عمادة الدراسات العليا

جامعة القدس

تقييم أثر برنامج تأهيل المعلمين الجامعيين في وكالة الغوث في منطقتي القدس ونابلس في الكفايات التعليمية للمعلمين المشاركين

محمد عطا مصطفى سلامه

رسالة ماجستير

القدس ــ فلسطين

1430هـ / 2009م

عمادة الدراسات العليا

جامعة القدس

تقييم أثر برنامج تأهيل المعلمين الجامعيين في وكالة الغوث في منطقتي القدس ونابلس في الكفايات التعليمية للمعلمين المشاركين

محمد عطا مصطفى سلامه

رسالة ماجستير

القدس ــ فلسطين

1430هـ / 2009م

تقييم أثر برنامج تأهيل المعلمين الجامعيين في وكالة الغوث في منطقتي القدس ونابلس في الكفايات التعليمية للمعلمين المشاركين

إعداد

محمد عطا مصطفى سلامه

بكالوريوس في الكيمياء والأحياء من جامعة عدن، اليمن

المشرف: الدكتور محمد عبد القادر عابدين

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات درجة الماجستير في الإدارة التربوية

من دائرة التربية عمادة الدراسات العليا في جامعة القدس

القدس ــ فلسطين

1430هـ / 2009م

جامعة القدس

عمادة الدراسات العليا

إدارة تربوية

إجازة الرسالة

تقييم أثر برنامج تأهيل المعلمين الجامعيين في وكالة الغوث في منطقتي القدس ونابلس في الكفايات التعليمية للمعلمين المشاركين

محمد عطا مصطفى سلامه

الرقم الجامعي: 20714100

المشرف: الدكتور محمد عبد القادر عابدين

نوقشت هذه الرسالة وأجيزت بتاريخ 2009/6/20 من لجنة المناقشة المدرجة أسماؤهم وتواقيعهم:

1. رئيس لجنة المناقشة: د. محمد عبد القادر عابدين التوقيع:.....
2. الممتحن الداخلي: د. محمود أحمد أبو سمرة التوقيع:.....
3. الممتحن الخارجي: أ.د. خولة الشخشير صبري التوقيع:.....

القدس ــ فلسطين

1430هـ / 2009م

الإهداء

إلى روح أكرم الخلق، المعلم الأول، الذي سألنا طلب العلم من المهد إلى اللحد.

إلى الرّوح الطّاهرة التي خرجت إلى ربها بإذنه راضيةً مرضيةً، روح الوالد الغالي الذي حثّنا على العِلم والتعلّم.

إلى صاحبة الدعاء الطيّب، والدتي الغالية.

إلى الذين أعانوا على شقّ درب المعرفة، أعمامي الكرام.

إلى الأحبة إخوتي سندي في الحياة الدنيا.

إلى رفيقة دربي زوجتي الحبيبة التي صبرت فأعطت وما بخلت.

إلى أولادي، وكل من دعم وساعد وساند.

أهدي ثمرة جهدي.

محمد عطا مصطفى سلامه

إقرار

أُقِرُّ أنا مُقَدِّمُ الرسالة أنَّها قُدِّمَت لجامعة القدس لنَيل درجة الماجستير، وأنّها نتيجة أبحاثي الخاصّة باستِثناء ما تمَّ الإشارة له حيثما ورد، وأنّ هذه الرسالة أو أي جزءٍ منها لم يُقَدَّم لنيل أية درجةٍ عليا لأي جامعةٍ أو معهد.

التوقيع:..... .

الأسم: محمد عطا مصطفى سلامه

التاريخ: 2009/6/20

شكر وتقدير

وَإِذْ تَأَذَّنَ رَبُّكُمْ لَئِن شَكَرْتُمْ لَأَزِيدَنَّكُمْ ۖ وَلَئِن كَفَرْتُمْ إِنَّ عَذَابِي لَشَدِيدٌ

ومن رُزِقَ الشُّكر لَمْ يُحْرَم المَزيد

فله سبحانه الذي قدّر وشاء، الحَمْدُ والشُّكْر صُبْحَ مَساء.

أشكر أستاذي ومشرفي الدكتور محمد عبد القادر عابدين الذي أخلص في تقديم العلم والنصح والإرشاد، فغدى مَثَلاً وقُدوَة.

أشكر عضوي اللجنة الكريمين على جهديهما.

أشكر أخي محمد صبح على صبره في المراجعة اللغوية للدراسة.

أشكر أخي أكرم جوابرة على مساعدته في المراجعة اللغوية للملخص.

شكراً لكل من قدّم العون.

محمد عطا مصطفى سلامه

ملخص الدراسة

هدفت هذه الدراسة لتقييم أثر برنامج دورة تأهيل المعلمين الجامعيين الذي تقدمه وكالة الغوث الدولية، في مستوى الكفايات التعليمية لدى المعلمين المشاركين فيه في منطقتي القدس ونابلس التعليميتين في الضفة الغربية في العام الدراسي 2008/ 2009، وكذلك التعرف على أثر متغيرات الجنس والخبرة والتخصص الأكاديمي والمنطقة التعليمية في أثر الدورة في كفاياتهم، تمهيداً لتحديد مواطن القوة ومواطن الضعف في برنامج الدورة. ولتحقيق هذا الغرض تم اعتماد المنهج التجريبي القائم على المجموعة الواحدة بقياس قبلي وقياس بعدي منهجاً لهذه الدراسة. وتكون مجتمع الدراسة من جميع المعلمين والمعلمات الملتحقين بدورة تأهيل الجامعيين المشار إليها، وعددهم (40) معلماً من كلا الجنسين. وتم اختيار عينة الدراسة بالطريقة الطبقية العشوائية، وبنسبة (75%) من أفراد مجتمع الدراسة، وبلغ حجمها (30) فرداً. وتم جمع البيانات اللازمة بملاحظة أداء المعلم وقياس كفاياته من خلال الزيارات الصفية، وأدخلت هذه البيانات إلى الحاسوب، وعولجت إحصائياً باستخدام برنامج SPSS.

وأظهرت نتائج الدراسة أن تحسناً طرأ على كفايات المعلمين المشاركين في مجالات التخطيط والتنفيذ والتقويم، حيث ارتفع المتوسط الحسابي لأداء المشاركين من (55.63) في القياس القبلي، حتى بلغ (70.70) في القياس البعدي، وكان هذا الفرق في المتوسط الحسابي دالاً إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$). كما أظهرت نتائج الدراسة فروقاً ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير خبرة المعلم لصالح المعلمين ذوي الخبرة (1-2) سنة، بينما لم تُظهر النتائج فروقاً دالة إحصائياً تعزى لمتغيرات الجنس والتخصص الأكاديمي والمنطقة التعليمية.

وفي ضوء نتائج الدراسة، خلص الباحث إلى مجموعة من التوصيات، منها: أن يستمر معهد التربية التابع للأونروا / اليونسكو، بتقديم الدورات الأساسية لتأهيل المعلمين الجامعيين، لجميع أفراد الهيئة التدريسية غير المؤهلين تربوياً الذين يلتحقون بالعمل في مدارس وكالة الغوث الدولية، والتطوير المستمر لبرنامج التدريب من حيث أهدافه، ومحتوياته، وطرائقه، وأساليبه، والعمل على إدخال أنماط تدريبية جديدة، وتوسيع قاعدة استخدام التكنولوجيا الحديثة، بحيث تلبي الحاجات الحقيقية للمتدربين.

Evaluation the Impact of In-service training program for University graduate teachers in UNRWA at Jerusalem and Nablus areas on teacher's instructional competences.

Prepared by: Mohammad Salameh

Supervisor: Dr. Mohammad Abdeen

Abstract

This study aimed to identify the impact of the training program for the basic professional qualification course for graduate teachers at basic cycling regarding the level of the educational competences of UNRWA teachers in both educational areas: Jerusalem and Nablus in the West Bank in the scholastic year 2008/2009 and the impact of the variables of sex, experience, major and the educational Area, as well.

The underlying theme of conducting this research study is to draw up concrete conclusions and recommendations that help in introducing new amendments and improvements in the Training Program contents.

To achieve this end, the researcher followed the one-sample group experimental approach. The population of the study consisted of all teachers enrolled in the Training Program in both educational Areas Jerusalem and Nablus, totaling (40) for the year 2008/ 2009. The stratified random sample of (30) teachers, constituting (75%) of the population was selected. The data was collected by observing teacher's performance and measuring his/her educational competences in classroom. Data analysis was conducted by using the Statistical Package for the Social Sciences (SPSS).

The study findings showed that an improvement had occurred on the educational competences regarding planning, implementation and evaluation with an average of (55.63) in the pre-test while it reached an average of (70.70) in the post-test. This difference had statistical significance at the level of (0.05). Results also indicated that there was a statistical significance in the impact of the training program on teacher's competences with regard experience in favor of the (1-2) experienced teachers, while there was no statistical differences regarding the variables of sex, major and the educational area.

The researcher recommended UNRWA/UNSICO Educational Institute to continue conducting basic training courses to qualify all university teachers who are working for UNRWA schools and have not been qualified to become teachers. He also recommended continuous development and improvement of the Training program's aims, contents,

methodologies and techniques. Finally, the researcher recommended integrating new training methods and the use of the new technology to meet the real needs of the trainees.

الفصل الأول

مشكلة الدراسة: خلفيتها وأهميتها

يتناول الباحث في هذه الفصل مشكلة الدراسة وأهدافها وأهميتها، كما يعرض الأسئلة التي سعت الدراسة للإجابة عليها، والفرضيات التي وضعها الباحث للإجابة عن أسئلتها، ثم ينتقل إلى تعريف مصطلحاتها، وتقديم وصفٍ لمحدداتها.

1.1 المقدمة

إزداد الاهتمام بتأهيل المعلم ورفع كفاياته في الآونة الأخيرة، وقد أُجريَت عدة أبحاث ودراسات لمعرفة أثر البرامج المقدمة له أثناء الخدمة في أدائه الصّفي، وقد دلت هذه الدراسات على أهمية

هذا التأهيل كماً ونوعاً في فاعلية المعلم داخل الصف، بما ينعكس إيجابياً على تحقق الأهداف التربوية بشكل خاص، ورعاية نمو الطالب بشكل عام.

ومن مظاهر هذا الاهتمام الدال على الاهتمام بمهنة التعليم وبالارتقاء بمستوى المعلم وكفاياته، إتاحة فرصة النمو المهني المستمر له، من منظور أن مستواه ومقدار الكفاية التي يتصف بها أثناء تأديته لواجباته تؤثر بمدى تحقق الأهداف التربوية ، ومستوى التحصيل عند طلبته . ويأتي هذا الاهتمام انطلاقا من الدور المحوري الذي يضطلّع به المعلم في أي نظام تربوي، و إيماناً بمركزية التأثير الذي يحدثه المعلم المؤهل على نوعية التعليم ومستواه (الخطيب والخطيب، 1986).

ويهدف تطوير المعلم وتنميته إلى زيادة قدرته على القيام بأدواره، وخاصة ما له علاقة بعملية التدريس. وعليه فإنّه كلما كان الاهتمام بنوعية برامج التدريب والتأهيل المقدمة للمعلمين أفضل تحقق الهدف، بما ينعكس على نوعية الخدمة التربوية المقدمة للطلبة، و على مستوى أدائهم وعلى مستقبلهم ومستقبل مجتمعاتهم . ويعد المعلم أحد المكونات المهمة في العملية التربوية، والعامل المؤثر في فعاليتها، وحجر الزاوية في تطويرها . ويتوقف أثر المعلم على مدى كفاياته في القيام بالمهام الموكلة إليه، وعلى وعيه بها؛ الأمر الذي يستوجب العناية بحياته التعليمية، سواء أكان ذلك قبل التحاقه بالتعليم أم أثناءه.

فالمعلم يعطي من نفسه وفكره لطلبته، ويمهد لهم السبل للنمو والتطور وبناء شخصياتهم، ولن يتحقق ذلك إلا إذا كان المعلم مؤهلا قادراً على العطاء، واثقا من كفاياته وقدراته، فإذا كان كذلك كان أثره إيجابيا على طلبته، ولذلك فإن الحاجة ماسة إلى إعداد المعلم وتأهيله، ليقوم بمهمته على أفضل وجه ممكن (عبيد، 2006).

وتشير الخبرات أن الممارسة العملية هي التي تجعل من الشخص معلماً فاعلاً، حيث أنّ الاتجاه يسير نحو تزويده بمساقات تُحسنّ من أدائه، وخاصة ما يتعلق بالوقوف على خصائص النمو ، ومتطلباته عند الطلبة الذين يدرّسهم، وأساليب التدريس التي يوظّفها في المواقف التعليمية التعلمية، وفي إعداده وتخطيطه لدروسه، وتفاعله مع الطلبة (فيفرودنلاب، 1997).

ويذكر عدس (1996، ص 49) في هذا المجال أنّ "في بريطانيا يدرس المعلم مساقات أساسية أثناء تأهيله، ومن هذه المساقات : مبادئ التربية وعلم النفس، وأساليب التدريس، ومساقات في الثقافة العامة". ورأى باحثون أن يدرّس المعلم مساقات مهنية تتعلق بعملية التعلم والتعليم، نظراً لما تقدمه هذه المساقات من مساعدة المعلم في عمله، ليكون عن طريقها على وعي بوظيفة المدرسة الاجتماعية، وبأهداف التربية في مجتمعه ، وبالقدرة على تفهم الطلبة واستيعاب مشاكلهم ، للأخذ بيدهم للتغلب عليها، وبالوقوف على أساليب التدريس في موضوعات مختلفة في الإدارة الصفية الفاعلة. وهي أمور بمقدور المعلم أن يكتسبها جميعاً من خلال دراسة مساقات نظرية في هذه الموضوعات، ومن خلال التدريب العملي داخل الصفوف (عدس، 1996).

وبين خطاب (2007، ص 22) بعض الدلالات المهمة للبحوث التربوية التي تتصل بت أهيل المعلمين، وأثر ذلك على التعليم الفاعل:

- "المعلمون المعدون والمؤهلون يتمكنون من تحقيق أثر أكبر على المكتسبات في التعلم الطلابي بالمقارنة مع المعلمين غير المؤهلين.
- إنّ تأهيل المعلم وتعليمه لموضوع معين يرتبطان بشكل إيجابي مع النتاجات التي يحققها الطلبة.
- المعلمون الذين لديهم تأهيل تربوي يميلون لتوفير طلبة ذوي تحصيل أعلى من المعلمين غير المؤهلين تربويا".

وتشير الدراسات والبحوث التربوية في موضوع خبرة التعليم ، وفاعلية المعلم ذات الصلة بتأهيل المعلمين، أنّ المعلمين الذين لديهم خبرة أفضل يميلون إلى إظهار مهارات تخطيطية أفضل، وتوفير بيئة منظمة في عرض المادة الدرا سية، ويتمكنون من تطبيق العديد من الاستراتيجيات التعليمية التعلمية بصورة أفضل، كما أن هؤلاء المعلمين المتمرسين يظهرون فهماً أفضل للحاجات التعلمية لطلابهم وأساليب تعلمهم، وللمهارات والمتطلبات القبلية اللازمة للتعلم أكثر من المعلمين المبتدئين، وحتى الغرف الصفية التي يعمل فيها تكون أكثر تنظيماً في الأمور الروتينية وفي الخطط؛ لمعالجة المشكلات بالمقارنة مع نظرائهم الجدد (خطاب، 2007).

وهناك نوعان لإعداد المعلم: الإعداد المسلكي، والإعداد الأكاديمي . أمّا من حيث التوقيت فهناك نوعان: إعداد قبل الخدمة وإعداد أثناء الخد مة. أما التأهيل أثناء الخدمة فيكون عن طريق التحاق

المعلم بدورات أساسية تعقد لهذا الغرض، ثم دورات إنعاشية، يقوم فيها الدارسون بأنشطة، ودراسة ذاتية خارج ساعات الدوام الرسمي، وتشمل دراسة التعيينات الرسمية التي توزع عليهم، وأوراق العمل، ومختارات من الكتب المرج عية في المكتبات، والمجلات الدورية، والإسهام في حلقات دراسية أسبوعية، والقيام بأنشطة تربوية عملية موجهة، وأداء البحوث الإجرائية، وكذلك التجارب الميدانية، وأداء الاختبارات في أوقاتها المحددة، والالتحاق صيفاً أثناء العطلة الصيفية بدورات تعقد لهذا الغرض (فيفر، دنلاب، 1997، وMichael, 1986).

إنّ إعداد المعلم قبل الخدمة لا يوفر له سوى الأساس الذي يساعده على البدء في ممارسة عملية التعليم، وهي بالنسبة له نقطة البداية، وعليه فإنّ برنامج الإعداد أثناء الخدمة هو امتداد طبيعي للإعداد قبل الخدمة، ويعني هذا أنّ التعليم المستمر بالنسبة للمعلم جزء لا يتجزأ من عملية إعداده، وأنّ استمرار هذا الإعداد طيلة عمله في التدريس يهدف إلى الحصول على المعرفة الجديدة، واكتساب الممارسات الضرورية، والخبرات الجدية التي تمكنه من الالتحاق بركب النمو والتطور في هذا الميدان، وليكون على صلة بكل م ا هو جديد فيه (عبيد، 2006). ولعل الاهتمام بإعداد المعلم جاء متم اشياً مع الوثيقة الدولية التي صدرت بشأن أوضاع المعلمين، ومكانتهم عام 1966، حيث تضمنت المبادئ المتعلقة بإعدادهم، وقد جاء فيها ضرورة وضع سياسة ثابتة لإعداد المعلمين وفق منهج يهتم ب جوانب الإعداد ا لمختلفة ومجالاتها، كالجانب الثقافي، و الجانب التخصصي، والمسلكي، إضافة إلى التدريب الميداني، والبحث التربوي. وقد جاءت هذه المحاولات منسجمة مع الاتجاهات العامة التي وردت في ميثاق التعليم العربي ، الذي وافق عليه المؤتمر الثالث لوزراء التربية، الذي عقد في الكويت 17–1968/2/22 (مرسي، 1974).

وقد أشار عبيدات (2007) إلى ما أوصى به مؤتمر إعداد وتدريب المعلم العربي لجامعة الدول العربية المنعقد في القاهرة 8–17 يناير1973، بأن يتم إعداد المعلمين في إطار البرامج ، وقد أوصى بأن تقوم وزارات التربية في الدول العربية بإنشاء مدير يات أو أقسام خاصة بتدريب المعليمن أثناء الخدمة تهتم بإعداد البرامج التدريبية وتنفيذها وتقويمها.

وانطلاقاً من هذه التوجهات الحديثة في الفكر التربوي، ولأنّ التدريب الفعّال للمعلمين هو السبيل الأمثل لتحقيق التطور المنشود في التعليم (Marielle, et al, 2001)، نال إعداد المعلمين وتأهيلهم

اهتمام معظم دول العالم، وسعت هذه الدول لزيادة التأهيل الأساسي للمعلمين؛ ليصلوا إلى المهنة وهم أكثر قدرة على القيام بالدور المنوط بهم (Schaefer, 2004). وكذلك فعلت الأنظمة التربوية العربية التي التفتت إلى مسألة المعلم وإعداده وتدريبه إيماناً منها بالدور المحوري للمعلم في العملية التربوية، وأنشأت لهذا الغرض إدارات وأجهزة ومراكز فنية متخصصة للتدريب، عملت على تدريب المعلمين غير المؤهلين في مواقع عملهم أثناء الخدمة، معتمدة على معرفة ما لديهم من خبرات عملية في التعليم، بهدف تعويض النقص في خلفيات إعدادهم، وتزويدهم بالكفايات التعليمية التي تمكّنهم من النهوض بمهمات وظائفهم على نحو يحسّن من أدائهم، ويطوّر عمليات التعليم والتعلم ومخرجاتها (حمودة، 2002). وتشير المفرج والمطيري وحمادة (2007) إلى ما جاء في تقرير مجموعة "هولمز" في أنه لن توفق المؤسسات التربوية في تطوير نوعية التعليم في مدارسنا ما لم تطور مستوى المعلمين الذين يعملون في تلك المدارس، كما لا تستطيع أن تدعي أنّ في تخطيط المناهج والمواد التعليمية، أو توفير قاعات الدرس الفاخرة، أو الإداريين الأكفاء، ما يكفي لمواجهة سلبيات التعليم الرديء، على الرغم من أهمية بعض هذه العوامل باعتبارها عوامل لها أهميتها بالنسبة إلى الطلبة الذين ينتظمون في قاعات الدرس، إلا أنّ هذه العوامل لا تقارن بأثر المعلم ودوره في العملية التعليمية. فكلما تمكّن المعلم من امتلاك أساليب تعليمية مؤثرة، وممارسة قدرة توجيهية في العملية التعليمية داخل الصف وخارجه، تمكن من إحداث أثرٍ بالغٍ في شخصيات الطلبة (Barfield & Smith, 1999).

وعليه فإنّ لهذه الاعتبارات وغيرها، تحظى قضية إعداد المعلم وتأهيله، باهتمام ملحوظ، وذلك لأنها لم تعد فقط شأناً تربوياً قاصراً فقط على المهتمين والمتخصصين بإعداد المعلم، وإنّما تجاوزته لتصبح شأناً عاماً، فقد أصبح إعداد المعلم من أبرز المسائل والقضايا التي تثير العديد من المهتمين للنقاش، والتباحث على كافة الأصعدة، وعلى مختلف الوسائل والأساليب المتيسرة، والتي تدعو في أغلبها إلى ضرورة بذل جهود أكثر إيجابية ، وأكثر اهتماماً للارتقاء بإعداد المعلم والارتقاء بمهنته الكريمة (إبراهيم وآخرون، 1989).

وقد برزت العديد من التجارب العربية في مجال إعداد المعلمين، والتي شكلت الأساس المناسب لإصلاح التعليم وتطويره، من حيث مواكبتها لأحدث الاتجاهات والمستجدات في نظم إعداد المعلم، والتي تؤكد وجوب إعداد نوعية من المتعلمين تملك القدرة على التعلم مدى الحياة، وتطور معارفها

استثماراً للطاقات والإمكانيات المتوفرة لديها. وتم من خلال برامج إعداد المعلمين هذه خلق كوادر مدربة يتعذر معها اللجوء إلى أساليب قديمة، ليست ذات نفع في تنفيذ التعليم وقيادة عملياته كأساليب التلقين والحفظ واسترجاع المعلومات (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، 1998)

وفي فلسطين، كان من أهم الأمور التي تبنتها وزارة التربية والتعليم العالي، منذ توليها لمهام التعليم في فلسطين عام 1994، تطوير الكوادر البشرية من معلمين ومديري مدارس ومشرفين تربويين وإداريين. فقد باشرت بتنفيذ مئات البرامج التدريبية للمعلمين أثناء الخدمة، وقد استهدفت هذه البرامج نسبة عالية جدا من المعلمين (الهودلي، 1997). وقد اعتمد نمط التدريب داخل المدرسة من خلال برنامج "المدرسة وحدة تدريب " مما أتاح الفرصة لتدريب أعدادٍ كبيرة من المعلمين ومديري المدارس، وتخطط الوزارة لتنفيذ السياسات والبرامج التي تركز على زيادة تحسين نوعية التعليم في جميع المستويات والمراحل. وترى أنّ هذا لن يتحقق إلا من خلال التدريب قبل الخدمة وأثناءها، وتطوير آليات لتقييم وتحسين أداء المعلمين، وتطوير المناهج، والمرافق (وزارة التربية والتعليم العالي، 2008–أ).

وعلى صعيد مدارس اللاجئين الفلسطينيين في الضفة الغربية وغزة والدول المضيفة الأخرى، فقد أولت دائرة التربية والتعليم في وكالة غوث وتشغيل اللاجئين الفلسطينيين (UNRWA) اهتماماً خاصاً بتدريب وتأهيل المعلمين، فأسست عام 1963 معهد التربية، كمشروع مشترك بين اليونسكو والأونروا، وهو متخصص في إعداد المعلمين وتحسين كفاياتهم المهنية (نشوان، 2004)، ومضى المعهد في مهمته يطورها ويدخل عليها المزيد من التحسين، ليلبي الحاجات الملحة للنظام المدرسي، وليرتقي بنوعية التعليم الذي يتلقاه أبناء اللاجئين الفلسطينيين في مدارس وكالة الغوث (يوسف، 1989). ولتنفيذ البرامج التدريبية التي يخططها معهد التربية، أنشأت دائرة التربية والتعليم في وكالة الغوث عام 1974 مراكز التطوير التربوي، التي تمثل الآلية الفنية لدائرة التربية والتعليم في مجالات عديدة، من أهمها توفير فرص التدريب أثناء الخدمة للهيئات التربوية ، من خلال الإشراف على تنفيذ دورات معهد التربية بشكل رئيس، وتنظيم الدورات التدريبية القصيرة الموجهة نحو تحسين الحاجات المهنية للعاملين في ميدان التربية في كل قطر، وما يستجد على المناهج التربوية وأساليب تدريسها وتقويمها (معهد التربية، 1984). وترتكز فلسفة المعهد على أسس كثيرة، أهمها: تنظيم البرامج التدريبية لتدريب المعلمين والمعلمات على أداء المهمات التعليمية التعلمية التي ترتبط

بوظائفهم وواجباتهم التعليمية، إضافة إلى استخدام التقويم باعتباره عملية رئيسة وحيوية في عمليات التدريب، وكذلك الربط بين النظرية والتطبيق في أثناء عمليات التدريب (طرخان، 2008).

ومن هذه البرامج، دورة تأهيل المعلمين الجامعيين، وهي من ضمن دورات التدريب الأساسية للمعلمين والمعلمات الجامعيين غير المؤهلين تربوياً ، والتي تقدّم لهم فور التحاقهم في الوظيفة، ومدتها سنة تدريبية واحدة، ويشتمل برنامج ها على موضوعات في التربية وعلم النفس، وتصميم العملية التعليمية، وتنفيذ الدروس، والتقويم التربوي، واستراتيجيات التدريس الخاصة بموضوعات التخصص (الأونروا/اليونسكو: دائرة التربية والتعليم، 2008).

2.1 تحديد المشكلة

من خلال عمل الباحث مشرفاً تربوياً في مدارس وكالة الغوث في الضفة الغربية، ومن خلال طبيعة الدور الذي مارسه في سنوات سابقة مشرفاً ميدانياً لدورات تأهيل معلمين جامعيين، ومن خلال الانطباعات والملاحظات التي كونها خلال إشرافه عل ى تلك الدورات، ومتابعته الميدانية للمعلمين المشاركين فيها، ارتأى أهمية إجراءات دراسة للتأكد من تلك الانطباعات.

ونظراً للأهمية التي توليها دائرة التربية والتعليم في وكالة الغوث لهذه البرامج في تأهيل المعلمين الجامعيين، وصقلهم بالكفايات اللازمة والضرورية لت طوير مهاراتهم ، وتحسين أدائهم، ونظراً لاعتماد نتائج هذا البرامج معياراً في تثبيت المعلمين في سلك التدريس، وبالنظر للكلفة المادية المرتفعة التي تخصصها الدائرة لهذه البرامج، رأى الباحث من خلال دوره مشرفاً ميدانياً لبرنامج تأهيل الجامعيين، أن يقف على مواطن القوة والضعف في أثر هذا البرنامج على كفايات المعلمين المشاركين فيه من خلال تقويم كفاياتهم التعليمية وممارساتهم التدريسية قبل بدء البرنامج وبعده.

3.1 أسئلة الدراسة

سعت الدراسة للإجابة عن الأسئلة الخمسة التالية:

1. ما أثر برنامج تأهيل المعلمين الجامعيين في وكا لة الغوث في منطقتي القدس ونابلس في الكفايات التعليمية للمعلمين المشاركين؟

2. هل يختلف أثر البرنامج في مستوى الكفايات التعليمية لدى المعلمين المشاركين فيها باختلاف الجنس؟

3. هل يختلف أثر البرنامج في مستوى الكفايات التعليمية لدى المعلمين المشاركين فيها باختلا ف خبرتهم التدريسية؟

4. هل يختلف أثر البرنامج في مستوى الكفايات التعليمية لدى المعلمين المشاركين فيها باختلاف تخصصاتهم الأكاديمية؟

5. هل يختلف أثر البرنامج في مستوى الكفايات التعليمية لدى المعلمين المشاركين فيها باختلاف المنطقة التعليمية؟

4.1 فرضيات الدراسة

للإجابة عن أسئلة الدراسة الثاني والثالث والرابع والخامس، وضع الباحث الفرضيات الصفرية التالية:

1) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لأداء أفراد عينة الدراسة على أداة الدراسة تعزى لمتغير الجنس.

2) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لأداء أفراد عينة الدراسة على أداة الدراسة تعزى لمتغير الخبرة في التدريس.

3) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لأداء أفراد عينة الدراسة على أداة الدراسة تعزى لمتغير التخصص الأكاديمي.

4) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لأداء أفراد عينة الدراسة على أداة الدراسة تعزى لمتغير المنطقة التعليمية.

5.1 أهداف الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى:

- تقييم أثر برنامج تأهيل المعلمين الجامعيين في رفع مستوى الكفايات التعليمية لدى معلمي وكالة الغوث الدولية في منطقتي القدس ونابلس التعليميتين المشاركين في هذا البرنامج في العام الدراسي 2008/ 2009.
- الكشف عن اختلاف أثر برنامج تأهيل المعلمين الجامعيين في رفع مستوى الكفايات التعليمية باختلاف كل من متغيرات الجنس ، والخبرة، والتخصص الأكاديمي ، والمنطقة التعليمية.
- التعرف على مواطن القوة ومواطن الضعف في هذا البرنامج ؛ حتى يتسنى أيصالها لمعهد التربية في عمان من أجل العمل على تعديل هذا البرنامج في السنوات القادمة وتطويره.

6.1 أهمية الدراسة

لقد ارتكزت فلسفة معهد التربية التابع لدائرة التربية والتعليم في وكالة الغوث على العمل الدؤوب لبناء هيئة تعليمية مؤهلة تربوياً؛ للقيام بمهماتها في تعليم أبناء اللاجئين، وإغناء تجاربهم وخبراتهم، من خلال تنظيم البرامج التدريبية لتدريبهم على أداء المهمات (طرخان، 1999).

ودورة تأهيل المعلمين الجامعيين واحدة من هذه البرامج التدريبية ، وهي معدة في ضوء منحى الكفايات التي يفترض أن يمتلكها المعلم والمعلمة في مرحلة التعليم الأساسي، والتي ترتبط بالأداء التعليمي / التعلّمي داخل غرفة الصف (الأونروا/اليونسكو: دائرة التربية والتعليم، 2008). ويعدّ الالتحاق في هذه الدورة إلزامياً لكل المعلمين الذين يعينون في سلك التعليم في مدارس وكالة الغوث الدولية، ويعتبر المعلم الذي يجتازها بنجاح حاصلاً على دبلوم عالٍ في التأهيل التربوي. أما المعلم الذي لا يجتاز متطلباتها بنجاح، فإنّه يغادر سلك التدريس ولا يُثبّت في وظيفته.

وانطلاقاً من أهمية الدورة لبرنامج التعليم، تنبع أهمية هذه الدراسة ، كونها محاولة لتقويم الكفايات التعليمية للمعلمين المشاركين فيها بشكل تجريبي. أما الباحث فيرى في هذه الدراسة، إغناءً لتجربته

في تقويم أداء المعلمين في ضوء منحى الكفايات، ومساهمةً منه في تسليط الضوء على واحد من المعالم المهمة في برنامج التعليم المقدم في وكالة الغوث الدولية، وفرصة لتزويد صانعي القرار بتغذية راجعة تطويرية عن هذه الدورة.

7.1 مصطلحات الدراسة

1.7.1. برنامج تأهيل المعلمين الجامعيين:

ويشار إليه بدورة علم النفس التربوي أيضاً، وهي دورة تدريب أساسي ينظمها معهد التربية التابع لوكالة الغوث الدولية ، لتأهيل المعلمين والمعلمات من خريجي الجامعات غير المؤهلين تربوياً للتعليم، مدتها سنة تدريبية واحدة مكونة من (150) ساعة تدريبية، تنفذ (90) ساعة منها أسبوعياً خلال العام الدراسي، بينما تُنفّذ (60) ساعة منها خلال دورة صيفية بواقع خمس ساعات يوميا لمدة (12) يوم. والفئة المستهدفة منها هم المعلمون والمعلمات الذين يمارسون مهنة التعليم في المدارس الأساسية العليا بوكالة الغوث الدولية، وغير مؤهلين مسلكياً، وت نطبق عليهم شروط الالتحاق بالدورة. (الأونروا/اليونسكو: دائرة التربية والتعليم ، 2008). ويرمز للبرنامج التدريبي بالرمز (E.P.)، وهو يمثّل اختصاراً لاسم الدورة باللغة الإنجليزية (Educational Psychology)، أما رقم الدورة فيكتب على هيئة حرفين صغيرين باللغة الانجليزية بعد رمز الدورة كما يأتي: E.P.(nn) وهما يشيران إلى رقم الدورة بالترتيب من دورات معهد التربية ، حيث بدأت هذه الدورات بالرمز E.P.(a).

2.7.1. مدارس وكالة الغوث:

المدارس التي تشرف على إدارتها دائرة التربية والتعليم في وكالة غوث وتشغيل اللاجئين الفلسطينين في الشرق الأدنى (UNRWA). وهذه المدارس موزعة في مناطق تعليمية متعددة (Areas) في خمسة أقطار* (Fields) هي الأردن ولبنان وسوريا والضفة الغربية وغزة.

* تعمل (UNRWA) ـ منذ إنشائها مطلع الخمسينات ـ في خمس مناطق عمليات (Fields) وتعتمد إدارة الوكالة مدارس فلسطين في إقليمين جغرافيين هما الضفة الغربية وغزة.

3.7.1. المنطقة التعليمية

تتوزع مدارس وكالة الغوث الدولية في إقليم (أو قطر) الضفة الغربية في ثلاث مناطق تعليمية هي: القدس، والخليل، ونابلس، وعدد هذه المدارس 94، منها 70 مدرسة في منطقتي القدس ونابلس ، يدير التعليم في كل منطقة م كتب تعليم تابع لبرنامج التعليم الإقليمي في الضفة الغربية . وتضم منطقة القدس مدارس في محافظات القدس، ورام الله والبيرة، وأريحا . في حين تضم منطقة نابلس مدارس في محافظات نابلس، وجنين، وطولكرم، وقباطية، وقلقيلية . وتضم منطقة الخليل التعليمية 24 مدرسة في محافظتي الخليل وبيت لحم.

4.7.1 المشرف الميداني

هو مشرف تربوي في الأقليم (أو القطر) المضيف لعمليات وكالة الغوث (الضفة الغربية، غزة، الأردن، سوريا، لبنان)، يفوّض من قبل إدارة التعليم في الإقليم لإ دارة وتنفيذ البرنامج التدريبي لدورة تأهيل الجامعيين ، ومتابعة المعلمين المشاركين وتقويم أدائهم وكفاياتهم ، وتنظيم الأعمال الإدارية والفنية للدورة والمشاركين فيها ،ويسهم في اختيار المواد التدريبية للبرنامج التدريبي ، إضافة لدوره الرئيس كمشرف تربوي لموضوع معين.

5.7.1. المنحى النظامي التكاملي متعدد الوسائط:

طريقة التدريب التي يستخدمها معهد التربية في تدريب المعلمين في أثناء الخدمة، ويدمج هذا المنحى بين أشكال التعليم المباشرة وجها لوجه (كالحلقات الدراسية، والتربية الع ملية، والبحث الإجرائي الموجه للتحسين، والدائرة التلفازية المغلقة، والمشاغل والندوات التربوية)، وأشكال التعليم غير المباشرة (كالتعيينات الدراسية، والمكتبات الميدانية، والمجلة التربوية، والأقراص المدمجة، ومجلة المعلم/الطالب) (طرخان، 2008).

6.7.1. التدريب أثناء الخدمة:

مجموعة الأنشطة والأساليب، ووسائط التدريب المباشرة وغير المباشرة ، التي يُزوّد بها المعلمون من أجل تحسين كفاياتهم، وتطوير أدائهم، من دون أن يعيقهم عن أداء واجباتهم المدرسية، وتستمر طيلة فترة خدمتهم في التعليم، حيث يعمل مديرو المدارس على ترتيب برامجهم بحيث يفرّغ المعلم في اليوم المحدد للدورة دون أن يخسر الطالب من الحصص المقررة لذلك المعلم.

8.1 محددات الدراسة

اقتصرت الدراسة على معلمي ومعلمات مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقتي القدس ونابلس التعليميتين المشاركين في دورة ت أهيل الجامعيين E.P.(nn) في العام الدراسي 2009/2008، وعددهم (40) معلماً من كلا الجنسين . علماً بأنّه لا يوجد مشاركين في هذه الدورة من معلمي منطقة الخليل، كما أنّ هناك دورات تأهيل أخرى في أقاليم أخرى من أقاليم عمل وكالة الغوث تخضع لنفس برنامج هذه الدورة.

واقتصرت الدراسة على أثر برنامج الدورة للسنة التدريبية 2009/2008، الذي يمتد (90) ساعة تدريبية، وعلى تقويم هذا البرنامج من خلال الزيارات الصفية للمعلمين ، وتم جمع بيانات الدراسة باستخدام الأداة الواردة في م لحق الدراسة رقم (1)، لذا فإن تعميم نتائج هذه الدراسة يقتصر على مجتمعات متشابهة . كما اقتصرت هذه الدراسة على كفايات التخطيط، وتنفيذ الدروس، وتقويم التعلّم. واقتُصر في المعالجة الإحصائية للبيانات على المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية واختبار "ت" وتحليل التباين الأحادي، وكان مستوى الدلالة الذي قبله الباحث (0.05).

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

من الحقائق التي تؤكدها الكثير من الدراسات أنّ الانسان هو محور كل الجهود الإنمائية، على اعتبار أنه الهدف الأساس لها، وأنه الوسيلة الرئيسية لتحقيقها، و هو بالتالي العنصر الأساس في بلوغ الأهداف والغايات المرجوة، ومن هذا المنطلق يعتبر التعليم ضرورة وحقاً وواجباً لا بد منه . والمربون يُجمعون أنّ المعلم هو حجر الأساس في العملية التربوية، لما يضطلع به من دور محوري في بناء الأمة، لذلك فإن نوعية المعلم وكفاياته التي يمتلكها هي القاعدة الأساسية التي تضمن دون أدنى شك للتعليم بلوغ أهدافه وغاياته، لأنه لا يمكن لأي نظام تعليمي أن يرتقي أعلى من مستوى المعلمين فيه . ولضمان قوة ومتانة هذه القاعدة، لا بد أن تحتل قضية إعداد المعلم وتأهيله مكانة مميزة في المجتمعات التي تسعى لتمكين بنية هذه القاعدة.

ويتناول هذا الفصل عرضاً للأدب التربوي النظري المرتبط بالمعلم وتأهيله وكفاياته، كما يصف بعض الدراسات العربية والأجنبية ذات العلاقة.

1.2. الإطار النظري للدراسة:

1.1.2. أهمية مهنة التعليم:

التعليم مهنة سامية، ورسالة مقدسة، تتطلب من المعلم عملاً متواصلاً، ومهارات خاصة، وخلقاً قويماً ينبثق من الشعور العميق بالمسؤولية نحو المتعلمين، ونحو أهداف المجتمع. ولا ريب أنّ مهمة الأنبياء والرسل كانت تعليم أممهم ودلالتهم على الخير، قال تعالى: "هُوَ الَّذِي بَعَثَ فِي الْأُمِّيِّينَ رَسُولاً مِنْهُمْ يَتْلُوا عَلَيْهِمْ آيَاتِهِ وَيُزَكِّيهِمْ وَيُعَلِّمُهُمُ الْكِتَابَ وَالْحِكْمَةَ وَإِن كَانُوا مِن قَبْلُ لَفِي ضَلَالٍ مُّبِينٍ" (الجمعة 62 / 2). وقال سبحانه "كَمَا أَرْسَلْنَا فِيكُمْ رَسُولاً مِّنكُمْ يَتْلُوا عَلَيْكُمْ آيَاتِنَا وَيُزَكِّيكُمْ وَيُعَلِّمُكُمُ الْكِتَابَ وَالْحِكْمَةَ وَيُعَلِّمُكُم مَّا لَمْ تَكُونُوا تَعْلَمُونَ" (البقرة 1 / 151). وخرج رسولنا الأكرم محمد صلى الله عليه وسلم يوماً على أصحابه فوجدهم يقرؤون القرآن ، ويتعلمون، فكان مما قال لهم: "إنّما بُعِثْتُ مُعَلِّماً" (ابن ماجة، 273 هـ). وقال صلى الله عليه وسلم: "إنّ الله لَمْ يَبْعَثْني مُعَنِّتاً ولا مُتَعَنِّتاً، ولكن بَعَثَني مُعَلِّماً ومُيَسِّراً" (مسلم، 216 هـ).

وتُعدّ مهنة التعليم مهنة أساسية في تقدّم الأمم والشعوب، فقد أثبتت التجارب الدولية المعاصرة أنّ بداية التقدم الحقيقية للأمم هي التعلم، فالدول المتقدمة تضع التعليم في أولوية برامجها وسياستها، نظراً لما لمسته تلك الدول من أدوار ملموسة للتعليم في العمليات التنموية في بلدانهم.
وتتميز مهنة التعليم بأنها تسبق المهن الأخرى في تكوين شخصية الأفراد، قبل أن يصلوا إلى سن التخصص في أي مهنة، ولعل هذا ما دفع الباحثين إلى أن يصفوا التعليم بأنها المهنة الأم التى تسبق جميع المهن، وتمدّها بالعناصر المؤهلة علمياً واجتماعياً وفنياً وأخلاقياً (محمد، 1996). وتعدّ مكانة المعلم في المجتمع واحترامه لذاته وطريقة أدائه لعمله مؤشراً يدلّ بدرجة كبيرة على وضع التعليم كمهنة، ذلك أن المعلم هو القدوة الحسنة لطلبته، حيث أنّ أثره لا يقتصر عليهم في مادّته العلمية، وإنّما في قيمهم واتجاهاتهم وسلوكهم.

إنّ مهنة التعليم لها دستورها الأخلاقي الذي ينبع من الإطار الأخلاقي العام في المجتمع، ويتضمن المسؤوليات الأخلاقية التي تقوم عليها ممارسة المهنة، ويُفترض أن يرتبط بها جميع المعلمين، ويتمسكون بها ويطبقّون قيمها ومبادئها على جميع أنواع سلوكهم، فلا بد من أن يكون الشخص لذي يمارسها متصفاً بأفضل الصفات والميزات، ويكون ذا أفق واسع، وخلق قويم، وعلمٍ ومهارة، وشعورٍ بالأمانة، والتزامٍ بالمسؤولية تجاه المتعلم، وذلك لتحقيق أهداف المجتمع وطموحاته (المفرج وزملاؤه، 2007).

وانطلاقا من هذه الأهمية لمهنة التعليم، ومكانة المعلم، يتوجب علينا العمل على تحسين هذه المهنة وتطويرها، لصالح الطالب والمجتمع، من خلال تكوين المعلم وإعداده إعدادا جيدا من النواحي الأكاديمية والمهنية والثقافية داخل مؤسسات الإعداد قبل الخدمة، وتدريبه وتنميته مهنياً أثناء الخدمة بحيث تعكس برامج الإعداد قبل الخدمة وأثناءها خبرات تربوية تضمن مستوىً رفيعاً في الأداء.

ومن هنا تأتي أهمية الاتجاهات المعاصرة للتنمية المهنية للمعلم كي يكتسب قدرات تمكنه من تحقيق أهداف التعليم داخل الصف وخارجه، ومن التفاعل الجاد والخلاق مع مختلف معطيات عصر تكنولوجيا المعلومات، وتطوير أدواره بما يؤدي إلى التوظيف الفاعل لهذه المعطيات.

2.1.2. مكانة المعلم في العملية التربوية:

لقد بين الإسلام منذ أكثر من أربعة عشر قرناً أهمية العلم والقائمين عليه في حياة البشر، فنجد أول آية نزل بها الوحي فيها أمْرُ الله لنبيه محمد صلى الله عليه وسلم بالقراءة، إذ يقول جل من قائل " ٱقۡرَأۡ بِٱسۡمِ رَبِّكَ ٱلَّذِي خَلَقَ ۝١ خَلَقَ ٱلۡإِنسَٰنَ مِنۡ عَلَقٍ ۝٢ ٱقۡرَأۡ وَرَبُّكَ ٱلۡأَكۡرَمُ ۝٣ ٱلَّذِي عَلَّمَ بِٱلۡقَلَمِ ۝٤ عَلَّمَ ٱلۡإِنسَٰنَ مَا لَمۡ يَعۡلَمۡ ۝٥ " (العلق 96 / 1-5). كما قرن الله سبحانه وتعالى العلماء به وبملائكته في شهادة التوحيد، وهو أسمى ما يمكن أن يصل إليه العلماء من تكريم ورفع مكانة، قال تعالى في محكم تنزيله " شَهِدَ ٱللَّهُ أَنَّهُۥ لَآ إِلَٰهَ إِلَّا هُوَ وَٱلۡمَلَٰٓئِكَةُ وَأُوْلُواْ ٱلۡعِلۡمِ قَآئِمَۢا بِٱلۡقِسۡطِۚ لَآ إِلَٰهَ إِلَّا هُوَ ٱلۡعَزِيزُ ٱلۡحَكِيمُ " (آل عمران 2 / 18). وقال تعالى " يَرۡفَعِ ٱللَّهُ ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ مِنكُمۡ وَٱلَّذِينَ أُوتُواْ ٱلۡعِلۡمَ دَرَجَٰتٖۚ " (المجادلة 58 /11). وقال تعالى " إِنَّمَا يَخۡشَى ٱللَّهَ مِنۡ عِبَادِهِ ٱلۡعُلَمَٰٓؤُاْ " (فاطر 35 / 28). وقد أشاد الرسول صلى الله عليه وسلم بالعلماء وبين مكانتهم وعظم أجرهم عند الله ، حيث قال "من علّم علماً فله أجره، وأجر من عمل به لا ينقص من أجر العامل شيئاً" (ابن ماجه، 273 هـ).

ويعد المعلم الركيزة الأساسية في النظام التربوي، وهو حجر الزاوية في تقدم العملية التعليمية وتطورها، فإذا كنا نعتبر الطالب في التربية الحديثة هو محور العملية التعليمية، فإن المعلم الناجح هو الذي يدير دفة هذه العملية بالطرق المناسبة التي تحقق الأهداف المخطط لها. وعلى المعلم تبني آمال المجتمع بالتقدم والرقي، وبقدر الاهتمام الذي تبديه المؤسسة التربوية للمعلم، وبقدر الرعاية التي توليها لعملية تطوير مستواه، بقدر ما يؤدى إلى تحسن في العمليات التعليمية التعلمية. فالمعلم

بوصفه قائداً يؤثر تأثيراً كبيراً في طلبته، لأنه العنصر الفعال الرئيس فى عملية تنشئتهم، فبفضل المعلمين يكون الأطباء والمهندسون ورجال الأعمال وغيرهم من فئات المجتمع في شتى المجالات، وبفضلهم تتقدم الأمم، وتتطور المجتمعات. فالعلماء والبارعون في مختلف مجالات الحياة، عاشوا خبرات تربوية وفرّها لهم معلمون متميزون طوال مراحل تعلّمهم، الأمر الذي أثر في بناء شخصياتهم، وصقل تفكيرهم على نحو مكّنهم من التفوق والتميز في مجتمعهم، ما مكّنهم من التوصل إلى الاكتشافات والاختراعات المؤثرة في حياة البشرية وتقدمها (المفرج وزملاؤه، 2007).

ويتفق المربون والتربويون على أن المعلم هو العنصر الأساس الذي بدونه لا يمكن لأي نظام تربوي أن يؤدي دوره على الوجه الأكمل ، ففاعلية المعلم، واستعداده إلى المزيد من النمو والتطور والتجديد في مهنته، وقدرته على الإبداع، مفتاح نجاح أي نظام تربوي في تحقيق ما يخطط له من أهداف وغايات (عبد السميع وحوالة، 2005).

ونتيجة للتغير المعرفي الهائل في المعلومات، والمعارف، والتطور التكنولوجي في جميع مناحي الحياة، ازدادت مهمة المعلم تعقيداً واتساعاً، حيث لم يعد يقتصر دوره على توصيل المعلومات المقررة في المناهج للطلاب ومطالبتهم باسترجاعها للنجاح في الاختبارات، بل إنها امتدت إلى بناء شخصية الطالب المتكاملة و تنميتها على أسس علمية سليمة ، وتشجيعهم على التعلم النافع لهم ولمجتمعهم، وبث أهمية الوعي بالتقدم التكنولوجي والعلمي في التطور الاجتماعي والاقتصادي في المجتمع الذي يعيش فيه، وإخراج لكل ما في عقل الطالب من إبداعات وابتكارات لكى تكون بمثابة مساهمة في إحداث التغير الذي يؤدي إلى تقدم المجتمع وتطوره (سعد، 2007).

وينظر علماء التنمية البشرية للمعلم على أنه المصدر الأول للبناء الحضاري والاقتصادي والاجتماعي للأمم، من خلال إسهاماته الحقيقية في بناء الإنسان، فكلما نجح المعلم في زيادة المستويات التعليمية لأبناء الأمم، كلما ارتفعت معها مستويات المعرفة، ومن ثم ترتفع مستويات الإنتاج القومي العام، والذي بدوره ينعكس على زيادة مستويات دخل أبناء الأمم وتحقق الرفاهية الاجتماعية (غنيمة، 1996).

ويرى حمدان (1973) أنّ المعلم عنصر أساسي في أي موقف تعليمي، لأنّه أكبر مدخلات العملية التعليمية وأخطرها بعد الطلبة، إضافة إلى الدور الريادي الذى يلعبه باعتباره رائداً اجتماعياً، يُهم

في تطوير المجتمع وتقدمة عن طريق تربية النشء تربية صحيحة تتسم بحب الوطن، والدفاع عنه، والمحافظة على التراث الوطني والإنساني، وتسليح التلاميذ بطرق التعلم الذاتي، التي تمكّنهم من متابعة اكتساب المعارف، وتكوين القدرات والمهارات، وغرس قيم العمل الجماعي في نفوسهم، وتعويدهم على ممارسة الحياة الديمقراطية قي حياتهم اليومية.

ولمّا كان للمعلم هذه الأهمية في العملية التربوية، وفي المجتمع الذي يعيش فيه، فمن المفيد أن يُعمل من أجل تقدّمه، ومن الضروري أن ينال العناية الكافية بالقدر الذي يتناسب مع الدور المحوري الذي يقوم به في إعداد النشء وتكوينهم، وتهتم المجتمعات بإعداد المعلمين وتنميتهم، حتى تجعلهم قادرين على ممارسة مسؤولياتهم في بناء المواطن الصالح للمجتمع. وعليه يُنظر إلى المعلم الكفء على أنّه يملك دون شك ذخيرة قومية كبرى، ذلك أن إنشاء الأجيال مهمة كبيرة تعتمد إلى حد كبير على ما يتصف به المعلم من خصائص تعينه على أداء هذه المهمة، ومن هنا كان لابد من الاهتمام الشديد بالتنمية المهنية له. "إِنَّا عَرَضْنَا ٱلأَمَانَةَ عَلَى ٱلسَّمَوَاتِ وَٱلأَرْضِ وَٱلْجِبَالِ فَأَبَيْنَ أَن يَحْمِلْنَهَا وَأَشْفَقْنَ مِنْهَا وَحَمَلَهَا ٱلإِنسَانُ إِنَّهُ كَانَ ظَلُومًا جَهُولاً" (الأحزاب 33 / 72).

3.1.2 خصائص المعلم

لا شك في إيجابية العلاقة بين امتلاك المعلم لعدد من الصفات الشخصية والوظيفية ومدى فاعليته التعليمية، والواضح أنه كلما استطاع المعلم تحسين هذه الصفات وتطويرها ودمجها فى شخصيته، تمكّن من تطوير أساليبه التعليمية، وممارسة تأثير قوي في توجيه وتيسيرالعملية التعليمية التعلمية، ومن ثم إحداث أثر بالغ في جودة نتاجاتها. ويُعد سعي المعلم لتطوير صفاته الشخصية والوظيفية من خلال عمليات التنمية المهنية مؤشراً إيجابياً كافياً على رغبتة في صياغة شخصيته التعليمية، وتطوير أدائه وعطائه.

ويشير الباحثون والتربويون المتخصصون (الأحمد، 2005، بشارة، 1986، عبد السميع وحوالة، 2005، سعد، 2007، Marielle et al, 2001, Hazeltine, 2006) إلى جملة من الصفات والخصائص التي يتصف بها المعلم الفعال التي تمكّنه من أداء واجباته، والقيام بأعباء مهنته، ويمكن تصنيفها في معايير خمسة كما يأتي:

1. معايير صحية، مثل : التمتع بصحة مناسبة وحيوية جسمية، و التوازن النفسي، وسلامة الحواس، وغيرها.
2. معايير أخلاقية، مثل:

- حسن السيرة، واتصافه بالصدق والعدالة.
- الاتزان في انفعالاته وأحاسيسه.
- التحلي بالتسامح، وطول البال، حتى يتحمل القيام بدوره ومهامه من منظور الرسالة التربوية الجديرة بالتحمل والصبر على صعوباتها وتحدياتها.
- شخصية بارزة، محباً لطلبته ومحترماً لشخصياتهم، ملتزماً بأخلاقيات المهنة، واثقاً بنفسه.

3. معايير علمية وثقافية

- الحصول على الشهادة المطلوبة
- الاطلاع على القضايا العلمية والبيئية، وتلك الخاصة بالحوسبة والمعلومات.

4. معايير مهنية

- قدرة عقلية تمكّنه من مساعدة طلبته على النمو العقلي، والسبيل إلى ذلك هو أن يتمتع المعلم بغزارة مادة تخصصه، وأن يكون مستوعباً لها، متمكناً من فهمها، وأن يكون شديد الرغبة فى توسيع معارفه وتجديدها.
- مرونة التفكير، والمداومة على الدراسة والبحث.
- المعرفة بطرق التعليم ووسائله، وتشمل هذه المعرفة المعلومات النظرية الخاصة بتخطيط التعليم، وتحفيز الطلبة وتشويقهم للتعليم، وكيفية توصيل المحتوى الدراسي باستعمال طرق فعالة ووسائل معينة تيسر تعلم الطلبة.
- الإلمام بالمعرفة الخاصة بإدارة الصف.
- الإلمام بطرق تقويم تعلّم الطلبة.
- الرغبة الطبيعية في التعليم، حتى يقْبل على طلابه بحب ودافعيه، وينهمك فى التعليم فكراً وسلوكاً.
- الحرص على حضور الدورات التدريبية والإفادة منها في مجال عمله.
- احترام مهنة التعليم من خلال احترامه للوقت، والتزامه بالمظهر الخارجي المناسب؛ لما له من دور كبير في تقليد الطلبة له واحترامهم له.

5. معايير اجتماعية

- الاتصاف بالمهارات الاجتماعية؛ لأن المجتمع المدرسي مجتمع إنساني يقوم على التفاعل والتواصل.
- المحافظة على علاقات إيجابية فعالة مع الطلبة والمعلمين والإداريين وأولياء الأمور.
- المعرفة بأهداف المجتمع، ومشكلاته والتحديات التي تواجهه.

4.1.2. الكفايات المهنية للمعلم:

النموذج المفضل من وجهة نظر التربويين للمعلم، هو نموذج الموجه والمرشد والميسّ ر والمصمّم والمقوّم والمطوّر، النموذج الذي يسهم المعلم فيه بأدوار جديدة تسهم في المحافظة على أصالة المدرسة وقيم المجتمع، ولذلك فإنّ امتلاك المعلم للكفايات المهنية أمر في غاية الأهمية للقيام بمهمته وواجباته على الوجه الأكمل، ولتحمّل مسؤولياته بما تفرضه عليه المتغيرات الحضارية والتحديات التي تواجه مجتمعه. ويمكن إجمال ثلاث كفايات مهنية رئيسة يتوجب على المعلم الفاعل امتلاكها، هي:

- التخطيط للتعليم والتعلم، وتتطلب من المعلم صنع القرارات حول الأهداف العامة والخاصة بالتدريس وفق حاجات الطلبة وخصائصهم العمرية، ومحتوى التعلم، وكل الحوافز الضرورية لتحقيق الأهداف بكافة مجالاتها في ضوء استراتيجيات التعلم، ويقوم فيها المعلم بصورة منفردة (الفتلاوي، 2003). وتشمل عملية التخطيط تلك مهمات منوعة منها : إعداد خطة سنوية لتنفيذ المادة التي يدرسها، وخطة أخرى لكل درس من دروس المقرر (عبيد، 2006)، ويتطلب من المعلم أن يكون واعياً بشكل كافٍ بمنهاج المواد التي سيدرسها ، وقادراً على تحديد المادة التعليمية المناسبة لأهداف الدرس (الصائغ، د.ت). كما يتطلب من المعلم أن يراعي في عملية التخطيط الأصول المعمول بها في هذا المجال، بحيث تُنظَّم عناصر الدرس بشكل متسلسل ، وبحيث تشمل خطته كافة عناصر التخطيط المعروفة، مثل: تحديد أهداف واضحة للدروس والتعلم، والتخطيط لأنشطة مناسبة للمحتوى، تعكس مهارات عمليات التفكير، ومرتبطة بتلك الأهداف، وتخطيط الاستراتيجيات التعليمية التي تنفذ في غرفة الصف ؛ لتحقيق الأهداف مع الانتباه لاختيار أساليب التعلم المناسبة، والوسائل التعليمية التعلمية الملائمة عند تصميم الدروس، وربط التعليم بالحياة الواقعية ، والتخطيط لأساليب التقويم المناسبة (سعد، 2007، وخطاب، 2007).
- تنفيذ الدروس أو تنفيذ التعليم : وتتطلب من المعلم تنفيذ القرارات التي صنعها في مرحلة التخطيط، وتحدث أثناء التفاعل الصفي (عبيدات، 2007)، وهي مبنية على الاستراتيجيات التي خطط لها المعلم لإدارة الدرس وتنظيم الموقف التعليمي التعلمي، وتحقيق الأهداف المخططة. وتشمل هذه المهمة الرئيسة العديد من المهمات الفرعية، نذكر منها : تحديد أسلوب التدريس المناسب للموضوع الدراسي، وربط المعلومات السابقة بالجديدة وربطها بالحياة، فهم خصائص المتعلم في المراحل الدراسية المختلفة ، إدارة الصف ، والنظام فيه ، واستخدام مبادئ تعديل السلوك، وتهيئة المناخ الصفي المثير للتعليم، وتنظيم العمل الكتابي، وتوجيه سلوك الطلبة نحو

التعلم، و تشجيع عملية التفاعل الصفي ، والتواصل الفاعل بين الطلاب أنفسهم وبينهم وبين المعلم، وتنظيم استراتيجية واضحة للأسئلة التي تعين في توظيف مهارات التفكير الناقد والإبداعي، وممارسة هذا التفكير بأنواعه خلال تدريسه الصفي، وتنظيم العمل نحو تحقيق فاعل للأهداف المخطط لها، والتعبير عن التوقعات العالية للطلبة ، كما تشمل أيضا إثراء المنهاج من خلال تحليل المحتوى الدرا سي للمقرر، وتحديد نقاط القوة ونقاط الضعف، وإعداد أنشطة إثرائية، ووسائل مناسبة تعين على التنفيذ الفاعل لهذه الأنشطة ، إضافة إلى استخدام تكنولوجيا التربية، و قدرة تحويل المحتوى التعليمي إلى نشاطات تعليمية ، (الصائغ، د.ت، والآغا، 1992).

- القياس والتقويم : وتتطلب تنفيذ القرارات المخطط لها حول مدى مناسبة الاستراتيجيات المستخدمة، ومدة تحقق الأ هداف المخطط لها (Douglas, 1973)، وهي مبنية على جمع معلومات بطرق القياس المختلفة عن أداء الطلبة، ووصف هذه البيانات وتحليلها، وتكوين الحكم عليها وتقويمه. ويشمل ذلك عدد من المهمات م نها: إعداد اختبارات تحصيلية وتشخيصية وفق المواصفات الجيدة لهذه الاختبارات ، وتحليل وتفسير نتائجها، وبناء الخطط العلاجية اللازمة، وتوظيف مراحل التقويم الثلاث أثناء الأداء الصفي، واستخدام أدوات تقويم أخرى غير البنود الاختبارية، مثل استخدام السجلات التقويمية لحفظ البيانات عن تقدم تعلم الطلبة (عبد السميع وحوالة، 2005)، ويضيف خطاب (2007) مهمات أخرى ، مثل: تكليف الطلبة بأنشطة وواجبات بيتية، وتقديم تغذية راجعة هادفةوبطريقة مشجعة وداعمة للطلبة. كما يتحدث الصائغ (د.ت) عن مهمة تعليم طلبته التقويم الذاتي وإصدار الأحكام، وتصميم أدوات التقويم المختلفة.

5.1.2. التنمية المهنية للمعلم:

لا يستطيع الإنسان أن يُعلِّم نفسه كل ما ير يده، أو ينفعه، وكذلك لا تستطيع الأسرة أن تقوم بذلك، ولذلك نشأت المدرسة، ووجد فيها من يقوم بتنظيم تعليم الطلبة وتعلمهم، ألا وهو المعلم. وحتى يقوم المعلم بدوره، لا بدَّ أن تتوفّر فيه كفايات معينة، ولكن ليس من السهل أن تتوافر هذه الكفايات بنفس الدرجة في كل المعلمين، ولذلك نجد أن هناك تفاوتاً بين المعلمين في قدراتهم على ممارسة هذه المهنة، ويُعزى عن هذا التفاوت بالفروق الفردية، ولذلك نجد معلماً مبدعاً مميزاً قادراً على التطور والنمو، ونجد بالمقابل معلماً غير قادر على ممارسة المهنة، أو غير راغبٍ بممارستها، أو لم يؤهل تأهيلاً كافياً عن طريق التدريب العملي قبل الخدمة أو أثناءها (عدس، 1995). والمتتبع لنظرة

المجتمع للمعلم، يُدرك أنّ التقدير الذي منحه المجتمع للمعلم آخذ بالانحطاط، ويبدو أنّ لهذا أسباب متنوعة، لا شك أن من بين هذه الأسباب كما يشير طعيمه (1999) سوء اختيار المعلم ونقص الإعداد الجيد له . ناهيك عن السلوك الشخصي لبعضهم، والتباين الشديد بين ما هو مطلوب منهم وبين ما يعطى له.

ولقد أدى غياب الإعداد المسبق للمعلمين بالطريقة والشكل الذي يرفع ثقتهم بأنفسهم، إلى عدم تأهيل المعلمين للتدريس، ونقص دافعيتهم، فقدْ فقدَ المعلمون السيطرة على المادة الدراسية وعلى الطلبة، فأدى ذلك إلى وجود أزمة في التعليم (الآغا، 1992)، كما أشار إبراهيم وزملاؤه (1989) إلى أسباب أخرى أدت إ لى أزمة في التعليم، منها عدم امتلاك المعلمين المهارات التربوية الأساسية كالتمهيد للدرس، واستخدام الوسائل، والأسئلة، والتعزيز، وإدارة الفصل، وتطبيق التقويم.

وعملية إعداد المعلم في الماضي انصبَّت على أن يكون ملماً بالمعارف التي يزود بها طلابه ليواجهوا مسؤوليات الحياة. أمّا في العصر الذي نعيشه وهو عصر ا لانفجار المعرفي والتحديات، وعصر مجتمع المعلومات، فقد أصبح المعلم في أمس الحاجة إلى التطوير في إعداده وتأهيله؛ كي يستطيع ملاحقة التغيرات السريعة في مجال المعرفة الإنسانية، وتطبيقاتها في واقع الحياة، وبذلك يستطيع بدوره إعداد طلابه وتربيتهم للولوج بقوة في هذا العصر بكل جوانبه المختلفة، حتى يتمكنوا من مواكبة حياتهم المعاصرة، وملاحقة تغيراتها، والتكيف معها، والتغلب على مشكلاتها (عبد السميع وحوالة، 2005). لذلك يجب اختيار المعلمين القادرين على ذلك والذين يبذلون قصارى جهدهم في تطوير أنفسهم وتنميتها بما يكفل له حمل هذه الأمانة، وا لاطلاع بهذه المسؤولية الجسيمة، وفي هذا الإطار يقول رسول الله صلى الله عليه وسلم "المتشبِّع بما لم يعط كلابس ثوبي زور" (مسلم، 216 هـ).

وفي سبيل تحسين نوعية التعليم يجب أولاً تحسين وضع المعلم والارتقاء بمستوى تكوينه وتنميته أكاديمياً ومهنياً، وتمكينه من اكتساب المعارف والمهارات في المجالات العلمية المختلفة المستندة إلى الخبرات المباشرة في المدرسة والميدان التربوي، ورعايته اجتماعياً ومادياً (Dam, 2008). ولذلك يؤكد عبيدات (2007) أن المشاكل التربوية القائمة ناشئة من ضعف في قدرات المعلمين، فتوفير كل الأدوات والوسائل لتعلم الطلبة لا تجدي نفعا في حالة كان المعلم الذي يوظفها تنقصه المهارات

والقدرات اللازمة. ويضيف أن نجاح المعلم في عمله يعتمد على عناصر كثيرة، لكن أهم هذه العناصر هو الإعداد التربوي للمعلم، لأن ذلك يصقل قدرات المعلم التعليمية، ولكي يتحقق ذلك لا بد من التحاق المعلم بدورات تدريبية، والتعرض إلى أساليب ووسائل التنمية المهنية.

وحيث أنّ المعلم هو العنصر الأساسي في أي تجديد تربوي كونه أكبر مدخلات العملية التربوية، وكونه المشارك الرئيس في تحديد نوعية التعليم واتجاهه، وبالتالي تحديد نوعية مستقبل الأجيال وحياة الأمة، لذا فقد منح دوره هذه الأهمية الكبيرة في العملية التعليمية، فهو الذي يعمل على تنمية قدرات التلاميذ ومهاراتهم عن طريق تنظيم العملية التعليمية، وضبط مسارها التفاعلي، ومعرفة حاجات التلاميذ وقدراتهم واتجاهاتهم، وطرائق تفكيرهم وتعلمهم، وهو مرشدهم إلى مصادر المعرفة، وطرق التعلم الذاتي التي تمكنِّهم من متابعة تعلمّهم، وتجديد معارفهم دوما (Morant, 1981).

ولقد شهد العالم تحولاً في دور المعلم، الذي أصبح ميسراً ومنشطًا لعملية التعلم، أكثر من كونه ملقناً للمعرفة ومصدراً وحيداً لها، وأصبح مرشداً لمصادر المعرفة ومنسقاً لعمليات وأنشطة التعلمّ، ومصدراً للتغذية الراجعة التطويرية للطلبة، ومقوماً لنتائج التعلم، وموجهاً إلى ما يناسب قدرات كل متعلم وميوله، ولذا فإن هذه الدور يستلزم معلماً من طراز جديد، وتأهيلاً ملائماً له يتناسب مع هذا الدور. ويذكر نصر (2004) أن الدراسات التربوية تؤكد على أنّ تطوير التعليم يعتمد أساساً على مستوى النمو المهني للمعلمين، وأنّ ما يتحقق من نمو وتطوير لمعلومات المعلم ومهاراته ينعكس بالتطور والنمو على تعليم الطلبة. وتعد التنمية المهنية من الاستراتيجيات الرئيسة المطلوبة لتحسين النظام التعليمي، والاستجابة لمتطلبات التجديد والتغيير التربوي، حيث أنّ التنمية المهنية تُحدّث معارف المعلمين ومهاراتهم، وتصقل خبراتهم المهنية، كما ينُظر للتنمية المهنية بأنها ضرورة لرفع كفايات المعلمين الذين لم يتلقوا خلال دراستهم الجامعية الإعداد المهني الكافي.

وتعُرَّف عملية النمو المهني للمعلمين بأنها كل الطرق والإجراءات التي تعمل على الارتقاء وتحسين أداء المعلمين (نصر، 2004)، كما يراها بأنها محاولة لتحقيق تنمية متكاملة في شخصية المعلم من الناحية العلمية والثقافية والاجتماعية المرتبطة بحياته المدرسية، عن طريق البرامج والأنشطة التي تستهدف رفع كفاياته، وزيادة تأهيله للقيام بواجبه على الوجه الأكمل. والتنمية المهنية للعاملين عبارة

عملية مقصودة ومستمرة، تتضمن تحديد الا حتياجات التدريبية الحالية والمستقبلية للعاملين، وتحديد حاجات المؤسسة التعليمية، وتحقيق الانسجام والتوافق بين تنمية المعلمين وتنمية المؤسسة من أجل الازدهار المهني وتحسين النتاجات (أبو هجار وديات، 2000).

كما تعرّف التنمية المهنية للمعلمين بأنها تلك العملية التي يتم من خلالها "تدريب المعلمين على كافة الأعمال المنوطة بوظيفتهم وبواجباتهم ومس ؤولياتهم وتنمية كفاءتهم المختلفة بما يتوافق مع ما تتطلبه أدوارهم كمعلمين، مع ضرورة التأكيد على أهمية استمرار تدريبهم على كل المستحدثات في مجال العمل لمسايرة التغيرات العال مية المعاصرة" (حسيني، 2008، ص 412). وتعرف بأنها عملية نمو مستمرة وشاملة لخبرات المعلم بطريقة رسمية (مثل ورشات العمل والاجتماعات) أو غير رسمية (مثل القراءات الموجهة ومشاهدة الأفلام التعليمية) والتي تؤدي إلى تحسين كفا يات المعلمين المهنية وتجديد مسؤ ولياتهم التربوية وتزويدهم بكل ما هو جديد في مجال المعارف والمهارات والسوكيات التي يتطلبها عملهم التعليمي (Reimers, 2003).

ونتيجة للتغيرات والتطورات التي حدثت في المجتمع، أصبح لزاما على برامج التنمية المهنية أن تكون عملية ونشاطاً مستمراً، لأنّ ذلك يؤدي إلى تحقيق ثلاث وظائف (أبو هجار وديات، 2000)، هي:

1. تقديم نظام تدريب مناسب للمعلمين وحاجاتهم أثناء الخدمة.
2. خلق بيئة تساعد المعلم على تنمية قدراته.
3. تقديم الدعم للمدرسة لتمكينها من إنجاز برامجها وخططها في التحسين والتطوير.

وقد قطعت الدول العربية شوطا لا بأس به في مجال إعداد المعلم وتدريبه، إلا أن الشكوى ما زالت مستمرة حول نوعية المعلم وكفايته وأدائه، إذ أنه لا يزال يمارس مهنته بصورة تقليدية قوامها التلقين والحفظ والاستظهار، ويغفل الدور الحيوي الذي ينبغي أن يمنحه للمتعلم بصفته محور العملية التعليمية، ويعزى هذا إلى أسباب مختلفة منها: عدم رغبة بعض المعلمين في مهنتهم، أو للمناهج، أو لكثرة أعداد الطلاب في الفصل الواحد، أو تلقي المعلم التوجيه الذي لا يعينه على تحسين أدئه،

ومواجهة مشكلاته، وغير ذلك من الأسباب، إلاّ أن السبب الرئيسي يتمثل بواقع إعداد المعلم وتأهيله (المنظمة العربية للثقافة والتربية والعلوم، 1998).

ويشير العديد من الباحثين والتربويين (حسيني، 2008، واللاحم،2003، Garet, 2001، Reimers, 2003) إلى أنّ التنمية المهنية للمعلمين تتخذ أشكالا وأساليب متعددة، منها:

- التوأمة بين المعلمين: وهو أسلوب يقوم فيه كل معلم بالإفادة من معلم زميل آخر ، والاحتكاك به، وملاحظة سلوكه من خلال تبادل الزيارات، بحيث تنشأ شبكة من المعلمين يقومون بمشاهدة أداء بعضهم، وتحليل هذه المواقف ، والإفادة منها في تحسين مهاراتهم ومعارفهم وقيمهم واتجاهاتهم. وهذا النوع من التدريب متاح في المدرسة، وقليل التكاليف، ويركّز على الحاجات الفردية، لكن المعلم في هذا الأسلوب يكتفي بعملية المتابعة دون أن يمارس أي نوع من النشاط، وقد تكون الخبرة أو المهارة اللازمة للمعلم المتدرب غير متاحة في المدرسة.

- حلقات النقاش: وفيها يقسم المتدربون إلى مجموعات صغيرة يتباحثون معاً في مشكلة مطروحة يواجهها المعلم أثناء عمله، ويتم اقتراح الحلول المناسبة لها.

- التوجيه والدعم من جهات مختصة : ويقدمه خبراء في مجال التنمية المهنية للمعلمين، مثل معهد التدريب أو مركز التطوير، والتي تقدّم خدمات التنمية المهنية للمعلمين من خلال عمليات الإعداد والتدريب.

- الدورات القصيرة (Sandwich Course): تقدّم داخل المدرسة وخارجها لمجموعات محددة من المعلمين، وتلقى فيها المحاضرات، وتقدم فيها أوراق العمل، وتعرض فيها مصادر المعرفة ، ويتم فيها النقاش حول موضوع يؤدي إلى التّنمية المهنية للمعلم.

- التعلم الذاتي : وهي قراءات في مجال التخصص أو أساليب التدريس والتقويم واستخدام التكنولوجيا في التدريس، وغير ذلك، يوجه المعلم لها بشكل مخطط، ويقدم له من خلالها ما يحتاج نموه المهني.

- الفصول المسائية: وهي فصول دراسية يلتحق المعلم فيها مساءاً، ويتلقى التدريب المناسب وفق ما هو مخطط له.

- التدريب الذي اعتمد نظام التعليم المفتوح ، وتقوم فكرته على أنّ المتعلم يستطيع أن يتعلم وفقا لظروفه الخاصة، وهو يجمع بين الأساليب التقليدية التي تعتمد على العنصر البشري، من خلال اتصال المتعلمين مع بعضهم، والاستعانة بالمشرفين والمرشدين، والأساليب الحديثة التي تعتمد على ثورة الاتصالات.
- التدريب أثناء الخدمة: الذي سيأتي تفصيله في البند القادم.

6.1.2. التدريب

1.6.1.2. المفهوم والتعريفات

يُعرّف التدريب بأنه عملية إكساب فرد أو أفراد مجموعة من المعارف والمهارات والاتجاهات، التي تمكّنهم من القيام بعمل ما لم يكن في استطاعتهم القيام به من قبل ، أو القيام به بصورة أفضل، أو مختلفة عن ذي قبل، وعلى هذا فإن نتاج التدريب هو حدوث تغير أفضل في الأداء (جبران، 2003)، بينما يرى سلام (1996، ص 58) أن التدريب "نشاط مخطط يهدف إلى إحداث تغيير في الفرد والجماعة ، ويشمل المعلومات والمهارات والخبرات ، ومعدلات الأداء ، وطرق العمل والسلوك والاتجاهات؛ مما يؤهل الفرد أو الجماعة للقيام بأعمالهم بكفاءة ، وإنتاجية عالية، وإحساس متزايد بالأمن والاستقرار المهني والوظيفي ". أما (Al-Hadhood,1999, p.6) فتعرّف التدريب بأنّه "تغيير في سلوك الفرد ؛ لتضييق الفجوة بين التحصيل الحقيقي والمستوى المثالي ". ويعرّف Good (الفتلاوي، 2003، ص21) التدريب بأنه "الجهود المبذولة لتحفيز النمو المهني لدى العاملين وتطويرهم؛ لمزاولة مهنة باستخدام الوسائل المناسبة". بينما يرى حمدان (1990) أنّ التدريب هو عملية يتم بها تكوين أو تعديل معارف وسلوكات المتدرب، معتمدا على مجموعة من أساليب التدريب العملية التطبيقية لمادة التدريب المقررة . والتدريب أيضا عملية مخططة هادفة، تُحدث تغييرات إيجابية في معلومات ومهارات جماعة المتدربين واتجاهاتهم، وتُحسّن أدائهم ليصبحوا أكثر قدرة على شغل وظائفهم (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، 1972). ويتفق هذا مع تعريف آرمسترونج (Armstrong, 1996) الذي يرى أنّ التدريب هو إعداد المعلم ليقوم بالمهام الحالية

الموكلة إليه، والمهام المستقبلية في ضوء احتياجات العمل وأهدافه. أما ويلز (Wills, 1993, p.9) فيعرّف التدريب بأنه "انتقال معرفة ومهارات محددة وقابلة للقياس".

والتدريب عملية تعليمية متعلقة بالموظف ، وتؤدي إلى رفع معدل أد ائه، وتطوير مهامه المرتبطة بأداء وظيفته بشكل أفضل (الرفاعي والأثري، 2003). ويرى درة (1991، ص22) أنّ التدريب ذلك "الجهد المنظم والمخطط لتزويد القوى البشرية في التنظيم بمعارف معينة وتحسين تطوير مهاراتها وقدراتها، وتغيير سلوكها واتجاهاتها بشكل إيجابي بناء". أما الخطيب والخطيب (1986) فيصفان التدريب بالعملية السلوكية التي يقصد بها تغيير سلوك الفرد المتدرِّب بهدف تنمية ورفع كفايته الإنتاجية. أما اللاحم (2003، ص1) فيرى أن التدريب هــو: "العناية بالفرد للقيام بتطبيق المعارف والمعلومات في الحياة العملية"، أي أنه يرمي إلى تحويل المعارف والمعلومات إلى مهارات تطبيقية. في حين عرف عابدين (2003، ص 4) التدريب بأنّه "عملية منظمة مستمرة، أو مجموعة أنشطة موجّهة لمجموعة ما من المتدربين لتحقيق أهداف محددة".

وفي ضوء هذه التعريفات يرى الباحث من ناحية إجرائية أنّ التدريب عملية مخططة منظمة يتلقى فيها الأفراد المعلومات، والمعرفة العملية ، والخبرة والممارسة التطبيقية، وفق برنامج محدد ومدروس، وبإشراف وتنفيذ مدربين متخصصين مؤهلين على درجة من الخبرة والكفاية ، بهدف إعداد هؤلاء الأفراد وتهيئتهم لأداء الأعمال التي ستوكل إليهم بكفاية واقتدار.

والتدريب نوعان، تدريب قبل الخدمة، وهو ما يتلقاه المعلم حين يكون طالباً من معارف ومعلومات ومهارات في الجانبين النظري والعملي، في الجامعات ومؤسسات التعليم ، قبل أن ينخرط في سلك التعليم، ويعد أحياناً مطلباً رئيساً للتخرج في هذه الجامعات، حيث تخصص بعض الساعات الدراسية قبل التخرج للتطبيق العملي (اللاحم، 2003). أما النوع الثاني، فهو التدريب أثناء الخدمة، وهو "النشاط المخطط المنظم الذي يمكّن المعلمين من النمو في المهنة، بالحصول على مزيد من الخبرات الثقافية والمسلكية وكل ما من شأنه رفع مستوى عملية التعليم والتعلم، وزيادة طاقة المعلمين الإنتاجية" (عبد السميع وحوالة، 2005، ص172).

وهناك العديد من التعريفات التي أوردها الخبراء في مجال التدريب (حسيني، 2008، ويح، 2003، السعدي وعسكر والعريان ،1984،Morant,1981، Michael, 1986) حول التدريب أثناء الخدمة، والتي تصفه بأنه تلك الفعاليات المنتظمة التي تمثل مجموعة الخبرات والمهارات التي تقدم

للمعلمين أثناء وجودهم في الخدمة، والهادفة إلى إعدادهم وتحسين معارفهم، وتطوير مهاراتهم، من أجل زيادة فاعليتهم في إنجاز المهمات الحالية والمستقبلية المناطة بهم، لمقابلة احتياجاتهم وأهدافهم، وذلك من خلال برنامج تدريبي منظم ومستند إلى خطة مسبقة أو استراتيجية مستنيرة وأهداف محددة.

أما (حماشا، 1995، وأبو عميرة، 1995، والجبوري، 2005) فيعتبرونه كل الحلقات الدراسية والبرامج، والأنشطة الشاملة النظرية والتطبيقية والعملية، التي يشترك فيها المعلم أثناء الخدمة ؛ بهدف تنمية كفاياته وتحسين وميوله، والتي تؤهله لنيل شهادات أعلى من شهادته الأصلية التي أهلته لدخول المهنة، أو تمكينه من تولي وظيفة جديدة، أو القيام بمسؤوليات جديدة، أو زيادة طاقته الإنتاجية وصولاً إلى رفع مستوى عملية التدريس.

وخلاصة القول في ذلك، أنّ التدريب يكمن في البرامج المخططة والمنظمة والشاملة من أنظمة إعداد المعلمين وتدريبهم، والتي تمكن المعلمين من الحصول على المزيد من الخبرات الثقافية والمهنية، بهدف تحسين أدائهم وزيادة فعاليتهم المهنية، وتطوير كفاياتهم التعليمية، بجانبيها المعرفي والسلوكي، ورفع مستوى إنتاجيتهم في مجالات عدة منها: استيعاب كل ما هو جديد في النمو المهني من تطورات تربوية وعلمية، وإتقان استخدام الوسائل والتقنيات التعليمية، والتعرف على طرق التدريس وأساليبها وقواعد توظيفها، وعلى أسس التقويم وأساليبه ومبادئ تطبيقه، وعلى أسس البحث العلمي وتوظيفه في تحسين الممارسات التدريسية للمعلم، وامتلاك القدرة على توجيه وتيسير تعلم الطلبة، وكل ما من شأنه رفع مستوى العملية التعليمية.

بدأ التدريب أثناء الخدمة يظهر في بداية السبعينيات من القرن الماضي، بعدما ظهرت مفاهيم التعلم طوال الحياة أو التعليم المستمر (Continuing and lifelong education) الذي يدعو إلى استمرارية التعليم والتدريب طوال فترة العمل ؛ لزيادة التأهيل ومواكبة المستجدات، وقد تبلور ذلك بشكل واضح في تقرير اليونسكو بقيادة العالم فير (Fawre) عام 1972 (عبيد، 2006).

2.1.6.2. مبررات التدريب أثناء الخدمة:

تعدّ عملية التدريب أثناء الخدمة عملية مكملة لإعداد المعلمين في الجامعات، وتأتي أثناء العمل، وقد بدأ المعلم يواجه المشكلات على أرض الواقع، وبدأ يجرب أساليب تمكنه من التجدد والتطور، وبدأ

يحتاج إلى من يزوّده بالتغذية الراجعة عن عمله، فيلتحق بدورات أساسية تعقد لهذا الغرض، فيقوم فيها بأنشطة تربوية عملية موجهة، ودراسة تعيينات ومختارات من الكتب ، وأوراق عمل، ويقدّم إسهامات في الحلقات الدراسية، و يؤدي بحوثاً واختبارات وتجارب ميدانية، فيدعم ذلك قدرته على حل المشكلات التي تواجهه، فيطور أساليبه بما يتماشى مع المواقف التعليمية.

كما تعدّ استجابةً لحا جات المعلمين في الجوانب الأكاديمية والتربوية والشخصية، من أجل زيادة فاعليتهم في تأدية مهماتهم، واستجابةً لأهداف المؤسسة التربوية، في تحسين النتاجات من خلال الاستثمار الأمثل للموارد (Morant, 1982). فالتدريب يغيّر الاتجاهات السلبية للمعلمين، ويغيّر سلوكهم لجعلهم أكثر انسجاماً مع الأهداف التربوية المأمولة من النظام التربوي المعمول به ، مما يؤدي إلى جعلهم أكثر ألفة في تحقيق هذه الأهداف (الجبوري، 2005).

كما يُعَدّ التدريب عملية متابعة لأداء المعلمين طيلة حياتهم المهنية، وبشكل متكامل مع عمليات إعدادهم قبل الخدمة، حيث يمكّنهم من متابعة المستجدات في الميدان التربوي، ويرفع مستوى أداءهم، ذلك أنّ التطور المستمر والانفجار المعرفي المتسارع يمنع تزويد المعلم بكل ما يحتاج إليه من معلومات ومهارات واتجاهات قبل الخدمة (الرشايدة، 2006).

ويلعب التدريب أثناء الخدمة دورا كبيرا في تعزيز ثقة المعلمين بأنفسهم، وبأدائهم الصفي، من خلال مساعدتهم على اكتشاف قدراتهم وتنميتها (المنظمة العربية للثقافة والتربية والعلوم، 1998). ويضيف أبو هجار ودياب (1999) أن تدريب المعلم أثناء الخدمة من العوامل التي تدعم دور المعلم، وتؤكد أهميته في العملية التعليمية خاصة في ظل التغيرات الفكرية والعلمية والتكنولوجية السريعة والمتلاحقة والتي قد تهدد دوره.

كما يعوض تدريب المعلمين أثناء الخدمة النقص في الإمكانات المتاحة لإعداد المعلمين قبل الخدمة، والتي تعيق أداء المعلم لمهماته . فيبقى المعلم طرقاً تربوية حديثة تنقله من دور الملقن الذي يملي المعلومات، ومصدر المعرفة الوحيد للطالب، إلى دور المخطط والمنظم والموجه للعملية التعليمية التعلمية، كما يتدرب على الاستعانة بالتقنيات الجديدة (الرشايدة، 2006).

ويظهر عند مراجعة بعض البيانات والحقائق التي تعكس الواقع العملي لمهنة التعليم في فلسطين، وواقع التدريب أثناء الخدمة، أن نظام التعليم في فلسطين يعمل على تشغيل آلاف المعلمين سنوياً، كما يظهر أنّ النظرة إلى المؤهلات التربوية للمعلم الفلسطيني قد تطورت، فلم يعد يُكتفى بالمؤهل الأكاديمي للمعلم، فهو بحاجة إلى تأهيل مهني من خلال برامج التأهيل التربوي، خاصة وأن الكثير

من الدراسات بينت أن العامل الأهم الذي يسهم في تحسين نوعية التعليم هو مستوى المدرسين أنفسهم (صبري وأبو دقة، 2006).

إنَّ الحاجة إلى التدريب أثناء الخدمة هي حاجة قائمة باستمرار، نظراً لأن المعلم لا يمكن أن يعيش مدى حياته، بمجموعة محددة من المعارف والمهارات والكفايات، فتحت ضغط الحاجات الداخلية، والتقدم المعرفي، أصبح التدريب ضرورة لا بد للمعلم أن يحافظ عليها، على اعتبار أنّ التعليم بالنسبة له عملية نمو مستمرة ومتواصلة (حمدان، 1973).

وأخيراً فإن صعوبة إعداد المعلم الصالح لكل زمان ومكان ، برر الحاجة إلى تزويد المعلم بالمستجدات في مجالات العملية التربوية وهو على رأس عمله، ما يمكّنهم من مواكبة هذه التغيرات والمستجدات كأساليب تقنيات التعليم والتعلم والتقويم (حسن، 2001). فشكّل التدريب المستمر عاملاً من عوامل الارتقاء بمهنة التعليم، وفق سياسة ثابتة ومحددة، تكون موضع تقويم وتحسين مستمرين (طعيمة، 1999).

3.6.1.2. أهداف التدريب أثناء الخدمة:

يهدف التدريب إلى تنمية مهارات المعلم بصفة دائمة ومستمرة، وتطوير فعاليته وسلوكه، وتحسين أدائه الوظيفي، وتزويده باتجاهات مرغوب بها (أبو هاجر ودياب، 1999). والتدريب كذلك يرفع مستوى المعلمين غير المؤهلين تربوياً في المادة والطريقة، ويزيد قدراتهم على الإبداع والتجديد، ويعالج نواحي القصور عندهم، ويعوّض النقص في عملية إعدادهم السابقة للخدمة، كما يطوّر مهاراتهم التعليمية عند حدوث مستجدات تربوية، مثل إدخال نظريات وممارسات جديدة في مجال التعليم والتعلم، وكذلك في حالة إدخال مناهج جديدة، أو ظهور تطور سريع في العلوم والتكنولوجيا، وعندما يؤدي المعلمون أدوار جديدة لم يتم تأهيلهم لها في الأساس، إضافة إلى الحاجة عند ترقيتهم إلى درجة أو وظيفة أعلى (الهودلي، 1997، وعبيد، 2006، وويح، 2003).
كما يهدف التدريب من وجهة نظر فولك (Faulk, 1971) إلى العمل على رفع الروح المعنوية للمعلمين، وتحقيق الرضا الوظيفي لهم . أما ريد وآخرون (Reed et al,2002) فيرون أن التدريب يهدف إلى تحسين طرق التدريس وأساليبه، وتحسين المهارات في إجراء البحوث.

وقد صاغ الباحث الأهداف العامة لتدريب المعلمين أثناء الخدمة كما يلي:

- تجديد معلومات المعلمين، وإمدادهم بكل جديد في تخصصاتهم لرفع مستوى أدائهم.
- تحسين اتجاهات المعلمين ، وتطوير معارفهم ومهاراتهم التعليمية ، وزيادة قدراتهم على الإبداع والتجديد.
- زيادة إلمام المعلمين بالطرق والأساليب الحديثة في التعليم.
- تبصير المعلمين بمشكلات النظام التعليمي القائم ة، وسبل حلّها، وتعريفهم بأدوارهم ومسؤولياتهم في هذا الصدد.
- تعميق وعي المعلمين السياسي والقومي لاست يعاب التغييرات الاقتصادية والاجتماعية والسياسية التي يتعرض لها المجتمع.

4.6.1.2. نماذج وأشكال التدريب اثناء الخدمة:

تصُرفَّ برامج التدريب أثناء الخدمة تصنيفات متعددة تبعاً للأهداف الم ميِّزة لكل منها، فمنهم من صنّفها إلى ثلاثة أنواع، ومنهم من صنّفها في أربعة، وفيما يلي استعراضاً لنماذج وأشكال التدريب تبعاً لهذه التصنيفات (عبد السميع وحوالة، 2005، عبيدات، 2007):

- نموذج التأهيل المستخدم لتدريب المعلمين الذين تنقصهم الخبرة والإعداد المهني، من المعلمين حديثي العهد بالتعليم، ومثال ذلك ما يقوم به معهد التربية التابع للأونروا/اليونسكو لمعلمي وكالة الغوث.
- نموذج الإعداد الإثرائي، الذي تنظَّم برامجه بناء على حاجات محددة.
- نموذج التدريب المبني على الكفايات الذي يقوم على مبدأ إتقان المعلم للمهارات والممارسات، مثل مهارات طرح الأسئلة، وتوفير مناخ صفي مثير للتفكير، وغيرها.

أما ماريال (Marielle et al, 2001) فقد صنّفها كما يلي:

- التأهيل الأكاديمي للمعلمين غير المؤهلين أكاديمياً ، أ و التأهيل لتدريس مواد بعينها كالرياضيات مثلاً.
- التأهيل الفني والتدريب على طرق التدريس.

- الجمع بين التأهيل الأكاديمى والفني، أي تحقيق التعليم الأكاديمى الأساسي وإكساب المعلمين مهارات فن التدريس.

في حين ورد التصنيف التالي عند المفرج (2007):

1. التدريب عند بداية الخدمة، ويلتحق فيه المعلمون الجدد الذين التحقوا بالخدمة، ويتضمن برنامج التدريب برامج تعريفية وتمهيدية لتدريبهم على الواجبات المرتبطة بوظائفهم.
2. التدريب العلاجي، ويتضمن أى نوع من أنواع التدريب الذي يهدف إلى تصحيح قصور ملحوظ في معارف المعلم أو مهاراته أو اتجاهاته.
3. تدريب زيادة الكفاءة أو التدريب المتقدم، ويطلق عليه أيضاً التدريب الإنعاشي، حيث يتم تصميم هذه البرامج لتحسين أو زيادة أو تحديث المهارات المعرفية والمعارف الوظيفية، وتزويدهم بالاتجاهات الحديثة والمتطورة في مجال تخصصاتهم.
4. إعادة التدريب، حيث يتم تصميم هذه البرامج لتزويد المعلمين بمهارات جديدة لتحل محل المهارات المتقادمة نتيجة التقدم الفني أو ظهور أجهزة حديثة.

وقد ورد عند عمرة (2007) ومورانت (Morant, 1981) التصنيف التالي لأنواع التدريب أثناء الخدمة:

- التدريب للنمو المهني، وهذا النوع من التدريب يستهدف تنمية المعلمين مهنياً نتيجة التغير المستمر الذي يطرأ في المناهج، وطرق التدريس، والوسائل التعليمية المعينة.
- التدريب بقصد التأهيل ورفع الكفاية للحد الأدنى اللازم لممارسة المهنة، ويستهدف هذا التدريب المعلمين الذين لا يحملون مؤهلات علمية ، أو تربوية، لتنمية كفاياتهم إلى الحد الذي يملكّهم من ممارسة المهنة بنجاح.
- التدريب لتغيير السلوك والاتجاهات والقيم.
- التدريب لإعداد المتدرب لأعمال جديدة.

5.6.1.2. أنواع البرامج التدريبية أثناء الخدمة:

تتعدد البرامج التدريبية وتتنوع، ويمكن أن تصنف من حيث الشكل، والمضمون، ومن حيث إعداد المتدربين، فمن حيث الشكل: نجد برامج التدريب الرسمي، وهي البرامج المنظمة التي ينتظم المتدربون فيها بجدول زمني محدد للمحاضرات، وورش العمل، والأنشطة التدريبية، ويتم التدريب في قاعات خاصة معدّة لهذا الغرض. في حين تكون برامج التدريب غير الرسمي مكملة للتدريب الرسمي، ويتم فيها استكمال المعلومات التي حصل عليها المتدرب من التدريب السابق.

أما من حيث المضمون، فنجد برامج التدريب الإداري الذي يختص بتدريب العاملين على الإدارة، وبرامج التدريب الإشرافي المختصة بتنمية قدرات المشرف على القيادة ، وبرامج التدريب التخصصي الذي يعطي للمتدرب المعلومات التخصصية والمهارات الفنية اللازمة لعمله.

ومن حيث إعداد المتدربين، فنجد برامج التدريب الفردي التي يتم فيها تدريب كل فرد على حدة لتهيئته لأداء أعمال معينة، ويقدّم هذا النوع من التدريب في حالة تدني مستوى كفاية الفرد، أو في حالة إعداده لأداء تخصص معين . كما نجد التدريب الجماعي الذي تشترك فيه مجموعة من المتدربين لهم نفس الحاجة للتدريب. كما أنّ هناك التدريب وجهاً لوجه الذي يجتمع فيه المدربون مع المتدربين في مكان واحد، ويتم الإتصال بينهم مباشرة وجهاً لوجه. وهناك التدريب عن بعد، لفئة معينة تفصلهم عن المدرب حدود زمانية ومكانية، ويتم الإتصال بينهم بأحد الوسائل التكنولوجية الحديثة، والتي أمكن بوساطتها تطوير الممارسات التعليمية للتغلب على المشكلات المرتبطة بالزمان والمكان بالنسبة للمتعلمين (Nadler, & Nadler, 1994).

6.6.1.2. شروط التدريب الفاعل:

التدريب عملية إدارية وفنية، وهذا يتطلب أن يراعي مجموعةً من الشروط حتى يكون مجدياً وفاعلاً، منها:

- وضوح أهدافه وسياسته، وتوافر الموارد المالية والبشرية اللازمة للتخطيط والتنفيذ والمتابعة والتقييم.
- أن يكون المتدربون متجانسين، وأن يكون التدريب نابعاً من حاجاتهم، ومن الواقع والبيئة التي يعيشون فيها.

- توفير الخبرات المباشرة، والمواد التعليمية اللازمة، والمدربين المؤهلين، وتوظيف أساليب التدريب المناسبة لأهداف التدريب والمتدربين، مع إعطاء الوقت الكافي للمتدرب ؛ لاكتساب المهارات والكفايات التعليمية التي يتدرب عليها.
- الممارسة، وذلك من خلال التطبيق العملي للمهارات التي يتم التدريب عليها، بحيث يكون مختلفا عن التعليم الأكاديمي.
- أن يُنفّذ وفق إجراءات محكمة دقيقة تؤدي إلى تلبية حاجات التطوّر والتنمية (Michael, et al, 2001).
- أن يستند إلى أسس علمية قوية، منها مشاركة المتدربين في التخطيط للبرنامج، وتوفير الظروف المناسبة لتسهيل بلوغ الأهداف، وتوفير حوافز مادية ومعنوية لرفع دافعية المتدربين، وأن يكون مرتبطاً بالعمل الميداني وبأسلوب الأداء (عابدين، 2003).
- أن يكون له مقوِّمات تنظيمية، مثل وجود خطة واضحة للبرامج التدريبية، وتوفر الإمكانات اللازمة لتطبيق هذه الخطة، على عينة المتدربين المستهدفة والمختارة وفق نظام محدد، وكذلك توفر نظام مستمر لقياس أداء المتدربين وتقييم كفاءتهم، وتوفر نظام واضح للحوافز (المومني، 2006، و Dam, 2008).

7.6.1.2. فئات المعلمين التي يمكن تدريبها أثناء الخدمة:

بتين عرسان (1982) الفئات الآتية للمعلمين التي يمكن أن تستفيد من التدريب أثناء الخدمة:

1. المعلم الجديد الذي يلتحق لممارسة مهنة التدريس لأول مرة، و تظهر حاجته لاكتساب مهارات ومعارف في مجالات عدة، نذكر منها : أساليب التدريس والتخطيط والقياس والتقويم وإدارة الصف ومبادئ التعليم والتعلم.
2. المعلم المتخصص في مبحث أكاديمي وينقصه خبرة التدريس العملية، ومبادئ التعليم والتقويم.
3. المعلم غير المتخصص في مبحثه الذي يدرسه، وتظهر حاجة هذه الفئة في المعارف العملية والتربوية على حد سواء.

4. المعلم القديم عندما يطرأ تغييراً على المناهج أو ظهور مستجدات تربوية.

8.6.1.2. الأساليب المستخدمة في التدريب أثناء الخدمة:

يوجد العديد من أساليب تدريب المعلمين أثناء الخدمة، وسوف نقتصر في الحديث عن أبرز الأساليب التي أستخدمت في برنامج التأهيل التربوي للمعلمين الجامعيين خدمة لأغراض البحث.

1.8.6.1.2. المحاضرات

المحاضرة هي حديث شبه رسمي، يقوم فيه المدرب بتقديم المعلومات للمتدربين بغية تحقيق هدف تدريبي، وتقتصر مشاركة المتدربين فيه على الإستماع. والمحاضرة الناجحة تتطلب من المدرب معرفة خصائص المتدربين، والإعداد المسبق، واختيار البداية الإيجابية المحفّزة للاستماع، والمحتوى الفعّال المناسب، والاستماع لأسئلة واستفسارات المتدربين، و الإيجاز في العرض، والإكثار من إعطاء الأمثلة، كما تشكل مهارات التقديم والعرض الركيزة الأهم لنجاح المدرب، وتتعلق هذه المهارات بالاتصالات الشفهية والحركة الجسدية، ونبرات الصوت واستخدام الوسائل التعليمية المشوقة (مرعي، والحيلة، 2002).

2.8.6.1.2. الندوات التدريبية (المؤتمرات):

عبارة عن "اجتماع يضم مجموعة من الناس بغرض تحليل موضوع ما أو مشكلة محددة أو لوضع خطة عمل" (جبران، 2006، ص88)، وتستخدم طريقة الندوات أساليب النقاش الجماعية بهدف تحقيق أهداف التدريب، والتي تتضمن أسئلة وإجابات وتعليقات من قبل المدرب أو المختصون كفئة تعرض وجهة نظرها حول موضوع التدريب ، واستفسارات وأسئلة المتدربين كفئة ثانية تستمع وتناقش، ويوجه كل ذلك لتحقيق أهداف التدريب (وليد، 2005). وتسمح هذه الطريقة للمدرب والمشاركين بالاستفادة من الخبرات ونتائج التفكير الذي يقوم به جميع المشاركين، وتتطلب أن يكون لدى المدرب القدرة على توحيد المناقشة وتوجيهها نحو الهدف المخطط له، وأن يكون متمكناً من كل الموضوع الذي تتم مناقشته (عبد السميع وحوالة، 2005).

3.8.6.1.2. الورشة التدريبية

أسلوب تدريبي عملي يتم فيه تجمّع المتدربين في مجموعات تعمل معاً لإنتاج أشياء أو إنجاز مهمة تتعلق بالتدريب. ويقوم المدرّب بإعداد خطة العمل داخل المجموعات، ويعقب ذلك اجتماعاً مع

المسئولين عن كل مجموعة، يتم فيه توضيح إجراءات وترتيبات معالجة الموضوع، ثم توزّع المواد التدريبية المساعدة في تحقيق الأهداف، وتقوم بعد ذلك كل مجموعة بإعداد تقرير عن عملها وعرضه، ويقود المدرب المناقشة الجماعية لنتائج كافة المجموعات ، مركزاً على بلورة الأفكار والنقاط المهمة. ويتضمن هذا الأسلوب مجموعة من الأساليب التدريبية كالمحاضرة، والنقاش، والعروض العملية (United Nations Environment Programme, N.D.).

ويتيح هذا الأسلوب الفرصة لتبادل الأفكار والآراء والخبرات بين أفراد المجموعة، كما أنه يكشف عن طاقات ومهارات المتدربين ، وقد يتوافر داخل المجموعة متدرب يتميز بخبرة معينة قد لا تتوافر لدى الآخرين ، فيصبح بمثابة المستشار المتخصص الذي يقدم الخدمة والمشورة لأفراد المجموعة.

4.8.6.1.2. تمثيل الأدوار

طريقـــة تمثيل الأدوار هي "نوع من المحاكاة التعليمية، يقوم فيه مجموعة من المتدربين بتجسيد أو تمثيل دور شخصي محدد لهم أمام زملائهم، بينما يقوم زملائهم بدور الملاحظين والناقـــدين، لأجل تزويدهم بتغذية راجعة" (Sanjaya, 2007, p75). ويحدث ذلك بتوجيه من المدرب. ويكشف تمثيل الأدوار عن مشاعر واتجاهات المتدربين وقدراتهم، من خلال ملاحظة ا لفرق بين التصرف الذي يدّعي المتدربون بالقول أنهم سيقومون به، وبين تصرفهم الفعلي في موقف معين، كما يعطي تمثيل الأدوار الفرصة للمتدربين للتصرف بأوجه متعددة، بينما في المواقف الحقيقة يتصرفون بوجه واحد، ويوفّر فرصة جيدة لتحليل السلوك، وال تعرف على الخطأ في الأداء (Sanjaya, 2007). ويعتبر اللاحم (2003) أنّ مشاركة المتدربين في هذا الأسلوب التدريبي يجذب انتباههم ويشجع مشاركتهم، ويطور مهاراتهم في حل المشكلات، والتفاوض، ويعزز التعلم من خلال العمل وارتكاب الأخطاء.

وتمر عملية لعب الأدوار في الخطوات الآتية كما حددها برنامج تنمية المجتمعات المحلية (2003):

- تحديد الموضوع التدريبي.
- تحديد الأدوار التي سيقوم بها المتدربون.
- إعطاء خلفية للمشاركين حول الموضوع.
- أداء المشهد، ويليه المناقشة والتحليل.

ويرى الباحث أنّ نجاح هذا الأسلوب يعتمد على قدرات الأفراد، وجديتهم في لعب الأدوار، وعلى قدرة المدرب في إبقاء المشاركين في المسار الصحيح الذي يقود إلى تحقيق الهدف التدريبي.

5.8.6.1.2. العصـــف الذهني

يستخدم هذا الأسلوب لتوليد الأفكار، والتشجيع على الابتكار ؛ حيث يتم تقديم موضوع أو مشكلة للمتدربين ويطلب منهم حلها، ويتم تشجيعهم على طرح أفكارهم بكل حرية للوصول إلى أفكار أو حلول مناسبة (برنامج تنمية المجتمعات المحلية، 2003). ويتمثل المبدأ الأساسي لهذا الأسلوب في تشجيع المتدربين على تقديم الأفكار الجديدة، دون تقييمها والحكم عليها، وتسجيلها وإعدادها للنقاش فيما بعد، وتشجيع جميع المتدربين على المشاركة دون تحديد أو تمييز.

ويذكر نادلر ونادلر (Nadler, & Nadler, 1994) بعضاً من مميزات العصف الذهني، منها أنه يضمن مستوى عال من المشاركة من المتدربين من خلال جمع معلومات بسرعة، كما أنه لا يتضمن تقييم أو مناقشة، مما يساعد في خلق جو ابتكاري وتعاوني.

6.8.6.1.2. العرض الإيضـــاحـــي

العرض الإيضاحي هو أسلوب يستخدم لتقديم طريقة أو مهارة معينة تحت ظروف حقيقية مماثلة للواقع، بهدف تزويد المتدربين بمعارف ومهارات معينة، بأن يقوم المدرب بأداء المهمة المطلوبة أمام المتدربين بصورة حية، أو من خلال استخدام معينات بصرية، كالشرائح المصورة، أو الفيديو، وبالتالي تتاح للمتدربين الفرصة لرؤية النتائج المباشرة للمهارة المحددة (UNESCO, 2006). وتتمثل أحد أهم نقاط القوة في العرض الإيضاحي بأنّه يوضح كيفية القيام بمهمة ما بشكل حقيقي، وهو بذلك يكون أكثر إقناعاً للمتدرب، بحيث أنّه يضفي البعد التطبيقي العملي على التدريب، فيوفع من درجة الثقة في قدرات المدرب، علاوة على أنّه يمتاز في قدرته على التمكين من التطبيق وارتفاع معدل الاسترجاع والتذكر (Sanjaya, 2007).

7.8.6.1.2. المنـــــــاقشة الموجهة

أسلوب تدريبي يتم فيه طرح موضوع ما من قبل المدرب، وتتم مناقشته بشكل تشاركي مع المتدربين والوصول إلى استنتاجات ومقترحات تغني هذا الموضوع (صلاح، 2004). وتكون مهمة المدرب إدارة النقاش حول الموضوع المحدد من خلال طرح الأسئلة، ويستخدم في هذا الأسلوب نوعين من ا لأسئلة، هما : المفتوحة التي تسمح للمتدربين باستخدام لغتهم وتعبيراتهم

الخاصة عند الاستجابة لها، والأسئلة المغلقة التي تركز في نقاط محددة ورئيسة في موضوع المناقشة.

ويكون هذا الأسلوب أكثر فاعلية مع ال مجموعات الصغيرة، ومع المدرب الذي يثير اهتمام المتدربين، ويضمن مشاركتهم في النقاش (برنامج تنمية المجتمعات المحلية، 2003). ومن المبادئ الأخرى التي تحقق أهداف التدريب من خلال هذا الأسلوب، أن يعطي المدرّب ت وجيهات واضحة للمشاركين تحدد المهمة المطلوب منهم القيام بها، وأن يتأكد من وضوح الرؤية لدى المتدربين حول المهمة الموكلة إليهم، وأن يقوم بتعزيز عملية التعلم باستعراض وتلخيص النتائج وإعطاء ملاحظات النهائية (United Nations Environment Programme, N.D).

8.8.6.1.2. دراسة الحالة

أسلوب تدريبي يتضمن عرضاً مكتوباً أو مسجلاً بالوسائط المتعددة لحالة تمثل وضع حقيقي أو افتراضي، يتم اختياره ا بعناية لارتباطها بشكل مباشر بموضوع التدريب، ويطلب من المتدرب قراءتها أو مشاهدتها بهدف الوصول إلى اقتراحات حيال تلك المشكلة (UNESCO, 2006). ويمكّن هذا الأسلوب المتدرب من التفاعل والتعلم الجماعي، وتنمية مهاراته في التفكير والتحليل والاستنتاج واتخاذ القرار وحل المشكلات وفق منهج علمي موضو عي، وترى (صلاح، 2004) أنّ استخدام هذا الأسلوب يأتي متمماً لأساليب التدريب الأخرى، لما له من أهمية في تطبيق المعارف والمهارات المرتبطة بموضوع التدريب.

9.8.6.1.2. المشروع

يضم المشروع كل الفوائد الصغيرة التي تحققها التكليفات وذلك بتوفير فرصة للمتدرب لبذل مجهول تدريبي بطول البرنامج التدريبي. ويقسم فيليبس وستون (Philips, & Stone, 2008) المشروعات إلى ثلاثة أنواع، هي : المشروعات البحثية ، مشروعات استعراض المعارف والوثائق ، بحوث المعلومات. ويركّز هذا الأسلوب على أداء العمل بواسطة المتدرب ، وعلى تطوير إحساسه بالمسئولية، والتخطيط والمبادرة، كما يُمكِّن من الدراسة التفصيلية للموضوعات والمشاكل.

10.8.6.1.2. الرحلات أو الزيارات الميدانية:

ويقصد بها قيام المشاركين لأماكن خارج مكان التدريب لتمكينهم من مشاهد ة أو تجربة بعض الأشياء التي تد ربوا عليها ولا يستطيعون تجسيدها في قا عات التدريب (UNESCO, 2006). وتضمن الزيارة كما ذكر (اللاحم، 2003) ثلاث مراحل، هي:

- توضيح الأهداف وإبلاغها للمشاركين بشكل مسبق.
- وضع خطة للزيارة بشكل فاعل.
- تنفيذ الزيارة، وتوفير قدر مناسب من الفرص للمناقشة والحوار أثناء الزيارة وبعدها.

وعلينا الانتباه أن لا تتحول الزيارات إلى أحداث اجتماعية، لأنّ ذلك لا يحقّق الفائدة المطلوبة منها كنشاط تدريبي. ويرى ميريل (Marielle et al, 2001) أنّ الزيارة الميدانية تأخذ واحداً من الشكلين الآتيين، الأول يتمثل في زيارات المعارض ومواقع تنفيذ المشاريع أو مؤسسات الإنتاج، أمّا الثاني فيمثله الجولات الدراسية التي تضمن قيام المشاركين ببعض المهام خلال الزيارة وعدم الاكتفاء بالملاحظة فقط. ويشير ميريل (Marielle et al, 2001) أنّه في كلا النوعين من الزيارات الميدانية يتطلب الأمر إعداداً جيداً من المدرب للزيارة من حيث:

- اختيار الموقع المناسب للزيارة الذي يخدم الهدف التدريبي.
- توفير مادة تعليمية تحتوي معلومات أولية عن الموقع المزمع زيارته، وتوجيهات خاصة بالزيارة.
- إعداد وترتيب التجهيزات الإدارية اللازمة.
- مناقشة التفاصيل الخاصة بالزيارة مع المتدربين قبل تنفيذ الزيارة.
- تنفيذ مناقشة حول نتائج الزيارة بعد إنجازها مباشرة.

11.8.6.1.2. التدريب المصغّر

أسلوب يتم فيه قسمة الموقف التدريبي إلى مواقف صغيرة بعدد قليل من المتدربين، ويتم التدريب فيها على مهارة حقيقية محددة بشكل دقيق، في مدة زمنية قصيرة، ويوثق سير التدريب باستخدام أجهزة التصوير، لتعرض فيما بعد على المتدربين لتحديد نواحي القصور في الأداء موفرة بذلك تغذية راجعة فورية للمتدرب، ثم تكرر العملية مرات أخرى حتى يتم الوصول إلى مرحلة إتقان المهارة(جبران، 2006، وعبد السميع وحوالة، 2005).

وقد اتفق كل من (عبد المسع وحوالة، 2005، و برنامج تنمية المجتمع ات المحلية ، 2003، UNESCO,2006، United Nations Environment Programme, N.D.) على مجموعة من العوامل أو الأسس أو الاعتبارات، التي يجب مراعتها عند اختيار الأساليب التدريبية، منها:

1. الارتكاز على قوانين ومبادئ التعلّم والتعليم والتي أثبتت فعاليتها وكفايتها إذا ما تم توظيفها في العمليات التدريبية، مثل:

أ -توفرّ الدافعية للمشاركين، من خلال مناسبة ا لأسلوب التدريبي لخبراتهم، وإثارته لاهتمامهم، وقابليته للتطبيق في مجال عملهم.

ب -التعزيز.

ت -ضوح المعنى.

ث -ختيار الأسلوب الذي يؤدي إلى المشاركة الفاعلة للمتدربين.

ج -مراعاة الفروق الفر دية التي تعد من العوامل الأساسية التي يجب مراعاتها في تصميم وإدارة النشاط التدريبي.

ح -مراعاة التتابع بالتأكد من تسلسل وتتابع النقاط الأساسية في الجلسة التدريبية.

2. ملاءمة طرق وأساليب التدريب لاحتياجات المتدربين.

3. حجم المتدربين.

4. مكان التدريب.

5. توفر الإمكانات البشرية والكوادر الفنية والمؤهلة للتدريب.

6. توفر التسهيلات المادية للتدريب، مثل القاعات والأجهزة والمعدات اللازمة.

7. الإمكانات المالية اللازمة لتغطية النفقات المترتبة على البرنامج التدريبي.

8. الوقت المخصص للتدريب، والزمن الذي يحضر فيها المتدربين إلى مكان التدريب.

9. خصائص المتدربين كأعمارهم، وخبراتهم، ومستوى ثقافتهم ، إضافة إلى اتجاهاتهم نحو التدريب.

7.1.2. البرنامج التدريبي

التدريب ضرورة من ضرورات التطور المهني في الأفراد والمؤسسات، ويُنفّذ التدريب من خلال البرامج التدريبية. وتختلف هذه البرامج في مدتها؛ فمنها ما يُصمّم لكي يُنفّذ في أيام، ومنها ما يستمر لأشهر أو سنوات. كما أنّها تختلف في أزمان حدوثها، أي قبل الخدمة أو بعدها. كما أنها تختلف في أساليب التدريب فيها (عابدين، 2004). ويمثل البرنامج التدريبي مخطط موجه لفئة مستهدفة، ومصمم لتطوير أداء أو كفايات معينة لديهم، من خلال استخدام أساليب وتقنيات التدريب ومصادره بُغية تحقيق أهداف محددة. وترتبط برامج التدريب بنتائج يمكن قياسها من خلال أداء المعلم والطلاب داخل الفصل الدراسي (Michael, 1986)، ولذلك يجب أن تشمل برامج التدريب فرصاً تساعد على إشراك المعلمين كمتعلمين، وتقدم فرصا لتطبيق وممارسة المهارات والمعارف والتقنيات الجديدة (حسيني، 2008).

تتضح الحاجة إلى إعداد برامج التدريب أثناء الخدمة من خلال الزيارات الصفية التي يتم فيها قياس معرفة المعلم ومهاراته وقدراته التي تحتاج إلى تدريب، أي أنّ التدريب يبنى على تلبية الحاجات المهنية للمتدربين، بالاعتماد على نموذج نظري للتدريب يستخدم كإطار مرجعي لتوجية نشاطات البرنامج التدريبي، حيث يعطي ذلك فعالية أكبر للتدريب.

1.7.1.2. نماذج تخطيط برامج التدريب أثناء الخدمة:

يعتبر التخطيط الجيد أساساً لنجاح العمل، وتوجد مجموعة نماذج وضعت لتخطيط التدريب أثناء الخدمة تقوم على خطوات منطقية، وتؤكد على النتائج الفعّالة للتدريب، ومن هذه النماذج: نموذج العائد العالي للتدريب ، ونموذج جاك فيلبس، أما نموذج العائد العالي للتدريب فيتكون من ست خطوات هي:

1. تحديد أهداف التدريب ومخرجاته.
2. تنظيم واختيار مداخل التدريب المناسبة.
3. إنتاج مواد التعلم، التي تشمل المطبوعات، والوسائل السمعية البصرية.
4. توضيح تقنيات التدريب.
5. تقييم التدريب.

6. المتابعة المستمرة (Nadler, & Nadler, 1994).

في حين يقترح نموذج جاك فيلبس (Jack Phillips) ثماني عشرة خطوة تؤكد على وجود التقويم في بداية ونهاية البرنامج، وهذه الخطوات هي:

1. تحديد الاحتياجات التدريبية.
2. تحديد أغراض التقويم.
3. تحديد الخط الرئيسي للبيانات.
4. اختبار منهج التقويم.
5. تحديد استراتيجية التقويم.
6. تحديد أهداف البرنامج.
7. تقدير كلفة وعائد البرنامج.
8. إعداد وتقدير المقترحات.
9. تصميم أدوات التقويم.
10. تحديد محتوى البرنامج.
11. تصميم واختيار طرق التدريب.
12. تحديد إجراءات ضبط البرنامج.
13. إدخال التعديلات اللازمة على البرنامج.
14. إدارة البرنامج.
15. جمع البيانات أثناء تنفيذ البرنامج.
16. تحليل وتفسير البيانات.
17. التوصل إلى نتائج البرنامج.
18. التقويم (Philips, & Stone, 2008).

يتضح للباحث بعد اطّلاعه على النموذجين السابقين، تأكيدهما على ضرورة تحديد الاحتياجات التدريبية مع بداية التخطيط للبرنامج التدريبي ، وتحديد أهداف البرنامج بدقة ، وحسن اختيار المدربين والمنفذين لبرنامج التدريب ، واختيار أساليب التدريب المناسبة ، و الاستعانة بالأساليب التكنولوجية الحديثة في التدريب ، وضرورة التقويم المستمر لبرامج التدريب ، يضاف إلى ذلك تطوير البرامج اللاحقة في ضوء البرنامج الذي يتم تنفيذه.

2.7.1.2. بناء البرنامج التدريبي وتصميمه:

توجد عدة اتجاهات في مجال تصميم البرامج التدريبية، أهمها ا لاتجاه الذي يهتم ببناء البرنامج في ضوء الكفايات، وا لاتجاه الذي يهتم ببناء البرنامج في ضوء الحاجات، والثالث الذي يهتم ببناء البرنامج في ضوء وظيفة المتدرب ومهامه (عبد السميع وحوانة، 2005). ويشير بعض التربويون (عابدين، 2003، طعيمة، 1999، حمدان، 1991، أبوهجار ودياب، 2000، Dam, 2008)، إلى أن عملية بناء البرنامج التدريبي تمر بالمراحل الآتية:

1) المرحلة التمهيدية، وهي مرحلة جمع الحاجات التدريبية وتحليلها ، والمتمثلة في الحاجات الحالية والمستقبلية، وكذلك حاجات المؤسسة التعليمية التي ينتمي إليها أفراد الفئة المستهدفة ، كما تتطلب هذه المرحلة حصر أعداد المتدربين.
2) مرحلة التخطيط للبرامج التدريبية، وتحديد أهدافها ومحتواها، فبرامج التنمية المهنية تسعى إلى تحقيق أهداف النمو والتطور للمعلمين، فتركز على حاجاتهم ومشكلات المدرسة التي يعملون فيها. ويمكن التمييز بين مستويين من الأهداف : الأول، الأهداف المباشرة لبرامج التدريب ، والتي في ضوئها يستطيع المدرب أن يقرر إلى أي مدى تم تحقيق أهداف التدريب، أما المستوى الثاني فتلك الأهداف أو الغايات التي تسعى المؤسسة لتحقيقها من خلال عمليات الإعداد.
3) مرحلة الإعداد للبرنامج، وفيها يتم تطوير البرامج والمواد التدريبية ، التي تشمل الخلفية النظرية، وتنمية مهارات التدريس، وهذه الجوانب متعلقة بمراحل نمو الطفل ونظريات التعليم، وتمكن المعلم من المادة التي يقوم بتدريسها، وكذلك مهارات التواصل ، ورعاية الطلبة ، ونظريات التدريس ، وإدارة الفصل . كما تتضمن المرحلة اختيار المدربين، واختيار مكان التدريب وتجهيزه، وتوفير مصادر التمويل، وأخيراً تحديد موعد ابتداء التدريب والإعلان عنه.
4) مرحلة تنفيذ البرامج بالطرق والأدوات المتوافرة ، وتحديد النواحي التنظيمية للبرنامج مثل الفترة الزمنية التي يشغلها التدريب، وأماكن التنفيذ، وتحديد الجهات التي ستنفذ التدريب،

وكذلك طرائق وأساليب تنفيذ البرنامج التدريبي ، مثل: الدورات القصيرة والطويلة، والتدريب داخل المدرسة، وكذلك تحديد الأساليب المتبعة في تقديم التدريب مع التركيز على التعلم أكثر من التعليم.

5) مرحلة تقييم البرنامج ومتابعته، وتقتصر على تقييم نتائج التدريب ، ومكونات نظام التدريب، وهي: المدرب والمتدرب والبرنامج، بهدف الوقوف على مدى نجاحه في تحقيق الأهداف المحددة، ومدى التغيير الذي استطاع إحداثه في أداء وكفايات المتدربين.

أما دام (Dam, 2008) فترى أن البرامج التدريبي يجب أن يتضمن العناصر والمراحل الآتية:

1. التخطيط للتغيير.
2. تنفيذ خطة التغيير داخل الفصول الدراسية للمتدربين.
3. التقييم وتقديم التغذية الراجعة.
4. صنع القرار فيما يتعلق بالخطوات التالية الواجب اتخاذها في عملية التغيير.

3.7.1.2. تقييم البرنامج التدريبي:

يعتبر التقييم واحدة من العمليات الهامة، والمراحل الضرورية التي يمر بها البرنامج التدريبي، فهو يكشف عن فعالية البرنامج التدريبي، والعوامل التي أعاقت تحقيق أهدافه، كما يزوّد الجهات المختصة بتغذية راجعة تسهم في دعم عمليات التدريب وتطويرها . ويوجد العديد من النماذج الخاصة بتقييم التدريب، منها نموذج كيركباتريك ، وتمر عملية التقييم وفق هذا النموذج في أربع ة مستويات هي (Kirkpatrick, 1998):

أ –رد الفعل (Reaction): والمقصود بها قياس رد الفعل تجاه البرنامج التدريبي ومحتواه، ونوعية التدريب وطرقه، وقدرة هذه العناصر على جذب انتباه المتدربين، ومدى تفاعلهم معه، ويقاس ذلك عن طريق ملاحظة المتدربين أو مقابلتهم.

ب –التعلم (Learning): والمقصود به الحصول على بيانات عن كمية المعارف والمهارات والاتجاهات التي اكتسبها المتدربون؛ نتيجة التحاقهم بالبرنامج التدريبي، ويقاس ذلك عن طريق الاختبارات.

ت –السلوك (Behavior): والمقصود بذلك الحصول على بيانات عن مدى التغيير والتعديل الذي طرأ على سلوك المتدربين أثناء العمل نتيجة التدريب، ولكي يتم ذلك يجب قياس السلوك قبل التدريب وبعده لمقارنتهما.

ث -النتائج (Results): والمقصود بها الحصول على بيانات عن معرفة أثر التدريب على أداء المعلمين وهم في مواقع العمل الحقيقية في المدارس التي يعملون بها.

4.7.1.2. مكونات البرنامج التدريبي:

حدد مايكل (Michael, 1986) خمسة أبعاد رئيسة، تشكل أساساً لمكونات أي برنامج تدريبي، هي:

1. الوقت، أي مدة الدورة، وعدد اللقاءات التدريبية، وزمن تنفيذ التدريب.
2. الفئة المستهدفة من التدريب، على سبيل المثال معلمي المرحلة الأساسية، أم الثانوية.
3. شكل التدريب، أي تنفيذ التدريب من خلال المحاضرات، أو جلسات النقاش، أو ورشات العمل، أو العروض التوضيحية، أو مزيج من هذه الأشكال.
4. الأهداف، أي المعارف والمهارات التي ينبغي تعلمها وتطويرها، مثل معرفة في موضوع التدريب، أو قضايا التعليم العام، والمهارات اللازمة لإدارة الصف والتواصل مع الطلبة، وأي مهارات أخرى.
5. الجهة المنظمة للتدريب، هل الجامعات، أم مراكز تدريب وتطوير المعلمين.

5.7.1.2. خصائص البرنامج التدريبي:

يوجد العديد من الخصائص أو السمات التي يتصف بها البرنامج التدريبي، منها:

- أن يوجه نحو الكفايات التعليمية الأساسية، لإكساب المتدربين المهارات التعليمية المطلوبة لهم، لتساعدهم على القيام بمهام وأدوار محددة أثناء ممارستهم لمهنة التدريس.
- أن يتصف بالمرونة في المتطلبات الدراسية، وتنوع الاختبارات.
- أن يحقق التوافق ما بين الأفكار النظرية والممارسات العملية التطبيقية في غرفة الصف.
- أن تعتمد نتائج البحوث والدراسات التربوية كأساس لتطويره وتحسينه.
- أن ينتفع بالوسائط التكنولوجية المتوافرة من خلال توظيفها في عمليات التدريب.

- أن يعتمد منهج التدريب المتعدد الوسائط، من حيث اعتمادها مجموعة من الوسائط في عمليات التدريب، كالمواد المطبوعة، والتلفزيون التعليمي، والبحوث الإجرائية، والتدريب الميداني، والمواد المطبوعة وغيرها (الخطيب، 1986).

- إن يتضمن أساليب تدريب متنوعة ومتجددة ، وتشمل كل أشكال التدريب، كالتدريب المفتوح، والتدريب السريع والقصيـــر الأجـــل، وغيره.

- أن يرتبط بالواقع والممارسة ، وأن يعالج المشاكل التى تواجه المعلمين داخل الفصول (الجبوري، 2005).

8.1.2. تدريب المعلمين القائم على الكفايات:

إنّ التغيرات المتعاقبة في المجتمعات، تؤدي إلى تغيير في المتطلبات المهنية اللازمة لممارسة مهنة التدريس، وهذا يعني ضرورة التأمل الدائم والمراجعة المستمرة لبرامج إعداد وتنمية المعلمين، بهدف تطويرها بما يتناسب مع الكفايات والمهارات التي تلزم المعلم لامتلاكها لمواكبة التغييرات والمستجدات التي تطرأ على متطلبات المهنة. ومع التغيرات التي طرأت على دور المعلم في المواقف التعليمية التعلمية من ملقن وناقل للمعرفة، إلى ميسر وموجه لها، وراعٍ لتنمية التفكير، فإن ذلك تطلب تطوير البرامج التدريبية بما يضمن تأهيلاً تربوياً متطوراً للمعلمين الملتحقين في هذه البرامج بشكل يتناسب مع حجم هذه التغيرات (إبراهيم وآخرون، 1989). لذا بذلت العديد من المحاولات لتطوير برامج إعداد المعلمين وتأهيلهم، ولعل أبرز هذه المحاولات ظهور حركة تدريب المعلمين القائمة على الكفايات.

ولمّا كانت الأساليب التقليدية القديمة في إعداد المعلمين وتدريبهم تركز على إكساب المعلم المعارف والمعلومات النظرية المتعلقة بمهنة التعليم، من خلال دراسات مساقات تربوية لهذا الغرض، جاءت حركة تربية المعلمين القائمة على الكفايات ؛ لتركز على إتقان المعلم كفايات تعليمية مرتبطة بدوره في الموقف التعليمي (الخطيب والخطيب، 1986). وكان من أسباب ظهور هذه الحركة الرغبة في تحسين الأداء التدريسي للمعلمين، وما يتبعها من ضرورة تحديد الكفايات المتناسبة مع دور المعلم ومسؤولياته في الموقف التعليمي التعلمي، وهذه الكفايات تشير إلى المعارف التي يجب على المعلم تعلمها، والمهارات التي يجب عليه اكتسابها و إتقانها، والتي تتناسب مع الأدوار الجديدة لهم (الفتلاوي، 2003).

وتشير أسعد والمحبوب (2006) إلى أنّ اتجاه الكفايات يؤكد على الانتقال باهتمام التعليم من عملية التدريس إلى عملية التعلم، وتحوُّل دور المعلم من مصدر وحيد للمعلومات إلى موجه لعملية التعلم، وهذا يتطلب ضرورة تعرف المعلم على الكفايات المطلوبة، وضرورة أن يسعى لا كتسابها. ونقلت أسعد والمحبوب (2006) عن الديب أنّ برامج إعداد وتأهيل المعلمين التي تقوم على مدخل الكفايات تحدد الأدوار والمهام التي يجب أن يقوم بها المعلم، وتحللها إلى كفايات ترتبط بالجوانب المعرفية والمهارية والوجدانية، ثم تصاغ هذه الكفايات في صورة مواقف و خبرات يكتسبها المعلم بغية تحقيق الأهداف المرجوة من البرنامج التدريبي . وتشير الفتلاوي (2003، ص33) في هذا الإطار إلى أن "إتقان المعلم لهذه الكفايات تجعله معلما كفؤاً ". وتعتمد هذه البرامج على اشتقاق أهداف التدريب أساسا لتقرير ألوان النشاط والخبرات اللازمة لتح قيق الأهداف، وكذلك أساسا لاختيار أساليب التدريب وأدوات التقويم المناسبة (بلقيس، 1989).

1.8.1.2 المفهوم والتعريف

الكفاية competency كما يعرفها ريشارد (Richard, 1995, p.1) تعني "القدرة على أداء مهارة في ظرف محدد في ضوء معيار محدد ". أما مرعي (2003، ص 25) فيعرفها بأنها "المقدرة على شيء بكفاءة وفعالية، وبمستوى معين من الأداء ". وترى الفتلاوي (2003، ص29) أنها "القدرة على تحقيق الأهداف والوصول إلى النتائج المرغوب فيها بأقل التكاليف"، وتضيف أنّ الكفاية تقيس الجانب الكمي والكيفي معا في مجال التعليم. بينما يراها الرشايدة (2006، ص27) بانها "قدرات لا بد أن يمتلكها المعلم ليقوم بعملية التعليم بفاعلية أو ليواجه ما يعترضه من مشكلات في عمله، وهذه القدرات تشمل المعرفة، والمهارات والاتجاهات التي يمكن أن نعبرعنها بعبارات سلوكية". في حين تعرف عياش (2007، ص140) الكفاية المهنية بأنها "مجموعة من المهارات المتداخلة معاً بحيث تشكل القدرة على القيام بجانب مهني محدد ". والمعلم الكفء هو القادر على القيام بعمله بمهارة وسرعة وإتقان.

وقد عرف عدس (1996، ص50) الكفاية بأنها "القدرة على عمل شيء أو إحداث نتائج متوقعة ". بينما يعرف الكفء بأنه "من يمتلك مهارة ما، وثقة بالنفس، تمنحه القدرة على المبادرة ". بينما عرفها عبد السميع وحوالة (2005، ص 159) على أنها "مختلف أشكال الأداء التي تمثل الحد الأدنى الذي يلزم لتحقيق هدف ما ". وقد عرّفها جامل (2001، ص13) بأنها "مجمل السلوك الذي يتضمن المعارف والمهارات الأ دائية، بعد المرور في برنامج تعلم محدد يعكس أثره على الأداء والتحصيل المعرفي، ويقاس من خلال أدوات القياس الممثلة بالاختبارات التحصيلية وبطاقات

الملاحظات المعدة لذلك الغرض ". ويعرفها الباحث إجرائياً بأنها عبارات تصف المهارات أو القدرات التي يمتلكها المعلم، وتكون ذات أثر على تعلم الطلبة.

وتتألف الكفاية من معرفة وسلوك ، وقدرة على توظيف المعرفة واستعمال المهارات ، إستجابة لموقف تعليمي محدد (Douglas, 1973)، وتتضمن بعدان هما : الكامن والظاهر، فالكفاية في شكلها الكامن تعبر عن "مفهوم"، أي إمكانية القيام بالعمل نتيجة للإلمام بالمهارات والمعارف والاتجاهات التي تؤهل للقيام بالعمل، بينما في شكلها الظاهر تعبر عن "عملية"، أي هي عبارة عن الأداء الفعلي للعمل (زين الدين، 2005). ويعني هذا أن الكفاية تحتوي على شقين مكملين لبعضهما، فعندما نقول بأن المعلم لديه كفاية معينة، فهذا لا يعني فقط مجرد الإلمام بالمعارف والمهارات التي تتضمنها هذه الكفاية، بل لابد وأن يكون قادراً على القيام بهذه المهارات وتطبيقها بطريقة صحيحة خالية من الأخطاء، وطبقاً للمعايير المتعارف عليها في الأداء. ولذلك فإن الكفايات التي يتحدث الباحث عنها في هذه الدراسة، لا بد أن يكتسبها المعلم كمعرفة ويتدرب عليها، ومن ثم يطبقها كمهارة . أما هتلمان (Hittleman, 1976, p2) فقد ميّز بين الكفاية والأداء، فعرّف الكفاية بأنها "القدرة على أداء سلوك ما، في حين أنّ الأداء هو إظهار المهارة بشكل يمكن قياسه، أي أنه يشكل المظهر العملي للكفاية".

وبرامج إعداد المعلم القائمة على الكفايات يعرفها دوغلاس (Douglas, 1973, p.510) بأنها برامج التدريب التي تحدد الكفايات ومستواها التي يتوقع أن يصلها المعلم بعد اشتراكه فيها، والمعايير المعتمدة في تقويم تلك الكفايات . وهذه البرامج تحدد أهدافاً دقيقة واضحة قابلة للقياس لتدريب المعلمين، كما تحدد الكفايات المطلوب من المعلم بلوغها بعد انتهائه من البرنامج بشكل واضح، ثم تلزم المعلمين بالمسؤولية عن بلوغ هذه المستويات، ويكون القائمون بتدريبهم مسؤولين عن التأكد من تحقيق الأهداف المحددة عند المتدربين (الفتلاوي، 2003). أما ريتشارد (Richard, 1995) فيصفها بأنها تنظيم على شكل برنامج لمجموعة المعارف والمهارات التي تشكل معاً الكفايات التعليمية التي على المعلم إتقانها لتحقيق أهداف البرنامج.

وهناك مجموعة من السمات التي تميز تعريف برامج إعداد المعلم القائم على الكفايات (الخطيب والخطيب، 1986، Richard, 1995):

1. هي البرامج التي تحدد الكفايات المطلوب أن يؤديها المعلم بإتقان، والمعيار الذي سيتم بموجبه تقويم هذه الكفايات.
2. هي البرامج التي تزود المعلمين بخبرات تعليمية تساعدهم على أداء مهمات تعليمية ذات كفايات محددة.

3. هي البرامج التي تشير إلى قدرة المعلم على الأداء أو الممارسة التطبيقية

2.8.1.2. مصادر اشتقاق الكفايات التعليمية:

تحُدَّد الكفايات التعليمية من مصادر مختلفة، نذكر منها:

1. تحليل المقررات الدراسية، وترجمتها إلى كفايات.
2. اعتماد قوائم الكفايات الجاهزة، واختيار الكفايات منها التي ت تناسب مع برنامج التأهيل وطبيعة الفئة المستهدفة (جامل، 2001).
3. استطلاع آراء المعلمين المنتفعين من برنامج التأهيل.
4. طبيعة المؤسسة التعليمية، ورؤية المختصين فيها بإعداد وتأهيل المعلمين.
5. متطلبات إعداد المعلم الذي سيعمل في الميدان (الشرايدة، 2006).
6. النظريات التربوية التي يتم اعتمادها أساسا لتحديد الكفايات التي يؤمل أن يكتسبها المتدرب (الخطيب والخطيب، 1986).
7. تحليل الأسس النظرية لمهنة التدريس، وتحليل المهمة، وحاجات الطلبة والمجتمع، بالإضافة إلى الإطلاع على العديد من أدوات قياس الكفايات التي يتم تقييم أداء المعلم في ضوئها (أسعد والمحبوب، 2006).
8. دراسة حاجات الطلبة.
9. ملاحظة معلم ذي خبرة في موقع العمل.
10. تقدير احتياجات المدرسة والمجتمع ومتطلباتها، وتحديد المهارات والكفايات اللازم توافرها في الملتحقين ببرامج الإعداد القائمة على الكفايات (طعيمة، 1999).

3.8.1.2 تصنيف الكفايات

ويقصد بالتصنيف المحاور التي تدور حولها الكفايات، وهناك أساليب متعددة لتصنيف الكفايات، فمنهم من صنفها في ضوء تصنيف بلوم (Bloom) إلى كفايات معرفية، وكفايات وجدانية، وكفايات

نفسحركية (الجاسر، 2001)، أما (الفتلاوي،2003، ومرعي،2003– ب) فقد صنفلها في أربعة محاور أو أبعاد لكفايات مختلفة ينبغي توافرها في المعلم هي:

1. البعد الأخلاقي ويتضمن كفايات، مثل: تمتع المعلم بأخلاقيات مهنة التعليم، والعدل ومعاملة الطلبة معاملة إنسانية قائمة على الاهتمام، والاستماع الجيد للمتعلمين، وشع ورهم بالراحة النفسية، وغيرها.

2. البعد الأكاديمي ويتضمن كفايات كثيرة ، منها: إلمامه بالمادة التعليمية، وتوظيفه لقواعد التدريس الأساسية، وغيرها.

3. البعد التربوي ويتضمن كفايات مرتبطة بالإعداد للدرس ؛ أي بعملية التخطيط للتدريس، وكفايات أخرى لها علاقة بالتدريس؛ أي التي تشمل مرحلة التدريس الفعلي، وكفايات تقويم نتائج التدريس.

4. بعد التفاعل والعلاقات الاجتماعية والانسانية: ويتضمن كفايات متعددة في الجانب الوجداني والاجتماعي .

وهناك من الباحثين من لا يقتصر على هذا التصنيف الرباعي، فقد صنّفها عبد السميع وحوالة (2005) إلى ثلاثة محاور رئيسة هي: كفايات تخصصية، وكفايات مهنية، وكفايات شخصية . ويتم اشتقاق مجموعة من أنواع الكفايات منها المعرفية، والفهم والاستيعاب، والأداء، والإنتاج، والتخطيط، والتقويم.

وهناك تصنيف ريتشارد (Richard, 1995) الذي يرى كفايات المعلم المطلوبة تكمن في القدرة على التخطيط للتعليم، واختيار الأنشطة التعليمية، والتقويم. وثمة أسلوب آخر لتصنيف الكفايات في ضوء مستويات معينة، كما صنّفها جامل (2001) إلى أربعة أنواع أو مستويات هي:

1. الكفايات المعرفية: وتشير إلى المعارف والمعلومات والقدرات العقلية التي تعتبر ضرورة حتى يؤدي الفرد المهام المطلوبة منه.

2. الكفايات الوجدانية: وتشير إلى ميول الفرد واستعداداته واتجاهاته وقيمه وسلوكه، مثل ثقته بنفسه، واتجاهاته نحو المهنة.

3. الكفايات الأدائية: وتشير إلى القدرات التي يظهرها الفرد عند أداءه لمهمة ما، وهي تعتمد على ما سبقها من كفايات.

4. الكفايات الإنتاجية: وتشير إلى نجاح الفرد في أداء عمله.

ومن الدراسات المتعلقة بأنواع الكفايات، الدراسة التي وردت عند كل من مرعي (2003)، وجامل (2001)، "رزمة حاجات المعلم المهنية أثناء الخدمة "، التي قام بتحديدها مركز تربية الم علمين في جامعة فلوريدا عام 1975، والتي حددت حاجات المعلمين في خمسة مجالات ، يتضمن كل مجال مجموعة من المهارات، تعبر عن الكفايات المتوقعة من المعلم الملتحق ببرنامج تدريبي أثناء الخدمة أن يبلغها، وهي مهارات:

- التواصل مع الطلبة.
- تخطيط التعليم.
- تقويم تعلم الطلبة.
- التواصل مع الزملاء وأولياء الأمور.
- إدارة الإجراءات والأنشطة في الصف.

ويرى الباحث أن الكفايات المطلوبة من المعلم كثيرة، لكن من الممكن توزيعها في ثلاث فئات رئيسة تناسب أهداف البحث الحالي وهي:

- كفايات التخطيط الواعي للتعليم ، وما تتضمنه من تحليل لمحتوى التعلّم واختيار للأهداف، ومصادر التعلم والاستراتيجيات التعليمية، والأنشطة المحققة للأهداف وتوزيع زمن الدرس على هذه الأنشطة وتقويم الخطة التعليمية.
- كفايات التنفيذ الفاعل للتدريس، وما يتضمنه من تهيئة البيئة اللازمة للتعلم، وفحص استعداد الطلبة وتعلمهم السابق، واستثارة دافعيتهم بإثارة الانتباه الانتقائي عندهم، وإدارة الصف، وتوظيف الوسائل والأسئلة، والاتصال والتواصل والتفاعل الصفي ، وتقبل الطلبة واحترام آرائهم، ومراعاة الفروق الفردية وأنماط المتعلمين، وتشجيعهم على التفكير، وتنظيم عملهم في مجموعات، وتيسير التعلم وتوجيهه.
- كفايات التقويم وما تتضمنه من عناصر ، مثل: ارتباط التقويم بالأهداف ومحتوى التعلم، واختيار أدوات التقويم وأساليبه الملائمة لبيئة التعلم والأهداف، ومراعاة استمراريته ومراحله، واستخدام مهارة التساؤل الفعّال، والتوظيف الفاعل للأسئلة في الموقف التعليمي التعلمي، وغلق الموقف التعليمي.

4.8.1.2. الخصائص العامة لتدريب المعلمين القائم على الكفايات:

يتصف تدريب المعلمين القائم على الكفايات بجملة من الخصائص تتعلق بالإعداد والأهداف، والتقويم، ودور المتدرب وأساليب التدريب، ومن هذه الخصائص أن تكون الأهداف التعليمية محددة سلفاً بدقة ووضوح، ويشترك المعلم في تحديدها أو العلم بها على الأقل، وأن تشتق الكفايات اعتماداً على تحليل خاص لوظائف المعلم ودوره الذي سيؤديه في غرفة الصف والمهام التي يقوم بها . (الشرايدة، 2006). كما أنّ التدريب في البرنامج هدفه الأساسي إتقان المعلم للكفايات المعدة (Richard, 1995). ويهتم التدريب بتفريد التعليم وبالفروق الفردية ، و بتكامل الجانبين النظري والتطبيقي العملي (الفتلاوي، 2003). كما يمتاز بلستخدام وسائط التعلم الذاتي كالحقائب التعليمية أو المجمعات التدريبية، وفي اعتماده الواسع على التقنيات التربوية في عملية إعداد المعلمين وتدريبهم (الخطيب والخطيب، 1986). كما يعتني البرنامج بالعمل الميداني لتسهيل عملية اكتساب الكفايات التي سيؤديها في المواقف التدريسية (Marielle et al, 2001).

ويستدل في هذا النوع من التدريب على كفاية المعلم من خلال ملاحظة واقع سلوكه وتصرفاته وممارسته المهنية اليومية، ويُحكم على المعلم من خلال أدائه في الموقف التعليمي، أي من خلال مستوى الكفاية المتوقع أن يبلغه المعلم بعد تلقيه التدريب.

9.1.2. واقع إعداد المعلم وتنميته:

1.9.1.2. واقع إعداد المعلم في بعض الدول الغربية:

تتفق الدول على أهمية الدورات التدريبية للمعلمين في مجال التعليم أثناء الخدمة وقبل التعيين؛ لما لهذه الدورات من أهمية في رفع شأن التعليم، والعمل على تطويره، وتتصف هذه الدورات بالنّوعية والحداثة. وفيما يلي عرضٌ لتجارب بعض الدول الغربية في إعداد المعلم:

أولاً. في الصين

تُقدّم وزارة التربية في الصين دورات تدريبية إجبارية للمعلم، قبل الخدمة وأثناءها عن طريق التعليم المستمر، وتهدف هذه الدّورات إلى إكساب المعلم بالمهارات اللازمة للتعليم، ورفع كفائته في التدريس، وتنفّذ هذه الدورات التدريبية من قبل كليات إعداد المعلم، والكليات المتخصصة. وتقدّم على مرحلتين؛ المرحلة الأولى: قبل تعيين المعلم في المدارس، حيث يسمى معلم متدرب، وتشمل مواضيع

مثل التعامل مع المناهج المدرسية، والتواصل والتفاعل مع المتعلم، وأخلاقيات المهنة، بينما المرحلة الثانية أثناء ممارسته للمهنة في المدارس، وتشمل مواضيع في الإبداع، والقيادة، وإدارة الصف، والتواصل مع الإدارة المدرسية، واستخدام معينات التدريس، والطرق الحديثة للتعليم والتواصل، ويعقب هذه الدورات اختبار تقييمي (Bruce, ND).

ثانياً. في اليابان

بدأت اليابان تجربتها في تدريب المعلمين والمسؤولين عن المدارس من المراحل الأولى للتعّليموحتى المرحلة الثانوية، بتقديم دورات تدريبية في فنيات التدريس، والتعّاملمع المتعلمين، لكي تواكب الدول الأخرى في نجاح التعليم عندهم. هذه الدورات التدّريبية بعضها تكون تهيئية يأخذها المعلم بعد التخّرج مباشرة وقبل التعيين الفعلي، ويسمّى معلم متدرب لمدة عام دراسي، ويأخذ دورات تدريبية أثناء الخدمة على أن تكون على الأقل دورة في كل عام دراسي أو أكثر (Ministry of Education, 1998).

ثالثاً. كورية الجنوبية

بدأت في التدريب عندما أقرت الحكومة قانون تحسين التعليم بتوفير دورات تدريبية كمدخل للقيام بعملية التعليم، فكانت عبارة عن دورات في المهارات الأساسية للتدّريس والحاسب الآلي، وكذلك هناك الدورات التدريبيةّ التي يأخذها المعلم أثناء الخدمة، والتي تتعلق بالتواصل والتفاعل، وفي مواضيع التخصص، ويحصل المتدرب على شهادة معتمدة من المؤسسة التربوية تثبت نجاحه، بعد أن يجتاز الاختبار (Kim, 2005).

رابعاً. في سنغافورة

يرى عميد البحوث والدراسات العليا في معهد التربية الوطني في سنغافورة أنّ الدّورات التدريبية للمعلمين قبل الخدمة مهمة وخصوصاً في التعامل مع المتعلمين، وأولياء الأمور، ومع الإدارة، ولكن أهمها الدورات التدريبية أثناء الخدمة، وذلك من أجل تطوير العملية التعليمية، وتتناول الدّورات التدّريبية مواضيع مهمة، مثل: طرق التدريس الحديثة، والمعرفة في التكنولوجيا الحديثة، والتعامل مع المتعلمين وأولياء أمورهم وغيرها، ويستغرق التدريب الذي يشترك فيه المعلمون أثناء الخدمة (100) ساعة (Lee, 2006).

خامساً. في الولايات المتحدة الأمريكية

اهتمت بإعطاء الأولوية ا لقصوى لتدريب المعلمين غير المؤهلين لتدريس العلوم والرياضيات والتكنولوجيا تدريبا جيدا، وإعادة تدريبهم بشكل مستمر لتطوير مهاراتهم ، وزيادة معارفهم لتلائم

التطور العلمي في مجالات يحتاجون فيها إلى تجديد معلوماتهم، والإلمام الجيد بنواحي التطور في هذه المجالات . لئما اهتمت بإعداد برامج لتدريب المعلمين تستخدم فيها تكنولوجيا المعلومات الحديثة، كما أنشئت مراكز مختصة، تمكن المعلمين الملتحقين بها للحصول على الخدمات والأنشطة المساعدة لتحسين كفاياتهم (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، 1998).

2.9.1.2. واقع إعداد المعلم في بعض الدول العربية:

هناك العديد من التّجارب العربية في مجال إعداد المعلمين، حيث حاولت الدّ ول العربية جاهدة الاهتمام بالمعلم وإعداه وتنميته، ووضعت السياسات الثابتة لذلك، وفيما يلي عرض لهذه المحاولات العربية في إعداد المعلمين:

أولاً. في الكويت

قامت الوزارة بتنظيم تدريب المعلمين غير المؤهلين في مواقع عملهم أثناء الخدمة، وذلك لتعويض النقص في خلفيات إعدادهم، وعندما تحقق هذا الهدف ، تحول التركيز على تنمية مهارات التعليم، تماشياً مع الاتجاهات الحديثة في الفكر التربوي، من أجل النهوض بمهمات وظائفهم على نح و مناسب، وقد ركز التدريب أثناء الخدمة لأغراض قصيرة الأجل، على الحاجات الملحة للمبتدئين في مهنة التعليم، وتمكينهم من التعامل مع الكتب المقررة واستخدامها، أما الأغراض طويلة الأجل فقد ركزت على تدريب غير المؤهلين مهنيا، من خلال ورش العمل والحلقات التدريبية، والمواد التدريبية، وتم ذلك من خلال دورات لفترات مختلفة خلال الأعوام الدراسية (المفرج وزملاؤه، 2007).

ثانياً. في السعودية

تم إنشاء مراكز لتدريب المعلمين، وتم أيضاً عمل لقاءات وورش تربوية سنوية وبرامج متوسطة وطويلة تنفذ في مراكز تدريب المعلمين في إدارات التعليم، تغطي طرق التدريس وكفايته والأهداف المسلكية، واستخدام الحاسب في التعليم وتقنيات التعليم، ووسائل التعليم واختبارات التقويم وغيرها. ويشمل التأهيل التربوي للمعلمين مرحلتين هما : مرحلة الإعداد والتدريب قبل الخدمة، ومرحلة التدريب والتأهيل أثناء الخدمة، وبرز اهتمام الوزارة بالتدريب أثناء الخدمة، حيث قامت بإعداد المعلمين غير المؤهلين تربوياً ببرامج تربوية، بالإضافة إلى تحسين مستوى الأداء وتجديد المفاهيم والمهارات، ومواصلة تنميتها دورياً لدى العاملين في جميع المجالات التربوية والتعليمية، لإكسابهم مهارات جديدة من الخبرات الثقافية والمهنية، والمهارات الوظيفية والممارسات المسلكية والإجرائية

الكفيلة بتحقيق أهدافه . وتتلائم هذه البرامج مع الحاجات الفعلية المتجددة لتساير تطوير المجتمع ونموه (حمود، 2002).

ثالثاً. في الأردن

يذكر ريان (1977) أنّ البرامج التدريبية التي خططت لها و زارة التربية والتعليم حققت النتاجات التدّريبية المرجوة منها، حيث أحدثت نقلة نوعية ، وملكّنت المعلمين من التمكّ ن من المهارات الضرورية لهم، وحققت بالتالي فلسفة التّطوير التربوي الذي أنش ئ للقيام بمهمة تـأهيل معلمي المرحلة الإلزامية. وقد ذكر حياصات (1997) أن مديرية التدريب التربوي في وزارة التربية والتعليم، قامت بتدريب المعلمين من خلال برامج تدريبية، صممت مع المستجدات في الميدات التربوي، مثل تطبيق المناهج الجديدة، وقد ارتبطت هذه البرامج بالحاجات الفعلية للمعلمين، وبفلسفة معهد التأهيل التربوي من خلال برامج أعدت لهذه الغاية.

رابعاً. في مصر

لا شك في أنّ مصر تولي اهتماما كبيرا لإعداد المعلم وتنميته مهنياً أثناء الخدمة، حيث أتيحت فرص التنمية المهنية المستديمة والمتكافئة لجميع المعلمين، وتوسّعت مجالاتها، وتنوعت مصادرها ومساراتها وأساليبها، وتم تطوير مراكز التدّريب وزيادة طاقتها الاستيعابية، وقد حققت الوزارة إنجازات عديدة فى مجال التدريب، منها مشروع أكاديمية المعلمين للتدّريب والتنمّية التي تعتبر هيئة عامة، ومن مهامها وضع الاستراتيجيات والسياسات الخاصة بالبرامج التدريبية ، وتصميم وإعداد برامج تدريبية متميزة للتنمية المهنية لجميع المستويات للعاملين في المؤسسات التعليمية، وإدارة برامج تدريبية قبل الخدمة وأثناء ها من خلال الشراكة الفاعلة مع الجامعات والمراكز التدريبية، واعتبار المدرسة وحدة أساسية للتدريب ، بحيث يتم تدريب جميع العاملين في آن واحد . وقد تبنت اللجنة العليا للتدريب م جموعة من القرارات تختص بالتدريب، وتنظيم البرامج التدريبية وبنائها، وتحديد الحاجات، والإشراف على تنفيذ هذه البرامج (وزارة التربية والتعليم المصرية، 1996).

3.9.1.2. واقع إعداد المعلم في فلسطين:

بعد تسلم السلطة الوطنية الفلسطينية، مهام التعليم في فلسطين عام 1994، تشكلت وزارة التربية والتعليم العالي، لتتولى مسؤولية الإشراف على التعّليم الفلسطيني وتطويره في مختلف مراحله، ومنذ ذلك الحين، والوزارة تسعى لتحسين نوعية التعليم وجودته، وتنمية القوى البشرية العاملة في القطاع التعليمي، من أجل إعداد المواطن الفلسطيني المؤهل، القادر على القيام بواجباته بكفاءة واقتدار . وتعمل الوزارة بصورة جادة على تنمية رؤى مستقبلية واضحة للتعليم الفلسطيني، تتجاوز الماضي، وتعمل على إعادة بناء ما أحدثته سلطة الاحتلال من تخلّف، و إلى التطلّع إلى مستقبل يعيد ارتباط الأجيال الجديدة بتاريخها وين ير طريقها إلى المستقبل، وانطلاقاً من ذلك، تهتم الوزارة بتحسين نوعية التعّليم، وتحسين البيئة التعّليمية،وتدريب المعلمين وإدخال التقنيات الحديثة، وإشراك المجتمع في العملية التعليمة ، وتجنيد المصادر المختلفة للنهوض بالتعليم الفلسطيني (وزارة التربية والتعليم العالي، 2005).

وتتوخى خطة الوزارة كذلك تنفيذ السياسات والبرامج التي تركز على زيادة وتحسين نوعية التعليم في جميع المستويات والمراحل. وترى الوزارة أنّ هذا لن يتحقق إلا من خلال التدّريب قبل الخدمة وأثناءها، وتطوير آليات لتقييم وتحسين أداء المعلمين، وتطوير المناهج، والمرافق (وزارة التربية والتعليم العالي، 2008–ب).

وكان من أهم الأمور التي تبنتها وزارة التربية والتعليم العالي منذ توليها لمعام التعليم في فلسطين، تطوير الكوادر البشرية من معلمين ومديري مدارس ومشرفين تربويين وإداريين، وقد اعتمد نمط التدريب داخل المدرسة من خلال برنامج "المدرسة وحدة تدريب" مما أتاح الفرصة لتدريب أعدادٍ كبيرة من المعلمين ومديري المدارس (وزارة التربية والتعليم العالي، 2008ــ ب). وخلال الفترة من (1994) وحتى العام (2006)، تم تدريب ما يزيد عن (38000) معلم من مختلف التخصصات، من خلال الدورات التدريبية التي هدفت لإكساب المعلمين مهارات جديدة تواكب العصر والتطور المعرفي والتكنولوجي (وزارة التربية والتعليم، 2005).

ولكي يحقق التدّريب أثناء الخطة غاياته، وُ ضعت له اهداف محددة بشكل جيد تلبي الاحتياجات الفعلية للمتدربين والاحتياجات التطويرية، بما يضمن تح قيق تطوير المعلمين ومهاراتهم وكفاءاتهم المهنية (وزارة التربية والتعليم، 2005).

ويشير معمر (2009) إلى أنّ الوزارة قدمت منذ عام 1994 برامج تدريب إلزامية لجميع المعلمين، وذلك بسبب غياب التأهيل قبل الخدمة، وبرامج اختيارية وأخرى تطويرية. ولذلك فإن كل معلم في السلطة الفلسطينية تلّقى تدريباً ينظر إليه بإيجابية، وتولى ذلك ا لإدارة العامة للتدريب والإشراف التربوي، التي تسعى إلى تنمية الكوادر البشرية أثناء الخدمة، بما ينسجم مع رؤية وزارة التربية والتعليم العالي وأهدافها بالتوازي مع المستجدات التربوية والتكنولوجية العالمية. ومنذ عام (2006) بدأت وزارة التربية والتعليم العالي وبالتعاون مع اليونسكو لبناء استراتيجية تستهدف الكادر البشري التربوي، وخاصة المعلمين، ليأخذوا بيد الطلبة نحو التميز . وذلك بهدف إيجاد انسجام بين إعداد المعلمين وتأهيلهم قبل الخدمة، مع تدريبهم وتأهيلهم أثناءها لتعزيز دور المعلم في التطوير الشامل للتعليم (وزارة التربية والتعليم العالي، 2008–أ).

ويظهر تحليل الوضع القائم أن هنالك حاجة لتنظيم عملية تقديم الدعم والإرشاد للمعلم الجديد، كما تظهر حاجة لتوفير تنوع في برامج التطور المهني المستمر ونشاطاته، وحرية اختيار المعلمين من أجل إيجاد تلاؤم أفضل بين نشاطات التطور المهني وخصائص وحاجات المعلم، ويوجد من ناحية ثانية، حاجة لربط التطور المهني للمعلمين بنشاطات تحسين المدرسة التي يعمل فيها المعلم، وهذا يتطلب تطوير قدرات المديرين، وإعطاءهم مسؤولية في تطوير مدارسهم ودعم تطور معلميهم، كما توجد حاجة لتوفير نشاطات أخرى لتدريب المعلمين عند ظهور مستجدات أو عند حدوث تغيير جذري في طبيعة عمل المعلم، وأخيراً، يتبين وجود حاجة لتأهيل العدد الكبير من المعلمين غير المؤهلين تربوياً (وزارة التربية والتعليم العالي، 2008–ب).

وبتطبيق المنهاج الفلسطيني الجديد مطلع العام الدراسي 2001/2000، ظهرت الحاجة إلى تدريب المعلمين، فباشرت مديرية التدريب والإشراف التربوي بتنفيذ مئات الدورات التدريبية التي استهدفت جميع المعلمين وفق تخصصاتهم، وقد هدفت هذه البرامج التدريبية إلى تمكين المعلمين من استخدام الكتب الجديدة، وإتقان توظيفها لتحقيق أهداف التربية ورسالتها.

وفي خطتها الخمسية الثانية (2007 – 2011)، تتبنى الوزارة سياسة تطوير واعتماد استراتيجية موحدة لتدريب الكادر التعّليمي والإداري، وعلى مختلف المستويات. وتتضمن الخطة ربط التدّريب بنظام حوافز، ونظام شام ل لتقويم التدريب، ومواصفات محددة للمدربين، وربط برامج التدريب باحتياجات المعلمين (وزارة التربية والتعليم العالي، 2008–ب).

وفي العام 2008 تبنت الوزارة استراتيجية وطنية لتأهيل المعلمين، وجاءت الحاجة لهذه الاستراتيجية للأسباب الآتية (وزارة التربية والتعليم العالي ، 2008–أ):

1. الحاجة إلى تطوير نوعية التعليم في فلسطين.
2. الحاجة إلى سياسات صريحة ومعلنة حول إعداد المعلمين وحول تطورهم المهني المستمر.
3. التفاوت الكبير في كيفية إعداد المعلمين، ودعم تطورهم المهني بين المؤسسات المختلفة.
4. الحاجة إلى تطوير مهنة التعليم.
5. الحاجة إلى تطوير مقدرة وزارة التربية والتعليم العالي على إدارة نظام تأهيل المعلمين.

أما مؤسسات التعليم العالي الفلسطينية فتلعب دورا في التطور المهني أثناء الخدمة للمعلمين ، والعاملين في قطاع التربية والتعليم بشكل عام، وذلك من خلال مراكز التعليم المستمر ودوائ ه، ويلتقى المتدربون فيها برامج تربوية وفق احتاجاتهم.

وفي نفس الإطار، يرى أبو دقة وعرفة (2007) أنّ:

1. برامج إعداد المعلمين تحتاج إلى إصلاح للارتقاء النوعي بمستوى التعليم . فنسبة كبيرة من الخريجين الجدد من المعلمين غير مؤهلين للنهوض النوعي بمستوى التعليم، أو مدربين بشكل غير مناسب.
2. لا يتوافر برنامج وطني شامل لإعداد المعلمين، فبرامج إعداد المعلمين متعددة ومختلفة ، وغالباً لا تنجح في تحضير خريجين جدد مؤهلين على نحو كاف للعمل في الصف. إضافة إلى ذلك، فرص التطوير المهني للمدرسين العاملين غير متوافرة بشكل كبير . والجامعات وكلياات التربية تُعّد المعلمين بطرق مختلفة، والتدريب يتم في بيئة جامعية تقدّم من قبل أساتذة بعضهم بعيد كل البعد عن الجو الحقيقي للتعليم والبيئة المدرسية.
3. وزارة التربية والتعليم العالي والمؤسسات التعليمية الأخرى العاملة في فلسطين تعمل على مواجهة هذه المشكلة من خلال تقديم فعاليات تطوير مهنية أثناء الخدمة تقوم على التعليم المستمر للمعلمين في سنوات خدمتهم الأولى.

4.9.1.2. واقع إعداد وتنمية المعلم في مدارس وكالة الغوث:

تتوزع مدارس وكالة الغوث الدولية في خمس مناطق عمليات هي : الضفة الغربية، غزة، الأردن، سوريا، ولبنان، منها 94 مدرسة ذكور وإناث أساسية في الضفة الغربية، تتوزع في ثلاث مناطق تعليمية هي: القدس، الخليل، ونابلس. يديرها برنامج التعليم في الضفة الغربية، ويدرس فيها أبناء اللاجئين الفلسطينيين في المخيمات الفلسطينية، وبعض المدن والقرى الفلسطينية، وتشمل صفوفا من الأول وحتى التاسع الأساسي . وتطبق فيها مناهج وزارة التربية والتعليم في السلطة الوطنية الفلسطينية وتعليماتها. ويلتحق سنوياُ بهذه المدارس عشرات المعلمين من حملة شهادة البكالوريوس والماجستير، يتم اختيارهم عبر مراحل متعاقبة، من قبل مركز التطوير التربوي في برنامج التعليم، ويصنف هؤلاء المعلمين الجدد إلى فئتين، الأولى فئة المعلمين المؤهلين تربوياً، ومن هؤلاء المعلمين: الخريجون من كلية العلوم التربوية التابعة لوكالة الغوث وخريجو جامعة القدس المفتوحة باعتبارهم خريجو كلية التربية، أما الفئة الثانية فهي فئة المعلمين غير المؤهلين تربوياً، والذين يحملون شهادة في أحد التخصصات التي تُدرّسها مدارس الوكالة . وتقوم الدائرة بعد تعيينهم بتقديم خدمة التأهيل التربوي لهؤلاء المعلمين الجدد، ضمن الدورات التي يقدمها معه د التربية للمعلمين أثناء الخدمة.

فقد أولت دائرة التربية والتعليم في وكالة الغوث الدولية اهتماماً خاصاً بتدريب المعلمين وتأهيلهم. فعندما شرعت وكالة الغوث الدولية في افتتاح مدارس ابتدائية وإعدادية لأبناء اللاجئين الفلسطينيين في مختلف مناطق تجمعهم، اضطرت إلى قبول عدد كبير من المعلمين الذين يفتقرون إلى المؤهلات العلمية أو التربوية المناسبة لمهنة التعليم، حيث كان شغلها الشاغل في ذلك الوقت فتح الصفوف الدراسية، وإيجاد الكادر التعليمي الذي يملأ الشواغر المستحدثة، بغض النظر عن مستوى تأهيلهم، حتى أن جزءًا من هؤلاء لم يكن يحمل شهادة الدراسة الثانوية (الغرابلي، 2009).

واستمر اتساع الفجوة بين التوسع الكمي والمستوى النوعي في المدارس التي تشرف عليها الوكالة، حتى أن نسبة المعلمين المؤهلين أكاديميا أو تربويا عام 1963 لم تتجاوز 10%، الأمر الذي شغل تفكير المسؤولين في اليونسكو، فأصدرت الهيئة العليا للوكالة وثيقة تضمنت تأسيس معهد متخصص لإعداد المعلمين، فتأسس عام 1963 معهد التربية كمشروع مشترك بين اليونسكو والأنروا بتمويل

من الحكومة السويسرية؛ لتلبية الحاجات الملحة للنظام المدرسي وللارتقاء بنوعية التعليم الذي يتلقاه أبناء اللاجئين الفلسطينيين في مدارس وكالة الغوث (الدقاق، 1984).

جاءت الفلسفة التي أسس بموجبها معهد التربية في بعدين : الأول تعزيز الهوية الوطنية والثقافية للاجئين الفلسطينيين، والثاني تهيئة موظفين مؤهلين مهنياً لقيادة تعليم أطفال اللاجئين الفلسطينيين. وهكذا فإن التدريب بني في ضوء المحددات الأساسية التي تنظر في عدد من العناصر مثل: أهداف واضحة، صلات وثيقة بين التدريب ومتطلبات العمل، التطوير والمراقبة وفقا لأحدث الاتجاهات التربوية التي من شأنها أن تثري خبرات المربين الفلسطينيين وشخصياتهم (الأنروا/اليونسكو:دائرة التربية والتعليم، 2007).

ومنذ تأسيس المعهد في عام 1963، توسعت أعماله بشكل كبير، لا سيما فيما يتعلق بأنواع البرامج التدّريبية المقدمة. حيث بلغ عددها خمسة أنواع مختلفة:

- من عام 1963 وحتى عام 1974 كان الشاغل الرئيسي للمعهد هو توفير التدريب أثناء الخدمة لمعلمي المدارس الابتدائية . وأعد لهذا الغرض نوعين من الدورات التدريبية؛ واحدة لتأه يل معلمي المدارس الابتدائية الذين يحملون الشهادة الثانوية ، والأخرى لرفع مستوى الكفا يات التعليمية لمعلمي المدارس الابتدائية الذين لا يحملون الشهادة الثانوية . وأضيف نوع جديد من الدورات الأساسية مدتها سنة واحدة لمعلمي المرحلة الابتدائية الحاصلين على الدرجة الجامعية. وبلغ إجمالي عدد أعضاء هيئة التدريس الذين استفادوا من هذه الأنواع الثلاثة (4933) معلماً.
- وفي العام 1967، ونتيجة للطلب المتزايد على التدريب، تم إضافة نوع ثانٍ من الدورات، حيث قامت على برامج تدريبية لرفع مستوى كفايات معلمي المرحلة الإعدادية التي تشمل الصفوف من 7 إلى 9. وبلغ العدد الإجمالي للمستفيدين من هذه الدورات حتى العام الدراسي 74/1973 (1812)، والذي يمثل نحو 85 ٪ من معلمي المرحلة الإعدادية في ذلك الوقت، ومع نهاية السنة التدريبية 2006/2005 ، بلغ عدد المستفيدين من هذه الدورات (6716) متدرباً.
- وفي العام 1969 بدأ نوع ثالث من الدورات التدريبية، وهي دورات لتدريب الموظفين الرئيسيين في التعليم من غير المعلمين . حيث نظمت في تلك السنة دورة تدريبية لمديري المدارس، وفي

71/1970 نظمت دورة تدريبية للمشرفين التربويين، وفي العام 72/1971 نظمت دورة تدريبية لمعلمي ومدربي المعاهد والمراكز التدريبية التي تعد المعلمين والمهنيين قبل الخدمة.

وفي العام 1969 أيضا، أضيف نوع رابع من الدورات التدريبية، وهي الدورات المتخصصة التي تقدم لتلبية احتياجات المدارس في مختلف البلدان المضيفة (الغرابلي، 2009).

في تطور لاحق لدورات المعهد ، تم إدخال الدورات الإنعاشية التي هدفت ل تزويد المعلمين بالمهارات والمعرفة اللازمتين للوفاء باحتياجات المناهج الجديدة.

ويقدم المعهد الدورات في المجالات التالية (جبران، 2006):

1. التدريب الأساسي ورفع مستوى المؤهلات المهنية للموظفين.
2. مواكبة التغييرات في مناهج البلدان المضيفة.
3. دورات دراسية مستمرة للتطوير المهني في مختلف المواد الدراسية.
4. دورات الإدارة والقيادة لمديري المدارس ومساعديهم.
5. دورات الإشراف التربوي التي تتضمن الاتجاهات الحديثة في الإشراف.
6. دورات متخصصة: مثل الصحة، والمكتبات المدرسية، والارشاد والتوجيه.

ولتنفيذ البرامج التدريبية التي يخططها معهد التربية، بدأت دائرة التربية والتعليم عام 1974 بإنشاء مراكز التطوير التربوي في الأردن وغزة، ثم أنشأت ثلاثة مراكز أخرى في كل من لبنان وسوريا والضفة الغربية في العام 1980، وتمثل هذه المراكز الآلية الفنية لدائرة التربية والتعليم في مجالات عديدة، من أهمها توفير فرص التدريب أثناء الخدمة للهيئات التربوية من خلال الإشراف على تنفيذ دورات معهد التربية بشكل رئيس، وتنظيم الدورات التدريبية القصيرة الموجهة نحو تحسين الحاجات المهنية للعاملين في ميدان التربية في كل قطر، وما يستجد على المناه ج التربوية وأساليب تدريسها وتقويمها (معهد التربية ، 1984).

وهناك مجالات أخرى لعمل مراكز التطوير التربوي في مجال إعداد المعلمين، منها توفير المراجع والمصادر التربوية الملائمة، التي يحتاج إليها المتدربون الملتحقون في دورات التربية أثناء الخدمة.

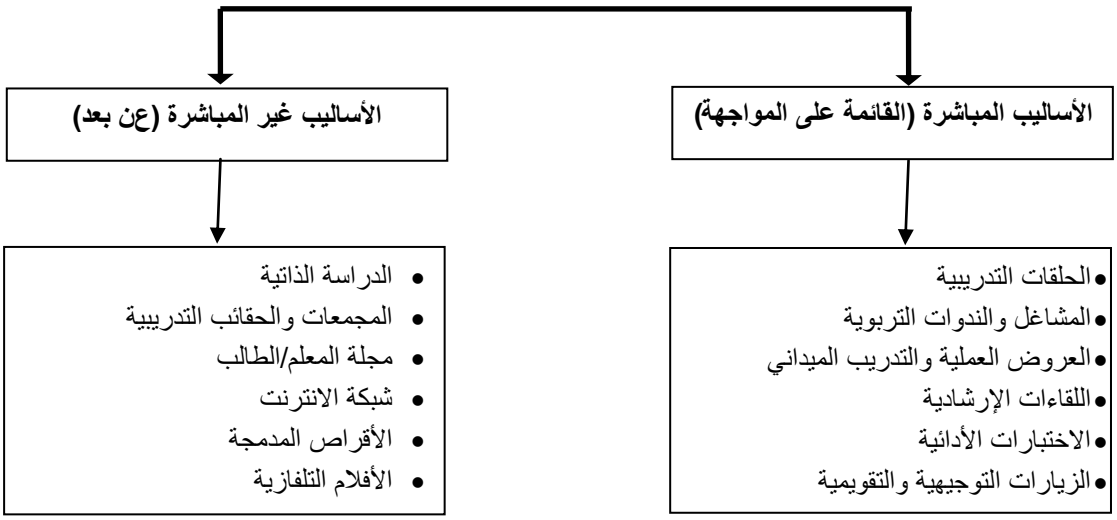
وقد اعتمد معهد التربية نهجاً في التدريب من شأنه أن يوفر تدريباً للمعلمين أثناء الخدمة على درجة عالية من الجودة. ذلك أن الطريقة التقليدية في التدريب التي تعتمد على تنفيذ دورات قصيرة ومكثفة للمعلمين أثناء العطلات، ذات نتائج م حدودة، لأن الطابع العام لمثل هذا التدريب يكون نظرياً بالكامل تقريبا. وبعبارة أخرى، فإن هذا الأسلوب التقليدي يجعل من الصعب الاستفادة من تحويل الدراسة النظرية إلى ممارسات صفية، والحصول على ما يكفي من تغذية راجعة فورية عند تطبيق النظريات والمعارف النظرية.

وتقوم فلسفة التدريب في معهد التربية على الركائز التالية (طرخان، 2008):

1. تنظيم برامج تدريب المعلمين التي تمكنها من الاضطلاع بمهمات التعليم والتعلم وفقاً لمتطلبات وظائفهم.
2. استخراج أهداف التدريب من الاحتياجات الفعلية للفئات المستهدفة.
3. الاستجابة للتغيرات في المناهج الدراسية.
4. إعداد البرامج التدريبية الشاملة التي تغطي جميع الكفايات اللازمة للمتدربين، المتكاملة مع عمليات الإعداد ما قبل الخدمة.
5. ينبغي أن يكون التدريب مستمراً ومحدثاً.
6. برامج تدريب متنوعة لتلبية الاحتياجات المتنوعة للمتدربين.
7. البرامج يجب أن تكون مرنة ومفتوحة.
8. التقييم عنصر رئيسي وحيوي في عملية التدريب.
9. إعداد وسائط مكتوبة ومرئية ومسموعة في ضوء الأهداف، واحتياجات الفئات المستهدفة.
10. اعتماد التدريب على التقنيات والإجراءات التي تتمشى مع أهداف ومحتوى التدريب، والسمات المميزة للفئات المستهدفة.
11. الربط بين النظرية والتطبيق في التدريب.

وقد كان معهد التربية رائداً في إطلاق وتطوير التعليم عن طريق استخدام "المنحى التكاملي متعدد الوسائط" IMMA (Systematic Integrated Multi-Media Approach) في تدريب المعلمين في أثناء الخدمة دون أن يعيقهم عن أداء واجباتهم المدرسية . ويجمع هذا المنحى بين أشكال التدريب

المباشرة وغير المباشرة. وقد تم إدخال تطوير مستمر في التقنيات المستخدمة، لا سيما مع التطور في تكنولوجيا المعلومات ، والشكل التالي الذي يظهر في منشورات المعهد يصف هذا المنحى (طرخان، 2008):



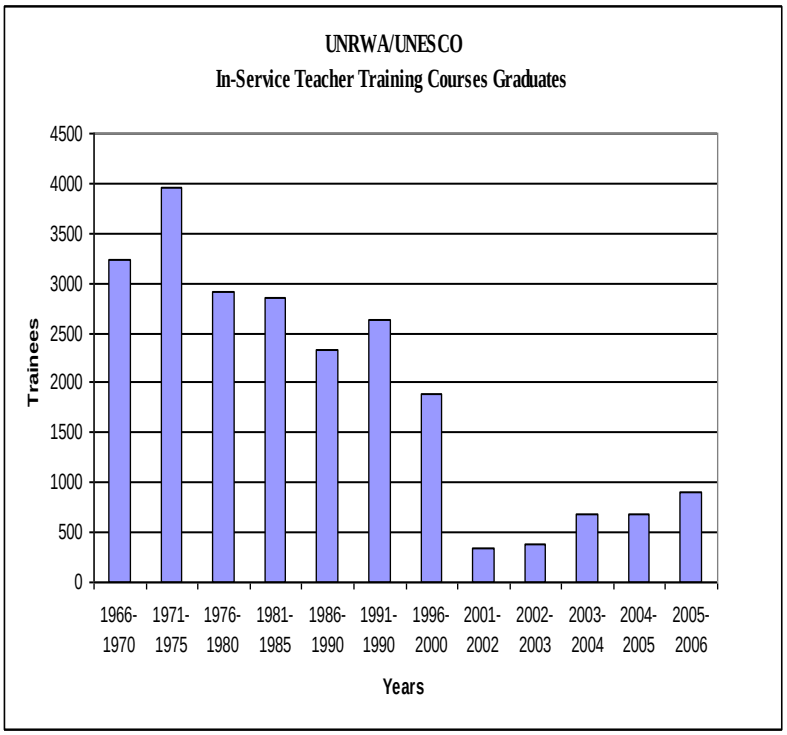
شكل رقم (1): المنحى التكاملي متعدد الوسائط.

ويصف طرخان (2008) هذا المنحى بأنه يدمج بين أشكال التعليم المباشرة وجها لوجه (كالحلقات الدراسية الأسبوعية، والتربية العملية، والمشاغل والندوات التربوية)، وأشكال التعليم غير المباشرة (كالتعيينات الدراسية، والمجلة التربوية والبحث الإجرائي).

ويذكر جبران (2006) جملة من ميزات هذا المنحى كوسيط تدريبي، منها:

- تحديد الأهداف المعلنة للمتدربين.
- الدور الفاعل والنشط للمتدربين.
- التكامل بين طرائق التدريب المباشر وطرائق التدريب غير المباشر.
- التقويم النامي والمستمر للأهداف المرحلية المقررة.

وقد ذكر الغرابلي (2009) أن عدد المستفيدين من دورات معهد التربية مع نهاية العام التدريبي 2008/2007 بلغ ما يقارب (23667) متدربا في مختلف الدورات التدريبية. والمخطط التالي من منشورات معهد التربية يوضح أعداد المتدربين من 1966 وحتى 2006.



شكل رقم (2): دورات معهد التربية وأعداد المتدربين.

1.4.9.1.2. دورة تأهيل المعلمين الجامعيين (E.P.):

هي دورة تدريب أساسي ينظمها معهد التربية لتأهيل المعلمين والمعلمات من خريجي الجامعات الجدد غير المؤهلين تربوياً للتعليم الذين يعلمون المرحلة الأساسية، وذلك من منطلق حرص المعهد على رفع كفاياتهم التربوية باتجاه تحسين نوعية التعليم والتعلّم ف ي مدارس وكالة الغوث وتحسين أدائهم في تدريس موضوع تخصصهم.

ويشكل المنحى التكاملي متعدد الوسائط الإطار النظري لهذه الدورة، فالتعليم والتدريب وفق هذا المنحى يتمان وفق نظام فيه كثير من خصائص التربية عن بعد، إذ يتضمن برنامج الدورة مواد تدريبية، تتم دراستها قبل الحضور إلى الحلقة التدريبية، بالإضافة إلى الوسائط التعليمية المختلفة، والتطبيقات العملية، والمشاغل التربوية، والعمل في مجموعات، والدروس التوضيحية، والزيارات

الصفية المباشرة لتوجيه ممارسات المتدربين والمتدربات التعليمية بما يتفق مع محتوى البرنامج وطبيعة المادة التي يدرسونها، بالإضافة إلى الاختبارات الفترية للوقوف على مدى التقدّم الذي يحققه المتربون والمتدربات في تمثّل العناصر المعرفية المتنوعة المطلوب إتقانها في البرنامج التدريبي (الأنروا/اليونسكو: دائرة التربية والتعليم، 2008).

وبني البرنامج في ضوء منحى الكفايات التي يفترض أن يمتلكها المعلم والمعلمة في المرحلة الأساسية والتي ترتبط بالأداء التعلمي/التعليمي داخل غرفة الصف، فركّز على الموضوعات التي تبيّن مهمات المعلم وأخلاقيات عمله، والخصائص النمائية للطلبة الذين يعلمهم، والمبادئ الأساسية في علم النفس التربوي التي تستند إليها نشاطات التعليم والتعلم، وتحليل المناهج المدرسية المقررة وإثرائها بما يحقق متطلبات الفئات المختلفة من الطلبة وحاجاتهم . كما وجُه برنامج الدورة إلى ما يلزم المعلم من كفايات قبل دخوله غرفة الصف تتضمن معرفته لصياغة الأ هداف وتنوعها، بالإضافة إلى أدوات قياس نتاجات التعلم، ورعاية الواجبات المنزلية، وأساليب حل المشكلات من أجل إعداد البحوث الإجرائية لحل المشكلات الميدانية التي تواجهه، إضافة إلى ما يتبع ذلك من معرفته بأساليب التدريس العامة، والتعلم التعاونـــي، أوساليب تدريس من وجهة النظر المعرفية، والذكاءات المتعددة، والتفكير الناقد، وأساليب تدريس الحقائق والمفاهيم والمهارات والاتجاهات، وأساليب التواصل، وكيفية إدارة غرفة الصف، وأساليب حفظ النظام فيه، وحل المشكلات، بالإضافة إلى أساليب تدريس الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة ورعايته م (الموهوبين، وبطيئي التعلم). وأخيراً، فإن معلم مادة التخصص يحتاج إلى معرفة وتطبيق أساليب التدريس الخاصة بقضايا مادة التخصص التي يعُلمها(الأنروا/اليونسكو: دائرة التربية والتعليم، 2008).

وتمتد هذه الدورة سنة تدريبية واحدة مكونة من (30) حلقة تدريبية، مدة كل منها (3) ساعات، تعطى أسبوعياً، يعقبها دورة صيفية مدتها (12) يوماً بواقع (5) ساعات يومياً، وبذلك يبلغ مجموعها (60) ساعة. ويبلغ المجموع الكلي لساعات الدورة (150) ساعة تدريبية. ويلتحق بهذه الدورة المعلمون والمعلمات الذين يمارسون مهنة التعليم في المدارس الأساس ية بوكالة الغوث الدولية، وغير مؤهلين مسلكياً، وتنطبق عليهم شروط الالتحاق بالدورة.

وقد حدد برنامج الدورة للعام التدريبي 2009/2008، جملة من الكفايات المعرفية والأدائية لمعلم المرحلة الأساسية وهي كفايات عامة تنطوي تحتها العديد من الكفايات الفرعية التي بنُي ع ليها هذا البرنامج، وهي:(الأنروا/اليونسكو: دائرة التربية والتعليم، 2008):

1. " استيعاب مفهوم عملية التربية وتحليل مكوناتها الرئيسة.
2. تعرّف مهمات المعلم وأدواره في العملية التعلمية/التعليمية.
3. استيعاب الخصائص النمائية عند الطلبة في المرحلة الإعدادية وتمثلها.
4. تحديد أساسيات علم النفس التربوي وتطبيقاته داخل الصف وخارجه.
5. تعرّف المنهاج ومكوناته الأساسية والقدرة على تحليله وتقديم مقترحات لتحسينه وإثرائه.
6. فهم استراتيجيات التدريس العامة لجوانب التعلم الثلاثة : المعرفية، والنفسحركية، والوجدانية، والقدرة على تطبيقها في مواقف التعلم الصفي، بالإضافة إلى المناحي المختلفة في التدريس، كالمنحى السلوكي والمعرفي.
7. إعداد الوسائل بمختلف أنواعها وأشكالها، والقدرة على استخدامها وفق المعايير الصحيحة.
8. بناء أدوات التقويم المناسبة بما فيها الاختبارات الموضوعية والمقالية، والقدرة على تحليلها وبناء الخطة العلاجية في ضوء ذلك.
9. تعرف مكونات ومتغيرات المناخ الصفي، بما فيها التفاعل اللفظي وطرح الأسئلة من مستويات مختلفة، وإدارة الجوانب المادية والنفسية في غرفة الصف.
10. تشخيص صعوبات التعلم، وتحديد حاجات الطلبة المتفوقين وإعداد خبرات تعلمية /تعليمية تناسبهم.
11. تعرّف أساليب التدريس الخاصة بالموضوعات التي يقومون بتدريسها ".

ويطلب من المتدربين لاجتياز الدورة بنجاح حضور الحلقات التدريبية بحيث لا تتجاوز نسبة الغياب المسموحة (25% من مجموع حلقاتها التدريبية)، و أداء ثلاثة امتحانات فترية في أثناء العام التدريبي بنجاح، واجتياز الامتحان الشامل بعد انتهاءها، كما يطلب من المتدرب أن يُعِدّ بحثاً تربوياً إجرائياً خلال الدورة، وأن يجتاز بنجاح ثلاث زيارات صفية خلال العام التدريبي (يطلق عليها

التربية العملية)، ينفذها مشرف الدورة الميداني، بالا شتراك مع أحد خبراء معهد التربية، وأحد التربويين المختصين في الميدان.

2.2 الدراسات السابقة

1.2.2 الدراسات العربية

قام الباحث بمراجعة الدراسات العربية التي بحثت في مجال إعداد المعلمين وتأهيلهم، وفي أثر البرامج التدريبية المقدم ة للمعلمين أثناء الخدمة في كفاياتهم التعليمية، وفيما يلي عرض لهذه الدراسات مقسمة حسب تسلسلها الزمني في ثلاثة مجالات، هي: التأهيل أو التدريب أثناء الخدمة، والكفايات التعليمية، وقياس وتقويم البرامج التدريبية.

1.1.2.2 دراسات تتعلق بتأهيل وتدريب المعلمين أثناء الخدمة:

دراسة الأحمد (1993)

وهدفت إلى معرفة أثر البرنامج التدريبي أ ثناء الخدمة الذي تقدمه وزارة التربية والتعليم على الممارسات التدريسية الصفية لمعلمي ومعلمات الرياضيات للصف العاشر في الأردن، كما هدفت إلى دراسة أثر بعض العوامل كالجنس وخبرة المعلم التدريسية على التدريب. وطبقت الدراسة على عينة مكونة من(48) معلماً، ومصنفة إل ى (6) مجموعات حسب عاملي الجنس والخبرة في التدريس، تم اختيارها بصورة طبقية من مجتمع الدراسة البالغ (167) معلماً، وهم جميع معلمي الرياضيات للصف العاشر في مديريات التربية والتعليم لمنطقة عمان (عمان الكبرى الأولى، عمان الكبرى الثانية، ضواحي عمان، ضواحي عمان، ش ؤون التعليم الخاص)، الذين التحقوا بالبرنامج التدريبي في العام 1993/1992. وقد أعد الباحث سلم تقدير أداةً لقياس الممارسات التدريسية الصفية للمشاركين، وطبقت مرتين على أفراد العينة من قبل مشرفي الرياضيات في المديريات، مرة قبل التحاق المعلمين بالبرنامج التدريبي كقياس قبلي، ومرة في نهاية البرنامج التدريبي كقياس بعدي. استخدم اختبار " ت " وتحليل التباين الثلاثي في تحليل النتائج. وخلصت الدراسة إلى جملة من النتائج أبرزها أن البرنامج التدريبي عمل على تحسين الممارسات التدريسية الصفية للمشاركين، دون أن يكون لمتغير الجنس أثر على النتائج، بينما كان أثر الخبرة في التدريس واضحاً في متغير الخبرة في التدريس، ولصالح المعلمين ذوي الخبرة القصيرة.

دراسة عبد الجواد (1416 هـ)

وجاءت بعنوان "تدريب المعلم أثناء الخدمة في المدارس الثانوية في المدينة المنورة وخطة تدريبية مقترحة". وقد سعت الدراسة لتحقيق جملة من الأهداف منها : التعرف على أهداف تدريب المعلمين أثناء خدمتهم، والمشكلات التي تعترضهم، ومعرفة الفروق بين آراء المعلمين والمديرين والموجهين حول أساليب التدريب النظرية والعلمية، ودور كل من مدير المدرسة والموجه التربوي في تدريب المعلمين أثناء الخدمة، إضافة إلى التوصل إلى تصور مقترح للمسؤولين في تخطيطهم لبرامج التدريب أثناء الخدمة. وقد شملت الدراسة جميع المدارس الثانوية للبنين في المدينة المنورة، تم اختيار عينة ممثلة لمجتمع الدراسة من المعلمين والموجهين. وطبق الباحث استبانة تدريب المعلم أثناء الخدمة في المدارس الثانوية كأداة للدراسة بعد اختبار ثباتها وصدقها. واستخدم الباحث في هذه الدراسة الأساليب الإحصائية الملائمة، والتي تمثلت في : المتوسط الحسابي، معامل ارتباط القيم الخام لبيرسون، تحليل التباين أحادي الإتجاه، اختبار "ت". وقد أظهرت النتائج توافق أهداف التدريب أثناء الخدمة في المملكة العربية السعودية مع أهداف التدريب المعاصرة، غير أن تنفيذ هذه الأهداف لا يرتقي إلى مستوى رسمها على المستوى المحلي، كما دلت على الدور المرغوب والمهم لمدير المدرسة والموجه التربوي في تدريب المعلمين أثناء خدمتهم. ثم قدم الباحث خطة مقترحة لتدريب معلمي الثانوية أثناء خدمتهم مع بعض الاقتراحات والتوصيات.

دراسة الهودلي (1997)

وعنوانها " **أثر** برنامج تأهيل المعلمين الجامعيين (EP) المقدم في وكالة الغوث بالضفة الغربية في الكفايات التعليمية لدى المعلمين المشاركين من وجهة نظرهم ". وهدفت الدراسة إلى بيان أثر برنامج تأهيل الجامعيين المقدم في وكالة الغوث في الضفة الغربية في الكفايات التعليمية لدى المعلمين المشاركين من وجهة نظرهم . واشتملت عينة الدراسة التي تم اختيارها بصورة طبقية عشوائية على (76) معلماً ممن شاركوا في خمسة برامج تأهيل ما بين سنة 1990 حتى سنة 1995. وصمم الباحث استبانة لتحقيق أهداف الدراسة مقسمة إلى ثلاثة مجالات هي التخطيط والتنفيذ والتقويم. أما نتائج الدراسة فقد دلت على أنّ برنامج التأهيل قد أثر إيجابياً على مستوى الكفايات التعليمية للمعلمين المشاركين، كما دلت على أن لا أثر لسنة الالتحاق بالبرنامج أو لتخصص المشاركين في مستوى الكفايات، بينما كان للجنس أثرٌ لصالح الذكور، وكان لمستوى الخبرة أثراً لصالح فئة ذوي الخبرة الأقل أي المعلمين الجدد. وكان من بين توصيات الباحث إجراء

دراسات تجريبية لقياس كفايات المعلمين المشاركين في دو رات التأهيل التربوي، وأخرى لقياس أثرها على تحصيل الطلبة.

دراسة العرسان (2003)

وجاءت بعنوان "أثر برنامج تدريبي لاستراتيجيات حل المسألة الرياضية في تنمية القدرة على حل المسألة الرياضية". وهدفت إلى تصميم برنامج لتدريب طلبة المرحلة الأساسية على استراتيجيات حل المسألة الرياضية، ومعرفة أثره في تنمية قدرة الطلبة على حل المسائل الرياضية، وعلى تحصيلهم في الرياضيات في الوحدات الدراسية المختارة من الصفوف الأساسية . وتكوّن مجتمع الدراسة من جميع طلبة الصفوف من السادس وحتى التاسع في المدارس التابعة لوكالة الغوث الدولية في منطقة إربد التعليمية، واختيرت عينة البحث من طلبة ست مدارس ذكوراً وإناثاً . ولتحقيق أهداف الدراسة أعد الباحث برنامجاً تدريبياً، واختباراً تحصيلياً لكل صف من صفوف العينة. اعتمد الباحث علامات الطلبة في مادة الرياضيات في الفصل الأول 2002/2001، كتحصيل سابق لأغراض عمل التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة . وحلل الباحث بياناته باستخدام تحليل التباين الأحادي (ANOVA). وأظهرت نتائج الدراسة تفوق المجموعة التجريبية التي اشتركت في البرنامج التدريبي في القدرة على حل المسائل الرياضية، على المجموعة الضابطة التي لم تشترك فيه.

دراسة سيار (2004)

وهدفت إلى التعرف على أهداف التدريب أثناء الخدمة لمعلمي التربية الرياضية، وكذلك احتياجات المعلمين إلى البرامج التدريبية، وأنواع التدريب أثناء الخدمة وأساليبه، والمشكلات المرتبطة به . نُفّذت الدراسة على عينة عشوائية قوامها (130) من معلمي التربية الرياضية بمدارس التعليم العام بوزارة التربية والتعليم بمملكة البحرين. وكانت الأداة الرئيسة في الدراسة هي الاستبانة. وكان من أهم ما توصلت إليه الدراسة من نتائج أن يكون للتدريب أثناء الخدمة أهداف تتمثل في زيادة الخبرات المنظمة، والارتقاء بمستوى أداء المعلم من خلال تنمية المعرفة والمعلومات والمهارات والقدرات، وتحفيز المعلم على الأداء الجيد والمتميز، وحول أنواع التدريب توصلت الدراسة إلى أن التدريب المتقدم أثناء الخدمة والتدريب من أجل التطوير والترقية حصلا على نسبة مئوية عالية، وحول المشكلات التي تواجه التدريب أثناء الخدمة فقد تمثلت في التخطيط وفي الكفايات التعليمية، والتقدير والحوافز والتقويم.

دراسة العسبلي (2006)

تمثّل هدفها في تقييم استراتيجيات تدريب المعلمين على استخدام التقنيات التعليمية التي ينفّذها مركز تدريب المعلمين بالرياض في السعودية . ولتحقيق هدف الدراسة قام الباحث بتطوير استبانة أداةً للدراسة، مكونة من (6) أساليب، يحتوي كل أسلوب على عدد من الفقرات ، وقد تكون مجتمع الدراسة من (460) متدرباً، تم أخذ (230) منهم عينةً للدراسة. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن جميع الأساليب المستخدمة فاعلة بدرجة عالية طبقاً لتحقق ميزاتها ما عدا أسلوب المحاضرة كان بدرجة متوسطة، وأن أكثر الأساليب فاعلية هو أسلوب التطبيق العملي، وأقلّها فاعلية كان أسلوب المحاضرة، كما أظهرت الدراسة أن متغيرات المؤهل العملي والخبرة التدريسية للمتدربين لم يكن لها أثر على نتائج الدراسة.

2.1.2.2 دراسات تتعلق بالكفايات التعليمية للمتدربين:

دراسة العلوان (1994)

وجاءت بعنوان "تقويم فعالية برامج إعداد المعلمين على مناهج العلوم الاجتماعية الجديدة في إكسابهم للكفايات التعليمية". حيث حاولت الدراسة معرفة الفرق في ممارسة الكفايات التعليمية بين المعلمين الذين تلقوا تدريباً على مناهج العلوم الاجتماعية الجديدة والمعلمين الذين لم يتلقوا التدريب، كما حاولت الكشف عن أثر بعض المتغيرات كالمؤهل العلمي والتفاعل بين الخبرة والتدريب، وبين المؤهل والتدريب. وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي العلوم الاجتماعية في مديريات التعليم لمحافظة العاصمة والبلقاء ودير علا والشونة الجنوبية وعددهم (889)، أما عينة الدراسة فقد تكونت من مجموعتين متساويتين من المجتمع وعددهم (180)، واختيرت واحدة تجريبية وأخرى ضابطة. وطوّر الباحث سلم تقدير أداةً لدراسته، تكونت من فقرات وزعت على ثمانية أبعاد هي أبعاد التخطيط للتدريس، وأساليب التدريس والوسائل والأنشطة، وإدارة الصف والاتصال، والتقويم والتعليم العلاجي، والتعزيز وإثارة الدافعية، والإلمام بالمادة الدراسية، وتنمية التفكير وتفريد التعليم، وتوظيف المعرفة في الحياة العملية . وقد بينت نتائج الدراسة أن ممارسة الكفايات التعليمية جاءت أفضل عند المجموعة التي تعرضت للتدريب، كما دلت النتائج على أنّ أثر التدريب على بعدي التخطيط للتدريس وأساليب التدريس والوسائل والأنشطة يختلف باختلاف الخبرة ، إضافة إلى التفاعل بين عاملي المؤهل والتدريب.

دراسة الصباغ (1994)

هدفت الدراسة إلى تحديد مدى معرفة مدرسي كليات المجتمع في الأردن بالكفايات التكنولوجية التعليمية، وممارستهم لها، ودرجة ضروريتها لهم. وتكون مجتمع الدراسة من جميع مدرسي كليات المجتمع في عمان، وتم اختيار عينة طبقية عشوائية من هذا المجتمع طبق عليها ا لباحث استبانته التي قام بتطويرها كأداة للدراسة. وقد تكونت الاستبانة من (48) كفاية تكنولوجية تعليمية مقسمة إلى أربعة مجالات هي : الشخصية والتخطيط للتعليم، وتصميم التعليم، والنشاطات، والتقويم. وقد دلت نتائج الدراسة على معرفة متفاوتة للمدرسين بالكفايات، كما دلت على أهم ية وضرورة جزء بسيط من هذه الكفايات التكنولوجية للمدرسين. كما لم تشر النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغيرات الجنس أو السلطة المشرفة في درجة معرفة الكفايات أو درجة ممارستها ، ولكن أشارت إلى وجود ارتباط موجب دال إحصائيا بين معرفة الكفاية ودرجة ممارس تها. وأوصى الباحث بضرورة عقد دورات تدريبية للمدرسين في موضوع الكفايات التعليمية.

دراسة أندراوس (2000)

وهي دراسة ميدانية بعنوان " التعليم القائم على الكفايات ، مدخل الى كفايات العاملين في مجال التقنيات التعليمية في الأردن ". وهدفت إلى الوقوف على واقع حركة ا لتعليم القائمة على الكفايات، وتطوير قائمة بالكفايات اللازمة لأداء مهام العاملين في مجال التقنيات التعليمية في مديريات التربية والتعليم في الأردن ، وتقدير درجات امتلاكهم لهذه الكفايات في ظل مجموعة من المتغيرات والإجراءات المختلفة، كما حاولت التعرف على الاتجاهات الحديثة في مجال الكفايات التعليمية، والإفادة منها بما يخدم ويثري الأنماط التعليمية السائدة في الأردن. واشتملت أداة الدراسة على قائمة تتكون من (64) كفاية، أُدرجت تحت (11) مجالاً، هي: الإعداد والتخطيط، وأسلوب النظام، وتصميم التعليم، واختيار الوسائل التعليمية وإستخدامها، وتشغيل الأجهزة التعليمية، وتقويم الوسائل التعليمية، والتواصل والتفاعل مع المتعلمين ، وتفريد التعليم، والبحوث التربوية المتعلقة بالتقنيات التعليمية. وقد أظهرت النتائج التي توصلت إليها الدراسة أنّ أعلى درجات امتلاك العاملين للكفايات التعليمية كانت في مجال تشغيل الأجهزة التعليمية ، وأدناها في مجال البحوث التربوية المتعلقة بالتقنيات التعليمية، كما أظهرت أنّ أكثر الأفراد امتلاكاً للكفايات التعليمية تبعاً المؤهلات العلمية هم حملة درجة الماجستير بينما جاء حملة دبلوم الكليات الجامعية في المرتبة الأخيرة.

دراسة الشريف (2005)

هدفت هذه الدراسة إلى التعّرف على درجة امتلاك معلمي ومعلمات المرحلة المتوسطة بالمدينة المنورة للكفايات التكنولوجية ودرجة ممارستهم لها . وتكون مجتمع الدّراسة من جميع معلمي مدارس المرحلة المتوسطة في المدينة المنورة، وقد اختار الباح ث عينة عنقودية نسبتها 12% من مجتمع الدراسة. واستخدم استبانة تكونت من (40) كفاية تكنولوجية موزعة على خمسة مجالات رئيسة هي: مجال التصميم، ومجال الإنتاج، ومجال الإستخدام، ومجال الإدارة، ومجال التقويم. خلصت الدراسة إلى أن أهم الكفايات التي يمتلكها المعلمون والمعلمات بدرجة عالية جداً هي: تحديد الأهداف العامة للموضوع المراد تصميمه ، والقيام بإنتاج بعض الوسائل التعليمية البسيطة مثل : الرسومات البيانية والهندسة والمجسمات ، والقيام بتهيئة المكان المناسب وتجهيز ه لاستخدام الوسيلة التعليمية. أما أهم الكفايات التكنولوجية التي يمارسونها فهي القيام بعرض الوسيلة التعليمية التعلمية بطريقة واضحة يمكن أن يراها جميع الطلبة ، والقيام بمراعاة عناصر الأمن والسلامة عند استخدام تقنيات التعليم. كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في درجة امتلاك أو ممارسة معلمي ومعلمات المرحلة المتوسطة بالمدينة المنورة للكفايات التكنولوجية تعزى لمتغيري الجنس، والخبرة في التدريس ، بينما تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة امتلاك أو ممارسة المعلمين للكفايات التكنولوجية تعزى لمتغير الدورة التدريبية ولصالح الأفراد الذين قاموا بحضور دورة تدريبية طويلة.

3.1.2.2 دراسات تتعلق ببناء البرنامج التدريبي وتقويم أثره:

دراسة ديراني (1997)

وهدفت إلى قياس فعالية برنامج التأهيل التربوي للمعلمين في تحسين ممارساتهم التعليمية . وقد تكونت عينة الدراسة من معلمين شاركوا في برنامج تأهيل الجامعيين في كلية الع لوم التربوية التابعة للجامعة الأردنية ، وقد خلصت الدراسة إلى أثر البرنامج التدريبي في تحسين ممارسات المعلمين التعليمية في مجالات التدريس الصّفي، وإدارة الصّف وحفظ النّظام، وتحسين العلاقة مع الطلبة، وتحسين العلاقة م ع الزملاء. وأشار الباحث إلى عدم تحسّن فهم ا لمشاركين للنّظام التربوي في الأردن. كما أظهرت الدراسة وجود أثر دال إحصائياً في أثر البرنامج التدريبي في تحسين الممارسات التعليمية للمشاركين يعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث . ولم تكن الفروق التي تعزى لمتغير الخبرة في التدريس دالة إحصائياً.

دراسة أبو الشيخ (1998)

وعنوانها " المبادئ الفلسفية للتربية في الأردن ودور تدريب المعلمين في تحقيقها ". وهدفت إلى الكشف عن مدى اتساق البرامج التدريبية التي نفذتها الوزارة مع المبادئ الفلسفية المعتمدة في الأردن والأيدولوجيات المنبثقة عنها، وعن مدى تمثل المعلمين والمعلمات الذين تم تدريبهم في أثناء الخدمة لها. ولتحقيق أغراض الدراسة صمم الباحث أداتين، الأولى عبارة عن استبانة تحليل محتوى المواد التدريبية، والثانية اختبار مدى تمثل المعلمين للمبادئ الفلسفية المعتمدة . واشتملت الدراسة على عينتين، الأولى هي عينة المواد التدريبية، وتمثلت بطريقة عشوائية منتظمة من (17) مادة شكلت ما نسبته 38% من المجتمع. أما الثانية فهي عينة المعلمين والمعلمات الذين تم تدريبهم أثناء الخدمة وعددهم (384)، وتم اختيارهم بطريقة عشوائية منتظمة، بنسبة 15% من مجتمع الدراسة. وقد استخدم الباحث التوزيعات التكرارية، والنسب المئوية والرتب، لظهور كل مبدأ من المبادئ في مجالات الاستبانة الأولى، في حين استخدم تحليل التباين المتعدد (MANOVA) وقيمة الإحصائي (WILK'S LAMBDA). وكشفت نتائج الدراسة عن وجود تدنٍ في مستوى تمثّل المعلمين الذين تم تدريبهم أثناء الخدمة للمبادئ الفلسفية بشكل عام، كما كشفت أنّ لا إختلاف في مستوى التمثل يعزى إلى متغيرات المؤهل العلمي أو الخبرات التدريسية.

دراسة العاجز والبنا (2003)

وعنوانها "تصور مقترح لبرنامج إعداد المعلم الفلسطيني وفق حاجاته الوظيفية في ضوء مفهوم الأداء". وحققت الدراسة أهدافها من خلال تق ويم برامج التدريب الحالية كما هو واقعها، وتلمس احتياجات المعلمين الوظيفية لمجالات التدريب المقترح . وقد استخدم الباحث لهذا الغرض المنهج الوصفي التحليلي. وأعد استبانة تكونت من مجالين هما : تقويم البرامج التدريبية، ومجال البرنامج التدريبي المقترح للمعلمين أثنا ء الخدمة. واختار الباحث عينة بنسبة 15% من مجتمع الدراسة المكون أساساً من (1837) معلماً ومعلمة يُعلّمون في المدارس الأساسية العليا . توصلت الدراسة إلى أن النسبة المئوية لبعد المدرب والمتدرب كانت مرتفعة في مجال تقويم البرامج التدريبية الحالية وأقلّها نسبةً كانت وقت التدريب والمتدرب ومكان التدريب والامكانات . وبيّنت الدراسة عدم وجود أثر لمتغيرات الجنس والخبرة والمؤهل العلمي على تقديرات المعلمين في مجال تقويم البرامج التدريبية، بينما كان لمتغير عدد الدّورات التي حضرها المعلمون أثر في تقديرات المعلمين والمعلمات.

دراسة أبو رمان (2004)

وكانت حول بناء برنامج لتدريب المعلمين على استراتيجيات تدريس مكونات المعرفة الرياضية وأثره في أدائهم وتحصيل طلبتهم . وهدفت إلى بناء برنامج لتدريب معلمي الرياضيات على استراتيجيات تدريس مكونات المعرفة الرياضية، ومعرفة أثره في أدائهم وتحصيل طلبتهم. وتكونت عينة الدراسة من (52) معلماً ومعلمة، تم توزيعهم بالتساوي في مجموعتين تجريبية وضابطة، أما عينة الطلبة فتكونت من (1279) طالباً وطالبة من طلبة الصف التاسع الأساسي في مديرية تربية السلط للعام الدراسي 2004/2003، وتم توزيع العينة إلى مجموعتين تجريبية وضابطة. ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث ببناء برنامج تدريبي وفق إنموذج كمب لمعلمي الرياضيات في استراتيجيات تدريس مكونات المعرفة الرياضية . ولغرض قياس أداء المعلمين أعدّ الباحث بطاقة ملاحظة، كما تم إعداد اختبار تحصيلي لطلبة الصف التاسع الأساسي من أجل مقارنة درجات الطلبة في المجموعتين التجريبية والضابطة. استخدم الباحث اختبار " ت " لتحليل البيانات إحصائياً. وأظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية في المعرفة الرياضية والتحصيل على المجموعة الضابطة نتيجة اشتراك معلمي المجموعة التجريبية في البرنامج التدريبي ا لمعدّ من قبل الباحث، كما أظهرت النتائج تفوق تحصيل الطلبة الذين درّسهم المعلمون في المجموعة التجريبية على الطلبة الذين درّسهم المعلمون في المجموعة الضابطة . وقد استنتج الباحث أنّ اكتساب المعلمين لإستراتيجيات تدريس مكونات المعرفة الرياضية من خلال برنامج التدر يب، قد أسهم في تحسين أدائهم داخل الغرفة الصفية، مقارنة بزملائهم الذين لم يخضعوا للبرنامج التدريبي، كما أدّى إلى تحسين تحصيل الطلبة.

دراسة محمد (2006)

هدفت إلى معرفة رأي المعلمين والمعلمات في التدريب الذي تقوم به وزارة التربية والتعليم وينفذّه الموجهون التربويون. وقد اتّبع الباحث في دراسته المنهج الوصفي، واعتبر الباحث جميع المعلمين في المنطقة الغربية التعليمية مجتمعاً للدراسة، حيث تم اختيار (160) معلماً ومعلمة ليكونوا العينة التي تطبق الدراسة عليها . واستخدم الباحث من أجل تحقيق أهداف البحث، والإجابة عن أسئل ة الدراسة استبانةً مكونة من (26) فقرة، وزعت على عينة الدراسة للاستجابة عليه ا. وقد أظهرت الدراسة اختلافاً في رضا المعلمين والمعلمات عن المجالات الثلاثة المفحوصة وهي المادة التدريبية، والبيئة التدريبية، ووقت التدريب، كما دلت أيضاً على وجود أثر للخبرة في التد ريب عند المعلمين، بينما لم تُظهر أثراً للخبرة عند المعلمات . كما أظهرت الدراسة وجود أثر يعزى لمتغير الجنس، لصالح المعلمين.

دراسة القاسم (2008)

وعنوانها "تقويم أداء الطلبة المعلمين في الجانب العملي لمقرر التربية العملية في برنامج التربية في منطقة نابلس التعليمية بجامعة القدس المفتوحة". تكونت عينة الدراسة من جميع طلبة البكالوريوس المسجلين في مقرر التربية العملية في منطقة نابلس التعليمية في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي 2005/2004، والبالغ عددهم (81) طالباً وطالبة (13 ذكر، و68 أنثى)، موزعين على خمسة تخصصات. استخدم الباحث نموذج تقويم المتدرب في مقرر التربية العملية المعتمد لهذه الغاية في جامعة القدس المفتوحة، لتقويم أداء الطالب المعلم في الجانب العملي لمقرر التربية العملية، ويتكون النّموذج من ثلاثة أقسام، تضمن القسم الأول معلومات عامة عن الطالب المعلم، أمّا القسم الثاني فتضمن أربع فعاليات هي : التخطيط، وتنفيذ الدروس، والتقويم، والصّفات الشّخصية، في حين شمل القسم الثالث ملاحظات عامة عن الجوانب التي تحتاج لتحسين في أداء المعلم وإجراءات المتابعة اللازمة من المشرف الأكاديمي . ولأغراض المعالجة الإحصائية للبيانات، استخدم الباحث اختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين، وتحليل التباين الأحادي، وتحليل التباين المتعدد (MONOVA). وقد أظهرت نتائج الدراسة قصوراً في أداء الطلبة المعلمين في الجانب العملي، كما أظهرت أنّ لا أثر لمتغير جنس الطالب المعلم أو تخصصه على أدائه في الجانب العملي.

2.2.2 الدراسات الأجنبية

قام الباحث بمراجعة عدداً من الدراسات الأجنبية التي بحثت في مجال إعداد وتأهيل المعلمين، وفي أثر البرامج التدريبية المقدم لـلمعلمين أثناء الخدمة في كفاياتهم التعليمية، وفيما يلي عرض لهذه الدراسات حسب تسلسلها الزمني مقسمة في ثلاثة مجالات، هي: التأهيل أو التدريب أثناء الخدمة، والكفايات التعليمية، وقياس وتقويم البرامج التدريبية:

1.2.2.2 دراسات تتعلق بتأهيل وتدريب المعلمين أثناء الخدمة:

دراسة Greene el at (1976)

عنوانها "أثر دورة تدريبية شاملة أثناء الخدمة على التحصيل في الرياضيات، وعلى اتجاهات معلمي المدارس الإبتدائية". حيث هدفت إلى البحث في أثر الدورة المكثفة أثناء الخدمة المتضمنة حلقات تدريبية على كفايات تنفيذ الدروس لسبع وثمانين معلماً ومعلمة ملتحقين بها. وقد أُعدّ برنامج الدورة في ضوء المحتوى المعرفي لمقررات الرياضيات وطرائق تدريسها، على أساس المنحى

الشمولي الذي يجمع بين المحتوى المعرفي وطريقة التدريس والمطبّق على مجموعات صغيرة. طبقت الدراسة على المشاركين المقسمين إلى مجموعتين، المجموعة التجريبية التحقت ببرنامج تدريبي صيفي مشتمل على حلقات تدريب وورش عمل . وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة لصالح المجموعة التي تدربت في الصيف . وقد اعتبر المنحى الشامل الذي جمع بين المحتوى المعرفي للتخصص وأساليب التدريس بمثابة نموذج واعد للتدريب في أثناء الخدمة . كما أظهرت الدراسة الحاجة لأن تكون حلقات التدريب أثناء السنة الدراسية ذات صلة مباشرة وامتداد منطقي لحلقات التدريب الصيفية، لأن في ذلك فائدة بالحصول على القدر الأ كبر للأثر. كما أوصى الباحثون بإجراء دراسات مستقبلية تهدف إلى تحديد فعالية استراتيجيات التدريب أثناء الخدمة، لأن هذا الاتجاه يزيد من فرص ا لعمل للخريجين للدخول إلى مهنة التعليم، كما أوصوا أيضا بإعداد المزيد من النماذج لـلتدريب أثناء الخدمة مع ضرورة تطويرها واختبارها لكي تكون على درجة عالية من الفعالية والأثر.

دراسة Marsh (1991)

عنوانها "أثر دورة تدريبية أثناء الخدمة على وظائف المعلمين المشاركين ". حيث هدفت إلى دراسة واستكشاف آراء المعلمين المشاركين في دورة تدريبية أثناء الخدمة مدتها سنة تدريبية واحدة وتعادل دبلوم في التربية . اختيرت عينة الدراسة من (14) معلماً من معلمي مقاطعة Welch بإنجلترا. استخدمت المقابلات كأداة للدراسة وجمع المعلومات . أوضحت نتائجها فعالية البرنامج التدريبي، وارتباطه بحاجة المشاركين للنمو المهني، كما أوضحت نتائجها أهمية الدورة في النمو المهني للمشاركين.

دراسة Zientek (2007)

وعنوانها "المعلمون المعدّون جيداً: مشاهدات من الصفوف". وهدفت للتعرف على واقع الممارسات الصفية للمعلمين المؤهلين، ومقارنة ذلك بممارسات المعلمين غير المؤهلين. وخلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، كان من أبرزها : (أ) المعلمون المؤهلون تقليدياً يشعرون أنهم أكثر استعداداً على مهارات التواصل، والتخطيط، واستخدام استراتيجيات التدريس من المعلمين غير المؤهلين.(ب) المعلمون غير المؤهلين أقل قدرة على التوجيه الإيجابي للصفوف، وخبراتهم التعليمية السابقة أقل من المعملين المؤهلين . (ج) المعلمون المبتدئون لا يشعرون بأنهم معدون جيداً للتعامل مع المنهاج أو لتقييم تعلم طلبتهم . (د) أظهر المعلمون غير المؤهلين حاجة إلى الإلمام بقواعد أو

مبادئ التدريس، وإلى دعم أكثر في السنة الأول ى من العمل، كما تبين وجود نقص عندهم في الخبرات السابقة اللازمة للتدريس. وأوصت الدراسة بأن لكل طفل الحق في الحصول على معلم على درجة عالية من التأهيل ، و إنّه يجب عدم التردد في التحقق تجريبياً من كيفية نجاح برامج إعداد المعلمين.

دراسة Cherubini (2007)

دراسة نوعية بعنوان "التحدث عالياً و بحرية: انتقادات المعلمين المبتدئين حول التنمية المهنية الإجبارية لهم ". وهدفت إلى دراسة تصورات المعلمين المشاركين في برنامج التنمية المهنية الإجبارية في أونتاريو بكندا. عرف الباحث مصطلح (Teacher induction) بأنه "كل أشكال الدعم والتوجيه الذي يوفر للمعلمين المبتدئين في السنوات الأولى لأدائهم لوظائفهم ". وجاءت الدراسة في ضوء تجربة مجالس التعليم المحلية في مدينة أونتاريو بكندا في إعداد المعلمين وتنميتهم مهنياً، حيث رأت هذه المجالس أنّ ا لتنمية المهنية الإجبارية للمعلمين الجدد قد شغلت أهمية متجددة في أمريكا الشمالية في إطار تطوير أداء المعلمين، والمحافظة على مستويات تعليمية عالية في الدولة، ولذلك حذت هذه المجالس حذو المؤسسات الأمريكية في إنشاء شراكة مع كليات التربية في الجامعات ومجالس المقاطعات، لإعداد أفضل للمعلمين المبتدئين في المهنة.

تكونت عينة الدراسة من (178) معلما من مجلسين محليين للتعليم على مرحلتين، في العام الدراسي 2005/2004، والعام 2006/2005. واستهدفت المعلم ين المبتدئين الملتحقين في البرنامج . وقد طور الباحث استبانة لرصد تصورات المعلمين كأداة للدراسة . وأظهرت نتائج الدراسة اخ تلافاً في تصورات المعلمين حول توقعاتهم من برنامج التنمية المهنية للمعلمين على مدار السنتين، وفي تقدير الدعم اللازم لهم، وفي فهم أدوارهم القيادية، وفي وعيهم للاختلاف بين التدريب أثناء الخدمة والممارسة العملية التطبيقية في الصف . ولفتت الدراسة الانتباه ل ثقافةالتنمية المهنية للمعلمين المبتدئين، وللتفكير وإعادة النظر في كيفية تنمية المعلمين المبتدئين مهنيا في ضوء تصوراتهم.

دراسة Zavala, Genaro, and Hugo (2007)

عنوان الدراسة "التدريب الإبداعي أثناء الخدمة على التعلم النشط من خلال دورة تدريبية قصيرة في ضوء الأبحاث التربوية في الفيزياء". هدفت الدراسة إلى وصف برنامج قصير تطويري للتنمية المهنية أثناء الخدمة لمعلمي الفيزياء . وقد اعتمد في بناء البرنامج والمواد التدريبية على نتائج البحوث التربوية، و كان هدفها الرئيس تزويد المعلمين أثناء الخدمة بالخبرة اللازمة للتفاعل مع استراتيجية التعلم النشط، التي طورها فريق بحوث الفيزياء والتربية في جامعة واشنطن . ونظمت

الدورة في بيئة تعلم نشط وبنائية، فكان يتوجب على المعلمين بداية أن يتعلموا كطلاب منتظمين، في أداء النشاطات وتعلمها، وفي تقديمهم للاختبار القبلي، والأنشطة البيتية . وبعد كل درس من هذه الدروس، عقدت جلسة لنقاش الصعو بات التي واجهها المعلمون أثناء التعلم في مجموعات صغيرة وتعاونية مع الزملاء، ثم لاحقاً مع باقي أفراد المجموعات، وأخيراً يتم توجيه المشاركين إلى قراءة ومناقشة بحوث وأدب تربوي في الفيزياء للبحث عن حلول للصعوبات التي واجهوها أثناء تعلمهم. تكونت أداة الدراسة من اختبار مفاهيمي متعدد الاختيارات، طبق كاختبار قبلي في بداية الدورة، وكاختبار بعدي في نهايتها، بهدف جمع المعلومات . وأظهرت النتائج تحسن في أداء المعلمين المشاركين في التعامل مع استراتيجية التعلم النشط.

دراسة Butale (2008)

وجاءت بعنوان "أثر العوامل الأربعة : الأسرة والعمل والتعليم الإلكتروني والمشاركة الاجتماعية على المعلمات الملتحقات ببرنامج التأهيل أثناء الخدمة في جامعة بوتسوانا ". وقد اعتبر ا ستخدام التكنولوجيا في التعليم عن بعد واحداً من أكبر التغييرات في التعليم وا لتعلم، وكان لهذا التغيير الفضل في تمكين البالغين العاملين على مواصلة التعليم والتأهيل من منازلهم. وقد فحصت الباحثة في هذه الدارسة أثر دمج التكنولوجيا في التعليم عن بعد أثناء الخدمة للمعلمات الملتحقات في برنامج معد لهذا الغرض في جامعة بوتسوانا. وتدرس الباحثة تجارب المعلمات في ظل تداخل متغيرات متعددة هي: الأسرة، والعمل، والتعلم عن بعد، والالتزامات الاجتماعية. إضافة إلى عامل الجنس كعامل هام في إدماج التكنولوجيا بسبب التحيز التاريخي ضد المرأة . كما نوقشت أيضا المسائل الاجتماعية والثقافية المرتبطة بنقل التكنولوجيا الغربية إلى البلدان الأقل نمواً.

الدراسة حاولت الإجابة عن أربعة أسئلة هي:

1) كيف يؤثر تعليم المعلمات عن بعد أثناء الخدمة على توزيع المسؤوليات بين العمل والأسرة؟
2) كيف يؤثر التعليم عن بعد أثناء الخدمة على مشاركة المرأة في مجتمعاتها؟
3) ما هي المسائل المر تبطة باستخدام التكنولوجيا التعليمية الغربية على المرأة في البلاد الأقل نمواً؟
4) هل يمكن للمشاركات الاستفادة من التجارب على شبكة الإنترنت؟

تكونت عينة البحث من عشر معلمات. واستخدمت المقابلات والملاحظات كأدوات لجمع البيانات. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن المرأة تتعرض لمشاكل خاصة من أطفالها بينما كانت تحضر جلسات الدورة التعليمية، كما لوحظ أيضا أن البرنامج أعاق مشاركة المرأة في النشاطات الاجتماعية التي

هي جزء مهم من ثقافتها، وأنّ المرأة تواجه صعوبات في إدارة العمل، والمسؤوليات المنزلية، كما دلت الدراسة أيضاً أن هناك اتجاها نحو دراسة العوامل الأربعة بصورة منفصلة بدلا من دراستها مترابطة.

وخلصت الدراسة إلى أنه من أجل نجاح التعليم الموجه نحو المرأة لا بد من تكيفها مع العوامل المختلفة. كما أوصت الباحثة بضرورة إنشاء شبكة من المصادر لدعم تعلم المرأة عن بعد أثناء الخدمة.

2.1.2.2 دراسات تتعلق بالكفايات التعليمية للمتدربين:

دراسة Yalin (1993)

وعنوانها "الكفايات التكنولوجية التعليمية الواجب توفرها في برنامج إعداد المعلمين ". وهدفت إلى تحديد أهم الكفايات التكنولوجية التعليمية الواجب توافرها في برامج إعداد المعل مين في كليات مقاطعة اليجني Allegheny بولاية بنسلفينيا الأمريكية . حيث قام الباحث بإعداد استبانة مكونة من (49) كفاية تكنولوجية تعليمية موزعة إلى أربعة مجالات هي : مبادئ تصميم التعليم، والمواد التعليمية، وتقنيات إنتاج المواد والوسائل التعليمية المناسبة، والاتصال مع الجمهور. وقد أكّدت نتائج الدراسة على إجماع أعضاء هيئة التدريس والمعلمين على كفايات مبادئ تصميم التعليم، وتقنيات إنتاج المواد والوسائل التعليمية، والاتصال مع الجمهور، كأهم الكفايات التكنولوجية التعليمية التي يجب أن تتضمنها برامج إعداد المعلمين. في حين اقترح أعضاء هيئة التدريس أن يدرس مساق "مقدمة في تكنولوجيا التعليم" في الكليات ليتم تطوير كفايات تكنولوجية تعليمية لدى المعلمين.

دراسة Speight (1994)

وكانت بعنوان "تقييم الكفايات التعليمية والتقنية والخبرات المكتسبة من برنامج إعداد المعلمين في الكليات والجامعات المعتمدة والتابعة للمجلس الدولي لتدريب المعلمين NCATE ". وهدفت هذه الدراسة إلى تقييم خبرات وكفايات المعلمين التقنية والتعليمية التي يكتسبها في برامج إعداد المعلمين التي تقدمها الكليات والجامعات المعتمدة في الولايات المتحدة الأمريكية التابعة لـ NCATE. وقد اختار الباحث مجتمع دراسته من تسع جامعات، واختار عينة مكونة من (138) معلماً لأغراض الدراسة. وطور الباحث استبانة كأداة للدراسة، وبعد تطبيقها أظهرت نتائجها أنّ المعلمين الملتحقون ببرامج التدريب اكتسبوا الكفايات التعليمية والتقنية والخبرات اللازمة لهم ، كما أكد المعلمون على أهمية البرنامج في إكسابهم هذه الكفايات.

دراسة Fisher (1997)

وعنوانها "الكفايات التعليمة والتقنية اللازمة للمعلمين أثناء الخدمة والموصى بها لبرامج إعداد المعلمين". وقد ه دفت الدّراسة إلى تقصي الكفايات التعليمية و التكنولوجية اللازمة لمعلمي ولاية كولورادو الأمريكية أثناء الخدمة، والتي يتوجب دمجها في برامج إعداد المعلمين في كليات الولاية التي تعد المعلمين وجامعاتها . وقد تكونت عينة الدراسة من (287) معلماً من المدارس الإبتدائية والمتوسطة والثانوية. واستخدم الباحث استبانة قام بتطويرها لأغر اض جمع البيانات . وخلصت الدراسة إلى أهمية التدريب في إكساب المعلمين للكفايات التعليمية والتّكنولوجية في برامج إعداد المعلمين، كما أظهرت أن أهم الكفايات التكنولوجية هي تلك المتعلقة بالإنترنت واستخداماته، وقد رتّب الباحث الكفايات كالتالي: الكفايات المعرفية، التعامل مع البرامج الحاسوبية، إدخال البيانات . وقد أوصى بالتدريب لاكتساب الكفايات وا ستخدامها، لأنها تعمل على تحسين التعليم وتطوير مستويات التفكير العليا عند الطلبة.

دراسة Schirmer (2006)

وقد جاء عنوانها "تغيير كفايات المعلم وقناعاته خلال برنامج لتأهيل المع لمين لمدة سنة واحدة". وتمثل هذه الدراسة محاولة لزيادة فهم العوامل التي تؤثر في كفا ية ومعتقدات معلم العلوم للمرحلة الثانوية، إضافة إلى وضعها لنموذج لكفا يات المعلم ومعتقداته عن التدريس والطلاب . منهجية الدراسة جمعت بين منهجية البحث الكمي والبحث النوعي . وهدفت لتتبع كفايات ومعتقدات المشاركين بطريقة معمقة، وخلال عام واحد هي مدة البرنامج التدريبي. ومن النتائج التي أظهرتها الدراسة أنّ كفايات وفعالية المعلمين المشاركين في نهاية البرنامج كانت أعلى من فعاليتهم عند بدايته، وكانت معتقداتهم في تدريس العلوم أعلى مما كان عليه في بداية البرنامج، كما دلت أنه لا توجد فروق دالة في تدريس العلوم تعزى للمعتقدات، وإن كان بعض المشاركين قد طور معتقداته بصورة فردية. وقد بينت النتائج أيضاً أنّ كفاية المعلمين ومعتقداتهم تأثرت مباشرة بثلاثة مصادر من مصادر باندورا (Bandura) الأربعة في الف عالية الذاتية (وهي: إتقان الخبرات الرئيسة، والخبرات البديلة ، و القناعة اللفظية) والتي ظهرت على المعلمين أثناء البرنامج. ركزت الدراسة على أهمية المعارف التي يتضمنها المحتوى، والمعرفة بأساليب التدريس المناسبة، في كفايات المعلمين.

3.1.2.2 دراسات تتعلق ببناء البرنامج التدريبي وتقويم أثره:

دراسة Schaefer (2004)

جاءت الدراسة تحت عنوان "عملية التغيير عند المعلمين : دراسة طولية لخبرات أربعة معلمي رياضيات أثناء وبعد برنامج تدريبي لمدة سنتين ". وقد أكدت الدراسة أنّ مساعدة المعلمين في الحصول على المعارف الجديدة حول كيفية تعلم الطلاب، وتطوير مهارات جديدة باستمرار ، يجب أن تصبح هدفاً لبرامج التدريب والتطوير المهني. وهدفت الدراسة إلى توثيق التغيرات التي طرأت على معلمي الرياضيات أثناء وبعد البرنامج التدريبي وفهم الدوافع وراء هذه التغييرات ، كما هدفت إلى فهم كيف أن خبرات التدريب والتنمية المهنية تدعم وتوجه ممارسة التغيير ذاتياً. وتم تحقيق هذا الهدف من خلال مقارنة خبرات المعلمين مع دورة التغييرات المقترحة. وتم جمع البيانات باستخدام أداتين: الأولى ملاحظة المعلمين في الصفوف الدراسية، والثانية مقابلة المعلمين الأربعة بعد عامين من البرنامج، باستخدام الوثائق وأشرطة الفيديو. وقد أظهرت نتائج الدراسة أنّ الخبرات التي تلقاها المعلمون في برنامج التدريب والتنمية المهنية قد أثرت إيجابياً على خبرات التدريس عند المعلمين المشتركين في الدراسة . كما أكدت الدراسة أنّ التغير المستمر في خبرات المعلمين يتوقف على نوعية التغذية الراجعة التي يستخدمها المعلمون في صنع التغيير، وعلى قدرة المعلمين الذاتية في تنظيم التدريس.

دراسة James et al (2005)

وعنوانها "مراجعة نقدية لأثر برنامج تدريبي للمعلمين ". وهدفت إلى تقويم تأثير برنامج التدريب على نجاح المتدربين فيه. وحاولت الدراسة الإجابة عن سؤالها الرئيس الآتي : ما العناصر أو خصائص البرنامج التدريبي التي يعتقد المعلمون المشاركون أنها من العناصر المهمة لتدريبهم؟ تكون مجتمع الدارسة من (22) من المشاركين في الدراسة من الذكور والإناث، بعضهم معلمون بدوام كامل، وبعضهم بدوام كامل بديل، وبعضهم بدائل، وثلاثة منهم طلاب الدراسات العليا في كلية إعداد المعلمين ، وثلاثة من المشاركين ليسوا في مجال التعليم . استخدمت الاستبانة كأداة دراسة وتكونت من أسئلة كمية ونوعية، وبنيت من قبل الباحث لغرض تقييم معتقدات المشاركين، ورضاهم عن برنامج التدريب. تم مقابلة المشاركين عبر الهاتف. أظهرت نتائج الدراسة في مجالها الكمي أن أكثر البنود التي وافق عليها المشاركون بشدة هي رؤيتهم حول حداثة المواد التدريبية في مجال التخصص. أمّا نتائج المجال النوعي من الاستبانة فقد أوضح وجود (12) عامل يؤثر على

البرنامج التدريبي منها: التربية والتكنولوجيا، التنمية المهنية، علم النفس التربوي، وحلقات التربية العامة، وأخرى.

دراسة Burgoon (2008)

جاءت الدراسة تحت عنوان "تطوير أساليب المعرفة العملية لمعلمي المدارس الإبتدائية والإعدادية من أجل تطوير برنامج التنمية المهنية لهم". وأكدت الدراسة على أهمية برامج التطوير المهني في مساعدة المعلمين على الحصول على المعارف والمهارات الالازمة لتحسين تحصيل الطلبة الذين أظهروا ضعفاً في الإنجاز في العلوم. هدفت هذه الدراسة إلى تطوير أساليب التقويم المصصمة لتحسين نوعية التنمية المهنية لمعلمي الع لوم في المدارس الإبتدائية والإعدادية، وقد تم تطوير أساليب تقييم المعرفة العلمية للمعلمين المشاركين في برنامج التطوير المهني المسمى (NWO-TEAMS, Teachers Enhancing Achievement in Mathematics and Science) الذي يستمر لمدة عامين بواقع (168) ساعة تدريبية. وقد استخدمت في السنة الأولى من هذا البرنامج أساليب سهلة جداً، وبالتالي لم يتم التمكين من تقييم فعالية هذا البرنامج . لذلك طور الباحث الأساليب ال جديدة لاستخدامها في السنة الثانية، بحيث طورت لتكون أكثر صعوبة من خلال الإطار النظري المستخدم والمتمثل في تصنيف بلوم، كما زادت فيها فعالية البنود المحيرة، والبنود التي تقيس مهارات التفكير العليا والقدرات المعرفية. وأظهرت نتائج البحث أنّ الأساليب التي طورت للسنة الثانية كانت أكثر قدرة على فصل المعلمين على أساس معرفتهم العلمية، كما أنّ المعلمين في السنة الثانية أظهروا تحسناً كبيراً في جميع مستويات المعرفة العلمية في الاختبار البعدي. إنّ تطوير الأساليب في هذه الدراسة قُدِّمت كنموذج لتقييم برامج التنمية المهنية التي تسعى إلى تحسين المعرفة العلمية للمعلمين الملتحقين ببرامج التنمية المهنية.

دراسة Ozen (2008)

هدفت إلى التحقق من آراء معلمي المدارس الأساسية في برنامج التدريب أثناء الخدمة من خلال برامج التعليم عن بعد. تكونت عينة الدراسة من (70) معلماً من معلمي المدارس الأساسية في وسط مدينة بولو التركية، ونفذت الدراسة في فصل الربيع من العام الدراسي 2006–2007. تم جمع البيانات أثناء الدراسة باستخدام المقابلات مع معلمي المدارس الأساسية من قبل الباحث. وقد كشفت نتائج المقابلات أنّ الاحتياجات التدريبية للفئة المستهدفة ينبغي تحليلها قبل بدء هذه البرامج، و أنّ الأنشطة التعليمية لهذا البرنامج ينبغي أن تركّز على التطبيق العملي للمواضيع التي تدرّس خلال

الدورة، والتأكيد على المشاركة النشطة من جانب المشاركين في البرنامج من أجل تلبية احتياجاتهم، وأنّ تقييم البرنامج ينبغي أن يتم عندما تنتهي الدورة التدريبية للتأكد من تحقيق أهداف البرنامج.

3.2: تعقيب على الدراسات السابقة:

تعددت الدراسات التي تناولت موضوع تأهيل المعلمين أثناء الخدمة، وتنميتهم مهنياً بهدف تحسين كفاياتهم، وتنوعت في مناهجها، وأهدافها، وطرق جمع بياناتها، وأساليب تحليل ومعالجة البيانات إحصائياً، وكذلك في إجراءتها.

ومن خلال استعراض تلك الدراسات، نلاحظ:

1. تناولت بعضها تقويم فعالية البرنامج التدري بي لإعداد وتأهيل المعلمين، وأثره في الممارسات التدريسية، ودرجة إكتساب المشاركين للكفايات التعليمية، مثل دراسة العلوان (1994)، والأحمد (1993)، وديراني (1997)، والهودلي (1997)، والشريف (2005)، وسبايت (Speight, 1994)، وسكيرمر (Schirmer, 2006)، ومارش (Marsh, 1991). وزينتاك (Zientek, 2007).

2. ركّزت بعض الدراسات على التعليم والتدريب القائم على الكفايات، وتقييم الكفايات التعليمية عند المعلمين، ودرجة ممارسة المعلمين لها، وأنواع هذه الكفايات، مثل دراسة أندراوس (2000)، ويالين (Yalin, 1993)، ودراسة فيشر (Fisher, 1997).

3. بحثت بعض الدراسات في برامج التدريب أثناء الخدمة، وتصميمها وواقعها، ودراسة آراء المعلمين فيها، واقترحت بعضها خطط لبناء برامج تدريبية، مثل دراسة محمد (2006)، ودراسة العاجز والبنا (2003)، وسيار (2004)، وعبدالجواد (1416 هـ)، وشيروبيني (cherubini, 2007)، وبيوتيل (Butale, 2008)، وأوزن (Ozen, 2008) وزافالا (Zavala, 2007)، وبارغون (Burgoon, 2008)، وشيفر (Schaefer, 2004).

4. جاءت بعض الدراسات للتعرف على تحصيل طلبة المعلمين المشاركين في برامج التأهيل التربوي، مثل دراسة أبو رمان (2004)، والعرسان (2003)، وجرين وزملائه (Greene, et al, 1976).

5. اعتمدت بعض الدراسات في الحصول على البيانات اللازمة للإجابة عن أسئلتها على أسلوب الملاحظة الصفية، واستخدام نماذج تقويم معدّة لهذا الغرض، مثل دراسة ديراني (1997)، والقاسم (2006)، وزينتك (Zientek, 2007). في حين اعتمد بعضها الآخر على المقابلات طريقةً لجمع البيانات، مثل دراسة مارش (Marsh, 1991)، وأوزن (Ozen, 2008)، وجيمس (James et al, 2005). والجزء الأكبر منها استخدم الاستبانة أسلوباً لجمع البيانات. في حين استخدم بعضها الاختبار التحصيلي الذي يطبق على طلبة المعلمين المشاركين في التأهيل، مثل دراسة أبو رمان (2004)، والعرسان (2003)، وجريني وزملائه (Greene et al, 1976)، أو اختبار يستهدف مباشرة المعلمين مثل دراسة زافالا (Zavala, 2007).

6. أظهرت الدراسات أهمية التدريب أثناء الخدمة في تحسين ممارسات المعلمين التدريسية، وتحسين كفاياتهم التعليمية في مجالات متعددة، أبرزها: كفايات التخطيط وتنفيذ الدروس والتقويم.

7. بحثت دراسة الهودلي (1997) في أثر دورات تأهيل الجامعيين على الكفايات التعليمية للمعلمين المشاركين، وقد تشابهت مشكلة دراسته مع مشكلة هذه الدراسة، كما بينت دراسته أثر الدورات على كفايات المعلمين في مجالات التخطيط والتنفيذ والتقويم، وبذلك تكون قد التقت مع هذه الدراسة في هذا الأمر أيضا . لكنّ منهج هذه الدراسة التجريبي يختلف مع المنهج الذي اعتمده الهودلي وهو المنهج الوصفي. وفي حين كان مجتمع هذه الدراسة جميع المعلمين الملتحقين بدورة التأهيل للعام التدريبي الحالي، شمل مجتمع دراسة الهودلي جميع المعلمين الملتحقين بدورات تأهيل الجامعيين لخمس سنوات تدريبية متتالية. يضاف لذلك أنّ الهودلي استخدم الاستبانة كأداة لجمع البيانات عن كفايات المعلمين من وجهة نظرهم، لكنّ هذه الدراسة جمعت بياناتها من خلال الزيارة الصفية للمعلم ، والتي نُفّذت لكل معلم ثلاث

مرات، واحدة قبل بدء الدورة، واثنتان بعد انتهاءها، واستخدم تقرير الزيارة الصفية أداة في ذلك من قبل الباحث.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

1.3 منهج الدراسة

استخدم الباحث في هذه الدراسة المنهج التجريبي القائم على المجموعة الواحدة بقياس قبلي وقياس بعدي.

2.3 مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع المعلمين والمعلمات الملتحقين بدورة تأهيل الجامعيين (EP(nn في منطقتي القدس ونابلس التعليميتين، في العام الدراسي 2009/2008، وعددهم (40) معلماً من كلا الجنسين. والجدول التالي رقم (1.3)، يظهر توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب متغيرات الجنس والتخصص والخبرة والمنطقة التعليمية.

zجدول رقم (1.3): توزيع أفراد المجتمع حسب متغيرات الجنس والتخصص والخبرة والمنطقة التعليمية.

المتغير	المستوى	عدد المشاركين	نسبة المشاركين
الجنس	ذكر	15	%37.5
	أنثى	25	%62.5
المنطقة	القدس	20	%50
	نابلس	20	%50
التخصص	لغة عربية	7	%17.5
	لغة لإنجليزية	6	%15
	علوم	8	%20
	رياضيات	4	%10
	اجتماعيات	6	%15
	حاسوب	9	%22.5
الخبرة	1–2 سنة	16	%40
	3–4 سنوات	14	%35
	أكثر من 5 سنوات	10	%25

يظهر في الجدول رقم (1.3)، أنّ نسبة أفراد مجتمع الدراسة الإناث بلغت (62.5%)، وجاءت أكثر من نسبة المشاركين من الذكور، والتي بلغت (40%). أما نسبة أفراد المجتمع من المنطقتين فقد تساوت، في حين اختلفت نسبة تخصصات المعلمين فجاءت أعلاها في تخصص الحاسوب، حيث وصلت النسبة إلى (22.5%) من مجموع أفراد المجتمع، وكان أدناها نسبة معلمي الرياضيات التي وصلت إلى (10%). أما الخبرة فقد كانت نسبة أفراد المجتمع من فئة الخبرة (1–2 سنة) هي الأكثر وبلغت (40%)، وأقلها كانت فئة الأكثر من (5 سنوات) حيث وصلت فقط (25%) من مجموع أفراد المجتمع.

3.3 عينة الدراسة

تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة الطبقية العشوائية، وبنسبة (75%) من أفراد مجتمع الدراسة، وبلغ حجمها (30) فرداً. والجداول الآتية تُظهر توزع أفراد عينة الدراسة حسب متغيراتها. فالجدول رقم (2.3) يبين توزع أفراد العينة حسب متغير التخصص.

جدول رقم (2.3): توزيع أفراد العينة حسب متغير التخصص.

التخصص	عدد المشاركين	نسبة المشاركين
لغة عربية	5	%16.7
اللغة الإنجليزية	5	%16.7
علوم	6	%20
رياضيات	3	%10
اجتماعيات	4	%13.3
حاسوب	7	%23.3
المجموع	30	%100.00

يظهر في الجدول رقم (2.3)، أنّ نسبة المشاركين من تخصص الحاسوب كان الأعلى، حيث بلغت (23.3%) من المجموع الكلي للعينة، تلاه تخصص العلوم بنسبة بلغت (20%)، وكانت نسبة أفراد العينة من تخصص الرياضيات هي الأدنى ووصلت إلى (10%).

أما الجدول في الصفحة التالية رقم (3.3) فيظهر توزيع المعلمين المشاركين في العينة حسب جنسهم.

جدول رقم (3.3): توزيع أفراد العينة حسب متغير الجنس.

الجنس	عدد المشاركين	نسبة المشاركين
ذكر	11	%36.7
أنثى	19	%63.3
المجموع	30	%100.00

يظهر في الجدول رقم (3.3)، أن عدد أفراد العينة الإناث (19) ونسبتهنّ (63.3%) من المجموع الكلي لها، أما نسبة المشاركين الذكور فكانت أقل وبلغت (36.7%).

أما الجدول التالي رقم (4.3) فيظهر توزيع المشاركين في العينة وفق خبرتهم.

جدول رقم (4.3): توزيع أفراد العينة حسب متغير الخبرة.

الخبرة	عدد المشاركين	نسبة المشاركين
1–2 سنة	12	%30
3 – 4 سنوات	10	%25
أكثر من 5 سنوات	8	%20
المجموع	30	%100.00

يظهر في الجدول رقم (4.3)، أن عدد المشاركين الذين لم تتجاوز خبرتهم السنتين بلغ (12) مشاركاً بنسبة (30%) وهي النسبة الأكبر بين المشاركين، بينما كانت نسبة المعلمين الذين تتجاوز خبرتهم الخمس سنوات (20%) وهي الأقل بين المشاركين. وتجدر الإشارة إلى أنّ المعلمين الذين تجاوزت خبرتهم السنتان، قد تعينوا حديثاً في مدراس الوكالة ولديهم خبرة في التدريس تزيد عن

السنتين، أو أنّهم عُيّنوا منذ ثلاث سنوات ولم تُعقد دورة في مناطقهم لعدم وجود نصاب كاف لتنظيمها، وبالتالي التحقوا بهذه الدورة كونها أول دورة تعقد منذ تعيينهم.

أما الجدول التالي رقم (5.3) فيظهر توزيع المعلمين المشاركين في العينة وفق منطقتهم التعليمية.

جدول رقم (5.3): توزيع أفراد العينة حسب متغير المنطقة التعليمية.

المنطقة التعليمية	عدد المشاركين	نسبة المشاركين
القدس	15	%50
نابلس	15	%50
المجموع	30	%100.00

يظهر في الجدول رقم (5.3)، أنّ عدد المشاركين من منطقة نابلس يساوي نظراءه م من منطقة القدس.

4.3 أداة الدراسة

استخدم الباحث تقرير الزيارة الصفية أداةً للدراسة، و هو التقرير المعتمد لتقويم أداء وكفايات المتدربين المشاركين في دورات معهد التربية ، علماً بأنّ هذه الأداة تخضع لإجراءات الصدق والثبات من قبل خبراء معهد التربية في عمان، وا لمتخصصين، ومشرفي الدورات في أقاليم عمل وكالة الغوث الدولية الخمسة قبل اعتمادها في تقويم أداء المعلمين. ويفيد الغرابلي (2009) أنّ قيمة الثبات المحسوبة لهذه الأداة مقبولاً.

تكونت هذه الأداة من جزأين: الأول شمل المعلومات الشخصية عن المشارك، وهي: الاسم، الجنس، والخبرة، والتخصص، والمنطقة التعليمية، ومع لومات عن الدرس الذي سيتم تقويم أداء وكفايات المعلم فيه. والثاني تضمن الكفايات التعليمية موزعة في ثلاثة مجالات، هي كفاية التخطيط، وكفاية التنفيذ، وكفاية التقويم (ينظر ملحق رقم 1.3).

وقد تضمنت الأداة (20) فقرة توزعت على المجالات الثلاث التالية وفق التدريج الخماسي لمقياس ليكرت:

كفايات التخطيط: وتضم (7) فقرات ممثلة بالأرقام من 1 – 7.

كفايات التنفيذ: وتضم (8) فقرة ممثلة بالأرقام من 8 – 15.

كفايات التقويم: وتضم (5) فقرات ممثلة بالأرقام من 16 – 20.

وقد ضم المقياس المستويات الخمسة التالية:

- ممتاز، وأخذ القيمة (5).
- جيد، وأخذ القيمة (4).
- مقبول، وقيمته (3).
- ضعيف، وقيمته (2).
- ضعيف جدا، وقيمته (1).

5.3 متغيرات الدراسة

تضمنت الدراسة أربعة متغيرات مستقلة هي:

- متغير الجنس.
- متغير سنوات الخبرة: وله ثلاث فئات هي (1–2 سنة، 3–4 سنوات، أكثر من 5 سنوات)
- متغير التخصص: وله سبع فئات هي (عربي، علوم، رياضيات، حاسوب، إنجليزي، اجتماعيات، رياضة)
- متغير المنطقة التعليمية: وله فئتان هما (القدس، نابلس)

أما المتغير التابع فهو أثر برنامج تأهيل المعلمين الجامعيين في الكفايات التعليمية للمشاركين، كما هو مقاس بأداة الدراسة.

6.3 إجراءات تطبيق الدراسة

1. بداية شهر أيلول 2008، تنفيذ الزيارة الصّفية القبلية على عينة الدراسة، والتي امتدت لأسبوعين، وتم رصد علامة لكل متدرب قيمتها العليا (100) درجة، والصغرى (20).

2. منتصف أيلول 2008، ولغاية نيسان 2009، تنفيذ البرنامج التدريبي الذي استمر (30) حلقة تدريبية بواقع ثلاث ساعات للحلقة الواحدة، وبمجموع (90) ساعة تدريبية. تخلل ذلك دراسة الأدب التربوي، والإطلاع على الدراسات ذات العلاقة بتأهيل المعلمين، وتحسين كفاياتهم، وبدء العمل بكتابة فصول الدراسة.

3. نيسان 2009 ولغاية الأسبوع الثالث من أيار 2009، تنفيذ الزيارة الصفيّة البعدية لأفراد عينة الدراسة مرتين عند كل متدرب بينهما فترة زمنية تقارب الأسبوعين ، ورصد علامة من مئة لكل مرة، ثم اعتماد علامة واحدة لكل متدرب بأخذ متوسط العلامتين.

4. منتصف أيار 2009، تفريغ البيانات وتحليلها. واستكمال كتابة فصول الدراسة.

7.3 المعالجة الإحصائية

استخدم الباحث:

- التحليل الوصفي لكل مجال من مجالات الاستبانة، لوصف أثر البرنامج في الكفايات التعليمية الثلاث، والإجابة عن أسئلة الدراسة الخمسة، وتم احتساب المتوسط الحسابي، والإنحراف المعياري لأداء المشاركين، وتم التعبير عن المتوسط الحسابي لكل مجالات الأداة على شكل نسبة مئوية.

- اختبار "ت" (t-test) لفحص الفرضيتين الأولى والرابعة، حيث يوجد متغير ان مستقلان، يتفرع كل منهما إلى مستويين هما: الجنس، والمنطقة التعليمية.

- تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) لفحص الفرضية الثانية والفرضية الثالثة حيث أن المتغير له أكثر من مستويين، وهما الخبرة والتخصص.

- تم فحص فرضيات الدراسة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الإجتماعية (SPSS)

ولتحديد درجة الكفايات التعليمية، من خلال قيم المتوسطات الحسابية لتقدير ات أفراد عينة الدراسة من المعلمين المشاركين في دورة التأهيل أثناء الخدمة، اعتمد الباحث المقياس الوزني التالي:

المدى: $5 - 1 = 4$

$4 \div 3 = 1.33$

لتحديد الدرجة المنخفضة: $1 + 1.33 = 2.33$

لتحديد الدرجة المرتفعة: $5 - 1.33 = 3.67$

درجة منخفضة: إذا كانت قيمة المتوسط الحسابي للفقرة محصوراً بين 1 – 2.33

درجة مرتفعة: إذا كانت قيمة المتوسط الحسابي للفقرة محصوراً بين 3.67 – 5

درجة متوسطة: إذا كانت قيمة المتوسط الحسابي للفقرة محصوراً بين 2.34 – 3.66

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

يتضمن هذا الفصل عرضاً للنتائج التي توصلت لها الدراسة من خلال قياس أداء وكفايات المعلمين المشاركين في البرنامج التدريبي، وفق أسئلة الدراسة وفرضياتها، ويليه ملخصاً لهذه النتائج.

1.4 عرض النتائج

1.1.4. نتائج سؤال الدراسة الأول:

ما أثر برنامج تأهيل المعلمين الجامعيين في وكالة الغوث في منطقتي القدس ونابلس في الكفايات التعليمية للمعلمين المشاركين؟

للإجابة عن سؤال الدراسة الأول تم استخدام الإحصاء الوصفي حيث قام الباحث باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات أفراد عينة الدراسة في القي اسين القبلي والبعدي، في كل مجال من مجالات أداة الدراسة الثلاثة : التخطيط والتنفيذ والتقويم، وقد عبر عن المتوسط الحسابي بالنسبة المئوية كما هو مبين في الجدول رقم (1.4).

جدول رقم (1.4): المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لعلامات أفراد عينة الدراسة في القياسين القبلي والبعدي في كل مجال من مجالات أداة الدراسة الثلاث.

القياس	عدد أفراد العينة	مجال التخطيط		مجال التنفيذ		مجال التقويم	
		المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري
القبلي	30	19.83	2.45	23.60	4.26	12.20	2.08
		%56.66		%57.58		%48.80	
البعدي	30	26.77	2.42	27.93	3.85	16.00	2.83
		%76.43		%69.93		%64.00	

يبين الجدول (1.4) أن المتوسط الحسابي معبراً عنه بالنسبة المئوية لعلامات الزيارة البعدية للمعلمين كان أعلى من متوسط القياس القبلي المعبر عنه بالنسبة المئوية أيضا، وقد بلغ في مجال التخطيط (76.43%)، وفي مجال التنفيذ (69.93%)، أما في مجال التقويم فقد كان المتوسط الحسابي للقياس البعدي هو الأقل، حيث بلغ بالنسبة المئوية (64%)، كما يُلاحَظ أن أقل فارق بين المتوسط الحسابي للعلامة القبلية والعلامة البعدية كان في مجال التنفيذ، في حين كان أكبر فارق في مجال التخطيط.

ثم قام باستخراج المتوسط الحسابي والإنحراف المعياري لكل من العلامة الكلية القبلية والعلامة الكلية البعدية لأداء المعلمين خلال الزيارات الصفية، والجدول رقم (2.4) يوضح ذلك.

جدول رقم (2.4): المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية للعلامة الكلية لأفراد عينة الدراسة في القياسين القبلي والبعدي.

القياس	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري
القياس القبلي	30	55.63	7.18
القياس البعدي	30	70.70	8.72

يدل الجدول رقم (2.4) أن المتوسط الحسابي لعلامات المعلمين قبل اشتراكهم في البرنامج التدريبي بلغ (55.63)، وبانحراف معياري (7.18)، وارتفع متوسط العلامات في القياس البعدي ليصل إلى (70.70)، وبانحراف معياري (8.72). وللتأكد من دلالة هذا الفرق، ومعرفة أثر البرنامج التدريبي على الكفايات التعليميّ للمعلمين المتدربين، تم استخدام الاحصاء التحليلي، حيث استخدم اختبار "ت" للأزواج (Paired Sample T-test) لفحص دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية للقياسين القبلي والبعدي. ويُظهر الجدول التالي رقم (3.4) هذه النتائج.

جدول رقم (3.4): نتائج إختبار "ت" للأزواج لدلالة الفروق في أثر البرنامج التدريبي بين القياسين القبلي والبعدي.

القياس	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	قيمة "ت"	مستوى الدلالة	النسبة المئوية للتغير
القبلي	30	55.63	10.37	0.001	%27.11
البعدي	30	70.70			

يُظهر الجدول (3.4) أنّه يوجد فرق بين متوسط الق ياس القبلي والبعدي، وأنّ هذا الفرق بين المتوسطين دال إحصائياً عند ($\alpha \leq 0.05$)، حيث أنّ مستوى الدلالة (0.001) أقل من (0.05)، وهذا يعني أنّ الفرق دال إحصائياً.

وبملاحظة قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للكفايات التعليمية لأفراد عينة الدراسة وفقاً لفقرات أداة الدراسة، والتي يظهرها الملحق رقم (1.4) يتضح أنّ:

1. سبع فقرات من مجموع فقرات أداة الدراسة العشرين، كانت بدرجة مرتفعة، و (12) فقرة بدرجة متوسطة، في حين كانت فقرة واحدة فقط بدرجة منخفضة.

2. جاء أعلى متوسط حسابي للفقرة " يصوغ اهدافاً أدائية خاصة مشتقة من تحليل محتوى التدريس ومتضمنة عناصر تكوين الهدف : السلوك النهائي، الشروط، ومستوى الأداء المقبول(المعيار)."، حيث بلغ (4.57) وبانحراف معياري (0.57)، تلاه مباشرة المتوسط الحسابي للفقرة " يحل محتوى التدريس(الحقائق، المفاهيم، المبادىء، القوانين، المهارات، الإتجاهات، القيم،...الخ)." الذي بلغ (4.33) وبانحراف معياري (0.84).

3. جاءت الفقرة " يستخدم مهارات التساؤل الفعّال : يوزع الأسئلة مراعياً الفروق الفردية بين الطلبة، ينتظر سماع الإجابة من الطالب دون مقاطعة ، يستخدم لغة واضحة ومفهومة وفي مستوى الطلبة، يزودّ الطلبة بتغذيةٍ راجعة تصحيحية، يهيئ الفرصة المناسبة ليطرح الطلبة أسئلتهم."، في المرتية الأخيرة، وبمتوسط حسابي (2.17)، وانحراف معياري بلغ (0.70).

4. عشر فقرات من فقرات أداة الدراسة جاء متوسطها الحسابي أعلى من المتوسط الحسابي للدرجة الكلية، أي أعلى من (3.54)، أما الفقرات العشرة الأخرى فكان متوسطها أقل من المتوسط الحسابي للدرجة الكلية.

5. نصف الفقرات ذوات المتوسطات الحسابية الأعلى جاءت ضمن مجال كفايات التخطيط.

2.1.4. نتائج سؤال الدراسة الثاني:

هل يختلف أثر البرنامج في مستوى الكفايات التعليمية لدى المعلمين المشاركين فيها باختلاف الجنس؟

للإجابة عن سؤال الدراسة الثاني، تم استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للعلامات القبلية والعلامات البعدية لأداء المشاركين من كلا الجنسين، ومن ثم التحقق فيما إذا كانت الفروق

بين قيم المتوسطات الحسابية دالة إحصائياً من خلال فحص الفرضية الصفرية الآتية (الفرضية الأولى):

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لأداء أفراد عينة الدراسة على أداة الدراسة تعزى لمتغير الجنس.

للتحقق من صحة الفرضية الصفرية الأولى، وفحص دلالة الفروق في المتوسطات الحسابية لعلامات المعلمين الدالة على كفاياتهم قبل مشاركتهم في البرنامج التدريبي وبعده تبعاً لمتغير الجنس، تم استخدام اختبار "ت" لمجوعتين مستقلتين (Independent Groups T-test)، والجدول رقم (4.4) يوضح هذه النتائج.

جدول رقم (4.4): نتائج إختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين لدلالة الفروق في أثر البرنامج التدريبي بين القياسين القبلي والبعدي تبعاً لمتغير الجنس.

القياس	الذكور (11)		الإناث (19)		درجة الحرية df	قيمة (ف) المحسوبة	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
القبلي	54.27	7.17	56.42	6.25	28	1.20	0.28
البعدي	71.36	7.81	70.32	5.44	28	0.36	0.56

يتضح من الجدول (4.4) أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لأداء المعلمين المشاركين على أداة الدراسة تعزى لمتغير الجنس في القياسين القبلي والبعدي، وبالتالي تقبل الفرضية الصفرية الأولى.

3.1.4. نتائج سؤال الدراسة الثالث:

هل يختلف أثر برنامج EP(nn) في مستوى الكفايات التعليمية لدى المعلمين المشاركين فيه باختلاف خبرتهم التدريسية.

للإجابة عن سؤال الدراسة الثالث، تم استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لنتيجتي أداء المشاركين في الزيارتين القبلية والبعدية من مستويات الخبرة الثلاث، ومن ثم التحقق فيما إذا كانت الفروق بين قيم المتوسطات الحسابية دالة إحصائياً من خلال فحص الفرضية الصفرية الآتية (الفرضية الثانية):

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لأداء أفراد عينة الدراسة على أداة الدراسة لمتغير الخبرة في التدريس.

جدول رقم (5.4): المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لأداء المعلمين قبل وبعد إشتراكهم في البرنامج التدريبي تبعاً لمتغير الخبرة في التدريس.

مستوى الخبرة في التدريس	عدد المشاركين	المتوسط الحسابي		الإنحراف المعياري	
		القبلي	البعدي	القبلي	البعدي
1 ــ 2 سنة	12	51.75	73.17	6.31	3.88
3 ــ 4 سنوات	10	59.50	71.40	5.91	6.08
5 سنوات فأكثر	8	56.36	66.13	5.63	7.62
الكلـــــــــي	30	55.36	70.70	6.73	6.30

من خلال ملاحظة قيم المتوسطات الحسابية لأداء المشاركين في القياسين القبلي والبعدي من فئات الخبرة الثلاث في الجدول (5.4)، يتضح أنّ هناك فروقاً بين هذه المتوسطات، وللتحقق من دلالة هذه الفروق عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) لأداء وكفايات المعلمين قبل مشاركتهم في البرنامج التدريبي وبعده تبعاً لمتغير الخبرة في التدريس، تم فحص صحة الفرضية الصفرية الثانية باستخدام تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA)، والتي تظهر نتائج تطبيقه في الجدول رقم (6.4).

جدول رقم (6.4): نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في أثر البرنامج التدريبي على لكفايات المعلمين المشاركين تبعاً لمتغير الخبرة في التدريس.

مصدر التباين SV	مجموع مربعات الإنحراف SS		درجات الحرية df	متوسط الإنحراف MS		قيمة (ف) المحسوبة F		مستوى الدلالة Sig	
	القبلي	البعدي		القبلي	البعدي	القبلي	البعدي	القبلي	البعدي
بين المجموعات Between	245.36	338.34	2	169.17	122.68	4.69	3.66	0.03	0.02
داخل المجموعات Within	904.94	974.63	27	36.10	33.52				
الكلي	1150.3	1312.97	29						

يتضح من الجدول (6.4) أنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لأداء المعلمين المشاركين على أداة الدراسة في القياسين القبلي والبعدي تعزى لمتغير الخبرة في التدريس، وبالتالي ترفض الفرضية الصفرية الثانية.

ولتحديد بين أي من مستويات الخبرة كانت الفروق في الكفايات التعليمية، استخدم اختبار شيفيه (Scheffe Test) للمقارنات البعدية بين المتوسط ات الحسابية والكشف عن مصدر التباين، ونتائج الجدول (7.4) تبيّن ذلك.

جدول رقم (7.4): نتائج اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لأثر البرنامج التدريبي على كفايات المعلمين المشاركين تبعاً لمتغير الخبرة في التدريس

الخبرة في التدريس	1 ــ 2 سنة	3 ــ 4 سنة	5 سنوات فأكثر
1 ــ 2 سنة	–	1.77	*7.04
3 ــ 4 سنوات	1.77–	–	*5.28
5 سنوات فأكثر	7.04–	5.28–	–

يتضح من الجدول (7.4) أنه توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لأداء المعلمين المشاركين على أداة الدراسة، ويبدو أنّ هذه الفروقات أتت من مستوى الخبرة (5) سنوات فأكثر، كونها هي التي تكررت بصورة أكثر.

وعند التدقيق في هذه الفروق، يبدو أنّ ه يوجد فرقاً في المتوسط الحسابي بين فئة ا لخبرة (1–2) سنة، والفئة (5) سنوات فأكثر، وكان الفرق لصالح الفئة (1–2). لئما أنّ المقارنة في الفروقات بين الفئتين (3ــ4) سنوات، والفئة (5) سنوات فأكثر كانت دالة إحصائياً أيضاً ولصالح الفئة (3ــ4) سنوات، وهذا يؤكد أنّ مصدر الفروق يكمن في فئة الخبرة خمس سنوات فأكثر.

أما المقارنات الأخرى بين الفئات فلم تكن دالة إحصائياً. والجدول التالي رقم (8.4) يوضح المزيد عن هذه النتائج.

جدول رقم (8.4): الفروق في المتوسطات الحسابية، ومستوى الدلالة على اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية لأثر البرنامج التدريبي على كفايات المعلمين المشاركين تبعاً لمتغير الخبرة في التدريس

الخبرة في التدريس	عدد المشاركين	المتوسط الحسابي	المتوسط الحسابي
5 سنوات فأكثر	8	66.13	
3 ــ 4 سنوات	10	71.40	71.40
1 ــ 2 سنة	12		73.17
مستوى الدلالة Sig	–	0.15	0.80

يتضح من الجدول (8.4) أنه أنّ الفرق بين المتوسط الحسابي للمستويين (1–2) سنة، و (3ــ4) سنوات لم يكن دالة إحصائياً، و كذلك الفرق بين المتوسط الحسابي للمستويين (3ــ4) سنوات والمستوى (5) سنوات فأكثر كانت غير دالة إحصائياً، كما يوضح مستوى الدلالة لكل منهما.

4.1.4. نتائج سؤال الدراسة الرابع:

هل يختلف أثر برنامج EP(nn) في مستوى الكفايات التعليمية لدى المعلمين المشاركين فيه باختلاف تخصصاتهم الأكاديمية؟

للإجابة عن سؤال الدراسة الرابع، تم استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للعلامتين القبلية والبعدية لأداء المشاركين من مختلف التخصصات الأكاديمية، ومن ثم التحقق فيما إذا كانت الفروق بين قيم المتوسطات الحسابية ذات دلالة إحصائية من خلال فحص الفرضية الصفرية الآتية (الفرضية الثالثة):

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ 0.05) في المتوسطات الحسابية لأداء أفراد عينة الدراسة على أداة الدراسة تعزى لمتغير التخصص الأكاديمي.

للتحقق من صحة الفرضية الصفرية الثالثة، وفحص دلا لة الفروق في المتوسطات الحسابية لأداء وكفايات المعلمين قبل مشاركتهم في البرنامج التدريبي وبعده تبعاً لمتغير التخصص الأكاديمي للمعلم الملتحق في البرنامج التدريبي ، تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA)، ونتائج ذلك يوضحها الجدول رقم (9.4).

جدول رقم (9.4): المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لأداء المعلمين بعد إشتراكهم في البرنامج التدريبي تبعاً لمتغير تخصصاتهم الأكاديمية.

التخصص الأكاديمي للمعلم	عدد المشاركين	القياس القبلي		القياس البعدي	
		المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري
اللغة العربية	5	58.60	2.51	71.60	5.08
اللغة الإنجليزية	6	56.83	6.05	71.33	4.37
العلوم	6	59.50	8.64	70.83	6.82
الرياضيات	3	47.67	2.88	73.33	0.58
الاجتماعيات	4	52	7.02	65	8.83
الحاسوب	6	54.50	5.89	71.67	8.02
الكلـــــــــي	30	55.63	6.73	70.70	6.30

من خلال ملاحظة قيم المتوسطات الحسابية لأداء المشاركين في القياسين القبلي والبعدي في التخصصات المختلفة في الجدول (9.4)، يتضح أنّ هناك فروقاً بسيطة بين هذه المتوسطات، وللتحقق من دلالة هذه الفروق عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) لأداء وكفايات المعلمين ق بل مشاركتهم في البرنامج التدريبي وبعده تبعاً لمتغير التخصص الأكاديمي، تم فحص صحة الفرضية

الصفرية الثالثة باستخدام تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA)، والتي تظهر نتائج تطبيقه في الجدول رقم (10.4).

جدول رقم (10.4): نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفرو ق في أثر البرنامج التدريبي على كفايات المعلمين المشاركين تبعاً لمتغير تخصصاتهم الأكاديمية

مصدر التباين SV	مجموع مربعات الإنحراف SS		درجات الحرية df	متوسط الإنحراف MS		قيمة (ف) المحسوبة F		مستوى الدلالة Sig	
	القبلي	البعدي		القبلي	البعدي	القبلي	البعدي	القبلي	البعدي
بين المجموعات Between	393.27	162.93	5	78.65	32.59	2.05	0.80	0.11	0.57
داخل المجموعات Within	919.70	987.37	24	38.36	41.14				
الكلي	1312.97	1150.30	29						

يظهر تطبيق تحليل التباين الأحادي في الجدول رقم (10.4) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لأداء المعلمين المشاركين على أداة الدراسة تعزى لمتغير التخصص الأكاديمي، وبالتالي تقبل الفرضية الصفرية الثالثة.

5.1.4. نتائج سؤال الدراسة الخامس:

هل يختلف أثر برنامج EP(nn) في مستوى الكفايات التعليمية لدى ا لمعلمين المشاركين فيه باختلاف المنطقة التعليمية؟

للإجابة عن سؤال الدراسة الخامس، تم استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للعلامة القبلية والعلامة البعدية لأداء المشاركين لكلا المنطقتين، ومن ثم التحقق فيما إذا كانت الفروق بين

قيم المتوسطات الحسابية ذات دلالة إحصائية من خلال فحص الفرضية الصفرية الآتية (الفرضية الرابعة):

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لأداء أفراد عينة الدراسة على أداة الدراسة تعزى لمتغير المنطقة التعليمية.

للتحقق من صحة الفرضية الصفرية ا لرابعة، وفحص دلالة الفروق في في المتوسطات الحسابية لأداء وكفايات المعلمين قبل مشاركتهم في البرنامج التدريبي وبعده تبعاً لمتغير المنطقة التعليمية، تم استخدام اختبار "ت" لمجوعتين مستقلتين (Independent Groups T-test)، والجدول رقم (11.4) يوضح هذه النتائج.

جدول رقم (11.4): نتائج إختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين لدلالة الفروق في أثر البرنامج التدريبي بين القياسين القبلي والبعدي تبعاً لمتغير المنطقة التعليمية.

القياس	القدس (15)		نابلس (15)		درجة الحرية df	قيمة (ف) المحسوبة	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
القبلي	55.73	2.13	55.53	1.31	28	2.38	0.13
البعدي	69.13	6.66	72.27	5.70	28	0.17	0.68

والجدول (11.4) يوضح أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لأداء المعلمين المشاركين على أداة الدراسة تعزى لمتغير المنطقة التعليمية، وبالتالي تقبل الفرضية الصفرية الرابعة.

2.4. ملخص نتائج الدراسة:

أظهرت الدراسة النتائج التالية:

- ◊ جاءت الفروق في المتوسطات الحسابية لأداء المعلمين المشاركين في البرنامج التدريبي في بي القياس القبلي والبعدي دالة إحصائياً.

- ◊ كانت المتوسطات الحسابية لأداء المعلمين المشاركين في البرنامج التدريبي في القياس البعدي في مجال التخطيط أعلى من مجالي التنفيذ والتقويم، وأقل هذه المتوسطات الحسابية كانت لمجال التقويم.

- ◊ أظهرت نتائج الدراسة أنّ الفروق بين المتوسطات الحسابية لأداء ا لمعلمين المشاركين بخصوص أثر البرنامج التدريبي في الكفايات التعليمية كانت دالة إحصائياً بالنسبة لمتغير الخبرة في التدريس، وكانت لصالح الخبرة الأقل (1ــ2) و (3ــ4) سنة.

- ◊ لم تُظهر نتائج الدراسة فروقاً ذات دلالة إحصائية بين أداء المعلمين في القياس القبلي والبعدي تعزى لمتغيرات الجنس، والتخصص الأكاديمي، والمنطقة التعليمية.

الفصل الخامس

مناقشة نتائج الدراسة والتوصيات

يتناول هذا الفصل مناقشة إجابة الدراسة، وفقاً لأسئلتها وفرضياتها، ثم عرضاً للتوصيات.

1.5 مناقشة النتائج

1.1.5. مناقشة نتائج إجابة سؤال الدراسة الأول:

ما أثر برنامج تأهيل المعلمين الجامعيين في وكالة الغوث في منطقتي القدس ونابلس في الكفايات التعليمية للمعلمين المشاركين؟

جاءت متوسطات أداء المعلمين المشاركين بعد البرنامج التدريبي أعلى من متوسطات أدائهم قبل مشاركتهم فيه، وبمتوسط حسابي (70.70) وانحراف معياري (8.72)، وفرق دال إحصائياً.

وهذه النتيجة تُظهر أنّ البرنامج التدريبي ساعد المعلمين المشاركين فيه في تحسين كفاياتهم التعليمية في مجالات التخطيط والتنفيذ والتقويم . وهذا يفسر أن التدريب أثناء الخدمة له أثر إيجابي في تحسين كفايات المتدربين، بحيث أنّ المعلم يتلقى تدريباً على مبادئ التعليم والتعلم ونظرياته، ويكتسب معارف ومهارات جديدة تعود بالنفع على ممارساته الصفية بصورة مباشرة، فتتطور هذه

الممارسات كفايات المعلم التعليمية، وتطور من أدائه ، وتغير من سلو كه لجعله أكثر انسجاماً مع الأهداف المخططة . ويعتقد الباحث أنّ المعلم يحمل معه خبرة التدريب من الحلقات التدريبية، لتجريبها بشكل مباشر في مواقف حقيقية في غرفة الصف، فتكون فائدة التدريب مباشرة و ذات أثر في كفاياته.

وقد اتفقت نتيجة الدراسة مع نتائج دراسات كل من العلوان (1994)، وديراني (1997)، وأبو رمان (2004)، والهودلي (1997)، والعرسان (2003)، والشريف (2005)، وسبايت (Speight, 1994)، وشافير (Schaefer, 2004)، وزافالا وألاركون وبينجاز (Zavala, Alarcon, Benegas, 2007)، وفيشر (Fisher, 1997)، وزينتك (Zientek, 2007). وقد أظهرت جميعها أن إشراك المعلم في برنامج تدريبي أثناء الخدمة يحسّن من كفاياته التعليمية في مجالات التخطيط والتنفيذ وإدارة الصف والتواصل والتقويم والمعارف العلمية.

وفيما يتعلق بتحسن كفايات المعلمين المشاركين في مجالات الدراسة الثلاث، فقد أبرزت الدراسة اختلافاً في مقدار التحسن فيها، فقد جاء أفضل التحسن في كفايات التخطيط للمعلمين، ويفسر الباحث ذلك بأمرين : الأول أن برنامج الدورة عالج موضوع التخطيط للتدريس بشكل كافٍ، فعُيّن للتخطيط ثلاث حلقات دراسية عالجت المفهوم، والأهمية، والعناصر، والطريقة، وتحليل العملية التعليمية التعلمية، والأهداف السلوكية وصياغتها، وتبع ذلك مشاهدة مستمرة لمذكرات التخطيط اليومي للدروس، التي كان المعلمون يصطحبونها معهم لمكان التدريب بقصد تزويدهم عليها بتغذية راجعة تطويرية فورية . أما الثاني فقد تم تخصيص وقتٍ كافٍ خلال الزيارات الصفية التي كان يقوم بها الباحث للمتدربين، حيث كان يشمل الجزء الأول من الزيارة اجتماعاً قبلياً مع المعلم يتم التركيز فيه على خطة الدرس وبنائها وتطويرها، الأمر الذي يُعتقد أنّه قد حسّن من كفاياتهم في هذا المجال بصورة أفضل من المجالين الآخرين.

أما كفايات التقويم لدى المعلمين فبرغم أنّ تقدير متوسط علاماتها معبراً عنه بالنسبة المئوية كان مقبولاً فقط (64%)، إلاّ أنّ مقدار الفرق بين متوسطي القياسين القبلي والبعدي جاء في المرتبة الثانية بعد التخطيط، و يعتقد الباحث أن سبب ذلك يكمن في عدد الحلقات الدراسية المخصصة لموضوع التقويم في برنامج الدورة، الذي يعتقد أنّه كان ملائماً، إضافة إلى طبيعة التدريب في هذه الحلقات الذي ركّز على الجانب التطبيقي ، فأنتج المشاركون أشكالاً مختلفة من أدوات التقويم، ونُظّمت جلسات حوار ومناقشة معمقة لها، كما أُستخدِم أسلوب التدريس المصغر في التدريب على توظيفها، الأمر الذي يمكن اعتباره سبباً في التّحسّن في كفايات المشاركين.

أما مجال كفايات تنفيذ التدريس عند المعلمين، فالبرغم من أنّ الزيارة القبلية أظهرت تقدماً في كفايات المعلمين في هذا المجال عن مجالي التخطيط والتقويم، إلاّ أن القياس البعدي أظهر أن

التحسُّن في كفايات تنفيذ الدروس كان الأقل مقارنة بالمجالين الآخرين، فقد تغير المتوسط الحسابي المعبر عنه بالنسبة المئوية من (57.58%) إلى (69.93%) فقط، وقد يكون سبب ذلك في عدم تعمق البرنامج التدريبي في معالجة موضوع أساليب التدريس ، فكان نصيب أساليب التدريس وطرائقه محدوداً في مواد الدورة التعليمية وحلقاتها التدريبية، الأمر الذي يُعتقد أنّه لم يؤد إلى إكساب المشاركين تقنيات جديدة في التدريس غير تلك التي تمرّسوا عليها من خلال خبرتهم السابقة، والتي شكلت الأساليب التقليدية النسبة الأكبر منها. إضافة إلى ما يعتقده الباحث من أنّ تنفيذ الدروس وما يرافقها من إدارة للصف وموارد التعلم وسلوكات الطلبة وغيرها تحتاج من المعلم إلى خبرة أطول، وتمرس عال، ومهارات خاصة، وثقة عالية في قدراته، وهذا لم يظهر بصور كبيرة عند جميع المشاركين خلال السنة التدريبية، إلاّ أنّ التقدم الذي حصل في أدائهم يُظهر بداية حدوث ذلك.

2.1.5. مناقشة نتائج إجابة سؤال الدراسة الثاني والمتعلق بفرضية الدراسة الأولى:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لأداء أفراد عينة الدراسة على أداة الدراسة تعزى لمتغير الجنس.

جاء المتوسط الحسابي للذكور (68.36) أقل من المتوسط الحسابي للإناث (72.05)، لكنّ هذا الفرق لم يكن دالاً إحصائياً، حيث أنّ مستوى الدلالة جاء أكبر من (0.05). لذلك لم تُقبل الفرضية الصفرية. ويعزو الباحث سبب عدم وجود أثر لمتغير الجنس على رفع مستوى كفايات المشاركين في البرنامج التدريبي إلى ما يعتقد أنّه تشابه الخبرات التي يمر بها المشاركين من كلا الجنسين أثناء عملية التدريب، وإلى تطبيق تعليمات وإجراءات الدورة على كلا الجنسين دون التمييز بينهما، فالخبرات التي يكتسبها المشاركون من التدريب، غير مخصصة لجنس معين، كما أنها لا ت تأثر بالبنية الفسيولوجية للمشارك، بل بقدراته العقلية وبناه المعرفية، واستعداداته ودافعيته، إضافة إلى درجة ممارسته لها، وهذا أمر يُعتقد أنّه فردي، لا يتأثر بجنس المعلم أو بنيته البدنية، ولذلك يعتقد الباحث أنّ المعلم الذي اكتسب هذه الخبرات وحوّلها إلى ممارسا ت صفّية ظهر عليه التحسّن في الأداء بغض النظر عن جنسه.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من الأحمد (1993)، والقاسم (2006)، والشريف (2005)، والصباغ (1994)، والعاجز والبنا (2003)، والتي اكدت عدم وجود أثر لمتغير الجنس على كفايات المعلمين المشاركين في برنامج تدريبي أثناء الخدمة. ولم تتفق مع دراسة ديراني (1997)،

والهودلي (1997)، ومحمد (2006)، التي أظهرت أثراً يعزى لمتغير الجنس ولصالح المعلمين في دراسة كل من الهودلي (1997) وديراني (1997)، ولصالح الإناث في دراسة محمد (2006).

3.1.5. مناقشة نتائج إجابة سؤال الدراسة الثالث والمتعلق بفرضية الدراسة الثانية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لأداء أفراد عينة الدراسة على أداة الدراسة تعزى لمتغير خبرتهم التدريسية

بيّنت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في أداء المشاركين في البرنامج التدريبي تعزى لمتغير الخبرة التدريسية، وبالتالي تُرفض الفرضية الصفرية الثانية.

وقد جاء الفرق لصالح فئة المعلمين ذوي الخبرة من (1ــ2) سنة وهي الخبرة الأقل ، وقد يرجع الباحث سبب ذلك إلى حداثة الخبرة التدريسية للمعلمين الجدد، وميلهم الأكبر إلى الاندماج في مهنة التعليم لتحقيق ذواتهم، ممّا يرفع من درجة دافعيتهم للتدريب والنمو المهني، فتكون درجة اكتسابهم للمعارف والمهارات أعلى من نظرائهم ذوي الخبرة الأكبر، إضافة إلى أنّ حداثة عهدهم بالتدريس وأساليبه تجعلهم يتقبلون النظريات والمبادئ المتصلة به نتيجة لنقص الخبرة اللازمة لديهم، كما أنّ حاجتهم إلى تحسين ممارستهم وأدائهم الصفي، والتعرف على طرق التعامل مع المنهاج ، وتقويم تعلم طلبتهم يدفعهم إلى تجريب ما تدربوا عليه، وبالتالي فإن هذه الممارسة للخبرة المكُتسبة من التدريب تُحسِّن من كفاياتهم.

إضافة لذلك فقد كان برنامج التأهيل لهذه الفئة هي من أول الخبرات المنظمة والمخططة التي تُقَدَّم لهم لتساعدهم على أداء المهمات المطلوبة منهم في إطار تعليم النشء، أما نظراءهم من المعلمين ذوي الخبرة الأكثر من سنتين، فيعتقد أنهم حصلوا على خبرات مختلفة من خلال ممارستهم لعملية التدريسن، ومن زملاءهم ومديرهم، ومن المشرفين التربويين خلال زياراتهم المدرسية أو ورش التدريب لهم، مما يُعتقد أنّه قد أثّر على رغبتهم في الحصول على معارف جديدة، أو تغيير أنماطهم في التدريس، أوتطوير مهاراتهم.

وتتفق نتائج هذه الدراسة م ع دراسة العلوان (1994)، والأحمد (1993)، والهودلي (1997)، وزينتك (Zientek, 2007) التي أكدت وجود أثر لمتغير الخبرة في التدريس في كفايات المشاركين

في البرنامج التدريبي ولصالح ذوي الخبرة القصيرة . وتختلف نتائج الدراسة مع دراسة كل من العسبلي (2006)، وأبو الشيخ (1998)، وديراني (1997)، والعاجز والبنا (2003) والتي أظهرت عدم وجود أثر للخبرة في اكتساب الكفايات.

4.1.5. مناقشة نتائج إجابة سؤال الدراسة الرابع والمتعلق بفرضية الدراسة الثالثة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لأداء أفراد عينة الدراسة على أداة الدراسة تعزى لمتغير التخصص الأكاديمي.

أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في أداء المشاركين في البرنامج التدريبي تعزى لمتغير التخصص الأكاديمي، وبالتالي تقبل الفرضية الصفرية الثالثة.

وتفسير ذلك وفق اعتقاد الباحث أنّ البرنامج العام للدورة الذي اشترك فيه جميع المتدربين وسبق البرنامج التخصصي ــ الذي ينقسم فيه المتدربين إلى مجموعات وفق تخصصهم ــ ركّز على قضايا تربوية وكفايات تعليمية عامة، وخبرات لها علاقة بنظريات التعلم، والتخطيط وال تقويم، وإدارة الصف، والوسائل التعليمية وغيرها، وجميع هذه الخبرات تُقدّم للمعلمين دون أي تمييز بين تخصصاتهم الأكاديمية المختلفة.

كما أنّ البرنامج التخصصي لجميع التخصصات حصل على نفس عدد الحلقات الدراسية، وكان لكل تخصص منها نفس الثقل النسبي في البرنامج، إضافة لذلك، فإن بعض المواضيع كتدريس التفكير وبناء الاختبارات التحصيلية أو التشخيصية، والتخطيط وتحليل المقررات الدراسية، شملها البرنامج التخصصي لجميع التخصصات بشكل متساو، فمثلاً موضوع تعليم التفكير قُدِّم كحلقة دراسية في جميع التخصصات. ولذلك يعتقد الباحث أنّ الم علم في أي تخصص قد تلقّي تدريباً مكافئاً للتدريب الذي تلقاه أي معلم من أي تخصص آخر، وإن ظهرت بعض الفروق، فهذا سببه الفروق الفردية بين المعلمين في الأداء وممارسة الكفايات . علاوة على ذلك، فإنّه كما أشرنا سابقاً فإن الخبرات المقدّمة في برنامج التأهيل لا تُصنّف وفق تخصص المعلم، ولا توجه لمعارفه في التخصص فقط، إنما توجه أولاً لخبرته التدريسية ولكفايته التعليمية التي تعتبر قدرات فردية لا علاقة لها كما يعتقد الباحث بتخصص المعلم.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة أبو الشيخ (1998)، ودراسة الهودلي (1997)، والقاسم (2006)، التي بيّنت جميع ها عدم وجود أثر لتخصص المعلم في اكتسابه وممارسته للكفايات التعليمية. في حين اختلفت نتائج الدراسة مع دراسة العاجز والبنا (2003) التي أظهرت أثر لمتغير التخصص.

5.1.5. مناقشة نتائج إجابة سؤال الدراسة الخامس والمتعلق بفرضية الدراسة الرابعة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لأداء أفراد عينة الدراسة على أداة الدراسة تعزى لمتغير المنطقة التعليمية.

أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في أداء المشاركين في البرنامج التدريبي تعزى لمتغير المنطقة التعليمية ، وبالتالي تقبل الفرضية الصفرية الثالثة.

ويمكن أن يُفسّر ذلك بثبات البرنامج التدريبي، وتميّزه بسياسة تدريبية وإجراءات تنفيذية واضحة ومحددة، بحيث أنّه يُطبّق في جميع الأقطار المضيفة للاجئين الفلسطينيين لنفس الغاية، وعلى أساس الاحتياجات المشتركة لجميع المتدربين بغض النظر عن أماكن تواجدهم، ولإكسابهم الكفايات الأساسية ذاتها اللازمة لتُعين المعلم على القيام بمهمته على الوجه الأكمل ، كما أنّ المواضيع التدريبية للبرنامج هي ذاتها في جميع المناطق، وأنّ أساليب تنفيذ التدريب تكاد تكون متشابهة، فتتشابه تقريباً الخبرات التي يكتسبها المشاركين في البرنامج التأهيلي.

2.5 توصيات الدراسة

في ضوء النتائج التي خلصت الدراسة إليها، فإن الباحث يوصي بما يلي:

1. أن يستمر معهد التربية التابع للأونروا / اليونسكو، بتقديم الدورات الأساسية لتأ هيل المعلمين الجامعيين، لجميع أفراد الهيئة التدريسية غير المؤهلين تربوياً الذين يلتحقون بالعمل في مدارس وكالة الغوث الدولية، حيث أثبتت نتائج الدراسة أن هذه الدورة حسنت من مستوى كفايات المعلمين ومن درجة ممارستهم لها أثناء عملهم الصّفي.

2. التطوير المستمر لبرنامج التدريب من حيث أهدافه، ومحتوياته، وطرائق وأساليب تنفيذه، مع التركيز على المهارات العملية والاتجاهات المهنية المرغوبة، والعمل على إدخال أنماط تدريبية جديدة، بحيث تلبي الحاجات الحقيقية للمتدربين.

3. إضافة حلقات دراسية عن طرائق التدريس العامة، و الأساليب الخاصة ل تدريس الموضوعات الدراسية بحيث توجه المعلمين نحو استخدام الأساليب التدريسية الأكثر فعالية من الأساليب التقليدية كالمحاضرة، وحلقات أخرى لتوظيف الانترنت والحاسوب في التعليم.

4. أن يصبح التدريب أثناء الخدمة جزء اً من التربية المستمرة للمعلم طيلة ممارسته للمهنة، بحيث يتم من خلاله تحديث معارفه، وصقل خبراته، ومهارته المهنية، بهدف تحسين فاعلية العملية التعليمية، حيث أنّه كلما زاد التدريب الذي يتلقاه المعلم زادت فرص النجاح.

5. أن تحذو المؤسسات التربوية المحلية حذو دائرة التربية والتعليم في وكالة الغوث الدولية في تأهيل المعلمين، وتحسين كفاياتهم، وتطوير أدائهم، بما يكفل التنمية المهنية المستمرة لهم.

6. أن تصبح البرامج التدريبية جزءاً من الخطة السنوية للمدارس، بحيث يشترك المعلم في برنامج تدريبي معد لتلبية حاجاته، ويُعلم به حتى يتمكن من تطبيق ما يتعلمه من البرنامج التدريبي عملياً في المدرسة.

7. إجراء دراسة في مدارس وكالة الغوث تقارن بين درجة ممارسة الكفايات التعليمية عند المعلمين المؤهلين في دورة تأهيل الجامعيين، والمعلمين خريجي كليات إعداد المعلمين، حيث أنّ المعلمين خريجي كليات إعداد المعلمين لا يلتحقون بمثل هذه الدورات التدريبية ،

ودراسات أخرى لمعرفة أثر الدورة على تحصيل طلبة المعلم المشارك فيها، ودراسة العلاقة بين الكفايات المهنية للمعلمين واتجاهاتهم ورضاهم عن العمل.

المراجع العربية

إبراهيم، سعد الدين ، وآخرون. (1989): **مستقبل النظام العلمي وتجارب تطوير التعليم** . منتدى الفكر العربي، عمان.

ابن ماجه، أبو عبدالله بن يزيد الربعي القزويني . (273 هـ): **سنن ابن ماجه**، الطبعة الأولى، دار السلام للطباعة والنشر. الرياض. 1426 هـ.

أبو الشيخ، مصطفى . (1999): **المبادئ الفلسفية للتربية في الأردن ودور تدريب المعلمين في تحقيقها**. الجامعة اللبنانية، بيروت. (رسالة دكتوراه غير منشورة).

أبو دقة، سناء، عرفة، لبيب . (2007): تجارب عربية وعالمية. ورقة عمل مقدمة لورشة العمل التي تحمل عنوان "العلاقة التكاملية بين التعليم العالي والتعليم الأساسي : برامج تدريب وإعداد المعلمين"، فلسطين.

أبو رمان، عصري . (2004): **بناء برنامج لتدريب المعلمين على استراتيجيات تدريس مكونات المعرفة الرياضية وأثره في أدائهم وتحصيل طلبتهم** . جامعة بغداد، العراق . (رسالة دكتوراه غير منشورة).

أبو عميرة، محبات. (1995): "فعالية برنامج إعداد معلمات الرياضيات للمرحلة الابتدائية بكلية البنات جامعة عين شمس". مجلة مستقبل التربية العربية، **1 (4)**، ص 121–154 .

أبو هجار، كوثر، دياب، مهري . (2000): "التنمية المهنية أثناء الخدمة في مصر "، الواقع والمأمول. مستقبل التربية العربية. العددان (**18 و 19**)، ص 143–182.

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

الأحمد، نزار . (1993): **أثر برنامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة على الممارسات التدريسية الصفية لمعلمي الرياضيات للصف العاشر الأساسي في الأردن** . الجامعة الأردنية، الأدرن. (رسالة ماجستير غير منشورة).

أسعد، منى، المحبوب، شوقي . (2006): **تقويم برنامج إعداد المعلم في بعض تخصصات كلية التربية الأساسية في ضوء الكفاءات المهنية من وجهة نظر الطلاب المعلمين بدولة الكويت** . مستقبل التربية العربية، العدد **(43)**، ص 287–365.

الأغا، احسان. (1992): **أزمة التعليم في قطاع غزة.** الجامعة الإسلامية، غزة.

أندراوس، تيسير . (2000): التعليم القائم على الكفايات ، مدخل الى كفايات العاملين في مجال التقنيات التعليمية في الأردن. دراسة ميدانية من وقائع مؤتمر التعليم العالي في الأردن بين الواقع والطموح، عمان، الأردن.

الأونروا/اليونسكو، دائرة التربية والتعليم. (2007): إحصائيات معهد التربية. عمان.

الأونروا/اليونسكو، دائرة التربية والتعليم . (2008): **برنامج دورة التأهيل التربوي الأساسي لمعلمي / معلمات المرحلة الإعدادية من حملة الدرجة الجامعية للعام (2009/2008).** معهد التربية، عمان.

برنامج تنمية المجتمعات المحلية. (2003): **دليل المدرب في تدريب المدربين.** صنعاء، اليمن.

بشارة، جبرائيل. (1986): **تكوين المعلم العربي والثورة العلمية التكنولوجية** . المؤسسة الجامعية للنشر والتوزيع. بيروت.

بلقيس، أحمد . (1989): **تحديد الحاجات التعليمية والتدريبية ودور القائد التربوي** . الأونروا/اليونسكو، معهد التربية، عمان.

الجاسر، عفاف. (2001): **برنامج تنمية كفايات إدارة الصف لدى المعلم والمعلمة.** مكتبة العبيكان، الرياض، السعودية.

جامل، عبد الرحمن . (2001): **الكفايات التعليمية في القياس والتقويم واكتسابها بالتعلم الذاتي** . دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان.

جبران، وحيد. (2003): **دليل المدرب للتدريب الفعال.** معهد تدريب المدربين، رام الله، فلسطين.

جبران، وحيد . (2006): **دليل مرجعي في التدريب** . الأونروا، دائرة التربية والتعليم، الرئاسة العامة، عمان.

الجبوري، عبد الحسين. (2005): **تدريب المدرس وسيلة أم غاية.**

(http://www.tarbya.net/)

حسن، محمد . (2001): **دراسة تقويمية لبرامج إعداد المعلمين وتأهيلهم وتدريبهم أثناء الخدمة في الأردن.** المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية. عمان.

حسيني، صلاح. (2008): "التنمية المهنية لمعلمي التعليم الثانوي العام ". مستقبل التربية العربية، **14(50)**، ص 399–448.

حماشا، وحيد. (1995): **مستوى معرفة معلمي مجال العلوم الملتحقين ببرنامج تأهيل المعلمين في جامعة اليرموك للمفاهيم الأساسية في الفيزياء وعلاقته بفهمهم لطبيعة العلم.** جامعة اليرموك، إربد، الأردن. (رسالة ماجستير غير منشورة)

حمدان، محمد. (1973): "تنمية كفاءة المعلمين في أثناء الخدمة"، مجلة الندوة، وكالة الغوث الدولية، عمان.

حمدان، محمد . (1990): **تصميم وتنفيذ برامج التدريب،** الطبعة الأولى . دار التربية الحديثة، عمان.

حمود، رفيقة. (2002): **الاتجاهات العالمية في إعداد المعلمين في البلدان العربية.** أعمال مؤتمر الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية، بيروت.

حياصات، أحمد. (1997): **التنمية المهنية للمعلمين**. التعليم في الأردن واقع وتحديات . مؤسسة عبدالحميد شومان، عمان.

خطاب، محمد. (2007). **صفات المعلمين الفاعلين، دليل للتأهيل والتدريب والتطوير**. دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.

الخطيب، أحمد، والخطيب، رداح . (1986): **اتجاهات حديثة في التدريب** ، الطبعة الأولى. مطابع الفرزدق التجارية، الرياض.

درة، عبد الباري . (1991): "تحديد الاحتياجات التدريبية". رسالة المعلم، وزارة التربية والتعليم، عمان، **32 (1 و2)**، ص 21 – 38.

الدقاق، فهد. (1984): "نشأة معهد التربية (لمحة تاريخية)". مجلة المعلم / الطالب، العدد **(1)**، ص 10 ــ 13.

ديراني، محمد. (1997): "فعالية برنامج التأهيل التربوي للمعلمين في تحسين ممارستهم التعليمية". مجلة دراسات، الجامعة الأردنية، **المجلد 24، العدد (1)**، ص22–35.

الرشايدة، محمد . (2006): **الكفايات التعليمية لقراءة الخريطة والاستقصاء في الدراسات الاجتماعية**. دار يافا العلمية للنشر والتوزيع، عمان.

الرفاعي، هاشم، الأثري، أحمد . (2003): "تقييم التدريب بين النظرية والتطبيق ". مستقبل التربية العربية، **9 (29)**، ص 129–152.

ريان، محمد. (1977): **التأهيل التربوي في الأردن مقارنة بين الممارسات الصفية لخريجي معهد التأهيل التربوي وخريجي معاهد المعلمين** . الجامعة الأردنية، عمان . (رسالة ماجستير غير منشورة).

زين الدين، محمد . (2005): **تطوير كفايات المعلم للتعليم عبر الشبكات** ، الطبعة الأولى. عالم الكتب، القاهرة.

سعد، محمود. (2007): **التربية العملية بين النظرية والتطبيق**، الطبعة الأولى. دار الفكر. عمان.

السعدي، عبد القادر ، عسكر، علي ، العريان، جعفر . (1984): **التوجيه الفني والنمو المهني للمعلمين**. شركة الربيعان للنشر والتوزيع، الكويت.

سلام، عبد العظيم. (1996): "الحاجات التدريبية (المهنية والأكاديمية) وأثر كل من:الخبرة، المؤهل العلمي والمرحلة التعليمية، على احتياجاتهم". مستقبل التربية العربية. العدد **الثاني**، ص 55–84.

سيار، عبد الرحمن . (2004): "واقع التدريب أثناء الخدمة لمعلمي التربية الرياضية في مملكة البحرين". مجلة العلوم التربوية والنفسية، **5 (4)**، ص 10 – 38.

الشريف، باسم. (2005): **درجة إمتلاك معلمي ومعلمات المرحلة المتوسطة بالمدينة المنورة للكفايات التكنولوجية ودرجة ممارستهم لها** . الجامعة الأردنية، عمان، الأردن. (رسالة ماجستير غير منشورة)

الصائغ، محمد. (د.ت): **المعلم: كيف يتم إعداده**. مكتب التربية لدول الخليج العربي، الرياض.

(http://www.abegs.org/aportal/ShowArticle.aspx?ID=397)

الصباغ، عبد المعطي. (1994): **مدى معرفة مدرسي كليات المجتمع في الأردن بالكفايات التكنولوجية التعليمية وممارستهم لهذه الكفايات ودرجة ضرورت ها لهم**. جامعة اليرموك، إربد، الأردن. (رسالة ماجستير غير منشورة).

صبري، خولة ، أبو دقة، سناء . (2006): **سياسات تطوير نوعية مهنة التعليم في الأراضي الفلسطينية**. ماس، رام الله، فلسطين.

صلاح، لبيبة. (2004): **المعلم ونموه المهني قبل الخدمة وفي أثنائها** . أزمنة للنشر والتوزيع، عمان.

طرخان، محمد . (1999): **معهد التربية، نشأته وتطوره، وبرامجه التدريبية ، DOC.E/IE**، الأونروا/اليونسكو، دائرة التربية والتعليم، معهد التربية، عمان.

طرخان، محمد . (2008): **معهد التربية، نشأته وتطوره، فلسفته وبرامجه التدريبية : مراجعة: صالح أبو جادو DOC.E/IE.Rev.2008**، الأونروا/اليونسكو، دائرة التربية والتعليم، معهد التربية، عمان.

طعيمة، رشدي . (1999): **المعلم كفاياته، إعداده، تدريبه** . الطبعة الأولى، دار الفكر العربي، القاهرة.

عابدين، محمد عبدالقادر. (2003): التحديات والتطلعات المستقبلية لبرامج تدريب مديري المدارس الحكومية الفلسطينية، مجلة جامعة الأزهر، غزة، **6 (1)**، ص 1–34.

عابدين، محمد عبدالقادر . (2004): التدريب في جامعة القدس كما يتصوره أعضاء الهيئتين التدريسية والإدارية، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات، العدد **(3)**، ص 79 – 114.

العاجز، فؤاد، والبنا، محمد. (2003): "تصور مقترح لبرنامج إعداد المعلم الفلسطيني وفق حاجاته الوظيفية في ضوء مفهوم الأداء". مجلة الجامعة الإسلامية، غزة. **11 (1)**، ص 203–247.

عبد الجواد، عوني . (1416 هـ): **تدريب المعلم أثناء الخدمة في المدارس الثانوية في المدينة المنورة وخطة تدريبية مقترحة.** عمادة الدراسات العليا، جامعة الملك عبد العزيز، المدينة المنورة . (رسالة ماجستير غير منشورة).

عبد السميع، مصطفى، حوالة، سهير. (2005): **إعداد المعلم، تنميته وتدريبه.** دار الفكر. عمان.

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

عبيدات، سهيل. (2007): **إعداد المعلمين وتنميتهم.** عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن.

عدس، عبد الرحمن . (1995): **واقعنا التربوي إلى أين** . دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع ، عمان.

عدس، محمد . (1996): **المعلم الفاعل والتدريس الفعال** . دار الفكر لطباعة والنشر والتوزيع، عمان.

العرسان، حسن. (2002): **أثر برنامج تدريبي لاستراتيجيات حل المسألة الرياضية في تنمية القدرة على حل المسألة الرياضية وعلى التحصيل في الرياضيات** . الجامعة الأردنية، عمان . (رسالة دكتوراه غير منشورة).

عرسان، عطفة . (1982): " **أثر الدورات التدريبية الصيفية على تحصيل معلمي الرياضيات للمرحلة الإبتدائية العليا واكتسابهم كفايات تحليل المناهج**". جامعة اليرموك، إربد، الأردن. (رسالة ماجستير غير منشورة).

العسبلي، منصور. (2006): **تقييم استراتيجيات تدريب المعلمين على استخدان التقنيات التعليمية التي ينفذها مركز التدريب بالرياض في المملكة العربية السعودية** . الجامعة الأردنية، الأدرن . (رسالة ماجستير غير منشورة).

العلوان، أحمد . (1994): **تقويم فاعلية برامج التدريب المعلمين على مناهج العلوم الاجتماعية الجديدة في إكسابهم للكفايات التعليمية**. الجامعة الأردنية، الأدرن. (رسالة ماجستير غير منشورة).

عمرة، فالح. (2007): **تدريب المعلمين عن طريق التعليم المفتوح**.

(http://www.alajman.ws/vb/showthread.php?t=13590)

عياش، آمال. (2007): "الدور المستقبلي للمعلم في الو طن العربي".مجلة المعلم / الطالب، معهد التربية، الأونروا / اليونسكو ــ دائرة التربية والتعليم، عمان. العددان (**1 و 2**)، ص 136–142.

غنيمة، محمد . (1996) : **القيمة الاقتصادية للتعليم في الوطن العربي** " **دراسات وبحوث** ": **سياسات وبرامج إعداد المعلم العربي وبنية العملي ة التعليمية التعلمية** ، الدار المصرية اللبنانية ، القاهرة.

الفتلاوي، سهيلة. (2003): **الكفايات التدريسية** ، الطبعة الأولى. دار الشروق للنشر والتوزيع . عمان، الأردن.

فيفر، إيزابيل، دنلاب، جين . (1997): **الإشراف التربوي على المعلمين ، دليل لتحسين التدريس**؛ ترجمة محمد عيد ديراني؛ مراجعة عمر الشيخ. روائع مجدلاوي، عمان.

القاسم، عبد الكريم. (2008): "تقويم أداء الطلبة المعلمين في الجانب العملي لمقرر التربية العملية في برنامج التربية في منطقة نابلس التعليمية بجامعة القدس المفتوحة ". مجلة العلوم التربوية والنفسية، البحرين، **مجلد 9، عدد 1**، ص111–131.

اللاحم، محمد. (2003): **طرق التدريب أثناء الخدمة**. الإدارة العامة للتدريب التربوي والابتعاث، وزارة المعارف، السعودية.
(http://www.tadreeb.gov.sa/article_read.asp?id=7)

محمد، عماد. (2006): **التدريب أثناء الخدمة من وجهة نظر المعلمين في المن طقة الغربية التعليمية.** وزارة التربية والتعليم، دولة الإمارات العربية المتحدة. (دراسة بحثية غير منشورة).

محمد، لطفي. (1996): ملامح التغيير في منظومة إعداد المعلم في ضوء التحديات المستقبلية، مجلة التربية، جامعة الأزهر، العدد (56)، ص 104 – 132.

مرسي، محمد. (1974): **التعليم العام في البلاد العربية**، الطبعة الثانية. عالم الكتب، القاهرة.

مرعي، توفيق. (2003–أ): **الكفايات التعليمية في ضوء النظم** ، الطبعة الثانية. دار الفرقان للنشر والتوزيع، عمان.

مرعي، توفيق. (2003–ب): **شرح الكفايات التعليمية.** دار الفرقان للنشر والتوزيع ، عمان

مرعي، توفيق، والحيلة محمد. (2002): **طرق التدريس العامة**، الطبعة الأولى، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.

مسلم، أبو الحسين بن الحجاج النيسابوري. (216 هـ): **صحيح مسلم بشرح الإمام النووي**، الطبعة الأولى، دار الكتب العلمية. القاهرة. 2000م.

معهد التربية. (1984): مجلة المعلم / الطالب. العدد **(1)**، عدد خاص حول معهد التربية في عشرين عاماً. عمان.

المفرج، بدرية، المطيري، عفاف، حمادة، محمد. (2007): "**الاتجاهات المعاصرة في إعداد المعلم وتنميته مهنياً**". قطاع البحوث التربوية والمناهج، إدارة البحوث والتطوير التربوي، وزارة التربية والتعليم، الكويت.

المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. (1998): **تطوير برامج إعداد المعلمين وتدريبهم للوفاء بمتطلبات الدور المتغير للمعلم في البلاد العربية** . اجتماع عمداء كليات التربية ومسئولي التدريب أثناء الخدمة، الدوحة، قطر.

المومني، خالد. (2007): **التخطيط للنمو المهني للمعلمين**.

(http://www.almualem.net/almualem/new...on=view&id=372)

نشوان، عمر.(2004): **التعليم في فلسطين منذ العهد العثماني وحتى السلطة الوطنية الفلسطينية.** دار الفرقان للنشر والتوزيع، عمان.

نصر، نجم الدين. (2004): "التنمية المهنية المستدامة للمعلمين أثناء الخدمة في مواجهة تحديات العولمة". مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق، العدد (**46**)، ص 119–147.

الهودلي، عبد الجابر . (1997): **أثر برنامج تأهيل الجامعيين الجامعيين (EP) المقدم في وكالة الغوث بالضفة الغربية في الكفايات التعليمية لدى المعلمين المشاركين من وجهة نظرهم** . جامعة بيرزيت، فلسطين. (رسالة ماجستير غير منشورة).

وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية. (2008–أ): **استراتيجية تأهيل وإعداد المعلمي ن في فلسطين.** رام الله، فلسطين.

وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية. (2008–ب): **التقرير السنوي الأول للحكومة الثانية عشرة من حزيران 2007م حتى حزيران 2008م.** رام الله، فلسطين.

وزارة التربية والتعليم . (1996): دراسات حول إعداد المعلم . المؤتمر القومي لإعداد المعلم وتدريبه ورعايته، التقرير الختامي، القاهرة.

وزارة التربية والتعليم. (2005): **تقرير وزارة التربية والتعليم العالي المقدم إلى مجلس الوزراء .** رام الله، فلسطين.

وليد، جابر. (2005): **طرق التدريس العامة**، الطبعة الثانية، دار الفكر للنششر والتوزيع، عمان.

ويح، محمد. (2003): **منظومة تكوين المعلم في ضوء معايير الجودة الشاملة ، الطبعة الأولى .** دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع. عمان، الأردن.

يوسف، عبدالقادر . (1989): **تعليم الفلسطينيين ماضيا وحاضرا ومستقبلا** . دار الجيل للنشر والدراسات والأبحاث الفلسطينية، عمان.

اللقاءات والاتصالات الشخصية

الغرابلي، مصطفى. (شباط 2009): التدريب أثناء الخدمة في معهد التربية، اتصال شخصي.

معمر، مجدي. (كانون أول 2009): التدريب أثناء الخدمة في وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، اتصال شخصي.

المراجع الأجنبية

Al-Hadhood, D. (1999): "Continuing education & training in Kuwait & in the United state".

Armstrong, M. (1996): **Personal Management practice**. Kogan page Limited, London.

Barfield, A. Smith, R. (1999): **Teacher learner autonomy: the role of conference and workshop design**. Proceedings of the TDTR [Teachers Develop Teachers Research] 4 Conference, September 2-4, 1999. Leuven, Belgium.
(http://iatefl.org.pl/tdal/n6confer.htm)

Bruce, J. (ND): **Teacher training in China and the role of teaching practice**. Tsing Hua University, Beijing, China.

Burgoon, J.(2008): **The Development of Elementary and Middle School Teacher Science Knowledge Instruments for the Evaluation of a Professional Development Program**. College of Graduate Studies, the University of Toledo, Ohio, USA.

Butale, B. (2008): **Four shifts: Family, Work, Online Learning, and Social participation for female and In-Service teachers at the university of Botswana**. Graduate School of the Ohio State University, Ohio, USA. (Doctoral Dissertation).

Cherubini, L. (2007): "Speaking Up and Speaking Freely: Beginning Teachers Critical Perceptions of Their Professional Induction". Brock University, The Professional Educator**, 29 (1),** pp 17-29.

Dam, L. (2008): **In-service Teacher Education for Learner Autonomy.** Centre for Higher Education for Copenhagen.

Douglas, B. (1973): **Competency-Based Teacher education.** The association for supervision development, State University College, Oneonta, New York.

Faulk, H. (1971): In service education implication for better schools. TRT-state council university of Pittsburge, USA.

Fisher, M. (1997): "The voice of experience: In-service teacher technology competency recommendations for pre-service teacher preparation programs". **Journal of Technology and Teacher Education**, **5(2/3),** pp 139-147.
Future of the Arab Education, **No. (18&19)**, pp 5-37.

Garet, M. (2001): "What Makes professional development Effective? Results From National Sample of Teachers. **American Educational Research Journal**, **38 (4),** pp 915-945.

Greene, J., et al. (1976): "The Effect of Extended In-Service Training Curricula Upon the Mathematics Achievement and Attitudes of Elementary Teachers". **ERIC ED123091.**

Hazeltine, E. (2006): "Being an Effective Teacher". The Teaching Exchange, **2 (1),** The Harriet W. Sheridan Center for Teaching & Learning.

Hittleman, D. (1976): "A model for a Competency Based Teacher, Preparation Program", Teacher Ed. Forum**, 4 (12),** p2.

James M., et al. (2005): "The Impact of a Teacher Education Program" A Critical Paper submitted to the 2005 Hawaii International Conference On Education, Marshall University.

Kim, J. (2005): Education reform policies and classroom teaching in South Korea, International Studies in Sociology of Education. **14 (2)**, pp. 125-146

Kirkpatrick, D. (1998): **Evaluating Training Programs: The Four Levels**. Second Edition, Berrett-Koehler Publishers.

Lee S.K. (2006): **Singapore Teachers Pre-service Training and Professional Development.** National Institute of Education, Nanyang Technological University, Singapore.

Marielle, A, et al. (2001): **Teacher Training.** Government of Québec, Minister of Education, Paris, France.

Marsh, I. (1991): "The Impact and Career Implications of an In-Service Course for Teachers". **ERIC EJ426483.**

Michael J. (1986): **Initial and In-Service training of teachers of statistics: In-Service training to assist junior high school teachers to implement a new syllabus in statistics.** University of the Witwatersrand, South Africa.

Michael, S et al. (2001): What Makes Professional Development Effective? Results From a National Sample of Teachers. American Educational Researcb Joumal, Vol. 38, **No. 4**, pp. 915-945.

Ministry of Education, Science, Sports and Culture .(1998): Japanese Government Policies in Education, Science, Sports and Culture**. ERIC ED439088**

Morant, R. (1981): **In-service Education within the School**. George Allen & Linwin, London.

Nadler, L., Nadler, Z. (1994): **Designing training programs.** Second Edition, Gulf publishing company, Houston, Texas.

Ozen, R. (2008): In-Service training (INSET) programs VIA distance education: Primary school teachers opinion. Turkish Online Journal of Distance Education**, 9 (1), Article 15**. Pp 217-232.

Philips, J., Stone, R. (2008): **How to measure training results.** McGraw-Hill. London.

Reed et al. (2000): Investigating teacher take-up reflective practice from an in-service professional development teacher education in south africal. Educational action Research. V10, No2, pp235-274

Reed, Y et al. (2002): Investigating teacher take-up of reflective practice form an in-service professional development teacher education in south Africa. Educational action Research, Vol. 10, **No. 2,** pp. 253-269.

Reimers, E. (2003): Teacher **professional development: an international of the literature**. UNESCO: International Institute for Educational Planning.

Richard S. (1995): **The Competency-Based Approach to Training.** U.S. Agency for International Development.

Sanjaya, M. (2007): **Staff Training and development in open and distance education.** Indira Gandhi National Open University. New Delhi, India.

Schaefer, N. (2004): **The process of teacher change: A longitudinal study of four middle school mathematics teachers experiences during and after a two-year professional development program**. Ohio State University, Ohio, USA. (Doctoral Dissertation).

Schirmer, L. (2006): "**Changes in teacher efficacy and beliefs during a one-year teacher preparation program**". Ohio State University, Ohio, USA. (http://www.ohiolink.edu/etd/search.cgi?q=inservice+teacher+training+program&field=title&pagesize=30)

Speight, R. (1994): "An assessment of educational computing and technology competencies and experiences provided by the curricula of teacher education programs at NCATE accredited colleges and universities". Kansas State University **Dissertation Abstracts International, 55 (2), 9418395**.

UNESCO. (2006): **guidebook for planning education in emergences and reconstructions**. Chapter 18, International Institute for Educational Planning, Paris. 38 chapters.

United Nations Environment Programme. (N.D.): **Training Techniques Guide.**

(http://www.financingcp.org/docs/TrainingTechniquesGuide.pdf**).**

Wills, M. (1993): **Managing the training process.** The McGraw-HILL training series, London.

Yalin, H. (1993): "A Study of Secondary School Teacher Competencies Necessary for the Use of Educational Technology". **Dissertation Abstracts International**, **54 (3), 802-A.**

Zavala, G., Genaro, A., Hugo, B. (2007): "Innovative Training of In-Service Teachers for Active Learning: A Short Teacher Development Course Based on Physics Education Research". **ERIC EJ766706**.

Zientek, L. (2007): "Preparing High-Quality Teachers: Views From the Classroom". American Educational Research Journal**, 44 (4),** pp 959-1001**.**

الملاحق

ملحق رقم (1.3): أداة الدراسة

.....

الأنروا/ اليونســـكو

دائرة التربية والتعليم

معهــد التربيـــــــة

دورات التربية في أثناء الخدمة

أداة لتقويم الملتحقين بدورات معهد التربية الأساسية

الجزء الأول: البيـــانـــات الأوليـــــة:

اسم المعلم/ة: ..... رقم التوظيف: .....

المدرســـــة: .....المنطقة التعليمية:.....البلد المضيف: الضفة الغربيـــة

الموضـــــوع: ..... الصـــــــــف: .....

عدد سنوات الخبرة: ..... التخصص:.....

اســم الــدورة: تأهيل المعلمين الجامعيين رمـــــــــزها: EP(nn)

نـــوع الزيـــارة الصفية:

قبليـــــــــة..... بعدية أولى ..... بعدية ثانية .....

تاريخهـــــا ..... تاريخهـــــا..... تاريخهـــــا.....

مدتهـــــا ..... مدتهـــــا.....مدتهـــــا .....

1- Form/أداة لتقويم الملتحقين

الجزء الثاني: الكفايات التعليمية

(1)كفاية التخطيط

الرقم	نـــــوع الأداة	ممتاز 5	جيد 4	مقبول 3	ضعيف 2	ضعيف جداً 1
.1	يحل محتوى التدريس(الحقائق، المفاهيم، المبادىء، القوانين، المهارات، الإتجاهات، القيم،...الخ).					
.2	يصوغ اهدافاً أدائية خاصة مشتقة من تحليل محتوى التدريس ومتضمنة عناصر تكوين الهدف: السلوك النهائي، الشروط، ومستوى الأداء المقبول(المعيار).					
.3	يحدد المتطلبات السابقة للتعلّم الجديد وأدوات الكشف عنها.					
.4	يحدد أنشطة التعليم والتعلّم ذات الصلة بالأهداف الأدائية، ويوزعها على الوقت المخصص للحصة الدراسية					
.5	يحدد الأساليب الخاصة بتحقيق الأهداف الأدائية.					
.6	يحدد مصادر التعلّم المناسبة لبلوغ الأهداف الأدائية (يختار انسب الوسائل التعليمية ذات الصلة بالدرس).					
.7	يحدد أدوات التقويمين البنائي والختامي وأساليبهما.					

(2) كفاية تنفيذ الدروس

الرقم	نـــــوع الأداء	ممتاز 5	جيد 4	مقبول 3	ضعيف 2	ضعيف جداً 1
.8	يثير إهتمام الطلبة بموضوع الدرس (إبراز أهمية الموضوع)، ومشاركتهم في تحديد أهداف الدرس، وإثارة الانتباه الانتقائي لديهم.					
.9	يكشف عن السلوك المدخلي اللازم لبدء التعلّم الجديد.					
.10	يقدم الدرس مراعياً القواعد العامة الرئيسة من: (المحسوس إلى المجرد، من السهل إلى الصعب، من الكل إلى الأجزاء، من المعلوم إلى المجهول، من المألوف إلى غير المألوف).					
.11	يقدم الدرس في تسلسل معرفي ونفسي ومنطقي على مراحل مبرزاً النقاط الرئيسة من: معرفة: حقائق، مفاهيم، مبادئ، قوانين، نظريات. مهارات: عملية، عقلية.					
.12	يحافظ على إنتباه الطلبة لموضوع الدرس وذلك من خلال (التنويع في الأنشطة والوسائل، والتساؤل المثير للدهشة، وتعزيز نجاحات الطلبة، وإبراز دور المتعلّم في إنجاز مهمات التعلّم، ...الخ).					
.13	يوظف الوسيلة التعلمية/ التعليمية بفاعلية.					
.14	ينظم العمل الكتابي الصفي حول الجوانب الأساسية للدرس					
.15	ينظم بيئة التعليم والتعلم ويهتم بالطلبة والنظام الصفي من خلال: مراعاة الفروق الفردية وأنماط المتعلمين، التواصل والتفاعل مع الطلبة، إدارة الوقت، ... الخ)					

(3) كفاية التقويم

الرقم	نـــــوع الأداء	ممتاز 5	جيد 4	مقبول 3	ضعيف 2	ضعيف جداً 1
.16	ينظم عملية التقويم من خلال: (ربط أدوات التقويم وأساليبه بأهداف الدرس والموقف التعليمي التعلّمي، ملازمة عملية التقويم للتدريس، ... الخ)					
.17	يقيس تقدم تعلّم الطلبة للأهداف المخططة لكل مرحلة من مراحل الدرس (مراجعة أداء الطلبة، حصر نقاط الضعف ومعالجتها، تصحيح الأخطاء المفاهيمية والأدائية).					
.18	ينوع في أسئلته لتتضمن المستويات الإدراكية المتعددة: (تذكر، استيعاب، تطبيق، تحليل، تركيب، تقويم، الأسئلة السابرة التحويلية والاستفسارية، والأسئلة التفريقية والتجميعية).					
.19	يستخدم مهارات التساؤل الفعّال: يوزع الأسئلة مراعياً الفروق الفردية بين الطلبة. ينتظر سماع الإجابة من الطالب دون مقاطعة. يستخدم لغة واضحة ومفهومة وفي مستوى الطلبة. يزودّ الطلبة بتغذية راجعة تصحيحية. يهيئ الفرصة المناسبة ليطرح الطلبة أسئلتهم.					
.20	يستخدم أساليب التقويم الختامي المنتمية لأهداف الدرس وأدواته، ويعمل على: تشخيص مواطن الضعف في ضوء التقويم الختامي من أجل العمل العلاجي في الدرس القادم. تكليف الطلبة بأنشطة منزلية تعزز عمليات التعلم الصفي وتثري محتواها. يغلق الموقف التعليمي – التعلمي.					

التقدير العام:

المجال الأول (التخطيط)	المجال الثاني (التنفيذ)	المجال الثالث (التقويم)

المجـــــــــوع العـــــــــــام

ملحق رقم (1.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للكفايات التعليمية لأفراد عينة الدراسة كما توضحها فقرات أداة الدراسة.

الرقم	الفقـــــــــــــــــرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
2	يصوغ اهدافاً أدائية خاصة مشتقة من تحليل محتوى التدريس ومتضمنة عناصر تكوين الهدف : السلوك النهائي، الشروط، ومستوى الأداء المقبول(المعيار).	4.57	0.57	مرتفعة
1	يحل محتوى التدريس(الحقائق، المفاهيم، المبادىء، القوانين، المهارات، الإتجاهات، القيم،...الخ).	4.33	0.84	مرتفعة
7	يحدد أدوات التقويمين البنائي والختامي وأساليبهما.	4.00	0.95	مرتفعة
20	يستخدم أساليب التقويم الختامي المنتمية لأهداف الدرس وأدواته، ويعمل على: تشخيص مواطن الضعف في ضوء التقويم الختامي من أجل العمل العلاجي في الدرس القادم. تكليف الطلبة بأنشطة منزلية تعزز عمليات التعلم الصفي وتثري محتواها. يغلق الموقف التعليمي – التعلمي.	3.90	0.80	مرتفعة
6	يحدد مصادر التعلّم المناسبة لبلوغ الأهداف الأدائية (يختار انسب الوسائل التعليمية ذات الصلة بالدرس).	3.80	0.85	مرتفعة
12	يوظف الوسيلة التعلمية/ التعليمية بفاعلية.	3.77	0.90	مرتفعة
15	ينظم عملية التقويم من خلال : (ربط أدوات التقويم وأساليبه بأهدا ف الدرس والموقف التعليمي التعلّمي، ملازمة عملية التقويم للتدريس، ... الخ)	3.73	1.11	مرتفعة
3	يحدد المتطلبات السابقة للتعلّم الجديد وأدوات الكشف عنها.	3.63	0.89	متوسطة

الرقم	الفقـــــــــــــــــــرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
10	يقدم الدرس في تسلسل معرفي ونفسي ومنطقي على مراحل مبرزاً النقاط الرئيسة من: معرفة: حقائق، مفاهيم، مبادئ، قوانين، نظريات. مهارات: عملية، عقلية.	3.63	0.72	متوسطة
13	ينظم العمل الكتابي الصفي حول الجوانب الأساسية للدرس	3.63	0.89	متوسطة
10	يقدم الدرس مراعياً القواعد العامة الرئيسة من: (المحسوس إلى المجرد، من السهل إلى الصعب، من الكل إلى الأجزاء ، من المعلوم إلى المجهول، من المألوف إلى غير المألوف).	3.53	0.73	متوسطة
11	يحافظ على إنتباه الطلبة لموضوع الدرس وذلك من خلال (التنويع في الأنشطة والوسائل، والتساؤل المثير للدهشة، وتعزيز نجاحات الطلبة، وإبراز دور المتعلّم في إنجاز مهمات التعلّم، ...الخ).	3.53	0.78	متوسطة
14	ينظم بيئة التعليم والتعلم ويهتم بالطلبة والنظام الصفي من خلال: مراعاة الفروق الفردية وأنماط المتعلمين، التواصل والتفاعل مع الطلبة، إدارة الوقت، ... الخ)	3.50	1.01	متوسطة
16	يقيس تقدم تعلّم الطلبة للأهداف المخططة لكل مرحلة من مراحل الدرس (مراجعة أداء الطلبة، حصر نقاط الضعف ومعالجتها، تصحيح الأخطاء المفاهيمية والأدائية).	3.50	0.86	متوسطة
8	يثير إهتمام الطلبة بموضوع الدرس (إبراز أهمية الموضوع)، ومشاركتهم في تحديد أهداف الدرس، وإثارة الانتباه الانتقائي لديهم.	3.43	0.77	متوسطة
4	يحدد أنشطة التعليم والتعلّم ذات الصلة بالأهداف الأدائية، ويوزعها على الوقت المخصص للحصة الدراسية	3.33	0.80	متوسطة

الرقم	الفقـــــــــــــــــــرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
5	يحدد الأساليب الخاصة بتحقيق الأهداف الأدائية.	3.10	0.96	متوسطة
9	يكشف عن السلوك المدخلي اللازم لبدء التعلّم الجديد.	2.90	0.80	متوسطة
17	ينوع في أسئلته لتتضمن المستويات الإدراكية المتعددة : (تذكر، استيعاب، تطبيق، تحليل، تركيب، تقويم، الأسئلة السابرة التحويلية والاستفسارية، والأسئلة التفريقية والتجميعية).	2.70	0.47	متوسطة
19	يستخدم مهارات التساؤل الفعّال: يوزع الأسئلة مراعياً الفروق الفردية بين الطلبة. ينتظر سماع الإجابة من الطالب دون مقاطعة. يستخدم لغة واضحة ومفهومة وفي مستوى الطلبة. يزودّ الطلبة بتغذية راجعة تصحيحية. يهيئ الفرصة المناسبة ليطرح الطلبة أسئلتهم.	2.17	0.70	منخفضة

فهرس الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
1.3	توزيع أفراد المجتمع حسب متغيرات الجنس والتخصص والخبرة والمنطقة التعليمية	86
2.3	توزيع أفراد العينة حسب متغير التخصص	87
3.3	توزيع أفراد العينة حسب متغير الجنس	88
4.3	توزيع أفراد العينة حسب متغير الخبرة	88
5.3	توزيع أفراد العينة حسب متغير المنطقة التعليمية	89
1.4	المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لعلامات أفراد عينة الدراسة في القياسين القبلي والبعدي في كل مجال من مجالات أداة الدراسة الثلاث	94
2.4	المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية للعلامة الكلية لأفراد عينة الدراسة في القياسين القبلي والبعدي	95
3.4	نتائج إختبار "ت" للأزواج لدلالة الفروق في أثر البرنامج التدريبي بين القياسين القبلي والبعدي	95
4.4	نتائج إختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين لدلالة الفروق في أثر البرنامج التدريبي بين القياسين القبلي والبعدي تبعاً لمتغير الجنس	97
5.4	المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لأداء المعلمين بعد إشتراكهم في البرنامج التدريبي تبعاً لمتغير الخبرة في التدريس	98
6.4	نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في أثر البرنامج التدريبي على كفايات المعلمين المشاركين تبعاً لمتغير الخبرة في التدريس	99

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
7.4	نتائج اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لأثر البرنامج التدريبي على كفايات المعلمين المشاركين تبعاً لمتغير الخبرة في التدريس	100
8.4	الفروق في المتوسطات الحسابية، ومستوى الدلالة على اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية لأثر البرنامج التدريبي على كفايات المعلمين المشاركين تبعاً لمتغير الخبرة في التدريس	101
9.4	المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لأداء المعلمين بعد إشتراكهم في البرنامج التدريبي تبعاً لمتغير تخصصاتهم الأكاديمية	102
9.4	نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في أثر البرنامج التدريبي على كفايات المعلمين المشاركين تبعاً لمتغير تخصصاتهم الأكاديمية	103
10.4	نتائج إختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين لدلالة الفروق في أثر البرنامج التدريبي بين القياسين القبلي والبعدي تبعاً لمتغير المنطقة التعليمية	104

فهرس الملاحق

رقم الملحق	عنوان الملحق	الصفحة
1.3	أداة الدراسة	128
1.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للكفايا ت التعليمية لأفراد عينة الدراسة كما توضحها فقرات أداة الدراسة	133

فهرس الأشكال

رقم الشكل	عنوان الشكل	الصفحة
1.2	المنحى التكاملي متعدد الوسائط	62
2.2	دورات معهد التربية واعداد المتدرب	63

فهرس الموضوعات

الرقم	الموضوع	الصفحة
-	صفحة الغلاف الداخلية	
-	صفحة العنوان	
-	صفحة إجازة الرسالة	
-	الإهداء	
-	الإقرار	أ
-	الشكر والتقدير	ب
-	الملخص	ج
-	Abstract	د
الفصل الأول: مشكلة الدراسة خلفيتها واهميتها		
1.1	المقدمة	1
2.1	مشكلة الدراسة	7
3.1	أسئلة الدراسة	8
4.1	فرضيات الدراسة	8
5.1	أهداف الدراسة	9
6.1	أهمية الدراسة	9
7.1	مصطلحات الدراسة	10
8.1	محددات الدراسة	12

الرقم	الموضوع	الصفحة
الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة		
1.2	الخلفية النظرية للدراسة	13
2.2	الدراسات السابقة	66
1.2.2	الدراسات العربية	66
2.2.2	الدراسات الأجنبية	74
3.2	تعقيب على الدراسات السابقة	82
الفصل الثلث: منهج الدراسة الطريقة والإجراءات		
1.3	منهج الدراسة	85
2.3	مجتمع الدراسة	85
3.3	عينة الدراسة	87
4.3	أداة الدراسة	89
5.3	متغيرات الدراسة	90
6.3	إجراءات تطبيق الدراسة	91
7.3	المعالجة الإحصائية	91
الفصل الرابع: نتائج الدراسة		
1.4	عرض النتائج	93
1.1.4	نتائج سؤال الدراسة الأول	93
2.1.4	نتائج سؤال الدراسة الثاني	96

الرقم	الموضوع	الصفحة
3.1.4	نتائج سؤال الدراسة الثالث	97
4.1.4	نتائج سؤال الدراسة الرابع	101
5.1.4	نتائج سؤال الدراسة الخامس	103
2.4	ملخص نتائج الدراسة	105
الفصل الخامس: مناقشة نتائج الدراسة والتوصيات		
1.5	مناقشة النتائج	106
1.1.5	مناقشة نتائج إجابة سؤال الدراسة الأول	106
2.1.5	مناقشة نتائج إجابة سؤال الدراسة الثاني والمتعلق بفرضية الدراسة الأولى	108
3.1.5	مناقشة نتائج إجابة سؤال الدراسة الثالث والمتعلق بفرضية الدراسة الثانية	109
4.1.5	مناقشة نتائج إجابة سؤال الدراسة الرابع والمتعلق بفرضية الدراسة الثالثة	110
5.1.5	مناقشة نتائج إجابة سؤال الدراسة الخامس والمتعلق بفرضية الدراسة الرابعة	111
2.5	توصيات الدراسة	112
-	المراجع العربية	114
-	المراجع الأجنبية	124
-	الملاحق	128

الرقم	الموضوع	الصفحة
-	فهرست الجداول	136
-	فهرست الملاحق	138
-	فهرست الأشكال	139
-	فهرست الموضوعات	140