تلبية حاجات المعلمين التطويرية.
- أن تحدد استراتيجيات التعلم الفروق الفردية عند تصميم البرامج التدريبية.
- إعطاء الفرص للتأمل الذاتي المستمر حول تعلمهم وممارساتهم.
- تقييم النتائج باستمرار.
- استخدام شبكة من المصادر للتعلم.

وقد ذكر الفضالة (2004) إنه من المسلم به أن الأهداف التدريبية التي يسعى النظام التدريبي إلى تحقيقها تعتبر من بين أهم المعايير الهامة لنجاحه وأن الأهداف الرئيسة لعملية التدريب تنطلق من ثلاثة أبعاد رئيسة وهي:

- زيادة المعرفة التخصصية.
- تطوير وتحسين مهارات المتدربين.
- السعي إلى تغيير السلوك والاتجاهات إيجابياً للمتدرب.

وقد أكد (Gordone and Anderson, 1993) على ضرورة التغذية الراجعة لأنها توفر إمكانية التحكم في جودة وتصميم الأنشطة التدريبية، أنها جزء ضروري لدائرة التدريب، فمن خلالها يتم معرفة المدى الذي تحققت فيه الأهداف، ومعرفة مستويات المعرفة والمفاهيم والمهارات والسلوك المستهدف، والتأكد من التعلم والكفاءة، ودرجة استفادة المتدربين من البرامج التدريبية.

إن التدريب وبرامجه أصبح جزءاً لا يتجزأ من أنشطة المجتمع في مؤسساته كافة، ويهدف حالياً إلى تنمية كفايات المعلمين أثناء خدمتهم، ولغايات التدريب تستخدم برامج تعليمية متنوعة، لذلك يهدف التدريب إلى تطوير عملية التعلم والتعليم وإيصال المعرفة الجديدة إلى كل فرد وبالطريقة التي تتناسب وقدراته واحتياجاته (عساف، 2000).

أما الحيلة (1999) فقد ذكر أن مجال التركيز هو المعارف والمناهج العلمية، والهدف منها هو بناء الشخصية العلمية والعملية القادرة على فهم الحياة، وتسخير منجزات الحضارة لخدمة وتطوير التعليم، ومكانه المخصص هو المؤسسات التدريبية كالمعاهد والمراكز العلمية والتربوية والمنظمات المختلفة، بهدف بناء المجتمع الذي ينتمي إليه الفرد.

محاور رئيسة للتدريب التربوي

ويرى شحاتة (2003) من خلال الدراسات والبحوث التي تناولت ميدان التدريب

أنَّ هناك أربع محاور رئيسية يجب أن يتجه إليها التدريب وهي:

- التدريب البنائي: وهو التدريب الذي يبني القدرة على البحث والإطلاع مما يساعد في تحسين القدرات الوظيفية للمعلمين ويمكنهم من التكيف المرن مع الظروف التعليمية والتربوية الجديدة.

- التدريب التأهيلي: تزويد المعلم ببرامج تدريبية تمكنه من إعادة التأهيل أثناء الخدمة بما يدعم قدراته لمواجهة المستجدات بحيث يستوعب باستمرار كل ما هو مفيد وجديد في طبيعة المهنة ومتطلباتها.

- التدريب التطويري: إعداد البرامج التدريبية الحديثة وعقد ورش العمل، والتقنيات الحديثة، والمطبوعات، والحقائب التدريبية اللازمة في تطوير مهارات وقدرات المعلم.

- التدريب التنشيطي: تنشيط البرامج التدريبية لأدوار الشراكة التربوية التي تجمع بين الآباء والمعلمين من خلال مجالس الآباء، بحيث يتم تناول الرؤى التربوية الحديثة بالحوار والمناقشة بهدف التطوير والنقد والكفاءة.

وكلها أنماط تدريبية يجب أن تلتفت إليها المؤسسات المعنية بتدريب المعلمين، شريطة أن يتم تنويع أساليب ووسائل التدريب وفقاً لمقتضيات البرنامج التدريبي، وتأهيل الكوادر القادرة على قيادة البرامج التدريبية، وتنفيذ برامجها بالأساليب والتقنيات الحديثة، وكذلك تدريب المعلمين على استخدام

التكنولوجيا المتقدمة في المواقف التعليمية، وإعداد دراسة تقييمية لمعرفة أثر البرامج التدريبية في الميدان التعليمي ويجب أن تشمل برامج التدريب جانبين أساسيين هما:

- تغطية فجوات الإعداد التي أدت إلى قصور في الأداء الحالي للمعلمين نتيجة قصور في المعارف والمهارات والاتجاهات لديهم.
- الموازنة بين العرض والطلب الناتجة عن التغير في طرق وأساليب التعليم.

ويرى كولسنيك (Kolesnik, 1978, (P 92) " أن تحديد احتياجات المتدربين تعتبر خطوة أساسية لبرامج التدريب أثناء الخدمة، ويعد تطبيقها مهماً، وأن سلوك الإنسان يهدف إلى إشباع رغبة معينة وهذه الرغبة يتم التعرف عليها عن طريق تحديد الاحتياجات".

وقد أكد روزن هولتز (Rosenholtz, 1989) على ضرورة أن تكون برامج التدريب مصممة بطريقة يمكن تطبيقها، وأن تحتوي على أفكار جديدة، وتزود المعلمين بالمهارات والمعلومات التي تفيدهم في غرفة الصف، وتراعي مختلف التخصصات وتساعد على النمو المهني.

وإيماناً بالدور الذي يحدثه المعلم المدرب المؤهل على نوعية التعليم ومستواه، فقد أولت الدول حسب ما أشار إليه الخطيب (2002) على اختلاف فلسفاتها وأهدافها ونظمها مهنة التعليم، والارتقاء بالمعلم كل عناية واهتمام، حيث أتاحت له فرص النمو المستمر، ويسرت له الظروف المناسبة، لتحسين أوضاعه الاقتصادية والاجتماعية من أجل النهوض بمسؤوليته في تحسين نوعية التعليم، وتحقيق الأهداف التربوية، ورفع مستوى الأداء عند الطلبة.

ولكن الانفجار المعرفي والتكنولوجي المتسارع قد أضاف مسؤوليات وواجبات جديدة على الدور الذي يقوم به المعلم، مما أدى إلى ظهور العديد من المفاهيم والمبادئ والطرق التي يمكن توظيفها لجعل التعليم أكثر فاعلية، فتغير بذلك دور المعلم من ناقل للمعرفة معتمداً بذلك على التلقين إلى دور أكثر حيوية وإيجابية عن طريق المشاركة الفاعلة في الأنشطة والمعارف، وكذلك زاد الاهتمام بالطالب وميوله واحتياجاته وقدراته فأصبح مما لا بد منه أن يتم التخطيط والتصميم لرسم برامج تدريبية تؤهل المعلم على القيام بدوره بكفاءة (الخطيب، 2002).

التدريب التربوي في فلسطين

في عام 1994 أنيط بوزارة التربية والتعليم العالي في مناطق السلطة الوطنية الفلسطينية مسؤولية التعليم بأنظمتها المختلفة.

ويعد التدريب مصدراً من مصادر إعداد الكوادر البشرية، من أجل تطوير كفاياتهم بما ينعكس إيجابياً على تطوير أدائهم من جميع الجوانب ليخدم الطالب وهو محور العملية التربوية، ويعتبر التدريب عملية منظمة تتم وفق منهج محدد قائم على أسس علمية، تهدف إلى تزويد المتدربين بمهارات ومعارف وخبرات متجددة، من أجل إحداث تغييرات إيجابية مستمرة في خبراتهم، ويتم التدريب بخطوات متسلسلة ابتداء من تحديد الاحتياجات التدريبية، وإعداد المواد التدريبية، واختيار المدربين وتدريبهم، ومن ثم التدريب اللوائي، ويرافقها التقييم المستمر لجميع المراحل.

وتتمثل رسالة الإدارة العامة للإشراف والتأهيل التربوي في تنمية الكوادر البشرية أثناء الخدمة بتدريب المعلمين، وتعزيز عمليات الإشراف التربوي المتكاملة التي تكفل تطبيق الأساليب التربوية الفاعلة، وصولاً بالتعليم الذي يتلقاه الطالب الفلسطيني إلى أعلى المستويات، مما يؤدي إلى تعزيز نمو المجتمع الفلسطيني وتطوره بشكل عام.

(وزارة التربية والتعليم العالي، 2006)

وتتم عملية التدريب عبر مراحل وخطوات محددة.

أولاً: تحديد الاحتياجات التدريبية:

إن معرفة الاحتياجات وتحديدتها وفق أسس علمية يساعد مخططى برامج التدريب على تصميم برامج تدريبية ناجحة، مما يساعد على رفع كفاية العاملين.

ثانياً: إعداد المواد التدريبية:

بهدف إثراء موضوعات معينة في المنهاج أو توضيح مفاهيم ومهارات ومعارف وسلوكيات وطرائق تعليمية يحتاجها المتدربون المعلمون ومديرو المدارس والمشرفون التربويون.

ثالثاً: التدريب المركزي (تدريب المدربين):

ويعني تدريب نخبة من المشرفين أو المعلمين المتميزين وإعدادهم للتدريب في مديرياتهم.

رابعاً: التدريب اللوائي:

ويهدف إلى نقل الخبرة التدريبية التي خضع لها فريق التدريب المركزي للفئة المستهدفة من خلال تقديم بعض الفعاليات وتكليف المشاركين تقديم فعاليات أخرى وتقديم التغذية الراجعة لهم من قبل المدربين.

خامساً: تقييم البرامج التدريبية والتقارير النهائي:

تعتبر عملية التقييم والمتابعة لأي برنامج تدريبي ضرورية للتأكد من مدى تحقيقه لأهدافه، ومعرفة مدى مساهمته لمتطلبات العمل، وانسجامها مع تحقيق الأهداف المخطط لها وبالتالي إصدار قرار علمي بشأن عمليات التدريب.

وتتحدد أهمية عملية التقييم بالأمور الآتية:

- مدى تحقيق البرامج التدريبية للأهداف المخطط لها مسبقاً.
 - الوقوف على نتائج التدريب ومخرجاته.
 - الاختيار الأمثل للوسائل والأنشطة المستخدمة في التدريب.
 - الاختيار المناسب للأساليب التدريبية المستخدمة في التدريب.
 - تحديد الجوانب الإيجابية، من أجل تعزيزها في تنفيذ البرامج.
 - تحديد الجوانب السلبية التي تواجه عملية تنفيذ البرامج التدريبية والعمل على تلافيها، لضمان تحقيق الأهداف مستقبلاً.
 - تعرف مدى النجاح في تطبيق مبادئ التدريب الصحيحة في البرامج التدريبية.
 - التعرف إلى الفوائد المباشرة وغير المباشرة التي تعود على المؤسسة التعليمية نتيجة مشاركة منتسبيها في البرامج التعليمية.
 - تعرف مدى تطبيق المتدربين للخبرات، والمهارات التي اكتسبوها في أعمالهم.
 - الاستمرارية في التقويم والحصول على التغذية الراجعة.
- (وزارة التربية والتعليم العالي، 2006)

أهداف المادة التدريبية:

1. تغطية المواضيع الجديدة في الكتاب المقرر.
2. إغناء وإثراء أي موضوع لم يتم التركيز عليه في المقرر.

3. إيجاد توازن بين وحدات الكتاب الواحد وبين المقررات للصفوف من ناحية أخرى، بحيث تعمل على زيادة الانسجام بين المقررات.

4. الاحاطة الشاملة والفهم العميق للأهداف التربوية والخطط العريضة للمناهج الفلسطينية.

5. التنويع في أساليب التعليم المستخدمة.

6. التركيز على المتعة والفاعلية لدى الطلبة.

(دليل الإجراءات التربوية، 2006).

الخطة الخمسية التطويرية 2001-2005.

انبثقت هذه السياسات عن مجموعة من المبادئ العامة وتتمثل في خمس غايات تمثل الرؤى

المستقبلية للتعليم الفلسطيني وهي:

1. توفير فرص الالتحاق لمن هم في سن التعليم.

2. تحسين نوعية التعليم والتعلم.

3. تطوير التعليم النظامي وغير النظامي.

4. تطوير القدرات التنظيمية في التخطيط والإدارات المالية.

5. تنمية القوى البشرية للنظام التربوي.

الخطة الخمسية التربوية التطويرية (2001-2005) وزارة التربية والتعليم، فلسطين.

الأهداف العامة لتدريب المعلمين.

تعتبر جودة التعليم والتعلم من أهم الأهداف التي تبنتها وزارة التربية والتعليم الفلسطينية من

خلال معلم متعمق في المحتوى الذي يدرسه، قادر على تدريسه للطلبة بأفضل الأساليب التعليمية

وأيسرها، وضمن الإمكانيات المادية والظروف المتاحة له وتهدف من خلال تدريب المعلمين أثناء

الخدمة إلى:

1. توسيع القاعدة المعرفية في موضوع التخصص وتعميق المفاهيم لديهم.

2. تعريفهم بأساليب التدريس والأنماط الجيدة والمتنوعة للإدارة الصفية الناجحة.

3. تحسين الاتجاهات الإيجابية في عمليتي التعليم والتعلم مما يتيح للمعلمين تبني أفكار جديدة.

4. تنمية روح البحث والتجريب بحيث يغدو المعلم عنصراً فاعلاً في العملية التربوية.

الإدارة العامة للتدريب والإشراف التربوي (2006)

مجالات التدريب

بما أن المعلم هو العنصر المحوري في إنجاح التعليم وتطويره لذلك يجب تأهيل هذا العنصر لتمكينه من أداء مهماته ووظائفه على نحو فعال لذلك قامت دائرة تدريب المعلمين بتحديد المجالات التالية: -
المنهاج الفلسطيني: تدريب جميع المعلمين على تنفيذ المقررات الدراسية الجديدة بداية كل فصل دراسي.

المعارف التخصصية: بناء مواد تدريبية تعالج المحتوى المتضمن في المقررات الدراسية لتسهيل عملية تنفيذ المنهاج الفلسطيني.

أساليب التدريس: بناء مواد تدريبية تتناول أساليب التدريس المناسبة لتدريس المقررات الدراسية المختلفة.

التربية العامة: تأهيل المعلمين بصورة تمكنهم من التعامل مع الجوانب المتعلقة بإدارة الصف والتعامل مع المواقف والظروف الطارئة.

المهارات والوسائل: عقد دورات تكسب المعلمين مهارات مختلفة مثل المهارات الإدارية، والمهارات الحياتية، واستخدام الوسائل التعليمية والأجهزة المختلفة.

الحاسوب وتكنولوجيا التعليم: تدريب المعلمين على أساسيات الحاسوب والانترنت وتكنولوجيا المعلومات واستخدامها في التعليم.

القياس والتقويم: تدريب المعلمين على كيفية بناء الاختبارات، وتزويدهم بكفايات في مجال بناء وسائل تقييم وأدوات تشخيص مدى استفادة الطلبة.

التعليم العلاجي: استراتيجيات تعليمية تتناسب وخصوصية الظروف الفلسطينية وإعداد أوراق العمل المنطلقة من بيئة الطالب وبمشاركة أهله، والتعلم في ظل الأزمات.

الاحتياجات الذاتية للمعلم والمدرسة: تقوم الهيئة التدريسية داخل المدرسة بتحديد الاحتياجات التدريبية الملحة، والمشاركة في برنامج "المدرسة وحدة تدريب" بما يتناسب واحتياجات المعلمين والمدرسة.

الأبحاث والدراسات التربوية: معرفة وتشخيص الواقع المراد بحثه، مثل الكشف عن المفاهيم الخاطئة ووضع استراتيجيات التغيير الملائمة.

المشاريع التطويرية: مشاركة بعض المدارس في مشاريع التحضير الذهني من خلال تدريس العلوم والرياضيات، وشبكة المدارس الإلكترونية والمدرسة وحدة تدريب وغيرها.

(وزارة التربية والتعليم العالي، 2006)

البرامج التدريبية: ولتسهيل عملية تدريب المعلمين، ولتطوير آلية التدريب أثناء الخدمة، تم

إعداد برامج تدريبية للمعلمين يحضرها كل من:

- المعلم الجديد الذي تخرج من الجامعة في تخصص أكاديمي محدد ولا يمتلك مؤهلاً تربوياً يؤهله لأن يكون المعلم الذي ينفذ العملية التعليمية بكفاءة.
- معلم الصف الذي يدرس جميع المباحث الدراسية وهذا يشمل معلمي الصفين الأول والثاني الأساسيين.
- معلم لا يدرس تخصصه.
- معلم مشارك في المشاريع الريادية المواكبة للتطور العلمي.
- معلم مستجد يدرس مادة معينة للمرة الأولى على الرغم من أنه قد يكون أمضى فترة طويلة في التعليم.
- معلم قديم قدمت له تغذية راجعة في مجال محدد ويحتاج إلى متابعة مع آخرين.

البرامج التدريبية الفلسطينية.

تنوعت البرامج التدريبية المقدمة لمعلمي المرحلة الأساسية بما يتناسب والمتطلبات التربوية وقد اشتملت على:

- البرامج للمعلم الجديد: تسعى دائرة تدريب المعلمين لتدريب المعلمين الجدد أثناء الخدمة وذلك لتأهيلهم كمعلمين تربويين على عدة برامج أساسية وهي: - التهيئة للمعلم الجديد، التربية العامة، القياس والتقويم.
- البرامج الإلزامية: ويتم من خلالها تدريب المعلمين وتأهيلهم أثناء الخدمة كمعلمين تربويين وكل حسب تخصصه على عدة برامج أساسية ومنها: المنهاج الفلسطيني، الأساليب، التربية العامة، القياس والتقويم.
- البرامج التطويرية: وتشمل البرامج التدريبية التي تسهم في تنمية قدرات المعلمين التعليمية أثناء العمل وذلك لتطوير أداء المعلمين ومن هذه البرامج: الحاسوب وتكنولوجيا التعليم، الوسائل التعليمية، المفاهيم الخاطئة واستراتيجيات التغيير المفاهيمي، أساسيات في اللغة العربية، المهارات الحياتية، التعامل مع الظروف الطارئة، الاحتياجات الذاتية للمعلم والمدرسة، المشاريع التطويرية، البحث الإجرائي، نظريات التعلم.
- البرامج الاختيارية: ويتم خلالها تدريب المعلمين كل حسب رغبته وبهدف تنمية قدراته ومهاراته الذاتية ومن هذه البرامج: الثقافة والتراث، الخط العربي، المحادثة باللغة الإنجليزية، فلسفة العلم، التجويد، مواضيع متجددة في التخصص.

- البرامج الطارئة: تقوم دائرة تدريب المعلمين بإعداد خطة سنوية حسب الأولويات والاحتياجات شاملة للبرامج التدريبية المتوفرة وأهدافها والفئة المستهدفة وعدد الساعات التدريبية وأماكن انعقادها لكل منها حسب المديرية والتخصص.
- التدريب حسب الفئات: ولتسهيل عملية التدريب فقد تم تقسيم المعلمين حسب التخصص والصفوف التي يعلمونها في معظم البرامج التدريبية كآتي: مرحلة التهيئة للصفوف من (1-4) الأساسية، مرحلة التمكين للصفوف من (5-10) الأساسية، مرحلة الانطلاق للصفوف من (11-12) الثانوية بفرعيها العلمي والعام.
- فرص التدريب: يتعرض المعلم لعدة فرص تدريبية في مستويات ومواقف ومواقع مختلفة ومنها: التدريب الخارجي أحياناً، التدريب المركزي على مستوى الوزارة، التدريب على مستوى المديرية من خلال التنسيق مع مكاتب التربية والتعليم، التدريب داخل المدرسة نفسها ويكون ذلك بناء على احتياجات جميع معلمي المدرسة مثل أساليب التدريس، الوسائل التعليمية، صعوبات التعلم، واستخدام الحاسوب في التعليم، الزيارات الصفية المتبادلة بين المعلمين في نفس المدرسة، الزيارات العنقودية المتبادلة مع مدارس مجاورة، الاجتماعات وأيام العمل على مستوى المديرية، الاشتراك بلجنة المبحث حيث يتم مناقشة أهم الأمور والقضايا والمستجدات التربوية، الاشتراك في دورات تعقدتها مؤسسات محلية أو دولية بالتعاون مع وزارة التربية والتعليم العالي.
- أوقات تدريب المعلمين: يتم تنفيذ الكثير من البرامج التدريبية أثناء العطلة الصيفية وأثناء عطلة نصف السنة الدراسية، وأحياناً يتم تنفيذ برامج تدريبية على مدار العام الدراسي.

وصف مختصر للبرامج والبرامج التدريبية لمعلمي المرحلة الأساسية

تم خلال عامي (1996-1998) التركيز على معلمي الصفين (1-2) الأساسيين في موضوع أساليب التدريس.

وخلال (1998-2000) التركيز على الصفوف (1-4) الأساسية في موضوع التعليم التكاملي.

وخلال (1997-2000) التركيز على الصفوف (1-4) الأساسية في موضوع التطوير المدرسي.

وخلال (1998-2003) التركيز على الصفوف (1-4) الأساسية في موضوع المدرسة وحدة تدريب.

وفي عام (2000) التدريب على المنهاج الجديد لجميع معلمي الصف الأول الأساسي.

وعام (2001) التدريب على المنهاج الجديد لجميع معلمي الصف الثاني الأساسي.

وعام (2002) التدريب على المنهاج الجديد لجميع معلمي الصف الثالث الأساسي.

وعام (2003) التدريب على المنهاج الجديد لجميع معلمي الصف الرابع الأساسي.

وخلال عام (2000-2003) التدريب على منهاج اللغة الإنجليزية للصفوف (1-4).

وعام (1998-2003) التدريب على محتوى وأساليب في تدريس العلوم والرياضيات واللغة العربية.

وعام (2003-2005) دورات وبرامج تدريبية لغير المتخصصين في اللغة العربية والرياضيات والعلوم.

وعام (2004-2005) التدريب على استخدام الدراما في التعليم للصفوف من (1-4) الأساسية.

وعام (2003-2005) التدريب على التعليم العلاجي وصعوبات التعلم للصفوف (1-4). ودورات التهيئة للمعلم الجديد سنوياً بواقع (35) ساعة تدريبية.

وعام (2004-2005) التدريب على أدب الأطفال لمعلمي المرحلة الأساسية (1-4) وغيرها من البرامج التدريبية، بالإضافة إلى الأيام الدراسية التي تعقد بشكل مستمر لمناقشة موضوعات تعليمية وتربوية كالإدارة الصفية وأوراق العمل وغيرها.

الإدارة العامة للتدريب والإشراف التربوي، (2006)

مبررات الدراسة

للبرامج التدريبية مبررات ينبغي الأخذ بها منها:

1. اعتبار البرامج التدريبية حاجة أساسية لمعلمي المرحلة الأساسية تمكنهم من تنمية وتطوير قدراتهم التعليمية.
2. ضرورة مواكبة التربية للتقدم والتغير السريعين في ميدان العلم والتكنولوجيا.
3. الإيمان المتزايد بضرورة إكساب الطالب المهارات والمعلومات والقدرات التي تمكنه من الحصول على المعارف وتنمية فكره وثقافته.
4. أهمية توجيه البرامج التدريبية إلى أسس رشيدة وتبدو هذه الأهمية في تشخيص الأوضاع التربوية الحالية، ومدى تناسق أجزائها وارتباطها بالواقع التعليمي.
5. رسم السياسة التربوية للاستجابة لمتطلبات التنمية الشاملة والاستثمار الأفضل للوقت بأقل تكلفة.

مشكلة الدراسة:

تعتبر البرامج التدريبية من الأمور التي تسبب تذمر بعض المعلمين وانزعاجهم، وقد ينتج ذلك عن الروتين، وطول البرامج، عدم مناسبة الوقت... الخ ومن المعروف أن مشاركة المعلمين في البرامج التدريبية لها أهمية في العملية التعليمية، وأنها تؤثر في أداء المعلم ومن هنا قامت الباحثة بدراسة فاعلية البرامج التدريبية من وجهة نظر مديري ومعلمي المرحلة الأساسية في مديرتي التربية والتعليم في محافظة ضواحي القدس/ الرام ومحافظة رام الله والبيرة.

وكذلك معرفة أهم البرامج التي يرغبون فيها والوقوف على الصعوبات التي تواجه معلمي المرحلة الأساسية وهذا من الأمور الهامة التي من شأنها تنظيم التدريب التربوي ليصبح أكثر فاعلية وتحسين العملية التعليمية التي يسعى المختصون التربويون الوصول إليها وتذليل الصعوبات التي يعاني منها المعلم.

أهداف الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى ما يلي:

1. استطلاع آراء مديري ومعلمي المرحلة الأساسية في مديرتي التربية والتعليم في ضواحي القدس/الرام ومحافظة رام الله والبيرة فيما يتعلق بتقييم البرامج التدريبية للمرحلة الأساسية من وجهة نظرهم؟
2. التعرف على أية فروق دالة إحصائية حسب متغيرات الدراسة (سنوات الخبرة، التخصص، التحصيل العلمي، الجنس) في تقييم البرامج التدريبية لمعلمي المرحلة الأساسية من وجهة نظر معلمي ومديري المرحلة الأساسية.
3. معرفة الصعوبات التي تواجه معلمي المرحلة الأساسية في البرامج التدريبية في محافظة رام الله والبيرة ومحافظة ضواحي القدس/الرام.
4. معرفة البرامج والبرامج التدريبية التي يرغب معلمو المرحلة الأساسية بها مستقبلاً في محافظة رام الله والبيرة ومحافظة ضواحي القدس/الرام.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية هذه الدراسة من خلال ما يلي:

1. أنها استكمال للدراسات السابقة في مجال التدريب التربوي من خلال تعرفها على وجهتي نظر المعلمين والمديرين في تقييم البرامج التدريبية للمرحلة الأساسية في مديرتي التربية والتعليم ضواحي القدس - ورام الله والبيرة للمرحلة الأساسية.
2. أنها توفر المعلومات التي تساعد في تحسين العملية التعليمية وأهم المقترحات التي تسهم في تطوير وتنمية قدرات المعلمين خاصة وأن التوجه التربوي في وزارة التربية والتعليم يسعى نحو خطة تطوير تربوي شاملة لمختلف مدخلات العملية التربوية ومخرجاتها ومواكبة التطور العلمي والتكنولوجي المتسارع.

3. من المتوقع أن تكون نتائجها مهمة للقائمين على البرامج التدريبية من حيث معرفة الاحتياجات التدريبية للمعلمين من خلال وجهة نظرهم والصعوبات التي تواجههم.

4. من الممكن أن تسهم هذه الدراسة في تلبية جانب من جوانب التطوير التربوي في فلسطين والذي يرمي إلى إبراز ارتباط التدريب التربوي في العملية التعليمية وتحسين أداء المعلم، وتحقيق أهداف المؤسسة التعليمية في التنمية الشاملة.

أسئلة الدراسة:

1. ما فاعلية البرامج التدريبية لمعلمي المرحلة الأساسية في مجال الأهداف؟
2. ما فاعلية البرامج التدريبية لمعلمي المرحلة الأساسية في مجال المحتوى؟
3. ما فاعلية البرامج التدريبية لمعلمي المرحلة الأساسية في مجال بيئة التدريب؟
4. ما فاعلية البرامج التدريبية لمعلمي المرحلة الأساسية في مجال اكتساب المهارة؟
5. ما فاعلية البرامج التدريبية لمعلمي المرحلة الأساسية في مجال التطور والارتقاء؟
6. ما فاعلية دور المدرب من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية؟
7. ما الصعوبات التي تواجه معلمي المرحلة الأساسية في البرامج التدريبية؟
8. ما البرامج التدريبية التي يراها المعلم ضرورية له مستقبلاً؟
9. ما درجة فاعلية البرامج التدريبية على الطالب من وجهة نظر مديري المرحلة الأساسية؟
10. ما درجة فاعلية البرامج التدريبية على أداء المعلم من وجهة نظر مديري المرحلة الأساسية؟
11. ما فاعلية دور المشرف التربوي في متابعة البرامج التدريبية من وجهة نظر مديري المرحلة الأساسية؟

12. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \leq \infty$) بين متوسطات استجابات مديري المرحلة الأساسية على فاعلية البرامج التدريبية تعزى إلى متغيرات الدراسة (سنوات الخبرة والتخصص والجنس والمؤهل العلمي والمنطقة).
13. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \leq \infty$) بين متوسطات استجابات معلمي المرحلة الأساسية على فاعلية البرامج التدريبية تعزى إلى متغيرات الدراسة (سنوات الخبرة والتخصص والجنس والمؤهل العلمي والمنطقة).

فرضيات الدراسة:

انبثقت عن أسئلة الدراسة الفرضيات التالية:

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين متوسطات استجابات مديري المرحلة الأساسية على فاعلية البرامج التدريبية تعزى إلى الخبرة.
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين متوسطات استجابات مديري المرحلة الأساسية على فاعلية البرامج التدريبية تعزى إلى التخصص.
3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين متوسطات استجابات مديري المرحلة الأساسية على فاعلية البرامج التدريبية تعزى إلى الجنس.
4. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين متوسطات استجابات مديري المرحلة الأساسية على فاعلية البرامج التدريبية تعزى إلى المؤهل العلمي.
5. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين متوسطات استجابات المعلمين على فاعلية البرامج التدريبية تعزى إلى الخبرة.
6. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين متوسطات استجابات المعلمين على فاعلية البرامج التدريبية تعزى إلى التخصص.
7. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين متوسطات استجابات المعلمين على فاعلية البرامج التدريبية تعزى إلى الجنس.
8. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين متوسطات استجابات المعلمين على فاعلية البرامج التدريبية تعزى إلى المؤهل العلمي.
9. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) في فاعلية البرامج التدريبية لمعلمي المرحلة الأساسية من وجهة نظر المديرين تعزى إلى متغير المنطقة.

10. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) في فاعلية البرامج التدريبية لمعلمي المرحلة الأساسية من وجهة نظر المعلمين تعزى إلى متغير المنطقة.

حدود الدراسة:

1. اقتصرت هذه الدراسة على مديري ومعلمي المرحلة الأساسية العاملين في مديرتي التربية والتعليم الفلسطينية في محافظة ضواحي القدس/الرام ومحافظة رام الله والبيرة.
2. أجريت هذه الدراسة ووزعت أدواتها على عينتها خلال العام الدراسي 2004/2005م.
3. تحددت هذه الدراسة بما تتمتع به أداة الدراسة من صدق وثبات ودقة التطبيق.

الفصل الثاني

الدراسات السابقة العربية.

الدراسات السابقة الأجنبية.

الفصل الثاني

الدراسات السابقة:

حظيت دراسات التدريب التربوي باهتمام كبير في العالم، لما لها من دور فاعل في تطوير وتنمية قدرات المعلمين ومهاراتهم، وتحسين العملية التعليمية، سواء كان ذلك في الدول الأجنبية أو الدول العربية، حيث أجري العديد من الدراسات التربوية، التي تناولت أبعاد التدريب التربوي وإعداد المعلمين وتأهيلهم، وقد تمكنت الباحثة من الإطلاع على بعض الدراسات السابقة التي تناول بعض منها جوانب من التدريب التربوي، ولم تجد الباحثة في حدود معرفتها دراسات سابقة، تناولت موضوع دراستها بشكل مباشر، وعليه يمكن تقسيم ما توصلت إليه الباحثة من دراسات إلى قسمين:

أولاً: دراسات عربية.

ثانياً: دراسات أجنبية.

أولاً: الدراسات العربية:

دراسة الكنش (1990)

قام الكنش بدراسة بعنوان "دوافع الدارسين بكلية تأهيل المعلمين العالية وعلاقتها بمتغيرات التحصيل، والجنس، والخبرة وقد هدفت الدراسة إلى التعرف على دوافع الدارسين في كلية تأهيل المعلمين العالية في عمان، والتعرف على الدوافع الأكثر تفضيلاً لدى الدارسين للالتحاق بالدراسة في الكلية بوجه عام، وإلى معرفة العلاقة بين دوافع الدارسين وكل من متغيرات الجنس وسنوات الخبرة والتخصص والتحصيل الأكاديمي للدارسين، وقد تكون مجتمع الدراسة وعينتها من (281) دارساً وتم ترتيب الدوافع التي تم اختيارها تنازلياً وفق أهميتها النسبية، وحددت أكثر عشرة دوافع تفضيلاً بوجه عام ووفق متغيرات الجنس وسنوات الخبرة والتخصص والتحصيل الأكاديمي للدارسين.

وقد أظهرت نتائج الدراسة بوجه عام أن هناك توازناً مقبولاً إلى حد كبير بين الدوافع التي نالت الأهمية الكبرى في نظر الدارسين وتمثلت الدوافع بين الأبعاد الأكاديمية والأبعاد الاجتماعية والمادية، مما يعمل على تحقيق رفع المستوى الأكاديمي والمسلكي للمعلمين وتمكينهم من ممارسة المهمات التعليمية بكفاءة والقيام بالبحوث والدراسات التي تسهم في تطوير العملية التربوية.

وكان من أبرز التوصيات التي أوصى بها الباحث العمل على إيجاد أنماط متطورة في برامج إعداد المعلمين وتدريبهم، والقيام بالبحوث والدراسات التي تسهم في تطوير العملية التربوية.

دراسة جردات (1991)

هدفت الدراسة إلى تحديد الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الأساسية الحكومية في إربد، وهل تختلف الاحتياجات التدريبية باختلاف المؤهل، الخبرة، الجنس وقد تكونت عينة الدراسة من مديري ومديرات المدارس الأساسية الحكومية في إربد والرمثا وبنو كنانة والبالغ عددهم (300) مديراً ومديرة، وقد استخدم الباحث استبانة الاحتياجات التدريبية موزعة على المجالات التالية: المجال الإداري وتحسين العملية التربوية، والشؤون المالية، وشؤون الطلبة والبناء المدرسي، والمجتمع المحلي. وكشفت النتائج أن درجة الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الأساسية أكبر من ممارسات أنشطة مجال الشؤون المالية، والإدارية من درجة احتياجهم التدريبي في مجالات، الطلبة، والبناء المدرسي، وتحسين العملية التربوية، والمجتمع المحلي، وأنه توجد فروق دالة إحصائياً ($\alpha=0.05$) لأثر عامل المؤهل، والخبرة، ولا توجد فروق دالة إحصائياً ($\alpha=0.05$) لأثر الجنس.

دراسة عبد الخالق (1994).

هدفت الدراسة إلى تحديد الحاجات التدريبية في أثناء الخدمة لمعلمي الرياضيات في المرحلة الأساسية في مدينة عمان بتقليل الفجوة بين درجة أهمية الكفاية ودرجة ممارسة المعلم لمهامه في ستة مجالات تربوية هي: 1. التخطيط للتعليم. 2. أساليب التدريس. 3. الوسائل التعليمية. 4. الجانب المعرفي بالمادة العملية. 5. إدارة الصف. 6. التقويم المدرسي. وقد تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي الرياضيات ومعلماتها في المرحلة الأساسية في مدينة عمان وكان عددهم (214 معلماً ومعلمة).

وكانت نتائج الدراسة:

1. إن درجة ممارسة معلمي الرياضيات في المرحلة الأساسية متدنية نسبياً، أما درجة أهميتها لهم فكانت عالية نسبياً، فقد كانت درجة ممارسة أي كفاية تعليمية أقل من درجة أهميتها دون استثناء.

2. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متغيري الممارسة والأهمية لجميع الكفايات التعليمية التي تضمنتها الاستبانة.

3. هناك أثر لمتغير الجنس عند مستوى الدلالة ($0.05 \leq \infty$) في (10) حاجات تدريبية فقط من أصل (70) حاجة، وقد توزعت الحاجات التي كان لمتغير الجنس أثر فيها لصالح الذكور على المجالات التالية:

(4) حاجات تدريبية ضمن مجال التخطيط للتعليم.

(4) حاجات تدريبية ضمن مجال أساليب التعليم.

(2) حاجتين تدريبيتين ضمن مجال الوسائل التعليمية وكان هناك أثر لمتغير الخبرة عند مستوى الدلالة ($0.05 \leq \infty$) لصالح مستوى الخبرة (4-6) سنوات وكذلك لمتغير المؤهل عند مستوى الدلالة ($0.05 \leq \infty$) لصالح المستوى الأول وهو دبلوم كليات المجتمع وقد أوصى الباحث بإعادة النظر في برامج تأهيل المعلمين وتدريبهم، وعقد دورات تدريبية متخصصة لمعلمي الرياضيات في جميع مجالات الدراسة، وإجراء دراسات مماثلة للكشف عن حاجات معلمي الرياضيات من وجهة نظر كل من المشرفين ومديري المدارس ومقارنتها بوجهة نظر معلمي المرحلة من خلال هذه الدراسة.

دراسة عطيات (1994)

هدفت هذه الدراسة إلى تقويم الحاجات التربوية لمعلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية، عن طريق معرفة الفرق بين درجة أهمية الكفاية ودرجة ممارسة المعلم لها وذلك في المجالات التالية: التخطيط للتعليم، المناهج، أساليب التدريس، الوسائل التعليمية، أنشطة التدريس، إدارة الصف، وتوجيه السلوك الصفّي، واتجاهات المعلم نحو الطلبة ونحو المهنة.

وقد تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات اللغة العربية في المرحلة الثانوية في تربية عمان والبالغ عددهم (267) معلماً ومعلمة استجاب منهم (129) معلماً ومعلمة، وقد أوصت الدراسة بإعادة النظر في برامج تأهيل المعلمين وتدريبهم، وعقد دورات تدريبية متخصصة لمعلمي اللغة العربية في جميع مجالات الدراسة، وبضرورة توجيه الفعاليات الإشرافية صوب تلك الحاجات التي أظهرتها الدراسة، والعمل على تنمية وتطوير المعلمين تربوياً.

وكانت نتائج الدراسة كما يلي: -

1. إن درجة ممارسة معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية للكفايات التعليمية متدنية نسبياً، أما درجة أهميتها بالنسبة لهم فكانت عالية نسبياً.
2. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متغيري الممارسة والأهمية لجميع الكفايات التعليمية اللازمة لمعلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية.
3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية للحاجات التربوية لمعلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية، في مديرية عمان الكبرى، تعزى إلى الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة في التدريس.

دراسة المومني (1994).

قام المومني بدراسة بعنوان "فاعلية برامج التدريب أثناء الخدمة لمعلمي التربية الاجتماعية والوطنية كما يراها المعلمون والمشرفون التربويون في الأردن". هدفت هذه الدراسة إلى بيان درجة فاعلية برامج التدريب أثناء الخدمة لمعلمي التربية الاجتماعية والوطنية، قد تكونت عينة الدراسة من معلمي ومعلمات التربية الاجتماعية والوطنية الذين أكملوا متطلبات برنامج التدريب، وكان عددهم (150) معلماً ومعلمة، وتكونت من جميع المشرفين التربويين لمبحث التربية الاجتماعية والوطنية في الأردن والبالغ عددهم (34) مشرفاً تربوياً.

طور الباحث لهذا الغرض استبانة مكونة من (64) فقرة موزعة على المجالات التالية: التخطيط، طرق وأساليب التدريس، تقنيات التعليم، التقويم، المواد التدريبية، المدربون، مراكز التدريب، وقت التدريب، الحوافز .

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

1. إن درجة فاعلية برامج التدريب أثناء الخدمة لمعلمي التربية الاجتماعية والوطنية كانت مرتفعة من وجهة نظر المعلمين كمدرسين، في المجالات التالية: التخطيط، المواد التدريبية، الحوافز، ومتوسطة في المجالات التالية: طرق وأساليب التدريس، تقنيات التعليم، المدربون، مركز التدريب، وقت التدريب.

2. إن درجة فاعلية برامج التدريب أثناء الخدمة لمعلمي التربية الاجتماعية والوطنية كانت مرتفعة من وجهة نظر المشرفين التربويين كمدرسين، في المجالات التالية: التخطيط، المواد التدريبية، الحوافز، ومتوسطة في مجالات الدراسة الأخرى.

3. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية، بين متوسطات استجابات المعلمين واستجابات المشرفين التربويين، على درجة فاعلية برامج التدريب في جميع مجالات الدراسة باستثناء مجالي "التقويم" و "مركز التدريب" حيث كانت الفروق دالة إحصائياً لصالح المعلمين في مجال التقويم ولصالح المشرفين التربويين في مجال مركز التدريب.

دراسة الجبر (1995)

اهتمت هذه الدراسة بالتعرف على مستويات التخطيط للإصلاحات التربوية بعد العدوان العراقي في دولة الكويت، وعلى استخدام الخطط التربوية، كما اهتمت بالتعرف على الأولويات التي يجب أن تركز عليها عمليات الإصلاح التربوي من وجهة نظر مجموعة من المختصين على المستوى المركز والمحلي.

واشتملت عينة الدراسة على (70) مسؤولاً تربوياً على مستوى الوزارة وعلى (90) مسؤولاً تربوياً على مستوى المناطق التعليمية و (96) مديراً ومديرة في مدارس التعليم العام وتكونت استبانة الدراسة من ثلاثة أجزاء.

الجزء الأول: يتطرق إلى مستويات ومراحل خطط الإصلاح مثل الكم، والكيف، التجديد، المدى الزمني.

الجزء الثاني: يتطرق إلى الموضوعات التربوية التي يجب أن تنال الأولوية في الخطط التربوية.

الجزء الثالث: سؤال مفتوح من المستبنيين حول بيان الموضوعات المهمة من وجهة نظرهم بحيث تنال الأولوية في المعالجة في خطط الإصلاح.

وكانت نتائج الدراسة

1. أغلب أفراد العينة يفضلون ما يلي:
 - أ. إجراء الإصلاحات التي تهتم بنوع التعليم وكمه في آن واحد.
 - ب. إتباع سياسة الإصلاح التربوي وتطبيق الخطط المناسبة.
 - ت. احتلت الأهداف التربوية الترتيب الأول كأولوية يجب أن تركز عليها عمليات الإصلاح التربوي ثم تلتها المناهج، ثم التعليم الابتدائي.

وتتبع أهمية هذه الدراسة من كون الإصلاحات التربوية قد اعتبرت في جميع أنحاء العالم الدواء الناجح من الآثار السلبية التي تتركها الحروب والكوارث على الشعوب.

وذكرت الباحثة في نتائجها أيضاً ضرورة وضع التغيرات الاجتماعية والاقتصادية التي تحدث في المجتمع بعين الاعتبار عند التخطيط للإصلاحات التربوية، وضرورة إشراك المعلمين والمدراء وأولياء الأمور في تحديد طرق وأساليب الإصلاح التربوي.

دراسة حريري (1996)

- تناولت هذه الدراسة واقع برامج التدريب الحالي لمركز البرامج التدريبية بكلية التربية جامعة أم القرى مع إلقاء الضوء على بعض العوامل التي تعيق من فاعلية هذه البرامج في محاولة لتعميق فهم كل من مخططي برامج التدريب التربوي بأبعاد عملية التدريب ومتطلباتها ومحاولات التحسين الممكنة في إطار الواقع والإمكانيات المتاحة ومعرفة الاتجاهات الحديثة، وذلك من واقع استطلاع ميداني أجراه الباحث في نهاية العام الدراسي 1403/1402 هـ عن طريق تطبيق الاستبيان المبني أساساً من قبل إدارة التوجيه التربوي والتدريب التابعة لوزارة المعارف.

وتكونت عينة الدراسة من اثنين وسبعين متدرباً، وهذا يشكل حوالي 84% من العينة الكلية لهذه الدراسة وأظهرت نتائج الدراسة.

1. وجود تأييد واضح من قبل المتدربين بالنسبة لوضوح الأهداف على شكل ممارسات دراسية، إلا أن عدم وجود خطط تدريبية بعيدة المدى ترتبط بالتجديدات التربوية داخل المركز نفسه والمراكز والهيئات الأخرى يجعل من الصعوبة تطبيق بعض الأهداف على الواقع العملي.

2. وجود رغبة فعلية للتدريب من قبل المتدربين ولكن بسبب انعدام الحوافز والدرجات العلمية لا تشجعهم للالتحاق ببرامج التدريب.

3. يوجد قصور لعملية الترشيح لبرامج التدريب في أكثر الأحيان عند اختيار المتدرب وحاجته إلى نوعية معينة من التدريب.

4. الاقتصار على أساليب التدريس التقليدية في البرنامج التدريبي مما يقلل من استجابة المتدرب وتفاعله مع هذه البرامج.

دراسة الخطيب (1998)

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة العوامل المؤثرة في عملية تخطيط وتصميم برنامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة في فلسطين وقد تكونت عينة الدراسة من (400) معلم ومعلمة تم اختيارهم عشوائياً من معلمي المرحلة الثانوية ثم تم استبعاد (40) استبانة لعدم صلاحيتها وبالتالي تصبح العينة

(360) معلماً ومعلمة. وقد استخدم الباحث استبانة من إعدادة لاستطلاع رأي المعلمين والمعلمات في مشكلة البحث وكانت نتائج الدراسة:

1. أسس تخطيط وتصميم برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة ضرورة حتمية.
2. تدريب المعلمين أثناء الخدمة عملية إلزامية.
3. تدريب المعلمين أثناء الخدمة عملية منظمة.
4. تدريب المعلمين أثناء الخدمة عملية مشاركة.
5. ضرورة التنسيق بين كليات التربية ووزارة التربية والتعليم في تدريب المعلمين.
6. توقيت البرنامج التدريبي بحسب الظروف المناسبة لكل مرحلة.
7. مراعاة تنوع البرامج التدريبية بحيث تتناسب مع الحاجات المختلفة للمعلمين وأن تساهم هذه البرامج في حل مشكلات التعليم المختلفة.

دراسة الرضي (2001) في المناصرة

هدفت الدراسة إلى معرفة درجة فاعلية برنامج تدريب المديرين والمديرات في محافظة إربد ما بين 1990-1994م حيث قامت الباحثة بإعداد استبانة تضمنت (67) فقرة موزعة على ثلاثة أنواع من الكفايات الإدراكية والمعرفية والإدارية والإشرافية. وقد أظهرت النتائج وجود مؤشر إيجابي لدى المديرين نحو البرنامج التدريبي من حيث الأهداف والمحتوى والجوانب الإدارية والفنية للبرنامج، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق في استجابات عينة الدراسة تعزى لمتغيرات الدراسة المستقلة، وأوصت الدراسة بإعادة النظر في كيفية إعداد البرامج التدريبية مستقبلاً بحيث تكون نابعة من حاجات الأفراد ومنسجماً مع الأهداف الخاصة للمديرين والوزارة.

دراسة المناصرة (2001)

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة درجة فاعلية برنامج التدريب الخاص بالمديرين والمديرات الذي أعدته وزارة التربية والتعليم الفلسطينية من وجهة نظر مديري ومديرات المدارس الثانوية الحكومية في محافظة الخليل، وقد قام الباحث بإعداد استبانة لقياس درجة فاعلية البرنامج التدريبي الخاص بالمديرين وتكونت من (54) فقرة موزعة على المجالات التالية: القيادة المدرسية ومهارات العمل الإداري، والنظم الإدارية، والتخطيط وبناء الفريق، والقياس والتقويم، والإرشاد المدرسي، والثقافة المدرسية وإدارة الصراع.

وقد تكون مجتمع الدراسة من (65) مديراً ومديرة للمدارس الثانوية الحكومية في محافظة الخليل (تربية الخليل، وجنوب الخليل)، واستخدم الباحث التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية في الإجابة عن أسئلة الدراسة.

وقد أظهرت نتائج الدراسة ما يلي: -

1. أن درجة فاعلية البرنامج التدريبي الخاص بالمديرين كبيرة وأن البرنامج حقق الأهداف التي صمم من أجلها.
2. أن المؤشر العام لدى المديرين والمديرات نحو رفع البرنامج التدريبي للكفايات الإدارية والتنظيمية والإشرافية كان إيجابياً في جميع مجالات الدراسة، وفي مقدمتها الكفايات التنظيمية من حيث الفاعلية.
3. عدم وجود فروق بين تقدير كل من المديرين والمديرات لدرجة فاعلية البرنامج التدريبي حيث بلغ متوسط الذكور (4.20) ومتوسط الإناث (4.20).
4. إن هناك فروقاً بين آراء المديرين لدرجة فاعلية البرنامج التدريبي حسب المؤهل ولصالح حملة الدبلوم حيث بلغ المتوسط الحسابي (4.29)، وحسب موقع المدرسة ولصالح مدارس المدينة، وحسب الخبرة لصالح ذوي الخبرة القصيرة من 1-3 سنوات حيث بلغ المتوسط الحسابي (4.29).
5. أن أفضل الأساليب التدريبية التي ساعدت المديرين والمديرات للتعلم عن الإدارة المدرسية هو أسلوب التعلم بالعمل يليه أسلوب دراسة الحالة، في حين أبدى المشاركون تحفظاً على أسلوب المحاضرة.

وكان من التوصيات التي أوصى بها الباحث

إجراء المزيد من الدراسات حول نفس الموضوع في محافظات أخرى وإعداد برامج جديدة نابعة من احتياجات المديرين التدريبية، والمتابعة الميدانية للمديرين الذين تلقوا تدريباً للوقوف على مدى تطبيق ما تدربوا عليه عملياً في المدارس.

دراسة الغنيمات (2003)

هدفت الدراسة إلى تحديد درجة الاحتياجات التدريبية لمعلمي ومعلمات المرحلة الأساسية من وجهة نظر المعلمين والمشرفين، ومدى تأثير وجهات النظر هذه بمتغيرات الجنس المؤهل العلمي وسنوات الخبرة. ولتحقيق ذلك أعدت الباحثة استبانة الاحتياجات التدريبية التي اشتملت على المجالات

التالية: - مجال التخطيط، أسلوب التدريس، إدارة الصف، والوسائل التعليمية، تقويم أداء المتعلمين، المادة التعليمية حل المشكلات، التطور المهني.

وتكونت عينة الدراسة من معلمي ومعلمات المرحلة الأساسية في المدارس الحكومية التابعة لمديرتي التربية (الشمال والجنوب) في محافظة الخليل لعام 2002/2001 وقد اقتصرَت هذه الدراسة على المشرفين التربويين الحكوميين للمرحلة الأساسية والعاملين في مديرتي التربية (الشمال والجنوب) في محافظة الخليل من كلا الجنسين للعام الدراسي 2002/2001م.

وتوصلت الدراسة إلى أن درجة الاحتياجات التدريبية لمعلمي ومعلمات المرحلة الأساسية من وجهة نظر المعلمين والمشرفين في المدارس الحكومية في محافظة الخليل جاءت مهمة لجميع مجالات الدراسة، ولم يكن هناك أي فروق بين احتياجات المعلمين والمعلمات والمشرفين والمشرفات تعزى لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة.

دراسة شاور (2003)

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد مدى استفادة المعلمين والمعلمات من برامج التدريب التطويرية حسب تصوراتهم، ولمعرفة دور دافعية المعلمين الداخلية والخارجية في مدى الاستفادة من برامج التدريب التطويرية، وكذلك أثر كل من الجنس والتخصصات (العلمية والأدبية)، وتكون مجتمع الدراسة من (428) معلماً ومعلمة من مدارس محافظتي القدس ورام الله.

وقامت الباحثة بتطوير استبانة في ضوء الأدب النظري والدراسات السابقة المتعلقة بالموضوع، وقد شملت الاستبانة أداتين، الأولى لقياس الدافعية الداخلية والخارجية للمعلمين وتضمنت 45 فقرة، والثانية لقياس مدى الاستفادة من البرامج التدريبية التطويرية وتضمنت 60 فقرة، إضافة إلى الجزء المتعلق بالبيانات العامة.

وقد استخدمت الباحثة تحليل التباين الأحادي وتحليل التباين الثلاثي واختبار شففيه في تحليل البيانات.

وقد بينت نتائج الدراسة أن 1. متوسط الاستفادة الكلي من البرامج التدريبية كما يراها المعلمون قد بلغ (4.79) وتراوح متوسط الاستفادة في المجالات المختلفة بين (4.65) و (4.86)، وهذه المتوسطات غير مرتفعة كما أشارت الباحثة.

2. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\infty \leq 0.001$) في متوسطات الاستفادة من برامج التدريب التطويرية تعزى إلى الدافعية الداخلية والخارجية للمعلمين وفق فئاتهم الأربع من حيث الدافعية ولصالح ذوي الدافعية الداخلية المرتفعة بغض النظر عن دافعيّتهم الخارجية سواء كانت مرتفعة أو منخفضة، وفئات المعلمين الأربع من حيث الدافعية هي كما يلي:

- فئة (1): دافعية داخلية مرتفعة ودافعية خارجية مرتفعة.
- فئة (2): دافعية داخلية مرتفعة ودافعية خارجية منخفضة.
- فئة (3): دافعية داخلية منخفضة ودافعية خارجية مرتفعة.
- فئة (4): دافعية داخلية منخفضة ودافعية خارجية منخفضة.

3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\infty = 0.05$) في متوسطات الاستفادة من برامج التدريب التطويرية تعزى إلى الجنس، تم رفض الفرضية الصفرية.

4. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\infty = 0.01$) في متوسطات الاستفادة من برامج التدريب التطويرية تعزى إلى التخصص ولصالح المعلمين ذوي التخصصات العلمية، تم رفض الفرضية الصفرية.

5. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\infty \leq 0.05$) في متوسطات الاستفادة من برامج التدريب التطويرية تعزى إلى جميع التفاعلات الثنائية، أي التي تعزى إلى تفاعل الدافعية والجنس وتفاعل الدافعية والتخصص وتفاعل التخصص والجنس.

6. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\infty = 0.05$) في متوسطات الاستفادة من برامج التدريب التطويرية بين المعلمين تعزى إلى تفاعل فئات المعلمين ذوي التخصصات العلمية والأدبية والدافعية والجنس. وكانت هذه الفروق لصالح تفاعل جنس الذكور والتخصص العلمي والدافعية الداخلية المرتفعة، تم رفض الفرضية الصفرية.

وقدمت الباحثة عدداً من التوصيات منها الاهتمام بتنمية الدوافع الداخلية لدى المعلمين لما لها من أثر كبير في الاستفادة من البرامج التدريبية، وأوصت الباحثة كذلك بتوفير الدعم اللازم للمعلم والاهتمام بتلبية حاجاته التطويرية، والاستمرارية في برامج التدريب أثناء الخدمة، كما أوصت الباحثة باستمرار البحوث والدراسات حول هذا الموضوع.

دراسة الفقيه (2004)

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مدى قيام مدير المدرسة لدوره في تطوير المعلمين مهنيًا من وجهة نظر المعلمين والمديرين في منطقة ضواحي القدس، وكذلك معرفة أثر الجنس والخبرة والمؤهل العلمي والسلطة المشرفة على دور مدير المدرسة في تنمية وتطوير المعلمين مهنيًا. وقد تكون مجتمع الدراسة من (82) مديراً ومديرة و (1241) معلماً ومعلمة، موزعين على المدارس الحكومية والوكالة والخاصة في منطقة ضواحي القدس، واختيرت عينة الدراسة بطريقة طبقية عشوائية تكونت من (70) مديراً ومديرة و (235) معلماً ومعلمة يعملون في هذه المدارس للعام الدراسي 2004/2003.

وقد استخدمت الباحثة أداتان للدراسة:

الأولى استبانة مكونة من (45) فقرة موجهة للمديرين والمعلمين، طورتها الباحثة لفحص دور مدير المدرسة في تطوير المعلمين مهنيًا، وكانت مجالات الاستبانة التخطيط، المناهج، أساليب التدريس، النمو المهني التقييم، الوسائل التعليمية.

وكانت الأداة الثانية مقابلة مكونة من عشرة أسئلة تم توجيهها إلى (8) مديراً ومديرة من عينة الدراسة وبينت نتائج الدراسة أن درجة تقييم معلمي المدارس لدور مديرهم في تطويرهم مهنيًا متوسطة، في حين كانت درجة تقييم المديرين لأنفسهم على دورهم في تطوير المعلمين مهنيًا عالية، وقد دعمت المقابلات هذا التقييم.

الدراسات الأجنبية:

دراسة أرندز (Arends,1983)

حاولت هذه الدراسة الإجابة على ثلاثة أسئلة:

1. ما طبيعة ومدى الخبرات التي يتلقاها المعلمون المبتدئون وهي خبرات تحضرهم من المهنة؟

2. ما تقييمات هؤلاء المبدئين لهذه الخبرات؟

3. هل هناك خصائص لهؤلاء المعلمين المبتدئين تجعلهم يستمرون في تعليمهم.

وقد أجريت هذه الدراسة على (34) معلماً ومعلمة في ولاية أريجون Oregon. وقد تمت الدراسة عن طريق الملاحظة والمقابلة، حيث تمت ملاحظتهم ومقابلتهم مرتين: مرة في السنة الأولى من تعليمهم والثانية بعد ثلاث أو أربع سنوات. وقد بينت هذه الدراسة أن كمية الوقت التي يصرفها هؤلاء المعلمون المبتدئون أكبر مما هو مطلوب، وكما يستدل من الدراسة أن المعلمين الأكفأ هم الأكثر إقبالاً على التعلم.

دراسة (Davies, 1984)

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي المدارس الابتدائية من وجهة نظر المديرين والمعلمين أنفسهم ومدى تأثيرها بمتغيرات المؤهل والجنس، وأوضحت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائية بين وجهات نظر المديرين ووجهات نظر المعلمين وقد جاء ترتيب الاحتياجات التدريبية تنازلياً كما يلي: التعامل مع سلوك الطلاب، التدريس، الاتصال، المهارات الشخصية، الواجبات الإدارية، وأوضحت النتائج أن ذوي الخبرة يولون أهمية أكبر مما يجب أثناء الخدمة، كما أنه لم يوجد أثر لمتغير المؤهل والجنس، في تحديد احتياجات المعلمين للتدريب.

دراسة (Chow, 2000)

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على ضرورة تطوير أعضاء الهيئة التدريسية من جميع الجوانب واشراكهم في البرامج التدريبية المختلفة، والأخذ باحتياجاتهم بما يتناسب مع التطورات والتغيرات السريعة ليصبحوا أكثر فاعلية وكفاءة وقد قام الباحث بإجراء المقابلات مع المعلمين والمديرين وتكونت عينة الدراسة من (7) مدارس إعدادية وقد أكدت النتائج ضرورة التركيز على تطوير الأداء الفردي ومراعاة الفروقات والاحتياجات بين المعلمين، وضرورة وضع خطط استراتيجية لتدريبهم وتزويدهم بالمعلومات الكافية.

دراسة بوتر وميلر: (Potter and Mellor, 2000)

تدور هذه الدراسة حول تقديم تدريب المعلمين أثناء الخدمة على استعمالات الانترنت في المنهاج (INSET) وقد أرسلت استبانات الدراسة مشروع من مشاريع تعليم الانترنت أثناء الخدمة في مقاطعة نيوهام في بريطانيا. وبينت الدراسة أن إدخال الانترنت في تأهيل المعلمين أثناء الخدمة يتطلب أربعة أمور هي: أ. السياق المؤسسي. ب. العلاقة بين الخصائص الشخصية والمهنية للمعلم

في استخدامه للمعلومات وبين تكنولوجيا الاتصالات. ج. طرق الاتصال ووسائل الدعم. د. تكامل المنهاج والتدريب في قيادة المنهاج.

دراسة ليثوود, Leithwood الواردة في الأشهب (2001).

قام ليثوود بدراسة تبحث في الأسباب التي تنمي وتعزز انتماء المعلم إلى عمله، وقد ذكر في دراسته أنه من الضروري إشعار المعلم بنجاح جهوده وعمله من أجل التطور والتقدم في الأداء، ومن أجل ذلك لا بد أن يشارك المعلم في تقييم نفسه وضرورة حصوله على التغذية الراجعة بهدف تحسين الأداء والتطور، وقد أكد الباحث أن دور معرفة مدى نجاح العمل لن يكون سبباً للشعور بالتطور، ولن يظهر المعلم رغبة في الانتماء إلى عمله.

دراسة روزنهولتز, Rozenholtz الواردة في الأشهب (2001).

أجريت هذه الدراسة حول انتماء المعلمين إلى مهنة التعليم وقد كان من نتائج هذه الدراسة أن غياب المكافآت المعنوية سيكون له أثر كبير على عدم اقتناع المعلم بعمله، مما يترك أثراً سلبياً يتمثل في غياب المعلم المتكرر والرغبة في ترك العمل، وأن غياب النمو المهني يضعف الانتماء فالمعلمون يواجهون التحديات والتغيرات، لذلك لا بد من تعلم مهارات جديدة، يتمكن المعلم من التحدي والإنجاز.

دراسة بيرز, Pires الواردة في شاور (2003)

أظهرت نتائج هذه الدراسة أنه من الأهمية تدريب المعلمين أثناء الخدمة، وضرورة رفع مستوى المعرفة المهنية، وكفاءة المعلمين التعليمية وزيادة تأهيل المعلمين، وتحسين الرواتب، ومساعدتهم في التعامل بنجاح مع المسؤوليات التربوية والنفسية والأكاديمية، وضرورة رفع كفاءة غير المؤهلين إلى الحد الأدنى من المتطلبات الضرورية للتدريس.

التعقيب على الدراسات السابقة

من خلال استعراض الدراسات السابقة، تبين أنها ركزت على ضرورة الاهتمام بالبرامج التدريبية التي تهتم بتطوير أداء المعلم وتلبي احتياجاته، وتزوده بالمعلومات الكافية في ضوء التغيرات العلمية والتكنولوجية السريعة، وضرورة تحسين برامج التدريب التربوي في إطار يتصل بالواقع،

والإمكانيات المتاحة، بما يتفق والاتجاهات الحديثة في التربية، وأكدت بعض الدراسات على ضرورة عقد البرامج التدريبية المتخصصة بطريقة تعاونية بين جميع أطراف العملية التربوية والمجتمع مع الأخذ بعين الاعتبار التغيرات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية عند التخطيط للإصلاح التربوي، والاهتمام بالأساليب والوسائل، والمناهج التعليمية بما يتناسب مع الاحتياجات المختلفة للمعلمين.

وأوصت بعض الدراسات بضرورة منح الحوافز وإشعار العلم بنجاحه في العمل، وتقدير جهوده، وتقديم التغذية الراجعة له بشكل مستمر وبناء، لما له من أثر فاعل على أداء المعلم، وتحسين العملية التعليمية والتربوية.

وتأكيداً إلى ما أشارت إليه الدراسات السابقة من أهمية البرامج التدريبية، ودورها في تطوير القدرات والمهارات تأمل الباحثة أن تقدم دراستها معلومات جديدة إلى جانب ما قدمته الدراسات السابقة، خاصة وأن الباحثة قد لاحظت أن معظم الدراسات السابقة لم تعر اهتماماً كبيراً في تقييم البرامج التدريبية وأنها تجاهلت وجهة نظر من هم في الميدان (المعلم والمدير)، ومن هنا جاءت ضرورة القيام بمثل هذه الدراسة، وأهمية الكشف عن وجهة نظر معلمي ومديري المرحلة الأساسية في فاعلية البرامج التدريبية المقدمة، ومعرفة أهم البرامج التي تلبي احتياجاتهم، ويرغبون في التدريب عليها، والتي من شأنها تطوير قدراتهم، وتحسين أدائهم بما يعود إيجابياً على العملية التعليمية والتربوية.

الفصل الثالث

إجراءات الدراسة

- منهج الدراسة
- مجتمع الدراسة.
- عينة الدراسة.
- أداة الدراسة.
- متغيرات الدراسة.
- إجراءات تطبيق الدراسة.
- المعالجة الإحصائية.

منهج الدراسة

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي في الدراسة من حيث وصف الظاهرة، وجمع البيانات المتعلقة بها وتحليلها، وتقديم التوصيات المناسبة.

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع مديري ومعلمي المرحلة الأساسية في المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة ومحافظة ضواحي القدس/الرام للعام الدراسي 2004/2005م.

هذا وقد تكون مجتمع الدراسة من جميع مديري ومعلمي مديرية التربية والتعليم في محافظة ضواحي القدس/الرام ومحافظة رام الله والبيرة وعددهم (37) مديراً منهم (18) مديراً و (22) مديرة وعدد المعلمين (220) معلماً منهم (102) معلماً و (118) معلمة في محافظة القدس وضواحيها و (117) مديراً في محافظة رام الله والبيرة منهم (52) مديراً و (67) مديرة وعدد المعلمين (615) معلماً منهم (262) معلماً و (353) معلمة. أما عينة الدراسة فقد اختيرت بطريقة العينة الطبقية العشوائية وبلغ عدد أفرادها في مديرية التربية والتعليم وضواحي القدس/الرام (20) مديراً و (129) معلماً. وبلغ عدد أفرادها في مديرية التربية والتعليم في محافظة رام الله والبيرة (23) مديراً و (190) معلماً.

الجدول (1)

توزيع مجتمع الدراسة في المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة ومحافظة ضواحي القدس/الرام للعام الدراسي 2004/2005م.

المجموع	مديرون		المجموع	معلمون		
	إناث	ذكور		إناث	ذكور	
119	67	52	615	353	262	رام الله والبيرة
40	22	18	220	118	102	ضواحي القدس
159	89	70	835	471	364	المجموع

عينة الدراسة:

تم اختيار الدراسة بطريقة العينة الطبقية العشوائية على النحو التالي:

1. (23) مديراً من مديرية محافظة رام الله والبيرة.
2. (20) مديراً من مديرية ضواحي القدس /الرام.
3. (190) معلماً ومعلمة من مديرية رام الله والبيرة، للعام الدراسي 2004/2005م.
4. (129) معلماً من مديرية ضواحي القدس /الرام.

ويبين الجدول (2) توزيع عينة الدراسة/ المعلمين حسب متغير المديرية والجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة والتخصص.

جدول (2)

توزيع عينة الدراسة حسب متغير المديرية والجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة والتخصص.

المتغير		العدد	النسبة المئوية
المديرية	رام الله	190	59.60
	ضواحي القدس	129	40.40
المجموع		319	100
الجنس	ذكر	113	35.40
	أنثى	206	64.60
المجموع		319	100
المؤهل العلمي	دبلوم	175	54.9
	بكالوريوس	127	39.8
	بكالوريوس + دبلوم	10	3.1
	ماجستير أو أعلى	7	2.2
المجموع		319	100
سنوات الخبرة	أقل من خمس سنوات	112	35.1
	5-10 سنوات	86	27
	أكثر من 10 سنوات	121	37.9
المجموع		319	100
التخصص	علمي	77	24.1
	أدبي	242	75.9
المجموع		319	100

وصف عينة المديرين

ويبين الجدول رقم (3) توزيع عينة الدراسة/ المديرين حسب متغير المديرية والجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة والتخصص.

جدول (3)

توزيع عينة الدراسة حسب متغير المديرية والجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة والتخصص.

المتغير		التكرار	النسبة المئوية
المديرية	رام الله والبيرة	23	53.5
	ضواحي القدس	20	46.5
المجموع		43	100
الجنس	ذكر	21	48.8
	أنثى	22	51.2
المجموع		43	100
المؤهل العلمي	دبلوم	17	39.5
	بكالوريوس	20	46.5
	بكالوريوس + دبلوم	5	11.6
	ماجستير أو أعلى	1	2.3
المجموع		43	100
سنوات الخبرة	أقل من خمس سنوات	3	7
	5-10 سنوات	13	30.2
	أكثر من 10 سنوات	27	62.8
المجموع		43	100
التخصص	علمي	9	20.9
	أدبي	34	79.1
المجموع		43	100

أدوات الدراسة

استخدمت الباحثة استبانتيين في هذه الدراسة، وقد قامت الباحثة بإعدادهما وتطويرهما بعد الإطلاع على الأدب التربوي المتعلق بالبرامج التدريبية، (فيفردنلاب، 1997)، (الخطيب، 2002) (الفضالة، 2004)، وكذلك من خلال استطلاع آراء بعض المسؤولين والمعنيين في العملية التربوية، وبالإستفادة من اقتراحات المحكمين والمتخصصين التربويين في وزارة التربية والتعليم، والمعهد الوطني للتدريب التربوي، والإشراف التربوي في مديرتي التربية والتعليم ضواحي القدس ورام الله والبيرة ومن ثم

الإطلاع على نموذج تقييم البرامج التدريبية في الإدارة العامة للتدريب والإشراف التربوي. وقد اشتملت الاستبانة الخاصة بالمدير على جزأين:

الجزء الأول يستقصي معلومات عامة حول المستجيبين من حيث الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة والتخصص.

والجزء الثاني يشمل (41) فقرة موزعة على ثلاثة جوانب هي انعكاس البرامج التدريبية أ. بالنسبة للطالب ب. بالنسبة للمعلم ج. بالنسبة للمشرف التربوي. حيث تم بناء الفقرات بعد حذف وإضافة وتعديل بعض الفقرات حسب ما أشار إليه المحكمين من ذوي الاختصاص.

1. مجال فاعلية البرامج التدريبية على الطالب، وتقيسه الفقرات من (1-15).
2. مجال فاعلية البرامج التدريبية على المعلم، وتقيسه الفقرات من (16-30).
3. مجال فاعلية البرامج التدريبية على المشرف التربوي وتقيسه الفقرات من (31-41).

واشتملت استبانة فاعلية البرامج التدريبية من وجهة نظر المعلمين على جزأين:

الجزء الأول: يستقصي معلومات عامة حول المستجيبين من حيث الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة والتخصص.

والجزء الثاني: يشمل (59) فقرة موزعة على ستة مجالات وهي الأهداف والمحتوى وبيئة التدريب واكتساب المهارة والتطور والارتقاء وفاعلية المدرب.

1. الأهداف وتقيسه الفقرات من (1-9).
2. المحتوى وتقيسه الفقرات من (10-18).
3. بيئة التدريب وتقيسه الفقرات من (19-25).
4. اكتساب المهارة وتقيسه الفقرات من (26-38).
5. التطور والارتقاء وتقيسه الفقرات من (39-47).
6. فاعلية المدرب وتقيسه الفقرات من (48-64).

الاستبانة بشكلها النهائي ملحق رقم (9 ، 10) وتتراوح إجابات هذا المقياس على الفقرة الواحدة من درجة واحدة إلى 4 درجات وهي لا أوافق بشدة ولها درجة واحدة، لا أوافق ولها درجتان، أوافق ولها ثلاثة درجات، أوافق بشدة ولها أربعة درجات.

وتم استبعاد الخيار المحايد في مقياس (ليكرت) والاكتفاء بأربع خيارات من أجل إرغام المستجيب على تحديد موقفه وعدم اللجوء إلى الخيار المحايد (Harding, 1987).

وقد أرفقت بالاستبانيتين تعليمات توضح الغرض من الأداة وكيفية الإجابة عن الفقرات.

صدق الأدوات

بعد أن أعدت الباحثة الاستبانيتين بشكل أولي، قامت بعرضهما على مجموعة من المحكمين بلغ عددهم عشرة محكمين انظر الملحق رقم (11) من المختصين وذوي الخبرة في التربية من أعضاء هيئة التدريس في جامعة القدس، والإدارة العامة للتدريب والإشراف والتأهيل التربوي في وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، والمعهد الوطني للتدريب التربوي، وقسم الإشراف التربوي في مديرية ضواحي القدس/ الرام وقسم الإشراف التربوي في مديرية رام الله والبيرة، لإبداء ملاحظاتهم ومقترحاتهم في مدى ملاءمة الفقرات للمجالات التي اندرجت تحتها، وكذلك سلامة الصياغة اللغوية، وتدوين أية ملاحظات لها علاقة بالأداة، ووضوح الفقرات، ومناسبتها لقياس ما أعدت لقياسه.

وقدم المحكمون آراء قيمة ومقترحات بحذف بعض الفقرات، وتعديل بعضها، أنظر ملحق رقم (7) وملحق رقم (8).

وبعد إجراء الباحثة التعديل اللازم، قامت بعرض الاستبانيتين على بعض المحكمين السابقين الذين وافقوا على ما جاء فيها، وبذلك تألفت الأدواتان في صورتها النهائية، حيث اشتملت الاستبيانان الخاصة بوجهة نظر المدير على (41) فقرة.

واشتملت الاستبيانان الخاصة بوجهة نظر المعلم على (64) فقرة.

ثبات الأدوات

تم حساب الثبات لمجالات الاستبانة الخاصة بوجهة نظر المعلمين باستخدام معامل الثبات كرونباخ ألفا، حيث بلغت قيمة الثبات الكلي 0.95 مما يدل على درجة ثبات عالية لأداة الدراسة. وهي قيمة مقبولة في مجال البحث التربوي.

وتم حساب الثبات لكل مجال من مجالات الأداة كما يبينها الجدول رقم (4).

الجدول (4)

معامل الثبات للمجالات الستة والدرجة الكلية لاستبانة المعلمين

رقم المجال	اسم المجال	عدد الفقرات	معامل الثبات
المجال الأول	الأهداف	9	0.83
المجال الثاني	المحتوى	9	0.82
المجال الثالث	بيئة التدريب	7	0.78
المجال الرابع	اكتساب المهارة	13	0.92
المجال الخامس	التطور والارتقاء	9	0.83
المجال السادس	فاعلية المدرب	17	0.83
الدرجة الكلية		64	0.95

وتم حساب الثبات لمجالات الاستبانة الخاصة بوجهة نظر المديرين باستخدام معامل الثبات كرونباخ ألفا، حيث بلغت قيمة الثبات الكلي 0.91 مما يدل على درجة ثبات عالية لأداة الدراسة. وتم أيضاً حساب الثبات لكل مجال من مجالات الأداة كما يبينها الجدول رقم (5).

الجدول (5)

معامل الثبات للمجالات الثلاثة والدرجة الكلية لاستبانة المديرين

رقم المجال	اسم المجال	عدد الفقرات	معامل الثبات
المجال الأول	الطالب	15	0.74
المجال الثاني	المعلم	15	0.81
المجال الثالث	المشرف التربوي	11	0.84
الدرجة الكلية		41	0.91

متغيرات الدراسة.

أولاً: المتغيرات المستقلة وتشمل:

- الجنس: ذكر، أنثى.
- المؤهل العلمي: وله أربعة مستويات: دبلوم ، بكالوريوس، بكالوريوس + دبلوم تربية، ماجستير أو أعلى.
- الخبرة: ولها ثلاثة مستويات: أقل من خمس سنوات، من 5-10 سنوات، أكثر من 10 سنوات.
- التخصص: وله مستويان: علمي وأدبي.
- المنطقة: ضواحي القدس ورام الله والبيرة.

ثانياً: المتغير التابع:

فاعلية البرامج التدريبية لمعلمي المرحلة الأساسية من وجهة نظر معلمي ومديري المرحلة الأساسية في مديرتي التربية والتعليم ضواحي القدس/ الرام ومحافظة رام الله والبيرة.

إجراءات تطبيق الدراسة.

تمت إجراءات الدراسة على النحو التالي:

- القيام بالإجراءات الفنية والرسمية التي تسمح للباحثة بتطبيق الدراسة، وذلك بالحصول على كتاب رسمي من الجامعة لتسهيل مهمة الباحثة انظر ملحق رقم (3) ومخاطبة وزارة التربية والتعليم الفلسطينية انظر ملحق رقم (4)، ومديرتي التربية والتعليم ضواحي القدس/ الرام انظر ملحق رقم (5)، ورام الله والبيرة انظر ملحق رقم (6).
- وزعت الاستبانتين على أفراد عينة الدراسة من معلمي ومديري المرحلة الأساسية في المدارس الحكومية في الفترة من 2005/5/10م ولغاية 2005/5/30م.
- تم توزيع الاستبانتين على أفراد عينة الدراسة في مديرتي التربية والتعليم ضواحي القدس/ الرام ومحافظة رام الله والبيرة، وذلك عن طريق البريد المدرسي المخصص لكل مدرسة.
- تم جمع الاستبانات بمساعدة قسم الإشراف التربوي وقسم الديوان في مديرتي التربية والتعليم ضواحي القدس/ الرام ومحافظة رام الله والبيرة، وأسقطت منها الاستبانات غير المكتملة وغير الصالحة، فبلغ مجموع الاستبانات الصالحة الخاصة بالمديرين والتي أدخلت الحاسوب (43) استبانة موزعة كالاتي:

محافظة رام الله والبيرة 23 استبانة بنسبة 53.5.

ضواحي القدس 20 استبانة بنسبة 46.5.

ومجموع الاستبانات الصالحة الخاصة بالمعلمين والتي أدخلت الحاسوب (319) استبانة موزعة كالآتي.

محافظة رام الله والبيرة 190 استبانة بنسبة 59.60.

ضواحي القدس 129 استبانة بنسبة 40.40.

- بعد استكمال جمع الاستبانات وفرزها، تم إدخال البيانات إلى الحاسوب لتحليلها.
- تم عرض النتائج في جداول خاصة بها ومناقشتها.
- وضعت الباحثة التوصيات اللازمة بناءً على النتائج التي أظهرتها الدراسة.

المعالجة الإحصائية

بعد جمع الاستبانات قامت الباحثة بمراجعتها وذلك تمهيداً لإدخال بياناتها في الحاسوب، حيث تم إدخالها بإعطائها أرقاماً معينة، أي بتحويل الاستجابات اللفظية إلى رقمية.

وقد تمت المعالجات الإحصائية للبيانات باستخدام الأعداد، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، ومعادلة كرونباخ ألفا (Cronback Alpha) باستخدام الحاسوب، وباستخدام برنامج الرزم الإحصائية SPSS Statistical Packages for Social Sciences

وكذلك اختبار (LSD) للمقارنات. Least Significant Difference
واستخدام تحليل التباين الأحادي One- Way ANOVA حيث اعتمدت الباحثة وصف
الأوساط الحسابية حسب الترتيب التالي:

من 3-4 عالية

أقل من 3 متوسطة

أقل من 2 ضعيفة

الفصل الرابع

نتائج الدراسة:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع

النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس

النتائج المتعلقة بالسؤال السادس

النتائج المتعلقة بالسؤال السابع

النتائج المتعلقة بالسؤال الثامن

النتائج المتعلقة بالسؤال التاسع

النتائج المتعلقة بالسؤال العاشر

النتائج المتعلقة بالسؤال الحادي عشر

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني عشر

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث عشر

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة فاعلية البرامج التدريبية لمعلمي المرحلة الأساسية من وجهة نظر المعلمين والمديرين في مديرتي التربية والتعليم لضواحي القدس/الرام ومحافظة رام الله والبيرة، وقد تم استعراض تلك النتائج مرتبة حسب أسئلة الدراسة وفرضياتها.

السؤال الأول:

ما فاعلية البرامج التدريبية لمعلمي المرحلة الأساسية في مجال الأهداف؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية كما هو موضح في الجدول رقم (6).

جدول (6)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المجال الأول (الأهداف)

الرقم	المجال	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الفاعلية
1.	أهداف البرنامج واضحة.	3.02	0.55	عالية
2.	أهداف البرنامج محددة.	2.96	0.57	متوسطة
3.	أهداف البرنامج شاملة للنواحي المعرفية.	2.92	0.64	متوسطة
4.	تحقق هذه البرامج أهداف موضوع التدريب.	2.83	0.64	متوسطة
5.	أهداف البرنامج قابلة للتطبيق في الميدان.	2.79	0.71	متوسطة
6.	أهداف البرنامج تلبي الحاجات الفعلية للمتعلمين.	2.62	0.72	متوسطة
7.	المشاركون على إطلاع بأهداف البرنامج مسبقاً.	2.43	0.79	متوسطة
8.	أهداف البرنامج شاملة للنواحي الوجدانية.	2.36	1.10	متوسطة
9.	أهداف البرنامج شاملة للنواحي الحركية.	2.21	1.17	متوسطة
	الدرجة الكلية	2.68	0.45	متوسطة

يتبين لنا من الجدول (6) أن درجة فاعلية البرامج التدريبية للمجال الأول (الأهداف) كانت متوسطة لجميع البنود باستثناء البند الأول كانت الدرجة عالية بمتوسط حسابي (3.02) والذي يتعلق بوضوح أهداف البرامج التدريبية، ثم جاء في المرتبة الثانية، أهداف البرنامج محددة (بمتوسط:

2.96)، وجاء في المرتبة الثالثة، أهداف البرنامج شاملة للنواحي المعرفية (بمتوسط: 2.92)، وجاء في المرتبة الرابعة أن البرامج تحقق أهداف موضوع التدريب (بمتوسط: 2.83)، وجاء في المرتبة الخامسة أهداف البرنامج قابلة للتطبيق في الميدان (بمتوسط: 2.79)، وفي المرتبة السادسة أهداف البرنامج تلبي الحاجات الفعلية للمتدربين (بمتوسط: 2.62) وجاء في المرتبة السابعة المشاركون على إطلاع بأهداف البرنامج مسبقاً (بمتوسط: 2.43)، وجاء في المرتبة الثامنة أهداف البرنامج شاملة للنواحي الوجدانية (بمتوسط: 2.36)، وجاء في المرتبة الأخيرة البند التاسع، أهداف البرنامج شاملة للنواحي الحركية (بمتوسط: 2.21).

السؤال الثاني:

ما فاعلية البرامج التدريبية لمعلمي المرحلة الأساسية في مجال المحتوى؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية كما هو موضح في الجدول (7).

جدول (7)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المجال الثاني (المحتوى)

الرقم	المجال	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الفاعلية
10.	المعلومات متسلسلة.	2.92	0.62	متوسطة
11.	المواد المطبوعة والمصورة واضحة.	2.91	0.76	متوسطة
12.	المعلومات منظمة.	2.9	0.63	متوسطة
13.	المعلومات المقدمة شاملة لموضوع التدريب.	2.87	1.81	متوسطة
14.	محتوى المواد التدريبية متنوع.	2.79	0.62	متوسطة
15.	الأنشطة تنمي المخزون المعرفي عند المتدربين.	2.78	0.69	متوسطة
16.	المعلومات تتسم بالحدادة.	2.72	0.68	متوسطة
17.	محتوى المواد التدريبية متكامل.	2.71	0.71	متوسطة
18.	يلبي محتوى البرامج حاجات المتدربين في موضوع التدريب.	2.68	0.70	متوسطة
	الدرجة الكلية	2.81	0.50	متوسطة

تشير البيانات في الجدول (7) إلى أن درجة فاعلية البرامج التدريبية للمجال الثاني (المحتوى) كانت متوسطة لجميع البنود.

فقد جاء في المرتبة الأولى، المعلومات متسلسلة، (بمتوسط: 2.92)، وفي المرتبة الثانية، المواد المطبوعة والمصورة واضحة، (بمتوسط: 2.91)، وفي المرتبة الثالثة، المعلومات منظمة، (بمتوسط: 2.90)، وفي المرتبة الرابعة، المعلومات المقدمة شاملة، (بمتوسط: 2.87)، وفي المرتبة الخامسة، محتوى المواد التدريبية متنوع، (بمتوسط: 2.79)، وفي المرتبة السادسة، الأنشطة تنمي المخزون المعرفي عند المتدربين، (بمتوسط: 2.78)، وفي المرتبة السابعة، المعلومات تتسم بالحدثة، (بمتوسط: 2.72)، وفي المرتبة الثامنة، محتوى المواد التدريبية متكامل، (بمتوسط: 2.71)، وفي المرتبة التاسعة، يلبي محتوى البرامج حاجات المتدربين في موضوع التدريب، (بمتوسط: 2.68).

السؤال الثالث:

ما فاعلية البرامج التدريبية لمعلمي المرحلة الأساسية في مجال بيئة التدريب؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية كما هو موضح في الجدول رقم (8).

جدول (8)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المجال الثالث (بيئة التدريب)

الرقم	المجال	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الفاعلية
19.	المطبوعات تتناسب وأعداد المتدربين.	2.97	0.59	متوسطة
20.	يتمتع مكان التدريب بالإضاءة الجيدة.	2.89	0.66	متوسطة
21.	تتوفر التهوية في مكان التدريب.	2.77	0.72	متوسطة
22.	مكان التدريب مناسب لأهدافه.	2.58	0.77	متوسطة
23.	مكان التدريب مزود بالوسائل والأجهزة التعليمية المناسبة.	2.56	0.76	متوسطة
24.	الزمن ملائم للأنشطة التي تنفذ خلال التدريب.	2.46	0.75	متوسطة
25.	الفترة الزمنية التي تعقد فيها البرامج مناسبة.	2.29	0.71	متوسطة
	الدرجة الكلية	2.65	0.48	متوسطة

تشير البيانات في الجدول (8) إلى أن درجة فاعلية البرامج التدريبية للمجال الثالث (بيئة التدريب) كانت متوسطة لجميع البنود.

فقد جاء في المرتبة الأولى، المطبوعات تتناسب وأعداد المتدربين، (بمتوسط: 2.97)، وفي المرتبة الثانية، مكان التدريب والإنارة الجيدة والتهوية، (بمتوسط: 2.89)، وفي المرتبة الثالثة، تتوفر التهوية في مكان التدريب، (بمتوسط: 2.77)، وفي المرتبة الرابعة، مكان التدريب مناسب لأهدافه، (بمتوسط: 2.58)، وفي المرتبة الخامسة، مكان التدريب مزود بالوسائل والأجهزة التعليمية المناسبة، (بمتوسط: 2.56)، وفي المرتبة السادسة، الزمن ملائم للأنشطة التي تنفذ خلال التدريب، (بمتوسط: 2.46)، وفي المرتبة السابعة، الفترة الزمنية التي تعقد فيها البرامج مناسبة، (بمتوسط: 2.29).

السؤال الرابع:

ما فاعلية البرامج التدريبية لمعلمي المرحلة الأساسية في مجال اكتساب المهارة؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية كما هو موضح في الجدول رقم (9).

جدول (9)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المجال الرابع (اكتساب المهارة)

الرقم	المجال	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الفاعلية
26.	البرامج التدريبية ساعدتني على تطوير مهاراتي في تحمل المسؤولية من خلال إدراك الدور المنوط بي.	2.96	0.62	متوسطة
27.	البرامج التدريبية ساعدتني على تطوير مهاراتي في استخدام أساليب التدريس.	2.94	0.57	متوسطة
28.	البرامج التدريبية ساعدتني على تطوير مهاراتي في التعامل مع الفروق الفردية لدى الطلبة.	2.92	0.64	متوسطة
29.	البرامج التدريبية ساعدتني على تطوير مهاراتي في استخدام الوسائل التعليمية المتنوعة.	2.9	0.63	متوسطة
30.	البرامج التدريبية ساعدتني على تطوير مهاراتي في التواصل مع الطلبة.	2.9	0.64	متوسطة
31.	البرامج التدريبية ساعدتني على تطوير مهاراتي في حسن إدارة الوقت وتنظيمه.	2.89	0.65	متوسطة
32.	البرامج التدريبية ساعدتني على تطوير مهاراتي في الاستفادة من قدرات وخبرات المشرفين في التعليم.	2.87	0.75	متوسطة
33.	البرامج التدريبية ساعدتني على تطوير مهاراتي في تنمية المخزون المعرفي.	2.82	0.64	متوسطة
34.	البرامج التدريبية ساعدتني على تطوير مهاراتي في تحديد احتياجات الطلبة.	2.81	0.61	متوسطة
35.	البرامج التدريبية ساعدتني على تطوير مهاراتي في التوجه نحو التعلم الذاتي.	2.81	0.65	متوسطة
36.	البرامج التدريبية ساعدتني على تطوير مهاراتي في الربط بين النظرية والتطبيق.	2.78	0.63	متوسطة
37.	البرامج التدريبية ساعدتني على تطوير مهاراتي في التصرف في المواقف الطارئة.	2.76	0.67	متوسطة
38.	البرامج التدريبية ساعدتني على تطوير مهاراتي في وضع الخطط العلاجية لبطيئي التعلم.	2.75	0.75	متوسطة
	الدرجة الكلية	2.85	0.45	متوسطة

تشير البيانات في الجدول رقم (9) إلى أن درجة فاعلية البرامج التدريبية للمجال الرابع (اكتساب المهارة) كانت متوسطة لجميع البنود.

فقد جاء في المرتبة الأولى، تطوير مهاراتي في تحمل المسؤولية، (بمتوسط: 2.96)، وفي المرتبة الثانية، تطوير مهاراتي في استخدام الأساليب المختلفة، (بمتوسط: 2.94)، وفي المرتبة الثالثة، تطوير مهاراتي في التعامل مع الفروق الفردية لدى الطلبة، (بمتوسط: 2.92)، وفي المرتبة الرابعة، بند استخدام الوسائل التعليمية المتنوعة وبند التواصل مع الطلبة، (بمتوسط: 2.90)، وفي المرتبة الخامسة، تطوير مهاراتي في حسن إدارة الوقت وتنظيمه، (بمتوسط: 2.89)، وفي المرتبة السادسة، الاستفادة من قدرات وخبرات المشرفين في التعليم، (بمتوسط: 2.87)، وفي المرتبة السابعة، تنمية المخزون المعرفي، (بمتوسط: 2.82)، وفي المرتبة الثامنة، بندان تحديد احتياجات الطلبة والتوجه نحو التعليم الذاتي، (بمتوسط: 2.81)، والمرتبة التاسعة، الربط بين النظرية والتطبيق، (بمتوسط: 2.78)، والمرتبة العاشرة، التصرف في المواقف الطارئة (بمتوسط: 2.76)، والمرتبة الحادية عشرة، وضع الخطط العلاجية لبطيئي التعلم، (بمتوسط: 2.75).

السؤال الخامس:

ما فاعلية البرامج التدريبية لمعلمي المرحلة الأساسية في مجال التطور والارتقاء؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية كما هو موضح في الجدول رقم (10).

جدول (10)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المجال الخامس (التطور والارتقاء)

الرقم	المجال	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الفاعلية
39.	تبادل الخبرات مع المعلمين الآخرين.	3.08	0.65	عالية
40.	التواصل وبناء علاقات مهنية.	3.02	0.59	عالية
41.	أكسبتني خبرات جديدة.	2.99	0.62	متوسطة
42.	الإطلاع على المستجدات التربوية.	2.93	0.69	متوسطة
43.	إنجاز عملي وإتقانه في وقت محدد.	2.87	0.63	متوسطة
44.	ذلت الصعوبات التعليمية بإيجاد الحلول المناسبة.	2.72	0.65	متوسطة
45.	عالجت المفاهيم المعقدة في المادة الدراسية.	2.71	0.66	متوسطة
46.	شجعتني على الانضمام لفريق التدريب.	2.68	0.71	متوسطة
47.	الحصول على مكافآت وعلاوات.	2.05	0.93	متوسطة
	الدرجة الكلية	2.79	0.47	متوسطة

تشير البيانات في الجدول (10) إلى أن درجة فاعلية البرامج التدريبية للمجال الخامس (التطور والارتقاء) كانت متوسطة باستثناء البند الثاني والخامس حيث كانت درجة الفاعلية عالية. فقد جاء في المرتبة الأولى تبادل الخبرات مع المعلمين الآخرين، (بمتوسط: 3.08)، وفي المرتبة الثانية، التواصل وبناء علاقات مهنية، (بمتوسط: 3.02)، وفي المرتبة الثالثة، اكتساب خبرات جديدة، (بمتوسط: 2.99)، وفي المرتبة الرابعة، الإطلاع على المستجدات التربوية، (بمتوسط: 2.93)، وفي المرتبة الخامسة، إنجاز العمل وإتقانه في وقت محدد، (بمتوسط: 2.87)، وفي المرتبة السادسة، ذللت الصعوبات التعليمية بإيجاد الحلول المناسبة، (بمتوسط: 2.72)، وفي المرتبة السابعة، عالجت المفاهيم المعقدة في المادة الدراسية، (بمتوسط: 2.71)، وفي المرتبة الثامنة، الانضمام إلى فريق التدريب، (بمتوسط: 2.68)، وفي المرتبة التاسعة، الحصول على مكافآت وعلاوات، (بمتوسط: 2.05).

السؤال السادس:

ما فاعلية دور المدرب من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية كما هو موضح في الجدول رقم (11).

جدول (11)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المجال السادس (فاعلية المدرب)

الرقم	المجال	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الفاعلية
48.	يتابع أنشطة المجموعات وعملها.	2.98	0.67	متوسطة
49.	يتقبل الأفكار والمقترحات المختلفة.	2.97	0.64	متوسطة
50.	يشجع على المشاركة.	2.93	0.67	متوسطة
51.	مراعاة مشاعر المشاركين واحترام وجهات نظرهم.	2.92	0.71	متوسطة
52.	يضبط النقاش بعدم انشغاله بأحاديث جانبية.	2.91	0.69	متوسطة
53.	يبدأ المدرب اللقاء بشكل مخطط.	2.9	0.64	متوسطة
54.	يعرض المادة بطريقة منظمة.	2.88	0.64	متوسطة
55.	يلتزم بالوقت المخصص للدورة.	2.82	0.72	متوسطة
56.	يسعى إلى توجيه المعلم وتعديل أسلوبه.	2.8	0.70	متوسطة
57.	قادر على توصيل الأفكار.	2.79	0.70	متوسطة
58.	يستخدم أمثلة ترتبط بواقع المتدربين وحاجاتهم.	2.79	0.65	متوسطة
59.	يطرح أسئلة تقييمية مناسبة.	2.77	0.71	متوسطة
60.	متمكن من موضوع التدريب.	2.75	0.74	متوسطة
61.	يقدم تغذية راجعة بناءة.	2.73	0.72	متوسطة
62.	يتابع تطبيق ما يتم تدريسه في الميدان.	2.73	0.74	متوسطة
63.	يقدم النصائح للمعلم بشكل مستمر.	2.73	0.74	متوسطة
64.	ينوع في أساليب التدريب.	2.71	0.75	متوسطة
	الدرجة الكلية	2.83	0.53	متوسطة

يتبين لنا من الجدول رقم (11) إلى أن درجة ممارسة المدرب لدوره من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية كانت متوسطة لجميع البنود.

فقد جاء في المرتبة الأولى متابعة أنشطة المجموعات وعملها في المرتبة الأولى، (بمتوسط: 2.98)، وفي المرتبة الثانية، يتقبل الأفكار والمقترحات المختلفة، (بمتوسط: 2.97)، وفي المرتبة الثالثة، يشجع على المشاركة، (بمتوسط: 2.93)، وفي المرتبة الرابعة، مراعاة مشاعر المشاركين واحترام وجهات نظرهم، (بمتوسط: 2.92)، وفي المرتبة الخامسة، يضبط النقاش بعدم انشغاله بأحاديث جانبية، (بمتوسط: 2.91)، وفي المرتبة السادسة، يبدأ اللقاء بشكل مخطط، (بمتوسط: 2.90)، وفي المرتبة السابعة، يعرض المادة بطريقة منظمة، (بمتوسط: 2.88)، وفي المرتبة الثامنة، يلتزم بالوقت المخصص للدورة، (بمتوسط: 2.82)، وفي المرتبة التاسعة، يسعى إلى توجيه المعلم وتعديل أسلوبه،

(بمتوسط: 2.80)، وفي المرتبة العاشرة بندان قادر على توصيل الأفكار ويستخدم أمثلة ترتبط بواقع المتدربين وحاجاتهم، (بمتوسط: 2.79)، وفي المرتبة الحادية عشرة، يطرح أسئلة تقييمية مناسبة، (بمتوسط: 2.77)، وفي المرتبة الثاني عشر، متمكن من موضوع التدريب، (بمتوسط: 2.75) وفي المرتبة الثالثة عشر، ثلاثة بنود وهي، يقدم النصائح بشكل مستمر، ويتابع تطبيق ما يتم تدريسه في الميدان، ويقدم تغذية راجعة بناءة، (بمتوسط: 2.73)، وفي المرتبة الرابعة عشر، ينوع في أساليب التدريب، (بمتوسط: 2.71).

السؤال السابع:

ما الصعوبات التي تواجه معلمي المرحلة الأساسية في البرامج التدريبية؟

وللإجابة على هذا السؤال تم احتساب التكرارات والنسب المئوية لعشرة صعوبات كانت الأكثر تكراراً، كما هو موضح في الجدول رقم (12).

جدول (12)

التكرارات والنسب المئوية للصعوبات التي تواجه معلمي المرحلة الأساسية في البرامج التدريبية من وجهة نظرهم

الرقم	الصعوبات	التكرار	النسبة المئوية
1.	توقيت البرامج التدريبية غير مناسب.	24	28.6
2.	عدم ملائمة وقت انعقاد البرامج التدريبية.	13	15.5
3.	مدة البرامج التدريبية غير متناسقة مع محتوياتها.	12	14.3
4.	الملل من البرامج التدريبية بسبب روتينيتها.	9	10.7
5.	صعوبة المواصلات.	9	10.7
6.	إهمال الجانب العملي والتركيز على الجانب النظري.	7	8.3
7.	صعوبة تطبيق العديد من البرامج على أرض الواقع.	3	3.6
8.	عدم مناسبة مواضيع البرامج التدريبية.	3	3.6
9.	وجود بعض المفاهيم المعقدة في البرامج التدريبية.	2	2.4
10.	عدم توفر مدربين أكفاء.	2	2.4
	المجموع	84	100

من خلال إجابة معلمي المرحلة الأساسية على هذا السؤال تبين أن الإجابات كانت حول توقيت البرامج التدريبية الغير مناسب للمعلم، فقد جاء في المرتبة الأولى بتكرار 24، ونسبة مئوية 28.6، وجاء في المرتبة الثانية عدم ملائمة مكان انعقاد البرامج التدريبية بتكرار 13، ونسبة مئوية 15.5، وفي المرتبة الثالثة مدة البرامج التدريبية غير متناسقة مع محتوياتها بتكرار 12، ونسبة مئوية 14.3، وفي المرتبة الرابعة والخامسة الملل في البرامج التدريبية بسبب الروتين بتكرار 9 ونسبة مئوية 10.7 وكذلك صعوبة المواصلات بنفس التكرار والنسبة المئوية، وفي المرتبة السادسة كانت الإجابات حول إهمال الجانب العملي والتركيز على الجانب النظري بتكرار 7 ونسبة مئوية 8.3، وفي المرتبة السابعة والثامنة صعوبة تطبيق العديد من البرامج على أرض الواقع وعدم مناسبة مواضيع البرامج والبرامج التدريبية بتكرار 3 ونسبة مئوية 3.6، وفي المرتبة التاسعة والعاشره وجود بعض المفاهيم المعقدة وعدم توفر مدربين أكفاء بتكرار 2 ونسبة مئوية 2.4.

السؤال الثامن:

ما البرامج التدريبية التي يراها المعلم ضرورية له مستقبلاً؟

وللإجابة على هذا السؤال تم احتساب التكرارات والنسب المئوية لثمانية برامج كانت الأكثر تكراراً في إجابات المعلمين كما هو موضح في الجدول رقم (13).

جدول (13)

التكرارات والنسب المئوية للبرامج التدريبية التي يراها المعلم ضرورية له مستقبلاً.

الرقم	البرامج	التكرار	النسبة المئوية
1.	الوسائل التعليمية وطرق استخدامها.	33	35.5
2.	استخدام الحاسوب والإنترنت.	25	26.9
3.	القياس والتقويم.	9	9.7
4.	التطوير المهني.	8	8.6
5.	تطوير الطلبة ذوي المستويات المتدنية.	7	7.5
6.	الإدارة الصفية.	5	5.4
7.	تحسين الخط العربي.	3	3.2
8.	الدروس النموذجية داخل الصفوف.	3	3.2
	المجموع	93	100

من خلال إجابة معلمي المرحلة الأساسية على هذا السؤال تبين أن معظم الإجابات تمحورت في المرتبة الأولى حول الوسائل التعليمية وطرق استخدامها بتكرار 33 ونسبة مئوية 35.5، وفي المرتبة الثانية استخدام الحاسوب والانترنت بتكرار 25 ونسبة مئوية 26.9، وفي المرتبة الثالثة القياس والتقييم بتكرار 9 ونسبة مئوية 9.7، وفي المرتبة الرابعة التطوير المهني بتكرار 8 ونسبة مئوية 8.6، وفي المرتبة الخامسة تطوير الطلبة ذوي المستويات المتدنية بتكرار 7 ونسبة مئوية 7.5، وفي المرتبة السادسة الإدارة الصفية بتكرار 5 ونسبة مئوية 5.4، وفي المرتبة السابعة كلاً من تحسين الخط العربي والدروس النموذجية داخل الصفوف بتكرار 3 ونسبة مئوية 3.2.

السؤال التاسع:

ما درجة فاعلية البرامج التدريبية على الطالب من وجهة نظر مديري المرحلة الأساسية؟

للإجابة على هذا السؤال، تم استخدام المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية كما هو موضح في الجدول رقم (14).

جدول (14)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال الطالب من وجهة نظر مديري المرحلة الأساسية.

الرقم	المجال	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الفاعلية
1.	مشاركته في النشاطات الصفية واللاصفية.	3.19	0.55	عالية
2.	حب الوطن.	3.14	0.68	عالية
3.	تنمية قدرته على القراءة الجيدة.	3.12	0.54	عالية
4.	تعزيز العمل ضمن المجموعة.	3.09	0.57	عالية
5.	تنمية قدراته على الكتابة السليمة.	3.05	0.53	عالية
6.	تنمية مهارته الحسابية.	3.02	0.51	عالية
7.	تعزيز ثقته بنفسه.	3.02	0.60	عالية
8.	تنمية قدرته على الفهم والاستيعاب.	3.00	0.38	متوسطة
9.	تعزيز انتمائه للمدرسة.	3.00	0.58	متوسطة
10.	زيادة تحصيل الطالب العلمي.	3.00	0.58	متوسطة
11.	غرس القيم الدينية.	2.91	0.68	متوسطة
12.	تنمية القيادة لدى الطلاب.	2.91	0.68	متوسطة
13.	تنمية ميوله ومواهبه المختلفة.	2.88	0.66	متوسطة
14.	تنمية إبداع الطالب وابتكاراته.	2.88	0.59	متوسطة
15.	ساعدت الطالب على البحث والإطلاع.	2.74	0.62	متوسطة
	الدرجة الكلية	3.00	0.42	متوسطة

تشير البيانات في الجدول رقم (14) إلى أن درجة فاعلية البرامج التدريبية لمجال الطالب كانت عالية في بعض البنود ومتوسطة في بنود أخرى.

فقد جاء في المرتبة الأولى مشاركة الطالب في النشاطات الصفية واللاصفية، (بمتوسط: 3.19)، وفي المرتبة الثانية، حب الوطن، (بمتوسط: 3.14) المرتبة الثالثة، تنمية قدراته على القراءة الجيدة، (بمتوسط: 3.12)، وفي المرتبة الرابعة، تعزيز العمل ضمن المجموعة، (بمتوسط: 3.09)، وفي المرتبة الخامسة، تنمية قدراته على الكتابة السليمة، (بمتوسط: 3.05)، وفي المرتبة السادسة، تنمية مهاراته الحسابية وتعزيز ثقته بنفسه، (بمتوسط: 3.02)، وفي المرتبة السابعة، تعزيز انتمائه للمدرسة، وزيادة تحصيل الطالب العلمي، (بمتوسط: 3.00)، وفي المرتبة الثامنة، غرس القيم الدينية، وتنمية القيادة لدى الطلاب، (بمتوسط: 2.91)، وفي المرتبة التاسعة، تنمية ميوله ومواهبه، وتنمية إبداعه وابتكاراته، (بمتوسط: 2.88)، وفي المرتبة العاشرة، البحث والإطلاع، (بمتوسط: 2.74).

السؤال العاشر:

ما درجة فاعلية البرامج التدريبية على أداء المعلم من وجهة نظر مديري المرحلة الأساسية؟

وللإجابة على هذا السؤال تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية كما هو موضح في الجدول رقم (15).

جدول (15)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال المعلم من وجهة نظر مديري المرحلة الأساسية.

الرقم	المجال	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الفاعلية
16.	المشاركة في البرامج.	3.33	0.57	عالية
17.	بناء علاقات مهنية.	3.33	0.57	عالية
18.	تبادل الخبرات مع المعلمين.	3.30	0.56	عالية
19.	توظيف الوسائل التعليمية.	3.23	0.53	عالية
20.	بناء خطط تطويرية والالتزام بها.	3.21	0.52	عالية
21.	مسايرة المناهج الجديدة.	3.21	0.51	عالية
22.	القدرة على التواصل.	3.19	0.55	عالية
23.	تقبل أفكار تربوية جديدة.	3.14	0.47	عالية
24.	امتلاك المهارات التعليمية.	3.09	0.43	عالية
25.	مراعاة مشاعر الطلبة وأحاسيسهم.	3.09	0.61	عالية
26.	إثراء المنهاج والاهتمام بالنشاطات التربوية المرافقة له.	3.07	0.51	عالية
27.	مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة.	3.07	0.55	عالية
28.	الكشف عن مواهب المعلمين.	3.05	0.65	عالية
29.	إسهامات إبداعية تربوية.	2.81	0.70	متوسطة
30.	تعزيز العلاقات مع مجالس الآباء.	2.70	0.67	متوسطة
	الدرجة الكلية	3.12	0.39	عالية

تشير البيانات في الجدول (15) أن درجة فاعلية البرامج التدريبية لمجال المعلم كانت عالية، فقد جاء في المرتبة الأولى، المشاركة في البرامج، (بمتوسط: 3.33)، وكذلك بناء علاقات مهنية، وفي المرتبة الثانية، تبادل الخبرات مع المعلمين، (بمتوسط: 3.30)، وفي المرتبة الثالثة، توظيف الوسائل التعليمية، (بمتوسط: 3.23)، وفي المرتبة الرابعة، بناء خطط تطويرية والالتزام بها، وكذلك مسايرة

المناهج الجديدة، (بمتوسط: 3.21)، وفي المرتبة الخامسة، القدرة على التواصل، (بمتوسط: 3.19)، وفي المرتبة السادسة، تقبل أفكار تربوية جديدة، (بمتوسط: 3.14)، وفي المرتبة السابعة، امتلاك المهارات التعليمية ومراعاة مشاعر الطلبة وأحاسيسهم، (بمتوسط: 3.09)، وفي المرتبة الثامنة، مراعاة الفروق الفردية وإثراء المنهاج، (بمتوسط: 3.07)، وفي المرتبة التاسعة، الكشف عن مواهب المعلمين، (بمتوسط: 3.05)، وفي المرتبة العاشرة، إسهامات إبداعية تربوية، (بمتوسط: 2.81) وفي المرتبة الأخيرة، تعزيز العلاقات مع مجالس الآباء، (بمتوسط: 2.70).

السؤال الحادي عشر:

ما فاعلية دور المشرف التربوي في متابعة البرامج التدريبية من وجهة نظر مديري المرحلة الأساسية؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية كما هو موضح في الجدول رقم (16).

جدول (16)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال المشرف التربوي من وجهة نظر مديري المرحلة الأساسية.

الرقم	المجال	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الفاعلية
31.	متابعة إنجازات المعلم وأعماله بعد البرامج.	3.12	0.59	عالية
32.	العمل على تبادل الخبرات بين المعلمين.	3.09	0.57	عالية
33.	تقديم النصح والإرشاد للمعلم بشكل مستمر.	3.05	0.62	عالية
34.	نقل المعارف والمهارات للمعلم.	3.02	0.56	عالية
35.	معرفة نقاط ضعف وقوة المعلم ومتابعتها.	2.98	0.64	متوسطة
36.	إطلاع المعلم على المستجدات التربوية.	2.98	0.64	متوسطة
37.	الكشف عن قدرات المعلمين.	2.95	0.58	متوسطة
38.	يستثمر القدرات المختلفة لدى المعلمين.	2.95	0.58	متوسطة
39.	اقتراح الحلول المناسبة للمعوقات التربوية.	2.84	0.53	متوسطة
40.	ربط المدرسة بالمجتمع المحلي.	2.72	0.70	متوسطة
41.	وضع خطط لدمج ذوي الاحتياجات الخاصة مع الطلبة.	2.56	0.63	متوسطة
	الدرجة الكلية	2.93	0.45	متوسطة

تشير البيانات في الجدول (16) إلى أن درجة الفاعلية في متابعة المشرف التربوي للبرامج التدريبية من وجهة نظر مديري المرحلة الأساسية جاءت متوسطة. فقد جاء في المرتبة الأولى، متابعة إنجازات المعلم وأعماله بعد البرامج، (بمتوسط: 3.12)، وفي المرتبة الثانية، العمل على تبادل الخبرات بين المعلمين، (بمتوسط: 3.09)، وفي المرتبة الثالثة، تقديم النصح والإرشاد للمعلم بشكل مستمر، (بمتوسط: 3.05)، وفي المرتبة الرابعة، نقل المعارف والمهارات للمعلم، (بمتوسط: 3.02)، وفي المرتبة الخامسة، إطلاع المعلم على المستجدات التربوية، (بمتوسط: 2.98)، وفي المرتبة السادسة، الكشف عن قدرات المعلمين واستثمار هذه القدرات، (بمتوسط: 2.95)، وفي المرتبة السابعة، اقتراح الحلول المناسبة للمعوقات التربوية، (بمتوسط: 2.84)، وفي المرتبة الثامنة، ربط المدرسة بالمجتمع المحلي، (بمتوسط: 2.72)، وفي المرتبة الأخيرة، وضع خطط لدمج ذوي الاحتياجات الخاصة مع الطلبة، (بمتوسط: 2.72).

السؤال الثاني عشر:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات مديري المرحلة الأساسية على فاعلية البرامج التدريبية تعزى إلى متغيرات الدراسة (سنوات الخبرة والتخصص والجنس والمؤهل العلمي والمنطقة).

تمت الإجابة على هذا السؤال من خلال الفرضيات من (1-4).

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات استجابات مديري المرحلة الأساسية على فاعلية البرامج التدريبية تعزى إلى الخبرة.

وللإجابة على الفرضية الأولى تم استخدام تحليل التباين الأحادي كما هو موضح في الجدول رقم (17).

جدول (17)

نتائج الفرضية الأولى

المجالات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	الدلالة الإحصائية
الطالب	بين المجموعات	0.43	2	0.22	1.266	0.29
	داخل المجموعات	6.45	40	0.17		
	المجموع	6.88	42			
المعلم	بين المجموعات	0.07	2	0.04	0.233	0.79
	داخل المجموعات	6.18	40	0.16		
	المجموع	6.26	42			
المشرف التربوي	بين المجموعات	0.08	2	0.04	0.185	0.83
	داخل المجموعات	8.33	40	0.21		
	المجموع	8.41	42			
فاعلية البرامج	بين المجموعات	0.08	2	0.04	0.28	0.76
	داخل المجموعات	5.54	40	0.15		
	المجموع	5.63	42			

تم فحص الفرضية الصفريّة الأولى باستخدام تحليل التباين الأحادي (One Way

ANOVA) لمجالات الدراسة (الطالب والمعلم والمشرف التربوي) والدرجة الكلية، حيث قبلت الفرضية

الصفريّة الأولى لمجالات الدراسة (الطالب والمشرف التربوي) والدرجة الكلية ذلك أن قيمة الدلالة

الإحصائية قد بلغت (0.29، 0.79، 0.83، 0.76) وهي أكبر من مستوى الدلالة ($\infty \leq 0.05$)، بمعنى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\infty \leq 0.05$) في فاعلية البرامج التدريبية لمعلمي المرحلة الأساسية من وجهة نظر المديرين تعزى لمتغير الخبرة.

وبهذا فإن الفرضية الصفريية قبلت لمجالات الدراسة (الطالب والمشرف التربوي) والدرجة الكلية حيث بلغت قيمة F المحسوبة (1.266، 0.233، 0.185، 0.28) وهي أصغر من قيمة F الجدولية عند مستوى الدلالة ($\infty \leq 0.05$).

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\infty = 0.05$) بين متوسطات استجابات مديري المرحلة الأساسية على فاعلية البرامج التدريبية تعزى إلى التخصص.

وللإجابة على الفرضية الثانية تم استخدام تحليل التباين الأحادي كما هو موضح في الجدول رقم (18).

جدول (18)

نتائج الفرضية الثانية

المجال	التخصص	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	الدلالة الإحصائية
الطالب	علمي	9	2.91	0.418	0.71	0.48
	أدبي	34	3.02	0.417		
المعلم	علمي	9	2.96	0.384	1.42	0.16
	أدبي	34	3.16	0.386		
المشرف التربوي	علمي	9	2.69	0.319	1.86	0.07
	أدبي	34	2.99	0.465		
فاعلية البرامج	علمي	9	2.87	0.315	1.442	0.15
	أدبي	34	3.07	0.383		

تم فحص الفرضية الثانية باستخدام اختبار t للتعرف على الفروق في فاعلية البرامج التدريبية لمعلمي المرحلة الأساسية من وجهة نظر المديرين تبعاً لمتغير التخصص، حيث يلاحظ أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\infty \leq 0.05$) في فاعلية البرامج التدريبية لمعلمي المرحلة الأساسية من وجهة نظر المديرين تعزى لمتغير التخصص في مجالات الدراسة

(الطالب والمعلم والمشرف التربوي) والدرجة الكلية حيث بلغت قيمة الدلالة الإحصائية لها (0.48، 0.16، 0.07، 0.15) على التوالي، وهي أكبر من مستوى الدلالة ($\infty \leq 0.05$).

وبهذا فإنه تم قبول الفرضية الصفرية حيث بلغت قيمة t المحسوبة لمجالات الدراسة (الطالب والمعلم والمشرف التربوي) والدرجة الكلية (0.71، 1.42، 1.86، 1.442) على التوالي وهي أصغر من قيمة t الجدولية عند مستوى الدلالة 0.05 والبالغة 1.96.

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\infty = 0.05$) بين متوسطات استجابات مديري المرحلة الأساسية على فاعلية البرامج التدريبية تعزى إلى الجنس.

وللإجابة على الفرضية الثالثة تم استخدام تحليل التباين الأحادي كما هو موضح في الجدول رقم (19).

جدول (19)

نتائج الفرضية الثالثة

المجال	التخصص	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	الدلالة الإحصائية
الطالب	ذكر	21	2.98	0.47	0.322	0.75
	أنثى	22	3.02	0.35		
المعلم	ذكر	21	3.1	0.44	0.365	0.72
	أنثى	22	3.14	0.34		
المشرف التربوي	ذكر	21	2.81	0.51	1.746	0.09
	أنثى	22	3.05	0.36		
فاعلية البرامج	ذكر	21	2.98	0.42	0.851	0.40
	أنثى	22	3.08	0.32		

تم فحص الفرضية الثالثة باستخدام اختبار t للتعرف على الفروق في فاعلية البرامج التدريبية لمعلمي المرحلة الأساسية من وجهة نظر المديرين تبعاً لمتغير الجنس، حيث تم قبول الفرضية الصفرية الثالثة لجميع مجالات الدراسة والدرجة الكلية، بمعنى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\infty \leq 0.05$) في فاعلية البرامج التدريبية لمعلمي المرحلة الأساسية من

وجهة نظر المديرين تعزى لمتغير الجنس بلغت قيمة الدلالة الإحصائية لمجالات الدراسة والدرجة الكلية (0.75، 0.72، 0.09، 0.40) على التوالي، وهي أكبر من مستوى الدلالة ($\infty \leq 0.05$).

وبهذا فإن الفرضية الصفرية قبلت حيث بلغت قيمة t المحسوبة لمجالات الدراسة (الطالب والمعلم والمشرف التربوي) والدرجة الكلية (0.322، 0.365، 1.746، 0.851) على التوالي وهي أصغر من قيمة t الجدولية عند مستوى الدلالة والبالغة 1.96.

الفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\infty = 0.05$) بين متوسطات استجابات مديري المرحلة الأساسية على فاعلية البرامج التدريبية تعزى إلى المؤهل العلمي.

وللإجابة على الفرضية الرابعة تم استخدام تحليل التباين الأحادي كما هو موضح في الجدول رقم (20).

جدول (20)

نتائج الفرضية الرابعة

المجالات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	الدلالة الإحصائية
الطالب	بين المجموعات	0.71	3	0.24	1.418	0.25
	داخل المجموعات	6.17	37	0.17		
	المجموع	6.88	40			
المعلم	بين المجموعات	1.15	3	0.38	2.84	0.051
	داخل المجموعات	5.11	38	0.13		
	المجموع	6.26	41			
المشرف التربوي	بين المجموعات	0.23	3	0.08	0.357	0.78
	داخل المجموعات	8.18	38	0.22		
	المجموع	8.41	41			
فاعلية البرامج	بين المجموعات	0.65	3	0.22	1.612	0.20
	داخل المجموعات	4.98	37	0.13		
	المجموع	5.63	40			

تم فحص الفرضية الصفرية الرابعة باستخدام تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لمجالات الدراسة (الطالب والمعلم والمشرف التربوي) والدرجة الكلية، حيث قبلت الفرضية الصفرية الرابعة لمجالات الدراسة (الطالب والمعلم والمشرف التربوي) والدرجة الكلية ذلك أن قيمة الدلالة الإحصائية قد بلغت (0.25، 0.051، 0.78، 0.20) وهي أكبر من مستوى الدلالة ($\infty=0.05$)، بمعنى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\infty=0.05$) في فاعلية البرامج التدريبية لمعلمي المرحلة الأساسية من وجهة نظر المديرين تعزى لمتغير المؤهل العلمي بالنسبة لمجالات الدراسة (الطالب والمعلم والمشرف التربوي) والدرجة الكلية.

وبهذا فإن الفرضية الصفرية قبلت لمجالات الدراسة (الطالب والمعلم والمشرف التربوي) والدرجة الكلية حيث بلغت قيمة F المحسوبة (1.418، 2.84، 0.357، 1.612) على التوالي وهي أصغر من قيمة F الجدولية عند مستوى الدلالة ($\infty=0.05$).

السؤال الثالث عشر:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\infty=0.05$) بين متوسطات استجابات معلمي المرحلة الأساسية على فاعلية البرامج التدريبية تعزى إلى متغيرات الدراسة (سنوات الخبرة والتخصص والجنس والمؤهل العلمي والمنطقة).

تمت الإجابة على هذا السؤال من خلال الفرضيات من 5-10.

الفرضية الخامسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\infty=0.05$) بين متوسطات استجابات مديري المرحلة الأساسية على فاعلية البرامج التدريبية تعزى إلى الخبرة.

وللإجابة على الفرضية الخامسة تم استخدام تحليل التباين الأحادي كما هو موضح في الجدول رقم (21).

جدول (21)

نتائج الفرضية الخامسة

المجالات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	الدلالة الإحصائية
الأهداف	بين المجموعات	0.88	2	0.29	1.43	0.24
	داخل المجموعات	64.77	315	0.21		
	المجموع	65.65	318			
المحتوى	بين المجموعات	0.71	2	0.24	0.95	0.42
	داخل المجموعات	77.96	315	0.25		
	المجموع	87.67	318			
بيئة التدريب	بين المجموعات	1.75	2	0.58	2.58	*0.054
	داخل المجموعات	71.14	315	0.23		
	المجموع	72.89	318			
اكتساب المهارة	بين المجموعات	0.71	2	0.24	1.16	0.33
	داخل المجموعات	64.49	315	0.21		
	المجموع	65.20	318			
التطور والارتقاء	بين المجموعات	0.72	2	0.24	1.11	0.35
	داخل المجموعات	68.04	315	0.22		
	المجموع	68.76	318			
فاعلية المدرب	بين المجموعات	1.05	2	0.35	1.26	0.29
	داخل المجموعات	87.40	315	0.28		
	المجموع	88.44	318			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	0.63	2	0.21	1.57	0.20
	داخل المجموعات	42.12	315	0.13		
	المجموع	42.75	318			

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

تم فحص الفرضية الصفرية الخامسة باستخدام تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لمجالات الدراسة (الأهداف والمحتوى وبيئة التدريب واكتساب المهارة والتطور والارتقاء وفاعلية المدرب) والدرجة الكلية، حيث قبلت الفرضية الصفرية الخامسة لمجالات الدراسة (الأهداف والمحتوى وبيئة التدريب واكتساب المهارة والتطور والارتقاء وفاعلية المدرب) والدرجة الكلية ذلك أن قيمة الدلالة الإحصائية قد بلغت (0.24، 0.42، 0.054، 0.33، 0.35، 0.29، 0.2) وهي أكبر من مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، بمعنى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة

($0.05 \leq \infty$) في فاعلية البرامج التدريبية لمعلمي المرحلة الأساسية من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير الخبرة.

وبهذا فإن الفرضية الصفرية قبلت لمجالات الدراسة (الأهداف والمحتوى وبيئة التدريب واكتساب المهارة والتطور والارتقاء وفاعلية المدرب) والدرجة الكلية حيث بلغت قيمة F المحسوبة (1.43، 0.95، 2.58، 1.16، 1.11، 1.26، 1.67) على التوالي وهي أصغر من قيمة F الجدولية عند مستوى الدلالة ($0.05 \leq \infty$).

الفرضية السادسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين متوسطات استجابات المعلمين على فاعلية البرامج التدريبية تعزى إلى التخصص.

وللإجابة على الفرضية السادسة تم استخدام اختبار t كما هو موضح في الجدول رقم (22).

جدول (22)

نتائج الفرضية السادسة

المجال	التخصص	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	الدلالة الإحصائية
الأهداف	علمي	77	2.64	0.43	0.99	0.33
	أدبي	242	2.70	0.46		
المحتوى	علمي	77	2.78	0.58	0.54	0.59
	أدبي	242	2.82	0.47		
بيئة التدريب	علمي	77	2.59	0.40	1.26	0.21
	أدبي	242	2.67	0.50		
اكتساب المهارة	علمي	77	2.75	0.53	2.35	*0.02
	أدبي	242	2.89	0.42		
التطور والارتقاء	علمي	77	2.75	0.50	0.74	0.46
	أدبي	242	2.80	0.45		
فاعلية المدرب	علمي	77	2.73	0.51	1.89	0.06
	أدبي	242	2.86	0.53		
الدرجة الكلية	علمي	77	2.72	0.38	1.90	0.06
	أدبي	242	2.81	0.36		

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

تم فحص الفرضية السادسة باستخدام اختبار t للتعرف على فروق الاستجابات في فاعلية البرامج التدريبية لمعلمي المرحلة من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير التخصص، حيث تم قبول الفرضية الصفرية السادسة لمجالات الدراسة (الأهداف والمحتوى وبيئة التدريب والتطور والارتقاء وفاعلية المدرب) والدرجة الكلية، بمعنى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في فاعلية البرامج التدريبية لمعلمي المرحلة الأساسية من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير التخصص حيث بلغت قيمة الدلالة الإحصائية لمجالات الدراسة (الأهداف والمحتوى وبيئة التدريب والتطور والارتقاء وفاعلية المدرب) والدرجة الكلية (0.33، 0.59، 0.21، 0.46، 0.06، 0.06) على التوالي، وهي أكبر من مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$).

وأما بالنسبة لمجال الدراسة اكتساب المهارة فقد تم رفض الفرضية الصفرية السادسة عند هذا المجال حيث بلغت قيمة الدلالة الإحصائية (0.02) بمعنى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في فاعلية البرامج التدريبية لمعلمي المرحلة الأساسية من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير التخصص عند مجال الدراسة وهذه الفروق جاءت لصالح التخصص الأدبي في مجال اكتساب المهارة حيث بلغت قيمة الوسط الحسابي 2.89.

الفرضية السابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات استجابات المعلمين على فاعلية البرامج التدريبية تعزى إلى الجنس.

وللإجابة على الفرضية السابعة تم استخدام اختبار t كما هو موضح في الجدول رقم (23).

جدول (23)

نتائج الفرضية السابعة

المجال	الجنس	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	الدلالة الإحصائية
الأهداف	ذكر	113	2.64	0.48	1.213	0.23
	أنثى	206	2.71	0.44		
المحتوى	ذكر	113	2.75	0.47	1.534	0.13
	أنثى	206	2.84	0.51		
بيئة التدريب	ذكر	113	2.74	0.50	2.505	*0.01
	أنثى	206	2.6	0.46		
اكتساب المهارة	ذكر	113	2.83	0.50	0.756	0.45
	أنثى	206	2.87	0.42		
التطور والارتقاء	ذكر	113	2.72	0.54	1.752	0.08
	أنثى	206	2.82	0.42		
فاعلية المدرب	ذكر	113	2.73	0.59	2.575	*0.01
	أنثى	206	2.89	0.49		
الدرجة الكلية	ذكر	113	2.74	0.42	1.629	0.10
	أنثى	206	2.81	0.33		

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

تم فحص الفرضية السابعة باستخدام اختبار t للتعرف على الفروق في فاعلية البرامج التدريبية لمعلمي المرحلة الأساسية من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير الجنس، حيث تم قبول الفرضية الصفرية السابعة لجميع مجالات الدراسة (الأهداف والمحتوى واكتساب المهارة والتطور والارتقاء) والدرجة الكلية، بمعنى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في فاعلية البرامج التدريبية لمعلمي المرحلة الأساسية من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير الجنس بلغت قيمة الدلالة الإحصائية لمجالات الدراسة (الأهداف والمحتوى واكتساب المهارة والتطور والارتقاء) والدرجة الكلية (0.23، 0.13، 0.45، 0.08، 0.10) على التوالي، وهي أكبر من مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$).

وأما بالنسبة لمجالي الدراسة (بيئة التدريب وفاعلية المدرب) فقد تم رفض الفرضية الصفرية السابعة حيث بلغت قيمة الدلالة الإحصائية (0.01، 0.01) على التوالي بمعنى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في فاعلية البرامج التدريبية لمعلمي المرحلة

الأساسية من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير الجنس عند مجالي الدراسة وهذه الفروق جاءت لصالح الذكور في مجال بيئة التدريب حيث بلغت قيمة الوسط الحسابي 2.74 وللاإناث في مجال فاعلية المدرب حيث بلغت قيمة الوسط الحسابي 2.89.

وبهذا فإن الفرضية الصفرية قبلت حيث بلغت قيمة t المحسوبة لمجالات الدراسة (الأهداف والمحتوى واكتساب المهارة والتطور والارتقاء) والدرجة الكلية (1.213، 1.534، 0.756، 1.752، 1.629) على التوالي وهي أصغر من قيمة t الجدولية عند مستوى الدلالة ($\infty \leq 0.05$) والبالغة 1.96، كما تم رفض الفرضية الصفرية عند مجال الدراسة (بيئة التدريب وفاعلية المدرب) حيث بلغت قيمة t المحسوبة (2.505، 2.575) على التوالي وهي أكبر من قيمة t الجدولية عند مستوى الدلالة 0.05 والبالغة 1.96.

الفرضية الثامنة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\infty = 0.05$) بين متوسطات استجابات المعلمين على فاعلية البرامج التدريبية تعزى إلى المؤهل العلمي.

وللإجابة على الفرضية الثامنة تم استخدام تحليل التباين الأحادي كما هو موضح في الجدول رقم (24).

جدول (24)
نتائج الفرضية الثامنة

المجالات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	الدلالة الإحصائية
الأهداف	بين المجموعات	2.25	3	0.75	3.726	*0.01
	داخل المجموعات	63.40	315	0.20		
	المجموع	65.56	318			
المحتوى	بين المجموعات	2.30	3	0.77	3.162	*0.03
	داخل المجموعات	76.37	315	0.24		
	المجموع	78.67	318			
بيئة التدريب	بين المجموعات	4.80	3	1.60	7.398	*0.00
	داخل المجموعات	68.09	315	0.22		
	المجموع	72.89	318			
اكتساب المهارة	بين المجموعات	3.93	3	1.31	6.735	*0.00
	داخل المجموعات	61.27	315	0.20		
	المجموع	65.20	318			
التطور والارتقاء	بين المجموعات	2.97	3	0.99	4.737	*0.00
	داخل المجموعات	65.79	315	0.21		
	المجموع	68.76	318			
فاعلية المدرب	بين المجموعات	0.83	3	0.28	0.996	0.40
	داخل المجموعات	87.61	315	0.28		
	المجموع	88.44	318			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	2.27	3	0.76	5.883	*0.00
	داخل المجموعات	40.48	315	0.13		
	المجموع	42.75	318			

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

تم فحص الفرضية الصفرية الثامنة باستخدام تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لمجالات الدراسة (الأهداف والمحتوى وبيئة التدريب واكتساب المهارة والتطور والارتقاء وفاعلية المدرب)، حيث قبلت الفرضية الصفرية الثامنة لمجال فاعلية المدرب ذلك أن قيمة الدلالة الإحصائية قد بلغت (0.40) وهي أكبر من مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، بمعنى لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في فاعلية البرامج التدريبية لمعلمي المرحلة الأساسية من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير المؤهل العلمي عند مجال فاعلية المدرب.

وبهذا فإن الفرضية الصفرية قبلت لمجال الدراسة فاعلية المدرب حيث بلغت قيمة F المحسوبة (0.996) وهي أصغر من قيمة F الجدولية عند مستوى الدلالة ($0.05 \leq \infty$)، في حين أن الفرضية الصفرية رفضت لمجالات الدراسة (الأهداف والمحتوى وبيئة التدريب واكتساب المهارة والتطور والارتقاء) والدرجة الكلية حيث بلغت قيمة F المحسوبة (3.726، 3.162، 7.398، 6.735، 4.737، 5.883) على التوالي وهي أكبر من قيمة F الجدولية عند مستوى الدلالة ($0.05 \leq \infty$).

الفرضية التاسعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 = \infty$) بين متوسطات استجابات لمعلمي المرحلة الأساسية من وجهة نظر المديرين تعزى إلى متغير المنطقة.

وللإجابة على الفرضية التاسعة تم استخدام اختبار t كما هو موضح في الجدول رقم (25).

جدول (25)

نتائج الفرضية التاسعة

الدلالة الإحصائية	قيمة t	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	العدد	المنطقة	المجال
0.39	0.88	0.48	2.95	23	رام الله	الطالب
		0.32	3.06	20	ض. القدس	
0.81	0.24	0.44	3.1	23	رام الله	المعلم
		0.33	3.13	20	ض. القدس	
0.54	0.63	0.43	2.99	23	رام الله	فاعلية البرامج
		0.30	3.06	20	ض. القدس	

تم فحص الفرضية التاسعة باستخدام اختبار t للتعرف على الفروق في فاعلية البرامج التدريبية لمعلمي المرحلة من وجهة نظر المديرين تبعاً لمتغير المنطقة (المديرية)، حيث يلاحظ أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \leq \infty$) في فاعلية البرامج التدريبية لمعلمي المرحلة الأساسية من وجهة نظر المديرين تعزى لمتغير المنطقة في مجالات الدراسة (الطالب والمعلم والمشرف التربوي) والدرجة الكلية، حيث بلغت قيمة الدلالة الإحصائية لها (0.39، 0.81، 0.54، 0.54) على التوالي، وهي أكبر من مستوى الدلالة ($0.05 \leq \infty$).

وبهذا فإن الفرضية الصفرية قبلت حيث بلغت قيمة t المحسوبة لمجالات الدراسة (الطالب والمعلم والمشرف التربوي) والدرجة الكلية (0.88، 0.24، 0.63) على التوالي وهي أصغر من قيمة t الجدولية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) والبالغة 1.96.

الفرضية العاشرة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في فاعلية البرامج التدريبية لمعلمي المرحلة الأساسية من وجهة نظر المعلمين تعزى إلى متغير المنطقة.

وللإجابة على الفرضية العاشرة تم استخدام اختبار t كما هو موضح في الجدول رقم (26).

جدول (26)

نتائج الفرضية العاشرة

المجال	المنطقة	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	الدلالة الإحصائية
الأهداف	رام الله	190	2.68	0.47	0.02	0.98
	ض. القدس	129	2.68	0.44		
المحتوى	رام الله	190	2.81	0.45	0.08	0.94
	ض. القدس	129	2.81	0.56		
بيئة التدريب	رام الله	190	2.6	0.45	2.35	*0.02
	ض. القدس	129	2.72	0.51		
اكتساب المهارة	رام الله	190	2.83	0.45	1.21	0.23
	ض. القدس	129	2.89	0.45		
التطور والارتقاء	رام الله	190	2.79	0.47	0.15	0.88
	ض. القدس	129	2.78	0.46		
فاعلية المدرب	رام الله	190	2.84	0.42	0.46	0.64
	ض. القدس	129	2.81	0.66		
الدرجة الكلية	رام الله	190	2.78	0.35	0.41	0.68
	ض. القدس	129	2.8	0.40		

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

تم فحص الفرضية الصفرية العاشرة باستخدام اختبار t للتعرف على الفروق في فاعلية البرامج التدريبية لمعلمي المرحلة الأساسية من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير المنطقة، حيث تم قبول الفرضية الصفرية العاشرة لمجالات الدراسة (الأهداف والمحتوى واكتساب المهارة والتطور والارتقاء وفاعلية المدرب) والدرجة الكلية، بمعنى لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في فاعلية البرامج التدريبية لمعلمي المرحلة الأساسية من وجهة نظر المعلمين

تعزى لمتغير المنطقة حيث بلغت قيمة الدلالة الإحصائية لمجالات الدراسة (الأهداف والمحتوى واكتساب المهارة والتطور والارتقاء وفاعلية المدرب) والدرجة الكلية (0.98، 0.94، 0.23، 0.88، 0.64، 0.68) على التوالي، وهي أكبر من مستوى الدلالة ($\infty \leq 0.05$).

وأما بالنسبة لمجال الدراسة بيئة التدريب فقد تم رفض الفرضية الصفرية عند هذا المجال حيث بلغت قيمة الدلالة الإحصائية (0.02) بمعنى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\infty \leq 0.05$) في فاعلية البرامج التدريبية لمعلمي المرحلة الأساسية من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير المنطقة عند مجال الدراسة وهذه الفروق جاءت لصالح معلمي مديرية ضواحي القدس في مجال بيئة التدريب حيث بلغت قيمة الوسط الحسابي 2.72.

وبهذا فإن الفرضية الصفرية قبلت حيث بلغت قيمة t المحسوبة لمجالات الدراسة (الأهداف والمحتوى واكتساب المهارة والتطور والارتقاء وفاعلية المدرب) والدرجة الكلية (0.02، 0.08، 1.21، 0.15، 0.46، 0.41) على التوالي وهي أصغر من قيمة t الجدولية عند مستوى الدلالة 0.05 والبالغة 1.96، كما تم قبول الفرضية الصفرية عند مجال بيئة التدريب حيث بلغت قيمة t المحسوبة (2.35) وهي أكبر من قيمة t الجدولية عند مستوى الدلالة ($\infty \leq 0.05$) والبالغة 1.96.

جدول (27)

نتائج اختبار (LSD) للمقارنات في الأهداف وفقاً لمتغير المؤهل العلمي

المجموعة	دبلوم	بكالوريوس	دبلوم+بكالوريوس	ماجستير فأكثر
دبلوم				
بكالوريوس	-0.13*			
دبلوم+بكالوريوس	-0.28	-0.16		
ماجستير فأكثر	-0.34	-0.21	-0.05	

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

تم استخدام اختبار LSD لتحديد فروق الاستجابات لمجال الأهداف وفقاً لمتغير المؤهل العلمي حيث تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الدبلوم والبكالوريوس لصالح البكالوريوس.

جدول (28)

نتائج اختبار (LSD) للمقارنات في المحتوى وفقاً لمتغير المؤهل العلمي

المجموعة	دبلوم	بكالوريوس	دبلوم+بكالوريوس	ماجستير فأكثر
دبلوم				
بكالوريوس	-0.05			
دبلوم+بكالوريوس	-0.31	-0.25		
ماجستير فأكثر	*-0.47	*-0.42	-0.16	

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

تم استخدام اختبار LSD لتحديد فروق الاستجابات لمجال المحتوى وفقاً لمتغير المؤهل العلمي حيث تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الدبلوم والماجستير فأكثر لصالح الماجستير فأكثر، وبين البكالوريوس والماجستير فأكثر لصالح الماجستير فأكثر.

جدول (29)

نتائج اختبار (LSD) للمقارنات في بيئة التدريب وفقاً لمتغير المؤهل العلمي

المجموعة	دبلوم	بكالوريوس	دبلوم+بكالوريوس	ماجستير فأكثر
دبلوم				
بكالوريوس	*-0.18			
دبلوم+بكالوريوس	-0.27	-0.09		
ماجستير فأكثر	*-0.62	*-0.44	-0.35	

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

تم استخدام اختبار LSD لتحديد فروق الاستجابات لمجال بيئة التدريب وفقاً لمتغير المؤهل العلمي حيث تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الدبلوم والبكالوريوس لصالح الدبلوم، وبين الدبلوم والماجستير فأكثر لصالح الماجستير فأكثر، كما تبين أن هنالك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين البكالوريوس والماجستير فأكثر لصالح الماجستير فأكثر.

جدول (30)

نتائج اختبار (LSD) للمقارنات في اكتساب المهارة وفقاً لمتغير المؤهل العلمي

المجموعة	دبلوم	بكالوريوس	دبلوم+بكالوريوس	ماجستير فأكثر
دبلوم				
بكالوريوس	-*0.15			
دبلوم+بكالوريوس	-*0.49	-*0.34		
ماجستير فأكثر	-*0.35	-0.21	-0.14	

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

تم استخدام اختبار LSD لتحديد فروق الاستجابات لمجال اكتساب المهارة وفقاً لمتغير المؤهل العلمي حيث تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الدبلوم والبكالوريوس لصالح الدبلوم، وبين الدبلوم والدبلوم+ البكالوريوس لصالح الدبلوم وبين الدبلوم والماجستير فأكثر لصالح الدبلوم، كما أن هنالك فروقاً بين البكالوريوس والبكالوريوس+ دبلوم لصالح البكالوريوس.

جدول(31)

نتائج اختبار (LSD) للمقارنات في التطور والارتقاء وفقاً لمتغير المؤهل العلمي

المجموعة	دبلوم	بكالوريوس	دبلوم+بكالوريوس	ماجستير فأكثر
دبلوم				
بكالوريوس	-*0.14			
دبلوم+بكالوريوس	-0.29	-0.16		
ماجستير فأكثر	-*0.46	-0.33	-0.17	

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

تم استخدام اختبار LSD لتحديد فروق الاستجابات لمجال التطور والارتقاء وفقاً لمتغير المؤهل العلمي حيث تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الدبلوم والبكالوريوس لصالح الدبلوم، وبين الدبلوم والماجستير فأكثر لصالح الماجستير فأكثر.

جدول (32)

نتائج اختبار (LSD) للمقارنات في فاعلية المدرب وفقاً لمتغير المؤهل العلمي

المجموعة	دبلوم	بكالوريوس	دبلوم+بكالوريوس	ماجستير فأكثر
دبلوم				
بكالوريوس	-0.05			
دبلوم+بكالوريوس	-0.19	-0.14		
ماجستير فأكثر	-*0.26	-0.21	-0.07	

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

تم استخدام اختبار LSD لتحديد فروق الاستجابات لمجال فاعلية المدرب وفقاً لمتغير المؤهل العلمي حيث تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الدبلوم والماجستير فأكثر لصالح الماجستير فأكثر.

جدول (33)

نتائج اختبار (LSD) للمقارنات في الدرجة الكلية وفقاً لمتغير المؤهل العلمي

المجموعة	دبلوم	بكالوريوس	دبلوم+بكالوريوس	ماجستير فأكثر
دبلوم				
بكالوريوس	-*0.11			
دبلوم+بكالوريوس	-*0.3	-0.2		
ماجستير فأكثر	-*0.39	-0.28	-0.08	

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

تم استخدام اختبار LSD لتحديد فروق الاستجابات لمجال الدرجة الكلية وفقاً لمتغير المؤهل العلمي حيث تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الدبلوم والبكالوريوس لصالح الدبلوم، وبين الدبلوم والبكالوريوس + دبلوم لصالح الدبلوم وبين الدبلوم والماجستير فأكثر لصالح الدبلوم.

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال السادس

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال السابع

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثامن

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال التاسع

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال العاشر

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الحادي عشر

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني عشر

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث عشر

الفصل الخامس

يتضمن هذا الفصل مناقشة نتائج الدراسة في ضوء أسئلتها وفرضياتها التي بحثت في فاعلية البرامج التدريبية لمعلمي المرحلة الأساسية من وجهة نظر المعلمين والمديرين في مديرتي التربية والتعليم لضواحي القدس/ الرام ومحافظة رام الله والبيرة، وتأثير كل من (الجنس والخبرة والمؤهل العلمي والتخصص).

وفيما يلي مناقشة النتائج تبعاً لتسلسل أسئلتها وفرضياتها، ثم تقديم التوصيات بناء على نتائجها.

مناقشة النتائج:

أولاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

ما فاعلية البرامج التدريبية لمعلمي المرحلة الأساسية في مجال الأهداف؟

أظهرت النتائج أن أعلى المتوسطات الحسابية على مجال الأهداف قد ارتبط بالبند المتعلق بوضوح أهداف البرنامج التدريبي والبند المتعلق بأهداف البرنامج محددة، في حين بلغ الوسط الحسابي لمجال الأهداف (2.68).

وبهذا تظهر النتائج من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية أن درجة الفاعلية تقع ضمن المستوى المتوسط، وهذا يعني وجود فاعلية في أهداف البرامج التدريبية، ولكنها ليست كافية بالدرجة التي تتطلبها المعايير التربوية الحديثة كالإطلاع والمشاركة في وضع الأهداف التربوية مسبقاً، وهذا يعني ضرورة التأكيد على أهمية الأهداف المراد تحقيقها من البرنامج التدريبي لجعل العملية التدريبية تسير في الاتجاه الصحيح، وضرورة مشاركة المعلمين في وضع الأهداف والمشاركة في التخطيط لإعداد البرامج التدريبية. وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة الأشهب (2001) حيث أظهرت نتائج دراستها أن درجة مشاركة المعلمين في اتخاذ القرارات كانت متوسطة.

ثانياً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

ما فاعلية البرامج التدريبية لمعلمي المرحلة الأساسية في مجال المحتوى؟
أظهرت النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني في مجال المحتوى أن أعلى المتوسطات الحسابية،
قد ارتبط بالبند المتعلق بأن المعلومات المقدمة في البرنامج التدريبي متسلسلة، في حين بلغ المتوسط
الحسابي لمجال المحتوى (2.81).

وبهذا تظهر النتائج من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية أن درجة فاعلية محتوى البرامج
التدريبية يقع ضمن المستوى المتوسط، وهذا يعني، وجود فاعلية في محتوى البرامج التدريبية، ولكنها
ليست كافية، ولا تتسجم مع المتطلبات الحديثة لمحتوى البرامج التدريبية التي تمكنه من التعامل مع
معطيات التطور التكنولوجي المتسارع ودعم القدرات لمواجهة التحديات وتشجيع الإبداع، وقد اتفقت
نتائج الدراسة مع دراسة الجبر (1995) والتي دعت إلى الاهتمام بمحتوى ونوعية التعليم، والإصلاح
التربوي واتفقت أيضاً ودراسة الخطيب (1998)، ودراسة (Chow, 2000) الذي أكد على ضرورة
تطوير أعضاء هيئة التدريس، والأخذ باحتياجاتهم.

ثالثاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث.

ما فاعلية البرامج التدريبية لمعلمي المرحلة الأساسية في مجال بيئة التدريب؟

أظهرت النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث أن أعلى المتوسطات الحسابية في مجال بيئة
التدريب قد ارتبط بالبند الذي يتعلق بالمطبوعات ومناقشتها لأعداد المتدربين، في حين بلغ المتوسط
الحسابي لمجال بيئة التدريب (2.65).

وبهذا تظهر النتائج من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية أن بيئة التدريب تقع ضمن
المستوى المتوسط، وهذا يعني ضرورة الاهتمام ببيئة التدريب وما يجب أن يتمتع به مكان التدريب من
عناصر فاعلة من شأنها أن تثير من دافعية المتدرب.

رابعاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع.

ما فاعلية البرامج التدريبية لمعلمي المرحلة الأساسية في مجال اكتساب المهارة؟
أظهرت النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع في مجال اكتساب المهارة، أن أعلى المتوسطات الحسابية، قد ارتبط بالبند الذي يتعلق بتطوير المهارات في تحمل المسؤولية الدور المنوط بالمعلم، في حين بلغ المتوسط الحسابي لمجال اكتساب المهارة (2.85).

وبهذا تظهر النتائج من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية أن اكتساب المهارة تقع ضمن المستوى المتوسط، وهذا يعني ضرورة التركيز على اكتساب المعلم المهارات المختلفة اللازمة له في مجال عمله والتي من شأنها رفع كفاءة المعلم وتحسين أدائه.

خامساً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس.

ما فاعلية البرامج التدريبية لمعلمي المرحلة الأساسية في مجال التطور والارتقاء؟

أظهرت النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس، أن أعلى المتوسطات الحسابية في مجال التطور والارتقاء قد ارتبط بالبند الذي يتعلق بتبادل الخبرات مع المعلمين الآخرين، في حين بلغ المتوسط الحسابي لمجال التطور والارتقاء (2.79).

وبهذا تظهر النتائج من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية أن مجال التطور والارتقاء يقع ضمن المستوى المتوسط، وهذا يعني أن البرامج التدريبية المقدمة بحاجة إلى تركيز على الجوانب التي من شأنها أن تطور قدرات المعلمين والارتقاء بمهنتهم بطريقة أفضل مما هي عليه وقد اتفقت هذه الدراسة مع دراسة (Leithwood, 1994) والتي بينت أنه من الضروري أن يشارك المعلم في تقييم نفسه وتقديم التغذية الراجعة له بهدف التطور والارتقاء بمستوى الأداء.

سادساً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال السادس.

ما فاعلية دور المدرب من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية في البرامج التدريبية؟

أظهرت النتائج المتعلقة بالسؤال السادس، أن أعلى المتوسطات الحسابية في مجال فاعلية المدرب، قد ارتبط بالبند الذي يتعلق بمتابعة أنشطة المجموعات وعملها، في حين بلغ المتوسط الحسابي لمجال فاعلية المدرب (2.83).

وبهذا تظهر النتائج من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية أن مجال تقييم المتدربين يقع ضمن المستوى المتوسط، وهذا يعني أن على المدربين الأخذ بجميع الأمور التي من خلالها يصبح دوره أكثر فاعلية وإيجابية والإطلاع على وجهة نظر المعلمين في عملهم، وضرورة التغذية الراجعة لكل برنامج تدريبي يقومون به، والوقوف على سلبياته وتجنبها في البرامج التدريبية القادمة وقد اتفقت هذه الدراسة مع دراسة ليثوود (Leithwood,1994) حيث أظهرت نتائجها، أنه لا بد أن يشارك المعلم في تقييم نفسه، وضرورة حصوله على التغذية الراجعة بهدف تحسين الأداء والتطور والارتقاء المستمر للمعلم.

سابعاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال السابع.

ما الصعوبات التي تواجه معلمي المرحلة الأساسية في البرامج التدريبية؟

أظهرت إجابات معلمي المرحلة الأساسية المتعلقة بالسؤال السابع أن هناك عدة صعوبات يعاني منها معلمي المرحلة الأساسية والتي تتبع من الواقع الفعلي لهذه البرامج حيث كانت غالبية الإجابات تتمركز حول توقيت البرامج الغير مناسب للمعلم والتي تتم بعد الدوام المدرسي بحيث أن المعلم يعاني من الإرهاق والتعب لساعات في حضور ومتابعة البرامج التدريبية حيث يرغب المعلمون تنفيذها في أوقات غير الدوام الرسمي كالعطلة الصيفية. وأن انعقاد البرامج في أماكن بعيدة عن إقامة المعلم وعدم توفر المواصلات في مكان الانعقاد يكون من الصعوبات أيضاً، وأظهرت الإجابات أيضاً أن بعض البرامج تحتاج إلى وقت أطول لتحقيق جميع أهدافها في حين تتم بعض البرامج بشكل سريع بما لا يتناسب مع محتوى البرنامج التدريبي وفعالياته.

ويعاني عدد من المعلمين من الروتين في هذه البرامج خاصة وأنها تركز على الجانب النظري مما يسبب الملل وعدم الرغبة في الحضور. لذلك يجب التركيز على الجانب العملي أيضاً مما يحقق فائدة أكبر وتدريب على عمل الوسائل والأجهزة المختلفة اللازمة لميدان المعلم وتوفير المدربين الأكفاء وتوضيح المفاهيم المعقدة وتبسيطها بما يتناسب وقدرات المعلمين.

وهذا يعني أن هنالك عدداً من الصعوبات التي تواجه المعلم في البرامج التدريبية والتي من الضروري وقوف المسؤولين عليها ومعالجتها، وهذه الصعوبات نابعة من الواقع الفعلي للبرامج التدريبية مما يؤدي إلى ضعف الدافعية الداخلية والخارجية للدورات والبرامج التدريبية.

واتفقت نتائج الدراسة مع نتائج دراسة شاوور (2003) التي بينت أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \leq \infty$) في متوسطات الاستفادة من برامج التدريب التطويرية تعزى الدافعية الداخلية والخارجية للمعلمين.

ثامناً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثامن.

ما البرامج التدريبية التي يراها المعلم ضرورية له مستقبلاً؟

أظهرت النتائج المتعلقة بالسؤال الثامن أن البند الذي يتعلق بالوسائل التعليمية وطرق استخدامها كان أكثر تكراراً، وكذلك البند الأول والذي يتعلق باستخدام الحاسوب والانترنت، والقياس والتقويم من أكثر البرامج التي يرغب المعلم بالتدرب عليها وهذا يعني ضرورة الأخذ بوجهة نظر المعلم في هذا المجال والذي ينبع من حاجة المعلم ومن منطلق موقعه وعمل وكذلك ضرورة وأهمية تحسين قدراته وإمكاناته التعليمية بما يتناسب والتقدم والتطور العلمي المستمر، وضرورة مواكبة التغيرات المستمرة المحيطة بالفرد، وقد اتفقت هذه الدراسة مع دراسة المومني (1994) والذي أظهرت نتائجها بضرورة إعداد برامج التدريب بصورة تعاونية، وبوضع برامج التدريب على أساس احتياجات المعلمين.

وكذلك اتفقت ودراسة الجبر (1995) التي أظهرت نتائجها ضرورة الاصلاحات التربوية، وأخذ التغيرات الاجتماعية والاقتصادية التي تحدث في المجتمع بعين الاعتبار عند التخطيط للإصلاحات التربوية.

تاسعاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال التاسع.

ما درجة فاعلية البرامج التدريبية على الطالب من وجهة نظر مديري المرحلة الأساسية؟

أظهرت النتائج المتعلقة بالسؤال التاسع، أن أعلى المتوسطات الحسابية، في مجال الطالب، قد ارتبط بالبند الذي يتعلق بمشاركة الطالب في النشاطات الصفية واللاصفية بدرجة عالية، في حين بلغ المتوسط الحسابي لمجال الطالب (3.00).

وبهذا تظهر النتائج من وجهة نظر مديري المرحلة الأساسية أن تأثير البرامج التدريبية على مجال الطالب يقع ضمن المستوى العالي، مما يدل على الأثر الإيجابي في تحسين الطالب وتنمية استعداداته وقدراته والاهتمام بميوله ومهاراته، وقد اتفقت هذه الدراسة مع دراسة

(Barretta Davis,1995) وقد أظهرت نتائج الدراسة أن الاحتياجات الأكثر تكراراً كانت تحفيز الطلاب، وإثارة اهتمامهم، ورفع مستواهم، ومراعاة الفروقات الفردية بينهم.

عاشراً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال العاشر.

ما درجة فاعلية البرامج التدريبية على أداء المعلم من وجهة نظر مديري المرحلة الأساسية؟ أظهرت النتائج المتعلقة بالسؤال العاشر، أن أعلى المتوسطات الحسابية في مجال انعكاس البرامج التدريبية على المعلم، قد ارتبط بالبند الذي يتعلق ببناء علاقات مهنية، والمشاركة في البرامج، في حين بلغ المتوسط الحسابي لمجال المعلم (3.12).

وبهذا تظهر النتائج من وجهة نظر مديري المرحلة الأساسية أن مجال انعكاس البرامج التدريبية على أداء المعلم يقع ضمن المستوى العالي، مما يدل على أن البرامج التدريبية تترك أثراً إيجابياً على أداء المعلم وفاعليته التعليمية، ويكسبه الكثير من المميزات التي تؤدي إلى تنمية وتطوير قدراته وبالتالي انعكاسها على طلابه إيجابياً.

وهذه النتيجة تعتبر طبيعية حيث أن البرامج التدريبية، تتيح للمعلم اكتساب المهارات المختلفة، والمعلومات والمعارف الجديدة التي تمكنه من متابعة أعماله، وما يستجد في الميادين التربوية ومعالجة أي قصور قد تظهر في مجال العمل.

واتفقت هذه النتيجة ودراسة الكنش (1990) التي أظهرت نتائجها أن هناك توازناً مقبولاً بين الدوافع التي نالت الأهمية الكبرى في نظر الدارسين وتمثلت بين الأبعاد الأكاديمية والاجتماعية، مما يعمل على رفع المستوى الأكاديمي والمسلكي للمعلمين وتمكينهم من ممارسة المهام بكفاءة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الحادي عشر:

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الحادي عشر.
ما فاعلية دور المشرف التربوي في متابعة البرامج التدريبية من وجهة نظر مديري المرحلة الأساسية؟

أظهرت النتائج المتعلقة بالسؤال الحادي عشر، أن أعلى المتوسطات الحسابية في مجال المشرف التربوي، قد ارتبط بالبند المتعلق بمتابعة إنجازات المعلم وأعماله بعد البرامج، في حين بلغ المتوسط الحسابي لمجال المشرف التربوي (2.93).

وبهذا تظهر النتائج من وجهة نظر مديري المرحلة الأساسية أن مجال فاعلية البرامج التدريبية على أداء المشرف التربوي يقع ضمن المستوى المتوسط، مما يدل أن هنالك عدداً من الأمور التي على المشرف التربوي التركيز عليها خاصة فيما يتعلق بضرورة ربط المدرسة بالمجتمع المحلي، وضرورة وضع الخطط التربوية لذوي الاحتياجات الخاصة.

وقد اتفقت هذه الدراسة ودراسة (Senge,1993) التي أظهرت نتائجها تطوير العلاقة مع المجتمع المحلي، وتطوير المهارات الإدارية.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني عشر:

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني عشر من خلال الفرضيات التالية:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \leq \infty$) بين متوسطات استجابات مديري المرحلة الأساسية على فاعلية البرامج التدريبية تعزى إلى متغيرات الدراسة (الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة والتخصص).
تمت الإجابة عن نتائج هذا السؤال من خلال فحص الفرضيات من (1-4)

ونصت الفرضية الأولى على أنه:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \leq \infty$) بين متوسطات استجابات مديري المرحلة الأساسية على فاعلية البرامج التدريبية تعزى إلى الخبرة.

وقبلت الفرضية الصفريّة الأولى لمجالات الدراسة (الطالب والمعلم والمشرف التربوي) وقد بلغت قيمة الدلالة الإحصائية (0.29، 0.79، 0.83، 0.76) وهي أكبر من مستوى الدلالة ($\infty \leq 0.05$).

ويمكن تفسير النتيجة أن متغير الخبرة لا يؤثر في نظرة المديرين نحو فاعلية البرامج التدريبية، فلا تزيد فاعلية البرامج والبرامج التدريبية عند المديرين بزيادة سنوات الخبرة ولا يقل بنقصانها وذلك من وجهة نظرهم، واتفقت نتائج الدراسة مع نتائج دراسة الرضي (1994) التي أظهرت عدم وجود فروق في استجابات المديرين نحو الفاعلية تعزى لعامل الخبرة.

واختلفت نتائج الدراسة ودراسة جردات (1991) التي أظهرت أن درجة الاحتياجات التدريبية لدى مديري المدارس لفئتي الخبرة كانت مختلفة لصالح الخبرة الأقل. وكذلك اختلفت نتائج الدراسة ودراسة المناصرة (2001) التي أظهرت أن هنالك فروقاً لصالح ذوي الخبرة القصيرة.

ونصت الفرضية الثانية على أنه:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\infty \leq 0.05$) في فاعلية البرامج التدريبية لمعلمي المرحلة الأساسية من وجهة نظر المديرين لمتغير التخصص.

أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\infty \leq 0.05$) في فاعلية البرامج التدريبية لمعلمي المرحلة الأساسية من وجهة نظر المديرين تعزى إلى متغير التخصص في مجالات الدراسة (الطالب والمعلم والمشرف التربوي) وقد بلغت قيمة الدلالة الإحصائية لها (0.15، 0.07، 0.16، 0.48) على التوالي، وهي أكبر من مستوى الدلالة ($\infty \leq 0.05$).

وبهذا فقد تم قبول الفرضية الثانية

ويمكن تفسير النتيجة إلى أن كل من ذوي التخصصات العلمية والأدبية من المديرين خاضعون للأنظمة والقوانين والتشريعات التربوية التي تحكم طبيعة مسيرتهم التربوية، ونتيجة لذلك أصبحوا يمارسون أعمالهم التربوية بشكل متكرر ورتيب وهذا حال دون وجود أي فروق لإدراك المديرين لفاعلية البرامج والبرامج التدريبية تعزى إلى التخصص.

واتفقت نتائج هذه الدراسة ودراسة الرضي (1994). حيث أشار إلى عدم وجود فروقاً في استجابات عينة الدراسة تعزى إلى التخصص.

ونصت الفرضية الثالثة على ما يلي:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في فاعلية البرامج التدريبية لمعلمي المرحلة الأساسية من وجهة نظر المديرين تعزى إلى متغير الجنس.

أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في فاعلية البرامج التدريبية لمعلمي المرحلة الأساسية من وجهة نظر المديرين تعزى إلى متغير الجنس، حيث بلغت قيمة الدلالة الإحصائية لمجالات الدراسة (0.75، 0.72، 0.09، 0.40) على التوالي، وهي أكبر من مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$).

وبهذا فقد تم قبول الفرضية الثالثة

إن هذه النتيجة قد تعود إلى تشابه في ظروف العمل بين مدارس الذكور والإناث حيث أن البيئة التربوية متماثلة في هذه المدارس.

واتفقت نتائج هذه الدراسة ودراسة المناصرة (2001) حيث أشار إلى عدم وجود فروق بين تقدير كل من المديرين والمديرات لدرجة فاعلية البرنامج التدريبي.

واختلفت نتائج هذه الدراسة ودراسة (Davies, 1984) فقد ذكر أنه لا يوجد أثر لمتغير الجنس في تحديد احتياجات المعلمين للتدريب.

ونصت الفرضية الرابعة على انه:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في فاعلية البرامج التدريبية لمعلمي المرحلة الأساسية من وجهة نظر المديرين تعزى إلى متغير المؤهل العلمي.

أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في فاعلية البرامج التدريبية لمعلمي المرحلة الأساسية من وجهة نظر المديرين تعزى

إلى متغير المؤهل العلمي، وقد بلغت قيمة الدلالة الإحصائية (0.25، 0.051، 0.78، 0.20) على التوالي.

وبهذا فقد تم قبول الفرضية الرابعة.

ويمكن تفسير النتيجة إلى أن جميع المديرين وعلى اختلاف مؤهلاتهم العلمية يخضعون لنفس البرامج والإرشادات والبيانات التي تمكنهم من فهم مرتكزات السياسة التربوية التي تعرفهم من خلالها على أدوارهم وبالتالي تمكنهم من الحكم على الأمور وفهم طبيعة العمل الذي يقومون به.

وإن الانتماء لهذه المهنة لا يتأثر بالمؤهل العلمي، فالعمل نابع من سمو الرسالة التي يحملونها سواء أكانوا جامعيين أو غير جامعيين.

واختلفت نتائج الدراسة ودراسة المناصرة (2001) التي أشارت إلى أن هناك فروقاً بين آراء المديرين لدرجة فاعلية البرنامج التدريبي حسب المؤهل لصالح حملة الدبلوم.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث عشر.

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \leq \infty$) بين متوسطات استجابات معلمي المرحلة الأساسية على فاعلية البرامج التدريبية تعزى إلى متغيرات الدراسة (الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة والتخصص).

تمت الإجابة عن نتائج هذا السؤال من خلال فحص الفرضيات من 5-8.

ونصت الفرضية الخامسة على ما يلي:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \leq \infty$) في فاعلية البرامج التدريبية لمعلمي المرحلة الأساسية من وجهة نظر المعلمين تعزى إلى متغير الخبرة.

أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \leq \infty$) في فاعلية البرامج التدريبية لمعلمي المرحلة الأساسية من وجهة نظر المعلمين تعزى إلى متغير الخبرة.

حيث قبلت الفرضية الخامسة لمجالات الدراسة (الأهداف والمحتوى وبيئة التدريب واكتساب المهارة والتطور والارتقاء وفاعلية المدرب). وقد بلغت قيمة الدلالة الإحصائية (0.24، 0.42، 0.054، 0.33، 0.35، 0.29، 0.2) على التوالي.

يمكن تفسير النتيجة أن الخبرة لا تؤثر في نظرة المعلمين لفاعلية البرامج التدريبية إلى نوعية البرامج التدريبية المقدمة للمعلم والتي تتسم بالروتين والتكرار الذي يخلق الحكم ذاته على البرامج التدريبية، بغض النظر عن سنوات خبرة المعلم فلا اختلاف في الأسلوب أو المضمون في البرامج التدريبية المقدمة.

واتفقت نتائج هذه الدراسة ونتائج دراسة عطيات (1994) التي بينت أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية للحاجات التربوية تعزى إلى الخبرة. واتفقت أيضاً ونتائج دراسة حريزي (1996) حيث بينت أن الاختصار على أساليب التدريب التقليدية يقلل من استجابة المتدرب وتفاعله مع البرنامج التدريبي.

واختلفت ودراسة عبد الخالق (1994) حيث أشار إلى أن هناك أثراً لمتغير الخبرة عند مستوى الدلالة ($0.05 \leq \infty$) لصالح مستوى الخبرة (4-6) سنوات.

ونصت الفرضية السادسة على ما يلي:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \leq \infty$) في فاعلية البرامج التدريبية لمعلمي المرحلة الأساسية من وجهة نظر المعلمين تعزى إلى متغير التخصص.

أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \leq \infty$) في فاعلية البرامج التدريبية لمعلمي المرحلة الأساسية من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير التخصص، حيث بلغت قيمة الدلالة الإحصائية لمجالات الدراسة (الأهداف والمحتوى وبيئة التدريب والتطور والارتقاء وفاعلية المدرب) (0.33، 0.59، 0.21، 0.46، 0.06، 0.06) على التوالي.

أما بالنسبة لمجال اكتساب المهارة فقد تم رفض الفرضية الصفرية السادسة عند هذا المجال، حيث بلغت قيمة الدلالة الإحصائية (0.02) بمعنى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى

الدلالة ($0.05 \leq \infty$) في فاعلية البرامج التدريبية لمعلمي المرحلة الأساسية من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير التخصص عند مجال الدراسة وهذه الفروق جاءت لصالح التخصص الأدبي في مجال اكتساب المهارة حيث بلغت قيمة الوسط الحسابي 2.89.

ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى أن التخصصات العلمية بحاجة إلى إمكانيات مادية وتجهيزات وأدوات يتم من خلالها تنفيذ البرامج التدريبية، وهذه في الغالب غير متوفرة في حين أن لبرامج التخصصات الأدبية غير مكلفة ولا تحتاج إلى هذه الإمكانيات، فاختلقت بذلك وجهات النظر في فاعلية البرامج التدريبية لصالح التخصصات الأدبية، وختلقت نتائج الدراسة ونتائج دراسة شاور (2003) حيث بينت وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى التخصص ولصالح المعلمين ذوي التخصصات العلمية.

ونصت الفرضية السابعة على ما يلي:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \leq \infty$) في فاعلية البرامج التدريبية لمعلمي المرحلة الأساسية من وجهة نظر المعلمين تعزى إلى متغير الجنس.

أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \leq \infty$) في فاعلية البرامج التدريبية لمعلمي المرحلة الأساسية من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير الجنس، حيث بلغت قيمة الدلالة الإحصائية لمجالات الدراسة (الأهداف والمحتوى واكتساب المهارة والتطور والارتقاء) على التوالي (0.23، 0.45، 0.08، 0.10). وهي أكبر من مستوى الدلالة ($0.05 \leq \infty$) وبذلك تم قبول الفرضية السابعة.

وإن هذه النتيجة قد تعود إلى تشابه في ظروف العمل بين مدارس الذكور والإناث حيث أن البيئة التربوية متماثلة في هذه المدارس، وأن نظرتهم لفاعلية البرنامج التدريبي كانت على حد سواء من منطلق مشاركتهم في نفس البرامج موضوعاً وزماناً. واتفقت نتائج هذه الدراسة ودراسة شاور (2003) التي بينت عدم وجود فروق تعزى إلى الجنس.

وبالنسبة لمجالي الدراسة (بيئة التدريب وفاعلية المدرب) فقد تم رفض الفرضية السابعة فقد بلغت قيمة الدلالة الإحصائية (0.01، 0.01)، أي أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى

الدلالة ($0.05 \leq \infty$) تعزى لمتغير الجنس عند مجالي الدراسة، وهذه الفروق جاءت لصالح الذكور في مجال بيئة التدريب، حيث بلغت قيمة الوسط الحسابي (2.74).

وقد تفسر هذه النتيجة إلى صعوبة وصول الإناث إلى بعد مكان التدريب وبضرورة توفر كل مستلزمات التدريب، في حين سهولة وصول الذكور وعدم الاهتمام بتوفر كل المستلزمات اللازمة للبرنامج التدريبي كما جاءت النتيجة لصالح الإناث في مجال فاعلية المدرب حيث بلغت قيمة الوسط الحسابي (2.89).

وقد تفسر النتيجة من منطلق قناعة الإناث بكفاءة المدربين وخبرتهم وقدراتهم التي تمكنهم من القيام بمهمة التدريب. أما بالنسبة للذكور فقد يختلفون مع الإناث في هذه القناعة.

ونصت الفرضية الثامنة على ما يلي:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \leq \infty$) في فاعلية البرامج التدريبية لمعلمي المرحلة الأساسية من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \leq \infty$) في فاعلية البرامج التدريبية لمعلمي المرحلة الأساسية من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير المؤهل العلمي عند مجال فاعلية المدرب، وقد بلغت قيمة الدلالة الإحصائية (0.40) وهي أكبر من مستوى الدلالة وبذلك قبلت الفرضية الثامنة.

وقد تم تحديد فروق الاستجابات لمجال الأهداف وفقاً لمتغير المؤهل العلمي حيث تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الدبلوم والبكالوريوس لصالح البكالوريوس.

وتفسر هذه النتيجة أنه نتيجة لتأهيلهم العلمي وما تم دراسته من مساقات تربوية متنوعة كون المعلم أكثر تفاعلاً وإيجابية.

في حين قد تأثر حملة الدبلوم واختلفت نظرتهم للبرامج التدريبية تبعاً لما تم تعلمه سابقاً.

وقد اتفقت نتائج الدراسة ودراسة غنيمات (2003) التي بينت أنه لا توجد فروق في احتياجات المعلمين والمعلمات تعزى إلى المؤهل العلمي.

في حين اختلفت نتائج الدراسة ودراسة المناصرة (2001) التي بينت وجود فروقاً لصالح حملة الدبلوم.

واختلفت ونتائج دراسة عطيات (1994) التي أشارت إلى أنه لا توجد فروق تعزى إلى المؤهل العلمي.

وتم تحديد فروق الاستجابات لمجال المحتوى وفقاً لمتغير المؤهل العلمي حيث تبين فروق ذات دلالة إحصائية بين الدبلوم والماجستير فأكثر لصالح الماجستير فأكثر، وبين البكالوريوس والماجستير فأكثر لصالح الماجستير فأكثر.

وتفسير النتيجة أن حملة الماجستير يتمتعون بمعرفة وسعة إطلاع وثقافة أكثر وذلك بناء على ما تم اكتسابه من خلال المساقات المختلفة والأبحاث والمناقشات التي تمت دراستها والتي من شأنها تحسين أداء المعلم وإكسابه المعلومات فيصبح أكثر قدرة من حملة البكالوريوس.

وتم تحديد فروق الاستجابات لمجال بيئة التدريب وفقاً لمتغير المؤهل العلمي حيث تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الدبلوم والبكالوريوس لصالح الدبلوم وبين الدبلوم والماجستير فأكثر لصالح الماجستير فأكثر، كما تبين أن هنالك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين البكالوريوس والماجستير فأكثر لصالح الماجستير فأكثر ويعزى ذلك إلى أن كلما كان تأهيل المعلم العلمي أعلى كان أكثر اهتماماً بالمضمون والأهداف التي يسعى البرنامج التدريبي تحقيقها وبغض النظر عن الظروف المحيطة ببيئة التدريب خاصة وأن الوضع التعليمي يرتبط بالوضع السياسي والاقتصادي والاجتماعي للوطن الذي ما زال بحاجة إلى الكثير من الاهتمام والاستقرار.

وتم تحديد فروق الاستجابات لمجال اكتساب المهارة، وفقاً لمتغير المؤهل العلمي حيث تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الدبلوم والبكالوريوس لصالح الدبلوم، وبين الدبلوم والدبلوم+ البكالوريوس لصالح الدبلوم وبين الدبلوم والماجستير فأكثر لصالح الدبلوم، كما أن هنالك فروقاً بين البكالوريوس والبكالوريوس+ دبلوم لصالح البكالوريوس وتفسير النتيجة إلى أن حملة الدبلوم في المرحلة الأساسية يتميزون بكفاءة ومهارة في تدريس هذه المرحلة حيث أن المواد التي تتم دراستها وإعداد المعلم للتدريس بها تركز على أساليب التدريس ووسائله بشكل متواصل وفعال مما يضيق الفجوة ويبسر نقل المعلومة وإيصالها للطالب بطريقة سهلة وواضحة.

وتم تحديد فروق الاستجابات لمجال التطور والارتقاء وفقاً لمتغير المؤهل العلمي حيث تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الدبلوم والبالوريوس لصالح الدبلوم، وبين الدبلوم والماجستير فأكثر لصالح الماجستير فأكثر ويعزى السبب وجهة نظر الباحثة إلى أن حملة الدبلوم وبناء على ما تم استطلاعه من آراء أنهم يرغبون في إكمال دراستهم والحصول على مستوى علمي أعلى ويطلبون تقديم التسهيلات المادية والتعاون معهم لتحقيق هذه الرغبة وأن معلمي الماجستير يسعون دائماً إلى التطور والارتقاء من خلال ما يرغبون في اختيار ما يناسبهم من برامج تعمل على تميزهم بالكفاءة والارتقاء إلى الأفضل.

وتم تحديد فروق الاستجابات لمجال فاعلية المدرب وفقاً لمتغير المؤهل العلمي حيث تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الدبلوم والماجستير فأكثر لصالح الماجستير فأكثر.

وتفسر الباحثة ذلك من وجهة نظرها إلى أنه ليس هنالك من فارق كبير في قدرات المدربين وحملة الماجستير خاصة وأن بعض المدربين من غير حملة الماجستير فكثيراً ما يتمتع معلم الماجستير بقدرات المدرب إن لم تكن أفضل.

وتم تحديد فروق الاستجابات للدرجة الكلية وفقاً لمتغير المؤهل العلمي، حيث تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الدبلوم والبالوريوس لصالح الدبلوم، وبين الدبلوم والبالوريوس + دبلوم لصالح الدبلوم وبين الدبلوم والماجستير فأكثر لصالح الدبلوم.

مناقشة نتائج الفرضية التاسعة

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \leq \infty$) في فاعلية البرامج التدريبية لمعلمي المرحلة الأساسية من وجهة نظر المديرين تعزى لمتغير المنطقة.

أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \leq \infty$) في فاعلية البرامج التدريبية لمعلمي المرحلة الأساسية من وجهة نظر المديرين تعزى لمتغير المنطقة وبذلك تم قبول الفرضية.

وتفسر النتيجة من وجهة نظر الباحثة إلى أن هنالك تشابه كبير في وجهة نظر المديرين بسبب الظروف المتشابهة للمحافظتين بحكم القرب والتجاور والأوضاع والإمكانات المتشابهة بينهم على اعتبار أنهم في منطقة متماثلة الظروف.

مناقشة نتائج الفرضية العاشرة

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \leq \infty$) في فاعلية البرامج التدريبية لمعلمي المرحلة الأساسية من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير المنطقة.

تم قبول الفرضية العاشرة لمجالات الدراسة (الأهداف والمحتوى واكتساب المهارة والتطور والارتقاء وفاعلية المدرب)، وأظهرت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \leq \infty$) في فاعلية البرامج التدريبية لمعلمي المرحلة الأساسية من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير المنطقة. وتفسر الباحثة ذلك بتشابه ظروف وأوضاع المحافظتين وبالنسبة لمجال الدراسة بيئة التدريب فقد تم رفض الفرضية عند هذا المجال، حيث بلغت قيمة الدلالة الإحصائية (0.02) بمعنى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \leq \infty$) في فاعلية البرامج التدريبية لمعلمي المرحلة الأساسية من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير المنطقة عند مجال الدراسة وهذه الفروق جاءت لصالح معلمي مديرية ضواحي القدس في مجال بيئة التدريب حيث بلغت قيمة الوسط الحسابي 2.72.

وبهذا تم قبول الفرضية العاشرة لمجالات الدراسة (الأهداف والمحتوى واكتساب المهارة والتطور والالتقاء وفاعلية المدرب) وتم قبول الفرضية عند مجال بيئة التدريب حيث بلغت قيمة الوسط الحسابي 1.96.

ويعزى ذلك حسب وجهة نظر الباحثة إلى قلة عدد معلمي الضواحي بالمقارنة مع معلمي محافظة رام الله فكما كان العدد أقل في البرنامج التدريبي كلما كانت الإمكانيات متوفرة والاستفادة أكثر وكانت الفرصة للتدريب فعالة ومجدية.

التوصيات

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة توصي الباحثة بما يلي: -

1. وضع احتياجات المتدربين في الاعتبار عند تصميم البرامج التدريبية مع الاهتمام برأي المتدربين السابقين للبرامج التدريبية من أجل تطوير البرامج القادمة وتحسينها.
2. مشاركة المعلمين في تحديد واختيار البرامج التدريبية المناسبة لهم.
3. الوقوف على الصعوبات التي تواجه المتدربين في البرامج التدريبية ومعالجتها.
4. ضرورة متابعة مديري المدارس تنفيذ البرامج التدريبية ميدانياً.
5. أن يكون لمركز التدريب هيئة من المدربين المتخصصين وبالتالي متابعة المتدربين في مناطق عملهم، وذلك لمعرفة مدى ما حققه البرنامج من فائدة في التعليم.
6. تحديد وزارة التربية والتعليم مكافآت وحوافز معنوية ومادية للمتدرب بعد انتهائه من البرنامج التدريبي.
7. توجيه الاهتمام إلى ضرورة استمرارية تدريب المعلمين لتحقيق نموهم المهني، ولمواكبة التغيرات المتلاحقة.
8. توفير معلومات عن تجارب وخبرات مختلف الدول في مجال إعداد المعلمين وتدريبهم.
9. مشاركة الدول العربية برامجها التدريبية وتبادل الخبرات معها من خلال نخبة من المعلمين والمدربين.
10. إجراء دراسة تقييم دور وزارة التربية والتعليم للبرامج التدريبية من وجهة نظر معلمي ومديري المرحلة الأساسية.
11. إجراء المزيد من الدراسات في مجال البرامج التدريبية في كافة محافظات الوطن باعتبارها وسيلة لتطوير المعلم وتنمية قدراته.

المراجع

- أبو جادو، ص. (2003): علم النفس التربوي، ط3، دار المسيرة، عمان.
- أبو شنب، ف. (1996). اتجاهات معلم الصفين الأول والثاني الأساسيين في مديرية عمان الكبرى الثانية نحو التطوير التربوي ونحو البرامج التدريبية أثناء الخدمة . ملخصات رسائل الماجستير، الجزء الأول، 140 - 142.
- أبو لغد، إ. (1996). المنهاج الفلسطيني الأول للتعليم العام، الخطة الشاملة، مركز تطوير المناهج الفلسطينية. رام الله، فلسطين.
- الأشهب، ع. (2001). درجة مشاركة أعضاء الهيئات التدريبية في مدارس القدس في اتخاذ القرار وعلاقته في الانتماء لمهنة التعليم. رسالة ماجستير، جامعة القدس: فلسطين.
- الجبر، ز. (سبتمبر، 1995): "التخطيط للإصلاح التربوي في دولة الكويت من وجهة نظر عينة من المختصين. المجلة التربوية، 10، ص ص 27-35.
- جبر، س. (2004): المدرسة وحدة تدريب، الإدارة العامة للتدريب والإشراف التربوي، فلسطين.
- جرادات، س. (1991). الاحتياجات التدريبية لمدرّاء المدارس الأساسية الحكومية في محافظة إربد. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد.
- الجندي، ن. (1999): الواقع التدريبي على الاحتياجات التدريبية للمشرفين التربويين في فلسطين والتدريب المأمول عليها من وجهتي نظرهم ونظر رؤسائهم رسالة ماجستير ، جامعة القدس: فلسطين.
- الحاج، م، أ. (2000): التخطيط التربوي إطار لمدخل تنموي جديد، دار المناهج، عمان.
- الحبيب، ف. (1995): التخطيط الاستراتيجي في التعليم، الدار العربية للنشر، القاهرة.

حريري، هـ. (1996): "دور كلية التربية في تطوير التدريب التربوي بجامعة أم القرى" . ملخصات لبعض البحوث التربوية والنفسية، 2، ص ص 190-194.

الحيلة، م. (1999): التصميم التعليمي: نظرية وممارسة، ط1 دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.

الخطيب، أ. (2002): الحقائق التدريبية، دار حمادة للنشر والتوزيع، اريد.

الخطيب، ر. (2001): التدريب: المدخلات -العمليات- المخرجات ، مؤسسة حمادة للدراسات الجامعية، اريد.

الخطيب، ع. (ديسمبر، 1998): "تخطيط وتصميم برنامج لتدريب المعلمين أثناء الخدمة " . مجلة البحوث والدراسات التربوية الفلسطينية، 2، ص ص 100-130.

راى، ل. (2001): كيفية قياس فاعلية التدريب ، ترجمة حمزة سر الختم حمزة، مركز البحوث، الرياض.

الزيود، ن. (1993): التعلم والتعليم الصفي، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان.

سليمان، أ. (2001): نظام التعليم والتدريب المهني والتقني، ط1، فلسطين.

شاور، س. (2003): أثر دافعية المعلمين الداخلية والخارجية في الاستفادة من برامج التدريب التطويرية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بيرزيت، فلسطين.

شحاتة، ح. (2003): نحو تطوير التعليم في الوطن العربي بين الواقع والمستقبل ، ط1، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة.

الطبيب، أ. (1999): التخطيط التربوي، ط1، الكتب الجامعي الحديث الإسكندرية.

عابدين، م. (2001): الإدارة المدرسية الحديثة، ط1، دار الشروق، عمان.
عبد الخالق، إ. (1994): "الحاجات التدريبية أثناء الخدمة لمعلمي الرياضيات في المرحلة الأساسية في مدينة عمان. ملخصات رسائل الماجستير والدكتوراه، 1، ص ص 273 - 275.

عساف، ع. (2000): التدريب وتنمية الموارد البشرية، دار زهران للنشر، عمان.

عطيات، إ. (1994): "تقويم الحاجات التربوية لمعلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية الأكاديمية في تربية عمان الكبرى. ملخصات رسائل الماجستير والدكتوراه، 2، ص ص 278 – 279.

عقل، خ. (2004): المعلم بين النظرية والتطبيق، ط1، دار الثقافة، عمان.

الغنيمة، ن. (2003): الاحتياجات التدريبية لمعلمي ومعلمات المرحلة الأساسية من وجهة نظر المعلمين والمُشرفين في المدارس الحكومية في محافظة الخليل. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس، فلسطين.

غنيمة، م. (1996): سياسات وبرامج إعداد المعلم العربي، ط1، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة.

الفضالة، ف. (2004): التدريب أثناء الخدمة، ط1، مؤسسة الكويت للتقدم العلمي، الكويت.

الفيق، ل. (2004): دور مدير المدرسة في تطوير المعلمين مهنيًا في منطقة ضواحي القدس من وجهة نظر المعلمين والمديرين. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بيرزيت، فلسطين.

فيفر، إ، دنلاب، ج. (1993). الإشراف التربوي على المعلمين (ترجمة محمد عيد ديراني). عمان: منشورات الجامعة الأردنية.

القيوتي، م. (1997): السلوك التنظيمي، ط1، المكتبة الجامعية، عمان.

كتش، م. (2001): فلسفة إعداد المعلم في ضوء التحديات المعاصرة ، ط1، مركز الكتاب للنشر، القاهرة.

الكنش، م. (1990): "دوافع الدارسين بكلية تأهيل المعلمين وعلاقتها بمتغيرات التحصيل والجنس والخبرة. ملخصات رسائل ماجستير العلوم الإنسانية والاجتماعية والتربوية، 1، ص ص 392 – 396.

اللقاني، أ. (1999): المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس ، ط1، عالم الكتب، القاهرة.

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

المومني، ع. (1994): "فاعلية برامج التدريب أثناء الخدمة لمعلمي التربية الاجتماعية والوطنية كما يراها المعلمون والمشرفون التربويون في الأردن . ملخصات رسائل الماجستير والدكتوراه، 2، ص ص 270 – 271.

نيول، ك. (1993): السلوك الإنساني في الإدارة التربوية ، ترجمة محمد الحاج خليل، وطه الحاج الياس، دار مجدلاوي، عمان.

دليل الإجراءات التربوية. (2006). (نسخة تحت الطبع) الإدارة العامة للإشراف والتأهيل التربوي . وزارة التربية والتعليم العالي، رام الله، فلسطين.

فلسطين، وزارة التربية والتعليم العالي (2004). برنامج المدرسة وحدة تدريب . وزارة التربية والتعليم العالي، ص3، رام الله.

فلسطين، وزارة التربية والتعليم. (2004). البرامج التطويرية. رام الله: الإدارة العامة للتدريب والإشراف التربوي.

وزارة التربية والتعليم العالي (2006): التدريب التربوي. فلسطين.

([http:// www. Zajel.edu. ps/ tadreb/ tdreb. aspx?aid= tl 20-01-2006](http://www.Zajel.edu.ps/tadreb/tdreb.aspx?aid=tl20-01-2006)) .

- Arends, R. (1983) Beginning Teachers as learners, **Journal of Educational Research**, Vol. 76,9,235.
- Bredeson Paul a Scribner Jay Paredes. (2000). **Astate wide Professional development conference**: Useful strategy for Learning or inefficient use of resources? **Education policy Analysis Archives**, 8(13) 168 – 234.
- Caldwell, B. a Spinks, J. (1988). **The self managing School**. London: The Falmer Press.
- Chow, Y. (2000). **School based staff development and Appraisal**. **Journal of Educational Administration**, 26 (2) 232 -249.
- D.E Schendel a K.J, Hattem. '**strategic planning and higher**. Education: Some concepts. Problems and opportunities. Proceeding of the fourth Annual Meeting American institute for Decision Sceenes, 1972.
- Davies, P.C. (1984) **Teachers and Principals perceptions of teachers inservice needs**. (Doctoral Dissertation, University of Pittsbutgh). **Dissertation Abstracts International**, 45 (3), 815 – A.
- Fenwick, T. J. (2001). Teacher **Supervision through professional growth plans**: Balancing contradictions and opening possibilities. **Education Administration Quarterly**, 37 (3), 401-424.
- Fullan, M.a Hargreaves, A. (1996). **What's worth fighting for In Your School?** New York: Teachers college Press.
- Gordonc and Anderson, **Managing Performance Appraisal Systems**, **Blackwell Pubishers**, 1993' P. 63.
- Harding. L. (1987). **Design for the measurement of image of a school**. (Doctorate Dissertation, University of Califarnia lesdifonna: los Angeles) **Dissertation Abstract International**, 48,373A.
- Harris, B,M. (1980). Improving **staff Per formance Through In- Service Education**, **Boston**: Allyn and Bacon.

- Kolsnik, W. (1978). **Motivation Understanding and In flouncing Human Behavior**, Boston: Allyn and Bacon, inc.
- Lamier, J. (1986). **Tomorrow's teachers: Areport of the Holmes. Group** Michigan: state.
- Leithwood, K. (1994). **Transformational leadership a teacher's Commitment to change In Richard Sagora Bruce G. Barnett (Eds).** The Principal a trans formed Leader. California: Corwin, Press, Inc.
- P. Kolter a P.E, Murphy, **strategic planning for higher education, Journal of Higher Education** Vol. 52, No. 5, 1981, P.P 473-474.
- Potter, J. and Mellor, H. (2000). Identifying teacher's Internet training needs. **Journal of Information Tecknology for Teacher Education**, Vol. 9,1,2000, 23-35.
- west – Burnham, J. a Sullivan, F. (1998). **Leadership and professional development in school: How to promote techniques for effective Professional Learning.** London: Pitman.

الملاحق

1. رسالة جامعة القدس إلى وزارة التربية والتعليم لتسهيل تطبيق الدراسة.
2. رسالة وزارة التربية والتعليم لمديرية التربية ضواحي القدس/ الرام ورام الله والبيرة لتسهيل تطبيق الدراسة.
3. رسالة مديرية التربية والتعليم ضواحي القدس/ الرام لتسهيل تطبيق الدراسة.
4. رسالة مديرية التربية والتعليم رام الله والبيرة لتسهيل تطبيق الدراسة.
5. أداتاه الدراسة في صورتها الأولى المرسله للتحكيم.
6. أداتاه الدراسة في صورتها الأولى المرسله للتحكيم.
7. أداتاه الدراسة المعتمدة في صورتها النهائية.
8. أداتاه الدراسة المعتمدة في صورتها النهائية.
9. أسماء المحكمين.

ملحق (1)

AL-QUDS UNIVERSITY
GRADUATE STUDIES
DEPARTMENT OF EDUCATION

بسم الله الرحمن الرحيم



جامعة القدس
الدراسات العليا
قسم التربية

التاريخ: 2005/5/7
الرقم: 12/ د ع ت / 273

معالي وزير التربية والتعليم المحترم

الموضوع: تسهيل مهمة

تحية طيبة ،،،

تقوم الطالبة: سمر سعيد حمد ورقمها الجامعي 20211586 بدراسة تتعلق برسالة ماجستير بعنوان " فاعلية البرامج التدريبية من وجهتي نظر مديري ومعلمي المدارس الأساسية في محافظتي القدس ورام الله. "لذا يرجى من حضرتكم تسهيل مهمة الطالبة المذكورة أعلاه والتعاون معها في ذلك.

شاكرين لكم حسن تعاونكم.

والله الموفق،،،



د. غسان سرحان

رئيس قسم الدراسات العليا - القدس

ملحق (2)

Palestinian National Authority
Ministry of Education & Higher Education
Directorate General Of General Education



السلطة الوطنية الفلسطينية
وزارة التربية والتعليم العالي
الإدارة العامة للتعليم العام

الرقم : وت / ٤٨٧٦ / ٢٠
التاريخ : 2005/5/15 م
الموافق : 1426/6/6 هـ

شفا

السيد د. غسان سرحان المحترم
رئيس قسم الدراسات العليا - تربية / جامعة القدس
تحية طيبة وبعد ،،،

الموضوع: الدراسة الميدانية
الإشارة كتابكم رقم 12/د ع ت/ 273 بتاريخ 2005/5/7م

لا مانع من قيام الطالبة " سمر سعيد حمد " بإجراء دراستها الميدانية بعنوان " فاعلية الدورات التدريبية لمعلمي المرحلة الأساسية "، وتوزيع الاستبانة المعدة لهذه الغاية على مديري ومديرات ومعلمي ومعلمات المرحلة الأساسية في مدارس محافظات رام الله والبيرة والقدس، وذلك بعد التنسيق المسبق مع مديري التربية والتعليم فيها.

مع الاحترام،،،

إلهام عبد القادر

مساعدة مدير عام التعليم العام



نسخة/ السيد مدير التربية والتعليم/ رام الله والبيرة المحترم
نسخة/ السيد مدير التربية والتعليم/ القدس المحترم
نسخة/ السيد مدير التربية والتعليم/ ضواحي القدس المحترم
الرجاء تسهيل مهمتها

نسخة / الملف
مساعدة مدير عام
س.ق.ن.ع

ملحق (3)

Palestinian National Authority
Ministry of Education & Higher Education
Directorate of Education
Jerusalem Suburbs – Alram



السلطة الوطنية الفلسطينية
وزارة التربية والتعليم العالي
مديرية التربية والتعليم - ضواحي القدس - الرام

الرقم: ض.ق. ٢٠/٢١/١٩٩٠

التاريخ: ٢٠٠٥/٥/٢١ م

الموافق: ١٤٢٦/٤/١٢ هـ

السادة مديري ومديرات المدارس الحكومية المحترمين
تحية طيبة وبعد

الموضوع: الدراسات الميدانية

أرفق طيه استبانة الزميلة سمر سعيد حمد المتعلقة بدراساتها الجامعية في برنامج الماجستير بعنوان (فاعلية البرامج التدريبية من وجهة نظر مديري ومعلمي المدارس الأساسية) راجيا من الزملاء مديري ومديرات المدارس تعبئتها وإعادتها لقسم الإشراف التربوي في موعد أقصاه ٢٠٠٥/٦/٥.

مع الاحترام

مدير التربية والتعليم

فائق أبو سالم



١٤.ج

ملحق (4)

بسم الله الرحمن الرحيم

Palestinian National Authority
Ministry of Education & Higher Edu.
Directorate of Edu. Ramallah & Al-Bireh



السلطة الوطنية الفلسطينية
وزارة التربية والتعليم العالي
مديرية التربية والتعليم رام الله والبيرة

الرقم: 70/86/ 1644/

التاريخ: 2005/05/16م

الموافق: 1426/04/07هـ

مديري ومديرات المدارس الحكومية المحترمين

تحية طيبة وبعد،،

الموضوع: دراســــــــــــــــة ميدانية

الإشارة: كتاب معالي وزير التربية والتعليم العالي

رقم: و.ت/30/28/4876 بتاريخ: 2005/5/15

لا مانع من قيام الطالبة "سمر سعيد حمد" من إجراء دراستها الميدانية بعنوان "فاعلية الدورات التدريبية لمعلمي المرحلة الأساسية" وتوزيع الاستبانة المعدة لهذه الغاية على مديرة/ة ومعلمي/ات المدرسة .
أرجو تسهيل المهمة .

مع الاحترام،،

مدير التربية والتعليم
موسى جمهور

نسخة/معالي وزير التربية والتعليم العالي المحترم.

جهة الاختصاص: الإدارة العامة للتعليم العام.

نسخة: النائب الفني المحترم.

غ.ف

ملحق (5)

أداة الدراسة الخاصة بوجهة نظر المعلمين في صورتها الأولى المرسلة للتحكيم.

بسم الله الرحمن الرحيم

فاعلية البرامج التدريبية لمعلمي المرحلة الأساسية من وجهة نظر المعلمين والمديرين في مديرتي التربية والتعليم ضواحي القدس/ الرام ومحافظة رام الله والبيرة.

أخي المعلم /ة المحترم

السلام عليكم ورحمه الله وبركاته:

تقوم الباحثة بدراسة ميدانية لاستكمال متطلبات الحصول على درجة الماجستير في الإدارة التربوية - جامعة القدس

وتهدف هذه الدراسة إلى تحديد (فاعلية البرامج التدريبية لمعلمي المرحلة الأساسية) ليتمكن المسؤولون من عقد البرامج التدريبية اللازمة والنهوض بالعملية التربوية في المدارس الفلسطينية لذا أرجو قراءة فقرات هذه الاستبانة بتمعن والإجابة عليها بما يتفق ووجهة نظرك، علماً بأن هذه الإجابات التي ستتكرم بها لن تستعمل إلا لأغراض البحث العلمي فقط. ويسرني أن أتقدم بخالص الشكر على ما ستبذلونه من وقت وجهد في الإجابة على هذه الاستبانة.

وبالله التوفيق

الباحثة: سمر حمد

أولاً : معلومات عامة:

الرجاء وضع إشارة (✓) في المربع المناسب الخاص بالمعلومات الشخصية:

1. الجنس ☐ ذكر ☐ أنثى
2. المؤهل العلمي ☐ دبلوم ☐ بكالوريوس ☐ ماجستير أو أعلى
3. سنوات الخبرة ☐ أقل من خمس سنوات ☐ 5-10 سنوات ☐ أكثر من 10 سنوات
4. التخصص ☐ علمي ☐ أدبي

أوافق بشدة	أوافق	لا أوافق	لا أوافق بشدة	
				ثانياً مقياس فاعلية البرامج التدريبية لمعلمي ومعلمات المرحلة الأساسية
				أولاً من حيث المادة التدريبية.
				أ. المجال الأول: الأهداف.
				1. أهداف البرنامج واضحة.
				2. أهداف البرنامج قابلة للتطبيق في الميدان.
				3. أهداف البرنامج تلبي الحاجات الفعلية للمتدربين.
				4. تحقق فعاليتها أهداف موضوع التدريب.
				5. أهداف البرنامج شاملة للنواحي: المعرفية، الوجدانية، الحركية
				ب. المجال الثاني: المحتوى.
				1. المعلومات المقدمة شاملة.
				2. المعلومات منظمة.
				3. حداثة المعلومات المقدمة.
				4. التسلسل في عرض المعلومات.
				5. تلبي حاجات المتدربين في موضوع التدريب.
				6. الأنشطة تنمي المخزون المعرفي عند المتدربين.
				7. المواد التدريبية متنوعة ومتكاملة.
				ج. المجال الثالث: بيئة التدريب
				1. مناسبة مكان التدريب.
				2. الإضاءة الجيدة والتهوية.
				3. الزمن ملائم للأنشطة التي تنفذ خلال التدريب.
				4. الفترة الزمنية التي تعقد فيها البرامج مناسبة.
				5. الطباعة والتصوير واضحان.
				6. الأدوات المطبوعة تتناسب وأعداد المتدربين.
				7. القاعة مزود بالوسائل والأجهزة التعليمية المناسبة.
				ثانياً: فاعلية البرامج التدريبية على المعلمين من حيث:
				أ) اكتساب المهارة.
				البرامج التدريبية ساعدتني على تطوير مهاراتي في:
				1. استخدام الوسائل التعليمية المتنوعة.
				2. استخدام الأساليب المختلفة.
				3. الاتصال والتواصل مع الطلبة.
				4. تنمية قدراتي التعليمية التعليمية.
				5. تحديد احتياجات الطلبة.
				6. الربط بين النظرية والتطبيق.

				7. تنمية المخزون المعرفي.
				8. مواجهة الظروف الطارئة (إدارة الأزمات).
				9. التوجه نحو التعلم الذاتي.
				10. مراعاة ذوي الاحتياجات الخاصة.
				11. التعامل مع الفروق الفردية لدى الطلبة.
				12. وضع الخطط العلاجية لبطئي التعلم.
				13. الاستفادة من قدرات وخبرات المشرفين في التعليم.
				14. تحمل المسؤولية من خلال إدراك الدور المنوط بي.
				ب) من حيث: التطور والارتقاء.
				1. أكسبتي خبرات جديدة.
				2. حسنت مستوى أدائي المهني.
				3. دلت الصعوبات التعليمية بإيجاد الحلول المناسبة.
				4. عالجت المفاهيم المعقدة في المادة الدراسية.
				5. تبادل الخبرات مع المعلمين الآخرين.
				6. إنجاز عملي وإتقانه في وقت محدد.
				7. مواكبة التطور العلمي.
				8. الإطلاع على المستجدات التربوية.
				9. شجعتني على الانضمام لفريق التدريب.
				10. الحصول على مكافآت وعلاوات.
				ثالثاً: تقييم المدرب أو المحاضر:
				1. يبدأ اللقاء بشكل مخطط.
				2. يعرض المادة بطريقة منظمة.
				3. متمكن من موضوع التدريب.
				4. قادر على توصيل الأفكار.
				5. يشجع على المشاركة بالنقاش.
				6. ينوع في أساليب التدريب.
				7. يقدم تغذية راجعة بناءة.
				8. يستخدم أمثلة ترتبط بواقع المتدربين وحاجاتهم.
				9. يطرح أسئلة تقييمية مناسبة.
				10. يلتزم بالوقت المخصص للدورة.
				11. علاقته مع المتدربين تعاونية.
				12. يتابع أنشطة وعمل المجموعات.
				13. يضبط النقاش بعدم انشغاله بأحاديث جانبية.
				14. يتقبل الأفكار والمقترحات المختلفة.
				15. يتابع تطبيق ما يتم تدريسه في الميدان.
				16. يسعى إلى توجيه المعلم وتعديل أسلوبه.

				17. يقدم النصائح للمعلم بشكل مستمر .
--	--	--	--	--------------------------------------

س1: ما هي حسب رأيك أبرز المشكلات التي واجهتك في البرامج التدريبية؟

س2: ما هي اقتراحاتك لتطوير برامج البرامج التدريبية؟

س3: ما هي البرامج التي تراها ضرورية لك مستقبلاً؟

ملحق (6)

أداة الدراسة الخاصة بالمديرين في صورتها الأولى المرسلة للتحكيم.

بسم الله الرحمن الرحيم

فاعلية البرامج التدريبية لمعلمي المرحلة الأساسية من وجهة نظر المعلمين والمديرين في مديرتي التربية والتعليم ضواحي القدس/ الرام ومحافظة رام الله والبيرة.

أخي مدير/ة المحترم

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته:

تقوم الباحثة بدراسة ميدانية لاستكمال متطلبات الحصول على درجة الماجستير في الإدارة التربوية - جامعة القدس

وتهدف هذه الدراسة إلى تحديد (فاعلية البرامج التدريبية لمعلمي المرحلة الأساسية) ليتمكن المسؤولون من عقد البرامج التدريبية اللازمة والنهوض بالعملية التربوية في المدارس الفلسطينية لذا أرجو قراءة فقرات هذه الاستبانة بتمعن والإجابة عليها بما يتفق ووجهة نظرك، علماً بأن هذه الإجابات التي ستتركب بها لن تستعمل إلا لأغراض البحث العلمي فقط. ويسرني أن أتقدم بخالص الشكر على ما ستبذلونه من وقت وجهد في الإجابة عن هذه الاستبانة.

وبالله التوفيق

الباحثة: سمر حمد

أولاً : معلومات عامة:

الرجاء وضع إشارة (✓) في المربع المناسب الخاص بالمعلومات الشخصية:

- | | | |
|------------------|--|--|
| 3. الجنس | ☐ ذكر | ☐ أنثى |
| 4. المؤهل العلمي | ☐ دبلوم | ☐ بكالوريوس |
| | ☐ بكالوريوس + دبلوم | ☐ ماجستير أو أعلى |
| 3. سنوات الخبرة | ☐ أقل من خمس سنوات | ☐ 5-10 سنوات |
| | ☐ أكثر من 10 سنوات | |
| 4. التخصص | ☐ علمي | ☐ أدبي |

أوافق بشدة	أوافق	لا أوافق	لا أوافق بشدة	
				أ. بالنسبة للطالب.
				انعكست البرامج التدريبية على الطالب من حيث:
				1. تنمية قدراته الكتابية.
				2. تنمية قدرته على القراءة الجيدة.
				3. تنمية ميوله ومواهبه.
				4. تعزيز انتمائه للمدرسة.
				5. تعزيز ثقته بنفسه.
				6. مشاركته في النشاطات الصفية واللاصفية.
				7. حب الوطن والاعتزاز به.
				8. زادت من تحصيله العلمي.
				9. تنمية إبداع الطالب وابتكاراته.
				10. ساعدت الطالب على البحث والإطلاع.
				11. كشفت عن الطالب القائد.
				12. العمل ضمن المجموعة.
				ب. بالنسبة للمعلم.
				1. بناء خطط تطويرية والالتزام بها.
				2. الاستفادة من التغذية الراجعة من المشرف التربوي.
				3. إثراء المنهاج والاهتمام بالنشاطات التربوية المرافقة له.
				4. إنتاج وسائل تعليمية وتوظيفها.
				5. امتلاك المهارات التعليمية وتوظيفها.
				6. تقبل أفكار تربوية جديدة وتطبيقها.
				7. المشاركة في البرامج تدريباً أو متديراً والإفادة منها.
				8. القدرة على التواصل وبناء علاقات مهنية.
				9. مسايرة المناهج الجديدة.
				10. إسهامات إبداعية تربوية.
				11. تبادل الخبرات مع المعلمين.
				12. مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة.
				13. مراعاة مشاعر الطلبة وأحاسيسهم.
				14. تعزيز العلاقات مع مجالس الآباء.
				ج. بالنسبة للمشرف التربوي
				1. يتابع إنجازات المعلم وأعماله بعد البرامج.
				2. يقدم النصح والإرشاد للمعلم بشكل مستمر.
				3. معرفة نقاط ضعف وقوة المعلم ومتابعتها.
				4. يقترح الحلول المناسبة للإشكاليات التربوية.
				5. يطلع المعلم على المستجدات التربوية.

				6. يشجع على تبادل الخبرات بين المعلمين.
				7. ينقل المعارف والمهارات للمعلم.
				8. يكشف عن قدرات المعلمين.
				9. يستفيد من تميز المعلم.
				10. يضع خطط لدمج ذوي الاحتياجات الخاصة مع الطلبة.
				11. يوضح كيفية ربط المدرسة بالمجتمع المحلي.

س1 ما أبرز حسب رأيك أبرز الصعوبات التي تواجهك في البرامج التدريبية؟

س2 ما هي اقتراحاتك لتطوير برامج البرامج التدريبية؟

س3 ما هي البرامج التي تراها ضرورية للمعلمين مستقبلاً؟

ملحق (7)

أداة الدراسة المعتمدة في صورتها النهائية الخاصة بوجهة نظر المعلمين.

بسم الله الرحمن الرحيم

فاعلية البرامج التدريبية لمعلمي المرحلة الأساسية من وجهة نظر المعلمين والمديرين في مديرتي التربية والتعليم ضواحي القدس/ الرام ومحافظة رام الله والبيرة.

أخي المعلم /ة المحترم

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته :

تقوم الباحثة بدراسة ميدانية لاستكمال متطلبات الحصول على درجة الماجستير في الإدارة

التربوية - جامعة القدس

وتهدف هذه الدراسة إلى تحديد (فاعلية البرامج التدريبية لمعلمي المرحلة الأساسية) ليتمكن

المسؤولون من عقد البرامج التدريبية اللازمة والنهوض بالعملية التربوية في المدارس الفلسطينية لذا أرجو قراءة فقرات هذه الاستبانة بتمعن والإجابة عليها بما يتفق ووجهة نظرك، علماً بأن هذه الإجابات التي ستتركب بها لن تستعمل إلا لأغراض البحث العلمي فقط. ويسرني أن أتقدم بخالص الشكر على ما ستبذلونه من وقت وجهد في الإجابة على هذه الاستبانة.

وبالله التوفيق

الباحثة: سمر حمد

أولاً : معلومات عامة:

الرجاء وضع إشارة (✓) في المربع المناسب الخاص بالمعلومات الشخصية:

- | | | |
|------------------|--|--|
| 5. الجنس | ☐ ذكر | ☐ أنثى |
| 6. المؤهل العلمي | ☐ دبلوم | ☐ بكالوريوس |
| | ☐ بكالوريوس + دبلوم | ☐ ماجستير أو أعلى |
| 3. سنوات الخبرة | ☐ أقل من خمس سنوات | ☐ 5-10 سنوات |
| | ☐ أكثر من 10 سنوات | |
| 4. التخصص | ☐ علمي | ☐ أدبي |

لا أوافق بشدة	لا أوافق	أوافق	أوافق بشدة	
				ثانياً: فاعلية البرامج التدريبية لمعلمي ومعلمات المرحلة الأساسية
				أولاً من حيث المادة التدريبية.
				أ. المجال الأول: الأهداف.
				1. أهداف البرنامج واضحة.
				2. أهداف البرنامج محددة.
				3. أهداف البرنامج قابلة للتطبيق في الميدان.
				4. أهداف البرنامج تلبي الحاجات الفعلية للمتدربين.
				5. تحقق هذه البرامج أهداف موضوع التدريب.
				6. المشاركون على إطلاع بأهداف البرنامج مسبقاً.
				7. أهداف البرنامج شاملة للنواحي المعرفية.
				8. أهداف البرنامج شاملة للنواحي الوجدانية.
				9. أهداف البرنامج شاملة للنواحي الحركية.
				ب. المجال الثاني: المحتوى.
				10. المعلومات المقدمة شاملة لموضوع التدريب.
				11. المعلومات منظمة.
				12. المعلومات متسلسلة.
				13. المعلومات تتسم بالحدائثة.
				14. يلبي محتوى البرامج حاجات المتدربين في موضوع التدريب.
				15. الأنشطة تنمي المخزون المعرفي عند المتدربين.
				16. محتوى المواد التدريبية متنوع.
				17. محتوى المواد التدريبية متكامل.
				18. المواد المطبوعة والمصورة واضحة.
				ج. المجال الثالث: بيئة التدريب
				19. مكان التدريب مناسب لأهدافه.
				20. يتمتع مكان التدريب بالإثارة الجيدة.
				21. تتوفر التهوية في مكان التدريب.
				22. الزمن ملائم للأنشطة التي تنفذ خلال التدريب.
				23. الفترة الزمنية التي تعقد فيها البرامج مناسبة.
				24. المطبوعات تتناسب وأعداد المتدربين.
				25. مكان التدريب مزود بالوسائل والأجهزة التعليمية المناسبة.
				ثانياً: فاعلية البرامج التدريبية على المعلمين:
				أ) من حيث: اكتساب المهارة.
				البرامج التدريبية ساعدتني على تطوير مهاراتي في:
				26. استخدام الوسائل التعليمية المتنوعة.

				27. استخدام الأساليب المختلفة.
				28. التواصل مع الطلبة.
				29. تحديد احتياجات الطلبة.
				30. الربط بين النظرية والتطبيق.
				31. تنمية المخزون المعرفي.
				32. التصرف في المواقف الطارئة (إدارة الأزمات).
				33. التوجه نحو التعلم الذاتي.
				34. حسن إدارة الوقت وتنظيمه.
				35. التعامل مع الفروق الفردية لدى الطلبة.
				36. وضع الخطط العلاجية لبطئي التعلم.
				37. الاستفادة من قدرات وخبرات المشرفين في التعليم.
				38. تحمل المسؤولية من خلال إدراك الدور المنوط بي.
				ب) من حيث: التطور والارتقاء.
				39. أكسبتي خبرات جديدة.
				40. التواصل وبناء علاقات مهنية.
				41. ذللت الصعوبات التعليمية بإيجاد الحلول المناسبة.
				42. عالجت المفاهيم المعقدة في المادة الدراسية.
				43. تبادل الخبرات مع المعلمين الآخرين.
				44. إنجاز عملي وإتقانه في وقت محدد.
				45. الإطلاع على المستجدات التربوية.
				46. شجعتني على الانضمام لفريق التدريب.
				47. الحصول على مكافآت وعلاوات.
				ثالثاً: فاعلية المدرب:
				48. يبدأ المدرب اللقاء بشكل مخطط.
				49. يعرض المادة بطريقة منظمة.
				50. متمكن من موضوع التدريب.
				51. قادر على توصيل الأفكار.
				52. يشجع على المشاركة.
				53. ينوع في أساليب التدريب.
				54. يقدم تغذية راجعة بناءة.
				55. يستخدم أمثلة ترتبط بواقع المتدربين وحاجاتهم.
				56. يطرح أسئلة تقييمية مناسبة.
				57. يلتزم بالوقت المخصص للدورة.
				58. مراعاة مشاعر المشاركين واحترام وجهات نظرهم.
				59. يتابع أنشطة المجموعات وعملها.
				60. يضبط النقاش بعدم انشغاله بأحاديث جانبية.

				61. يتقبل الأفكار والمقترحات المختلفة.
				62. يتابع تطبيق ما يتم تدريسه في الميدان.
				63. يسعى إلى توجيه المعلم وتعديل أسلوبه.
				64. يقدم النصائح للمعلم بشكل مستمر.

س1: ما هي حسب رأيك أبرز الصعوبات التي واجهتك في البرامج التدريبية؟

س2: ما هي اقتراحاتك لتطوير برامج البرامج التدريبية؟

س3: ما هي البرامج التي تراها ضرورية لك مستقبلاً؟

ملحق (8)

أداة الدراسة المعتمدة في صورتها النهائية الخاصة بوجهة نظر المديرين.

بسم الله الرحمن الرحيم

فاعلية البرامج التدريبية لمعلمي المرحلة الأساسية من وجهة نظر المعلمين والمديرين في مديرتي التربية والتعليم ضواحي القدس/ الرام ومحافظة رام الله والبيرة.

أخي مدير/ة المحترم

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته:

تقوم الباحثة بدراسة ميدانية لاستكمال متطلبات الحصول على درجة الماجستير في الإدارة

التربوية - جامعة القدس

وتهدف هذه الدراسة إلى تحديد (فاعلية البرامج التدريبية لمعلمي المرحلة الأساسية) ليتمكن

المسؤولون من عقد البرامج التدريبية اللازمة والنهوض بالعملية التربوية في المدارس الفلسطينية لذا أرجو قراءة فقرات هذه الاستبانة بتمعن والإجابة عليها بما يتفق ووجهة نظرك، علماً بأن هذه الإجابات التي ستتكرم بها لن تستعمل إلا لأغراض البحث العلمي فقط. ويسرني أن أتقدم بخالص الشكر على ما ستبذلونه من وقت وجهد في الإجابة عن فقرات هذه الاستبانة.

وبالله التوفيق

الباحثة: سمر حمد

أولاً : معلومات عامة:

الرجاء وضع إشارة (✓) في المربع المناسب الخاص بالمعلومات الشخصية:

- | | | |
|------------------|--|--|
| 7. الجنس | ☐ ذكر | ☐ أنثى |
| 8. المؤهل العلمي | ☐ دبلوم | ☐ بكالوريوس |
| | ☐ بكالوريوس + دبلوم | ☐ ماجستير أو أعلى |
| 3. سنوات الخبرة | ☐ أقل من خمس سنوات | ☐ 5-10 سنوات |
| | ☐ أكثر من 10 سنوات | |
| 4. التخصص | ☐ علمي | ☐ أدبي |

أوافق بشدة	أوافق	لا أوافق	لا بشدة	
				أ. بالنسبة للطالب.
				حققت البرامج التدريبية ما يلي:
				1. تنمية قدراته على الكتابية السليمة.
				2. تنمية قدرته على القراءة الجيدة.
				3. تنمية قدرته على الفهم والاستيعاب.
				4. تنمية مهارته الحسابية.
				5. غرس القيم الدينية.
				6. تنمية ميوله ومواهبه المختلفة.
				7. تعزيز انتمائه للمدرسة.
				8. تعزيز ثقته بنفسه.
				9. مشاركته في النشاطات الصفية واللاصفية.
				10. حب الوطن.
				11. زيادة تحصيل الطالب العلمي.
				12. تنمية إبداع الطالب وابتكاراته.
				13. ساعدت الطالب على البحث والإطلاع.
				14. تنمية القيادة لدى الطلاب.
				15. تعزيز العمل ضمن المجموعة.
				ب. بالنسبة للمعلم.
				انعكست البرامج التدريبية على المعلم من حيث:
				16. بناء خطط تطويرية والالتزام بها.
				17. إثراء المنهاج والاهتمام بالنشاطات التربوية المرافقة له.
				18. توظيف الوسائل التعليمية.
				19. امتلاك المهارات التعليمية.
				20. تقبل أفكار تربوية جديدة.
				21. المشاركة في البرامج.
				22. الكشف عن مواهب المعلمين.
				23. القدرة على التواصل.
				24. مسايرة المناهج الجديدة.
				25. إسهامات إبداعية تربوية.
				26. تبادل الخبرات مع المعلمين.
				27. بناء علاقات مهنية.
				28. مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة.
				29. مراعاة مشاعر الطلبة وأحاسيسهم.
				30. تعزيز العلاقات مع مجالس الآباء.

				ج. بالنسبة للمشرف التربوي
				انعكست البرامج التدريبية على المشرف التربوي من حيث:
				31. متابعة إنجازات المعلم وأعماله بعد البرامج.
				32. تقديم النصح والإرشاد للمعلم بشكل مستمر.
				33. معرفة نقاط ضعف وقوة المعلم ومتابعتها.
				34. اقتراح الحلول المناسبة للمعيقات التربوية.
				35. إطلاع المعلم على المستجدات التربوية.
				36. العمل على تبادل الخبرات بين المعلمين.
				37. نقل المعارف والمهارات للمعلم.
				38. الكشف عن قدرات المعلمين.
				39. يستثمر القدرات المختلفة لدى المعلمين.
				40. وضع خطط لدمج ذوي الاحتياجات الخاصة مع الطلبة.
				41. ربط المدرسة بالمجتمع المحلي.

س1 ما أبرز الصعوبات التي تواجهك في البرامج التدريبية؟

س2 ما اقتراحاتك لتطوير برامج البرامج التدريبية؟

س3 ما البرامج التي تراها ضرورية مستقبلاً للمعلم؟

بسم الله الرحمن الرحيم

بعد التحية يسرني أن أضع بين أيديكم الاستبانتيين المرفقتين واللتان تشكّلان أدواته قياس ميدانية في صورتها الأولية لجمع المعلومات اللازمة لإعداد رسالة ماجستير في الإدارة التربوية بعنوان فاعلية البرامج التدريبية لمعلمي المرحلة الأساسية من وجهة نظر المعلمين والمديرين في مديرتي التربية والتعليم لضواحي القدس /الرام ومحافظة رام الله والبيرة.

فقرات استبانة المعلمين وتشتمل على ستة مجالات وهي - 1. الأهداف 2. المحتوى 3. بيئة التدريب 4. اكتساب المهارة. 5 التطور والارتقاء 6 فاعلية المدرب.

فقرات استبانة المديرين وتشتمل على ثلاثة مجالات وهي: - 1. الطالب 2. المعلم 3. المشرف التربوي

وبما أنكم من المختصين والخبراء والمهتمين في العملية التربوية والتعليمية والبرامج التدريبية وتحرصون على تطويرها فإن من دواعي ارتياح الباحثة للقيام بهذا البحث أن تكون أحد المحكمين لإبداء رأيكم في كل فقرة من فقرات الاستبانتيين، لذا يرجى منكم قراءة كل فقرة وكتابة ما ترونه مناسباً.

شاكراً لكم حسن تعاونكم

الباحثة

سمر حمد

ملحق (9)

أسماء المحكمين

الاسم	مكان العمل
1. الدكتور أحمد فهمي جبر	جامعة القدس
2. الدكتور غسان سرحان	جامعة القدس
3. الدكتور غازي أبو شرح	وزارة التربية والتعليم
4. الأستاذ زاهر عطوة	الإدارة العامة للتدريب والإشراف التربوي
5. الأستاذ وليد احشيش	المعهد الوطني للتدريب التربوي
6. الأستاذ حازم أبو جزر	الإدارة العامة للتدريب والإشراف التربوي
7. الأستاذة فضيلة محمد يوسف	مشرفة دائرة تدريب المعلمين رام الله
8. الأستاذ عماد جابر معالي	رئيس قسم الإشراف التربوي/ مديرية رام الله والبيرة
9. الأستاذ إسماعيل عادي	رئيس قسم الإشراف التربوي/ مديرية ضواحي القدس/الرام
10. الأستاذ محمد ربحي	مشرف مرحلة أساسية مديرية ضواحي القدس/الرام
11. الأستاذة ليلى الهندي	مشرفة مرحلة مديرية ضواحي القدس/الرام

فهرس الجداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
1.	توزيع مجتمع الدراسة في المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة ومحافظة ضواحي القدس/ الرام للعام الدراسي 2004/2005م.	40
2.	توزيع عينة الدراسة حسب متغير المديرية والجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة والتخصص.	41
3.	توزيع عينة الدراسة حسب متغير المديرية والجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة والتخصص.	42
4.	معامل الثبات للمجالات الستة والدرجة الكلية لاستبيان المعلمين	45
5.	معامل الثبات للمجالات الثلاثة والدرجة الكلية لاستبيان المديرين	45
6.	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المجال الأول (الأهداف)	48
7.	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المجال الثاني (المحتوى)	49
8.	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المجال الثالث (بيئة التدريب)	50
9.	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المجال الرابع (اكتساب المهارة)	52
10.	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المجال الخامس (التطور والارتقاء)	53
11.	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المجال السادس (فاعلية المدرب)	55
12.	التكرارات والنسب المئوية للصعوبات التي تواجه معلمي المرحلة الأساسية في البرامج التدريبية من وجهة نظرهم	56
13.	التكرارات والنسب المئوية للبرامج التدريبية التي يراها المعلم ضرورية له مستقبلاً.	57
14.	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال الطالب من وجهة نظر مديري المرحلة الأساسية.	59
15.	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال المعلم من وجهة نظر مديري المرحلة الأساسية.	60
16.	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال المشرف التربوي من وجهة نظر مديري المرحلة الأساسية.	62
17.	نتائج الفرضية الأولى	63
18.	نتائج الفرضية الثانية	64
19.	نتائج الفرضية الثالثة	65
20.	نتائج الفرضية الرابعة	66
21.	نتائج الفرضية الخامسة	68
22.	نتائج الفرضية السادسة	69
23.	نتائج الفرضية السابعة	71
24.	نتائج الفرضية الثامنة	73
25.	نتائج الفرضية التاسعة	74
26.	نتائج الفرضية العاشرة	75
27.	نتائج اختبار (LSD) للمقارنات في الأهداف وفقاً لمتغير المؤهل العلمي	76

77	نتائج اختبار (LSD) للمقارنات في المحتوى وفقاً لمتغير المؤهل العلمي	28.
77	نتائج اختبار (LSD) للمقارنات في بيئة التدريب وفقاً لمتغير المؤهل العلمي	29.
78	نتائج اختبار (LSD) للمقارنات في اكتساب المهارة وفقاً لمتغير المؤهل العلمي	30.
78	نتائج اختبار (LSD) للمقارنات في التطور والارتقاء وفقاً لمتغير المؤهل العلمي	31.
79	نتائج اختبار (LSD) للمقارنات في فاعلية المدرب وفقاً لمتغير المؤهل العلمي	32.
79	نتائج اختبار (LSD) للمقارنات في الدرجة الكلية وفقاً لمتغير المؤهل العلمي	33.

فهرس المحتويات

الموضوع	الصفحة
الإهداء	أ
إقرار	ب
شكر وعرفان	ج
التعريفات	هـ
ملخص الدراسة بالعربية	ز
ملخص الدراسة بالإنجليزية Abstract	ي
الفصل الأول: التعريف بالدراسة وأهميتها	
المقدمة	1
خلفية الدراسة وأبعادها	2
التدريب التربوي وأهدافه	4
واقع مؤسسات إعداد وتدريب المعلمين في الوطن العربي ومحتوى برامجها.	5
محاور رئيسية للتدريب التربوي.	11
التدريب التربوي في فلسطين.	13
الأهداف العامة لتدريب المعلمين في فلسطين.	15
البرامج التدريبية الفلسطينية.	17
مبررات الدراسة	20
مشكلة الدراسة	20
أهداف الدراسة	21
أهمية الدراسة	21
أسئلة الدراسة	22
فرضيات الدراسة	23
حدود الدراسة	24
الفصل الثاني:	
الدراسات السابقة	25
أولاً: الدراسات العربية	26
ثانياً: الدراسات الأجنبية	37
تعقيب على الدراسات السابقة	39
الفصل الثالث: الطريقة والإجراءات	
منهج الدراسة	40
مجتمع الدراسة	40
عينة الدراسة	41
أدوات الدراسة	42

44	صدق الأداتان
45	ثبات الأداتان
46	متغيرات الدراسة
47	المعالجة الإحصائية
	الفصل الرابع: عرض نتائج الدراسة
48	النتائج المتعلقة بالسؤال الأول
49	النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني
50	النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث
51	النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع
53	النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس
54	النتائج المتعلقة بالسؤال السادس
56	النتائج المتعلقة بالسؤال السابع
57	النتائج المتعلقة بالسؤال الثامن
58	النتائج المتعلقة بالسؤال التاسع
60	النتائج المتعلقة بالسؤال العاشر
61	النتائج المتعلقة بالسؤال الحادي عشر
63	النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني عشر
67	النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث عشر
	الفصل الخامس: مناقشة النتائج والتوصيات
80	مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول
81	مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني
81	مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث
82	مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع
82	مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس
82	مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال السادس
83	مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال السابع
84	مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثامن
84	مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال التاسع
85	مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال العاشر
86	مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الحادي عشر
86	مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني عشر
89	مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث عشر
96	التوصيات
	المراجع
97	أ. المراجع العربية
101	ب. المراجع الأجنبية

103	ج. الملاحق
124	فهرس الجداول
126	فهرس المحتويات