

جامعة الأزهر - غزة

عمادة الدراسات العليا

كلية التربية

قسم أصول التربية

الاحتياجات التدريبية لدى معلمي المرحلة الأساسية في المدارس الحكومية بمحافظة غزة

إعداد الباحث /

فوزي سلمان جادالله جادالله

إشراف /

د. صهيب كمال الأغا

أستاذ التخطيط و الإدارة المشارك

د. عبد العظيم سليمان المصدر

مساعد عميد كلية التربية بجامعة الأزهر

2010 م - 2011 م

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة الأزهر - غزة
عمادة الدراسات العليا
كلية التربية
قسم أصول تربية

الاحتياجات التدريبية لدى معلمي المرحلة الأساسية
في المدارس الحكومية بمحافظات غزة

إشراف

الدكتور/ عبد العظيم سليمان المصدر
أستاذ علم النفس المساعد
مساعد عميد كلية التربية
- جامعة الأزهر بغزة

الدكتور/ صهيب كمال الأغا
أستاذ التخطيط و الإدارة المشارك
عميد كلية التربية سابقا
- جامعة الأزهر بغزة

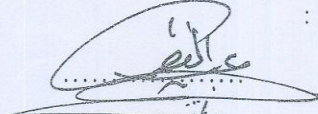
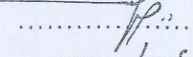

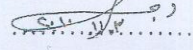
إعداد الطالب

فوزي سلمان جاد الله

نوقشت هذه الرسالة بتاريخ ٢٢ / ٩ / ٢٠١٠ م و أجازت

أعضاء لجنة المناقشة :

د / عبد العظيم سليمان المصدر مشرفا و رئيسا
د / صهيب كمال الأغا مشرفا
د / محمد عليان مناقشا داخليا
أ . د / فؤاد علي العاجز مناقشا خارجيا

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ ﴿١٦٣﴾

{ قُلْ إِنَّ صَلَاتِي وَنُسُكِي وَمَحْيَايَ

وَمَمَاتِي لِلَّهِ رَبِّ الْعَالَمِينَ، لَا شَرِيكَ لَهُ

وَبِذَلِكَ أُمِرْتُ وَأَنَا أَوَّلُ الْمُسْلِمِينَ }

{ سورة الأنعام ، الآيات 162 - 163 }

إهداء

إلى والدي ووالدتي وأدعو الله أن يمن عليهما

بالصحة والعافية و طول العمر

إلى رفيقة دربي أم باسل

إلى بناتي و أبنائي شيرين و لينا وباسل و بيان و حسام

إلى إخواني و أخواتي

إلى كل الأصدقاء و الزملاء

إلى كل المعلمين و المعلمات في هذا الوطن

إلى شهداء وطني و أسرى الحرية

إليهم جميعا أهدي هذا الجهد المتواضع راجيا من الله تعالى

الرضا و القبول و أن يزيدنا علما وأن ينفعنا بما علمنا .

شكر وتقدير

الحمد لله الذي يسر لنا إتمام هذا الجهد المتواضع و الذي لولا أصحاب الفضل ما كان لينجز ، وهم الذين أفاضوا

علينا بعلمهم ، وأتحفونا بنصائحهم ، فنهلنا من علمهم الزاخر و رؤيتهم الثاقبة .

و الصلاة و السلام على خير المرسلين سيدنا محمد و على آله وصحبه أجمعين و بعد ،

انطلاقا من أسمى المعاني و من إرجاع الفضل لأصحاب الفضل فإنني أتشرف بتقديم جزيل الشكر و العرفان إلى

كل من ساهم و لو بكلمة بسيطة في إتمام هذا العمل و أخص بالشكر و التقدير:

- رئاسة جامعة الأزهر و إدارتها و عمادة الدراسات العليا و الأساتذة الأفاضل بكلية التربية و أخص بالشكر

أعضاء الهيئة التدريسية بقسم أصول التربية و أخص منهم كلا من :

- الدكتور الفاضل/ عبد العظيم سليمان المصدر مساعد عميد كلية التربية بجامعة الأزهر الذي تفضل بالإشراف

على هذه الرسالة.

- الدكتور الفاضل / صهيب كمال الأغا أستاذ التخطيط و الإدارة المشارك و عميد كلية التربية السابق الذي تفضل

بالإشراف على هذه الرسالة .

كما أتوجه بالشكر و التقدير للأساتذة الأفاضل أعضاء لجنة المناقشة :

- الأستاذ الدكتور / فؤاد علي العاجز مساعد عميد البحث العلمي في الجامعة الإسلامية.

- الدكتور / محمد عليان أستاذ أصول التربية بجامعة الأزهر .

وهم اللذين تفضلوا بقبول مناقشة هذه الرسالة و كلي يقين بأن ملاحظاتهم سيكون لها بالغ الأثر في إثراء هذا العمل

فجزاهم الله عنا كل خير .

كما أتقدم بالشكر للأستاذ محمد موسى جاد الله الذي قام بالمراجعة الاملائية و اللغوية للدراسة.

كما أتقدم بالشكر للأساتذة الأفاضل الذين شرفوني بتحكيم أداة الدراسة ، والإخوة المعلمون و المعلمات الذين

تفضلوا علي بتعبئة الاستبانة بكل حرص ودقة ، كذلك وزارة التربية و التعليم الذين أبدوا كل تعاون و قاموا بتسهيل

مهمتي .

المحتويات

الصفحة	الموضوع	رقم
أ	افتتاحية	.1
ج	اجازة الرسالة	.2
د	اهداء	.3
هـ	شكر وتقدير	.4
و	المحتويات و الفهارس	.5
ط	ملخص الدراسة	.6
1	الفصل الأول	.7
2	المقدمة	.8
6	مشكلة الدراسة	.9
7	أسئلة الدراسة	.10
7	أهداف الدراسة	.11
8	أهمية الدراسة	.12
8	حدود الدراسة	.13
9	مصطلحات الدراسة	.14
11	الفصل الثاني	.15
14	أهمية التدريب أثناء الخدمة	.16
14	مفهوم التدريب أثناء الخدمة	.17
16	أنواع التدريب أثناء الخدمة	.18
17	دواعي التدريب أثناء الخدمة	.19
21	أهداف التدريب أثناء الخدمة	.20
22	وظائف التدريب أثناء الخدمة	.21
25	عناصر التدريب أثناء الخدمة	.22
25	الاتجاهات الحديثة في تدريب المعلمين	.23
29	الأدوار الحديثة لمعلم المرحلة الأساسية	.24
30	أهداف التعليم في المرحلة الأساسية	.25
31	الصفات الواجب التأكيد عليها في التعامل مع الطلبة	.26
32	مبادئ التعليم الفعال	.27
33	المعلم الجيد و الفعال	.28
35	الأدوار الجديدة للمعلم	.29
38	كفايات معلم الصف	.30
41	الاحتياجات التدريبية	.31
42	مفهوم الاحتياجات التدريبية	.32
45	تحديد الاحتياجات التدريبية	.33
46	أهمية تحديد الاحتياجات التدريبية	.34
49	تصنيف الاحتياجات التدريبية	.35
51	أساليب تحديد الاحتياجات التدريبية	.36
53	أدوات حصر وتحديد الاحتياجات التدريبية	.37
55	تحديد أولويات التدريب	.38
56	خصائص طرق ووسائل تحديد الاحتياجات التدريبية	.39
57	تدريب المعلمين أثناء الخدمة بوزارة التربية و التعليم العالي الفلسطينية	.40
60	محاور التدريب في فلسطين	.41
61	أهداف تدريب المعلمين أثناء الخدمة بوزارة التربية و التعليم الفلسطينية	.42
62	الدورات التي عقدها وزارة التربية و التعليم العالي في محافظات غزة	.43
67	البرامج التدريبية للمعلمين أثناء الخدمة بوزارة التربية و التعليم الفلسطينية	.44
69	أساليب تدريب المعلمين أثناء الخدمة بوزارة التربية و التعليم	.45
60	القائمون على تدريب أثناء الخدمة بوزارة التربية و التعليم	.46
72	دراسة تقييم التدريب في وزارة التربية و التعليم العالي الفلسطينية	.47

الصفحة	الموضوع	رقم
73	الدراسات السابقة	.48
74	الدراسات الفلسطينية	.49
86	الدراسات العربية	.50
100	الدراسات الأجنبية	.51
107	تعقيب على الدراسات السابقة	.52
109	أوجه التشابه بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة	.53
110	أوجه الاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة	.54
112	الفصل الرابع الطريقة والإجراءات	.55
113	منهج الدراسة	.56
113	عينة الدراسة	.57
114	أداة الدراسة	.58
116	صدق الأداة	.59
120	الفصل الخامس نتائج الدراسة و تفسيرها	.60
121	النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الأول	.61
136	النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الثاني حول متغير الجنس	.62
138	النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الثاني حول متغير مؤهل المعلم	.63
141	النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الثاني حول عدد سنوات الخدمة	.64
146	النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الثاني حول متغير الصف الذي يدرسه المعلم	.65
152	توصيات الدراسة	.66
154	المراجع العربية	.67
165	المراجع الأجنبية	.68
169	ملحق رقم (1) السؤال الاستطلاعي	.69
170	ملحق رقم (2) قائمة بأسماء السادة المحكمين	.70
171	ملحق رقم (3) الاستبانة بصورتها النهائية	.71
175	ملحق رقم (4) الدورات التي عقدتها وزارة التربية في الفترة (1996-2007)	.72
184	ملحق رقم (5) الدورات التدريبية التي تم تنفيذها في الفترة (2006 – 2009)	.73
186	ملحق رقم (6) التدريب المركزي للعام (2007-2008)	.74
187	ملحق رقم (7) التدريب اللوائي للعام الدراسي (2007-2008)	.75

فهرس الأشكال

رقم الشكل	العنوان	الصفحة
شكل 1	مدى اعتماد الطالب على المعلم عبر السلم التعليمي	50

فهرس الجداول

رقم الجدول	العنوان	الصفحة
1	نوع المدارس الحكومية حسب فترة الدوام للعام الدراسي (2008 / 2009)	29
2	توزيع طلبة المدارس الحكومية الأساسية حسب الصف وعدد الشعب والجنس والكثافة الصفية للعام الدراسي (2008 / 2009)	39
3	عدد المتربين من المعلمين خلال الفترة (2000/1999 – 2009/2008)	69
4	ملخص الدورات التدريبية المنعقدة لتدريب جميع المعلمين أثناء الخدمة (قطاع غزة)	73
5	جميع الدورات التي عقدت لتدريب المعلمين (1- 4) في الفترة (2000-2009)	74
6	عدد المعلمي (1-4) الأساسي المشاركين في الدورات التدريبية بين (2000-2009) في مديرية التربية و التعليم – خانيونس	75
7	مجتمع الدراسة و يمثل معلمو ومعلمات الصفوف من الأول إلى الرابع في محافظات غزة في المدارس الحكومية للعام الدراسي (2009 / 2010)	123
8	توزيع عينة الدراسة على مديريات التربية والتعليم بمحافظة غزة	124
9	محاور الدراسة وعدد الفقرات التابعة لكل محور	125
10	صدق الاتساق الداخلي	127
11	معاملات ارتباط أبعاد الاستبيان بالاستبيان ككل	128
12	معاملات الثبات للاستبيان و مجالاته باستخدام طريقتي ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية	129
13	الإحصاءات الوصفية لمجال الاحتياجات المتعلقة بالتخطيط	131
14	الإحصاءات الوصفية لمجال الاحتياجات المتعلقة بطرائق وأساليب التدريس	133
15	الإحصاءات الوصفية لمجال الاحتياجات المتعلقة بالنمو المهني للمعلم	135
16	الإحصاءات الوصفية لمجال الاحتياجات المتعلقة بإدارة الصف وتنظيمه	137
17	الإحصاءات الوصفية لمجال الاحتياجات المتعلقة بالتقويم الصفّي	140
18	الإحصاءات الوصفية لمجال الاحتياجات المتعلقة بالوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعليم	142
19	الإحصاءات الوصفية لمجالات الاستبيان ككل	144
20	دلالة الفروق في تقديرات معلمي المرحلة الأساسية لاحتياجاتهم التدريبية تعزى لمتغير الجنس	146
21	دلالة الفروق تعزى لمتغير المؤهل العلمي للمعلم	149
22	دلالة الفروق في تقديرات المعلمين تعزى لمتغير سنوات الخدمة	151
23	اختبار شيفيه للمقارنات البعدية المتعددة لمستويات المتغير المتعلقة بعدد سنوات الخدمة	153
24	دلالة الفروق في تقديرات المعلمين تعزى لمتغير للصف الذي يدرسه المعلم	157
25	اختبار شيفيه للمقارنات البعدية المتعددة لمستويات المتغير المتعلقة بعدد سنوات الخدمة	158

ملخص الدراسة

الاحتياجات التدريبية لدى معلمي المرحلة الأساسية بمحافظة غزة

هدفت الدراسة الحالية إلى تحديد الاحتياجات التدريبية لدى معلمي المرحلة الأساسية بمحافظة غزة،

وتحددت مشكلة الدراسة بالسؤال الرئيس :

" ما هي الاحتياجات التدريبية لدى معلمي المرحلة الأساسية بمحافظة غزة ؟ "

مع دراسة أثر متغيرات الجنس و الخبرة والمؤهل والصف الذي يدرسه المعلم على الاحتياجات التدريبية.

بلغ عدد العينة (400) معلما ومعلمة والذين يعلمون الصفوف من (1 - 4) في (173) مدرسة أساسية

في محافظات قطاع غزة خلال العام الدراسي (2009 / 2010) وقد شكلت العينة (20%) من المجتمع الأصلي

واعتمدت هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي ، فأعد الباحث إستبانة ضمت ستة مجالات من (80) فقرة

، وتم التأكد من صدق المحتوى للأداة بواسطة الخبراء و المحكمين ، و صدق الإتساق الداخلي وثباتها إحصائيا.

وأظهرت النتائج ترتيبا للاحتياجات التدريبية حسب الأهمية من وجهة نظر عينة الدراسة ومنها :بناء الخطط

العلاجية ،اختيار طرائق التدريس المناسبة، امتلاك مهارات طرح الأسئلة،التعرف إلى محتوى مادة التخصص ،

إثارة دافعية الطلبة ، التعامل مع الواجبات البيتية، توظيف الحاسوب والإنترنت في التعليم.

كذلك ظهرت فروق ذات دلالة احصائية في بعض المجالات بالنسبة لمتغيرات الدراسة .

وفي ضوء هذه النتائج قدم الباحث بعض التوصيات مثل ضرورة أن تكون الدورات التدريبية.

نابعة من احتياجات المعلمين ،وعقد دورات تدريبية حسب نتائج الدراسة ،. كذلك تنفيذ الدراسة نفسها على فئات

أخرى من المعلمين الذين يدرسون الصفوف التالية للصف الرابع في المباحث المختلفة . وتعديل خطط المساقات

الجامعية في ضوء هذه النتائج.

Abstract

Training needs of teachers in the basic stage in Gaza Governorates

The present study aimed to determine the training needs of teachers in the basic stage in Gaza Governorates. To achieve the purpose of the study, the researcher addressed this major question:

"What are the training needs of teachers in the basic stage in Gaza Governorates?" With the study of the impact of variables of sex, experience, qualifications, on training needs.

The study was conducted on a sample of (400) female and male teachers who teach the basic grades (1- 4), in(173) schools in Gaza Governorates during scholastic year (2009-2010). The sample forms (20%) of the whole population of the study .

The researcher attempts the descriptive analytical approach. A questionnaire of six domains includes (80) items used to collect the data.

The results showed an arrangement of training needs :designing of remedial plans, selecting the appropriate teaching methods, the skills of asking questions, , to know the content of the learning material ,raising student motivation to learn,dealing with homework effectively, employ computer and internet.

As well as the differences were statistically significant in some areas for the study variables

The researcher recommends the following: Training courses to be derived from teachers' needs. Holding training sessions for the study population according to results of the study. Implementing the study on other categories of teachers who teach the following classes for fourth grade in different subjects. And modify plans for university courses in the light of these results.

الفصل الأول

الإطار العام للدراسة

أولا - المقدمة

ثانيا - مشكلة الدراسة

ثالثا - فروض الدراسة

رابعا - أهداف الدراسة

خامسا - أهمية الدراسة

سادسا - حدود الدراسة

سابعا - مصطلحات الدراسة

مقدمة :

في ظل هذا العصر الذي نعيشه الآن والذي يتسم بالنمو العلمي والتكنولوجي المتسارع، أصبح تقدم الأمم والشعوب يقاس بمدى امتلاكها للقوى البشرية المدربة الواعية ، والقادرة على العمل والعطاء والإنتاج .

ويعد تطوير التعليم الركيزة الأساسية لتحقيق التنمية البشرية ، فقد أصبح ينظر إلى التعليم من الجانب النفعي ، بمعنى أن التعليم يجب أن يحقق الفائدة للفرد والمجتمع ، وقد تعدى هدف التعليم زيادة المخزون المعرفي عند الأفراد إلى دوره في زيادة الناتج الوطني كأى صناعة من الصناعات . والتربية صناعة تتقدم على غيرها من الصناعات لأثرها الكبير على حاضر أية أمة وعلى مستقبلها ، ولتأثيرها البالغ فيما تنتجه الصناعات الأخرى .

وما زالت المدرسة - كمؤسسة تربية - تستبق غيرها من المؤسسات في الأهمية والانتشار والتأثير ، والتأثر بحركات الإصلاح ودعوات الجودة الشاملة . وللوصول الى التميز و الجودة في التعليم لا بد من منهج مدرسي متميز و معلم ذو مواصفات معرفية ومهارية و متميز في أدائه التربوي و التعليمي .

وعلى ذلك يرتبط تطور أي مجتمع وتقدمه ارتباطا وثيقا بكفاءة المعلم الذي يقع على عاتقه عبء إعداد القوى البشرية الخلاقة البناءة ، فإذا أراد مجتمع أن يحقق هدفا معينا من الأهداف التي يصبو إليها ، فإنه يلجأ إلي التربية و التعليم حتى يستطيع أن يحقق ما يهدف إليه من ناحية ، وإلى زيادة العناية بإعداد المعلم و تربية ليكون قادرا على تحقيق هذا الهدف من خلال العملية التربوية ، لأن المنهاج مهما تم تجويده فإنه يموت بين أيدي معلم ضعيف و المنهاج الضعيف يستطيع معلم جيد الإعداد و التدريب أن يبيت فيه الحياة(قطب ،1985: 4).

من هنا جاءت التنمية البشرية في مقدمة أولويات التطور الذي تشهده الدول كافة وخاصة ما يتعلق بإعداد المعلم وتدريبه .

فالمعلم الناجح هو الذي يستجيب لتطورات الحياة من حوله ،وما يحدث في المجتمع الإنساني من تغيرات ،وما يستجد فيه من اتجاهات معاصرة ،وهذا يتطلب منه المرونة وعدم الجمود والقدرة على التجديد والابتكار في محيط عمله ،فلا يستكين للعمل الرتيب الذي يقوم به عاماً بعد عام، ولكن ينبغي أن يدرك أن لكل عام ظروفه ومتطلباته ومقتضيات العمل به. (سليمان، 1991:117-118).

إن النظرة إلى التعليم كخدمة تقدم من قبل الحكومة للمجتمع يجب أن تتغير، فالتعليم عملية استثمارية وليس خدماتية وأن ما ينفق عليه يؤتى مردوده أضعافاً مضاعفة، من أجل ذلك برزت الحاجة إلى إعداد المعلم المتفهم لطبيعة العصر والمتفهم لتحدياته، وتزويده بالمعلومات والمهارات والاتجاهات التي تمكنه من القيام بمهنة التدريس على خير وجه ، وذلك كي يكون مستوى تعلم تلاميذه وإنجازهم محققاً للمهارات التي يتطلبها هذا العصر . (980 - 963 ، 2001 : Subvitz & Turnet) .

وإذا كان التدريب أثناء الخدمة يشكل ضرورة ملحة في جميع الوظائف والمهن و الأعمال التي تتطلب نمواً مستمرا في عناصرها البشرية حتى يمكنها مواكبة التغيرات السريعة و المتطورة في مجالات عملها ، فإنه في مجال التربية يشكل ضرورة أكثر إلحاحا وأشد مطلباً لأن مجالات التربية كثيرة ومتعددة و تتطور باستمرار . (قشطة ، 2004) .

ويعتبر تدريب المعلمين أثناء الخدمة تربية مستمرة للمعلم من بداية دخوله المهنة حتى خروجه منها ، وهذا يعني أن تربية المعلم لا تنتهي بإنهاء مرحلة الإعداد قبل الخدمة في كليات ومعاهد إعداد المعلمين ، بل تدوم وتستمر طيلة حياته المهنية وذلك من أجل الإلمام بكل مستحدث في مجال التربية وعلم النفس و المجال الأكاديمي ، ومن أجل إتقان استعمال ما تبتكره تكنولوجيا التعليم من مواد تعليمية وطرق تدريس جديدة من أجل الوقوف على ما يطرأ من تغيرات و تطورات اجتماعية و اقتصادية و سياسية . (الخطيب ، 1994 : 344) .

إن إعداد المعلم قبل الخدمة لا يوفر له سوى الأساس الذي يساعده على البدء في ممارسة عملية التعليم، وعليه فإن برنامج الإعداد أثناء الخدمة هو امتداد طبيعي للإعداد قبل الخدمة، وهذا يعني أن التدريب المستمر بالنسبة للمعلم جزء لا يتجزأ من عملية إعداده، وأن يستمر هذا الإعداد طيلة عمله في التدريس بهدف الحصول على معرفة جديدة تساعده على اللحوق بركب النمو والتطور وتعويض ما فاتته أثناء إعداده قبل الخدمة. (موسى، 1996: 53-54) .

ويجمع (عدوان ، وفاشة ، 1993 : 116) و (الحصري ، 1995 ، 119) على الحاجة الملحة لتدريب المعلمين أثناء الخدمة .

إلا أن هناك العديد من البحوث والدراسات التي أجريت في هذا المجال مثل دراسة (Holm's:1998) ، ودراسة (Onosko:1996)، ودراسة (رفاع:1999) ، ودراسة (عدس:1998)، وما جاءت به من نتائج المؤتمر الخامس لوزراء التربية والمسؤولين عن التخطيط الاقتصادي والتنموي في الدول العربية عام (1994) ، و أجمعت هذه البحوث والدراسات على أن إعداد المعلم وتدريبه دون المستوى المطلوب وخاصة بعد تغيير النظرة في وظيفة المعلم ومسئوليته .

إن إعداد المعلم الفلسطيني وتدريبه لم يكن بمنأى عن محيطه العربي والدولي - خصوصاً - في عهد الاحتلال الإسرائيلي والذي أثر سلبياً من خلال ممارساته على أنشطة كافة القطاعات والمؤسسات الفلسطينية ، ومنها قطاع التعليم الفلسطيني بكافة مراحلته .

ومع قدوم السلطة الوطنية الفلسطينية حاولت القفز فوق مجمل هذه الظروف والتحديات من خلال محاولة الاستخدام الأمثل للمتاح لديها من موارد مختلفة للنهوض بالمجتمع الفلسطيني وفي مقدمتها ثروته البشرية ، وبالذات ، فئة المعلمين ، فقامت بعقد الدورات التدريبية للمعلمين أثناء الخدمة من خلال البرامج المختلفة و المتعددة .

ومن أكثر العوامل التي تساعد على ترشيد الميزانيات و النهوض بالمستوى المهني للمعلم و بما يتناسب مع الإمكانيات المتاحة إجراء تقييم لبرامج التدريب . (حسنين ، 2005 : 7) .

وفي الدراسات التي هدفت الي تقييم البرامج التدريبية بينت بعض الدراسات أن الدورات ليست بالمستوى المطلوب حيث أشارت دراسة (صبح ، 2006) إلى أن الدورات التدريبية في آخر ثلاث سنوات غير فعالة، و أظهرت عدم رضا المتدربين عنها و أوصت الدراسة بإعداد خطط التدريب حسب الاحتياجات التدريبية للمعلمين ، كما أوصت دراسة(أبو عطوان، 2008) بأخذ رأي المعلمين في احتياجاتهم التدريبية ، و أشارت دراسة كلا من (سمور ، 2006) و دراسة (غباين ، 2004) و دراسة (العاجز والبنا ، 2003) ودراسة (جبر ، 2002) ودراسة (مقاط ، 2002،) ودراسة (عثمان ، 2000) و دراسة(الخطيب و العيلة ، 1998) ضرورة تنفيذ البرامج التدريبية بناء على الاحتياجات التدريبية للمعلمين .

أما دراسة(عبد القادر، 2005) ودراسة(حجازي، 2002) ودراسة(أبو الروس، 2001) فقد أوصت بإجراء دراسات مسحية لتحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين بهدف بناء البرامج التدريبية .

وأن أي برنامج تدريبي لا يؤسس على قياس علمي للاحتياجات التدريبية لا يؤدي دوره

بشكل مناسب. (توفيق ، 1994 : 106) .

وتمثل عملية تحديد الاحتياجات التدريبية الأساس في صناعة التدريب و تقوم عليها جميع دعائم العملية التدريبية و تنمية الموارد البشرية .(الخطيب و الخطيب ، 2006 : 319).

ومن خلال تدريب الباحث لبعض المعلمين أثناء الخدمة لاحظ أن غالبية المعلمين المتدربين

لا يعيرون هذه الدورات التدريبية الأهمية الكافية ،ولا الجدية الواجبة بقيمتها في نموهم

المهني ، وعرض (أبو عطوان ، 2008) بعض الأسباب مثل غياب الحوافز المادية ، عدم حصر

الاحتياجات التدريبية للمعلمين من وجهة نظرهم ،و عدم التنويع في وسائل التدريب.

ويمكن اعتبار عدم وعي المعلمين بأهداف وأهمية هذه الدورات التدريبية التي تعقد لهم أثناء الخدمة سبباً آخر في رفض المعلمين للدورات التدريبية أثناء الخدمة .

هذه الملاحظات تطلبت وجود دراسة إمبريقية (علمية عملية) للتعرف إلى واقع الاحتياجات التدريبية لدى معلمي المرحلة الأساسية بمحافظة غزة.

ثانياً - مشكلة الدراسة :

لاحظ الباحث ومن خلال عمله مشرفاً للمرحلة الأساسية بوزارة التربية والتعليم العالي شكوى معلمي المرحلة الأساسية من كثرة الدورات التربوية التي تعقدها الوزارة ، ما بين دورات للمناهج الجديد والمحتوى والأساليب والتعليم التكاملي وغيرها من الدورات والأيام الدراسية ، وكانت هذه الشكوى تدور حول تشابه الموضوعات المطروحة والتقاء الدورات التربوية المختلفة عند أكثر من مفصل ، ولقد شكلت هذه الشكوى دافعاً للباحث لاستطلاع رأي عينة مكونة من (20) معلماً ومعلمة من الذين يدرسون الصفوف من الأول إلى الرابع الأساسي حول احتياجاتهم التدريبية ، وتحليل نتائج الاستطلاع ظهر أن غالبية أفراد العينة ترى أن أكثر هذه الدورات لا تتفق مع احتياجاتهم التدريبية مع إقرارهم بحاجاتهم التدريبية.

من هنا برزت الحاجة الملحة إلى تحديد الاحتياجات التدريبية والدقة في اختيار موضوعات الدورات التربوية التي يفرض على معلم المرحلة الأساسية المشاركة فيها .

وبعد أن تحددت الاحتياجات التدريبية من خلال معرفة الفجوة الموجودة بين واقع قدرات المعلمين وبين الأداء المرغوب فيه ، يتم ترتيب هذه الاحتياجات بحسب أولوياتها .

ثالثا - أسئلة الدراسة :

من هنا تبلورت مشكلة هذه الدراسة والمتمثلة في الإجابة على السؤال الرئيسي التالي :

" ما الاحتياجات التدريبية لدى معلمي المرحلة الأساسية بمحافظة غزة ؟ " .

و للإجابة عن السؤال الرئيسي السابق ينبثق السؤالان الفرعيان التاليان :

1. ما تقديرات المعلمين لأهم الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الأساسية بمحافظة غزة ؟

2. هل تختلف تقديرات المعلمين لأهم الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الأساسية

محافظة غزة بحسب متغيرات التخصص ، و الصف الدراسي الذي يقوم بتدريسه

المعلم ، و عدد سنوات الخدمة ، و المؤهل التربوي ، و الجنس في تدريس صفوف

المرحلة الأساسية ؟

رابعا - أهداف الدراسة :

تنطلق الدراسة الحالية في محاولة لتحقيق الأهداف التالية :

1 . التعرف إلى تقديرات المعلمين لأهم الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الأساسية

بمحافظة غزة .

2 . تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الأساسية من وجهة نظرهم.

3 . التعرف إلى الفروق في تقديرات المعلمين لاحتياجاتهم التدريبية تعزى لمتغيرات التخصص ، و

الجنس ، و الصف الذي يدرسه المعلم ، و المؤهل التربوي للمعلم ، وعدد سنوات الخدمة.

4 . اقتراح بعض التوصيات التي تسهم في بناء البرامج التدريبية وفق الاحتياجات التدريبية لدى

معلمي المرحلة الأساسية بمحافظة غزة .

خامسا - أهمية الدراسة :

تتضح أهمية هذه الدراسة من خلال ما يمكن أن تسهم به في الجوانب التالية :

1 - إن حصر الاحتياجات التدريبية كما يراها المعلم نفسه يجعل هذه الاحتياجات مناسبة للواقع ، وتزيد من دافعية المعلم على التدريب مما يترتب عليه نجاح الدورات التدريبية وزيادة حجم تأثيرها في الارتقاء بمستوى إعداد المعلم .

2 - الحد من هدر الأموال على دورات تدريبية لا يحتاجها المعلمون بشكل ملح.

3 - و قد يستفيد من هذه الدراسة الفئات التالية :

- الإدارة العامة للإشراف والتأهيل التربوي في وزارة التربية والتعليم العالي .
- المشرفون التربويون وذلك لتعديل أساليب الإشراف بما يشبع احتياجات المعلمين التدريبية من خلال برامج تاهيل المعلم خارج التدريب ذو الصفة المركزية.
- المعلمون أنفسهم حيث تقدم الدراسة تغذية راجعة للمعلمين حول احتياجاتهم التدريبية .
- الباحثون و الدارسون في مجال التربية و التعليم .

سادسا - حدود الدراسة :

نتائج هذه الدراسة محدودة بظروف إجرائها والعينة التي طبقت عليها وحدودها هي :

1 - الحد الموضوعي (الأكاديمي) :

اقتصرت الدراسة في حدها الموضوعي على تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الأساسية في محافظات غزة من وجهة نظرهم فقط .

2 - الحد المكاني :

اجريت هذه الدراسة في محافظات غزة وهي (شمال غزة ،شرق غزة ،غرب غزة ، الوسطى ، خان يونس ، رفح) .

3 - الحد المؤسسي :

اقتصرت هذه الدراسة على المدارس الحكومية التي تتبع وزارة التربية و التعليم العالي وتديرها مديريات التربية و التعليم في محافظات غزة ، كما ستطبق هذه الدراسة على المدارس التي يوجد بها أحد الصفوف الأربعة الأولى أو جميعها من الصف الأول الي الصف الرابع الأساسي لكلا الجنسين أو المدارس المشتركة .

4 - الحد البشري :

اقتصرت هذه الدراسة على عينة من معلمي و معلمات المرحلة الأساسية للصفوف (الأول ، الثاني ، الثالث ، الرابع الاساسي) في المدارس الحكومية بقطاع غزة .

5 - الحد الزمني :

تم تطبيق هذه الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (2009 / 2010 م) .

سابعا - مصطلحات الدراسة :

1 - الاحتياجات التدريبية : يعرفها غباين بأنها " التغيرات و التطورات المطلوب إحداثها في المعلم و المتعلقة بمعارفه ومهاراته وقدراته و اتجاهاته لتحسين أدائه ورفع مستواه المهني". (غباين، اسحق، 2004: 9).

و يعرفها الباحث في هذه الدراسة بأنها: مجموعة التغيرات المطلوب إحداثها من معلومات ومهارات واتجاهات لدى معلمي المرحلة الأساسية بقصد التخلص من نواحي القصور أو العجز في أدائهم ، و رفع كفايتهم الإنتاجية في الأداء ، وتقاس باستجابة معلم المرحلة الأساسية لكل فقرة من فقرات الاستبانة المستخدمة في الدراسة و التي تحدد مدى الفجوة بين متطلبات التدريس الفعال والمقدرات الحالية التي يمتلكها المعلم .

2- المرحلة الأساسية : هي المرحلة التي يدخلها الطالب عندما يبلغ من العمر حوالي (6) سنوات وتبدأ من الصف الأول و حتى الصف العاشر الاساسي.(وزارة التربية والتعليم العالي ،

الإدارة العامة للتخطيط - غزة ، 2008/2009)

3 - المعلم : كل من يتولى التعليم في أي مؤسسة تعليمية بجواب تعيين تمنحه إياها وزارة التربية و التعليم العالي أو أي مؤسسة أخرى تستطيع منح مثل هذه الإجازة (وزارة التربية والتعليم العالي ،

الإدارة العامة للتخطيط - غزة ، 2008/2009) .

4 - معلمو المرحلة الأساسية : يقصد بهم الأفراد المؤهلين وغير المؤهلين الذين يقومون بتعليم

طلبة مرحلة التعليم الأساسي (من الصف الأول حتى العاشر الأساسي) في مدارس وزارة

التربية والتعليم العالي.(وزارة التربية والتعليم العالي ، الإدارة العامة للتخطيط - غزة ،

2008/2009) .

5 - محافظة غزة: عرفت وزارة التخطيط و التعاون الدولي بأنها جزء من السهل الساحلي و تبلغ

مساحته (365) كم مربع، و مع قيام السلطة الفلسطينية تم تقسيم قطاع غزة إداريا الى خمس

محافظات هي (محافظة شمال غزة ، محافظة غزة ، محافظة الوسطى ، محافظة خان يونس ،

محافظة رفح) .

الفصل الثاني

الإطار النظري

أولاً : تدريب المعلمين أثناء الخدمة

ثانياً : الأدوار الحديثة لمعلم المرحلة الأساسية

ثالثاً : الاحتياجات التدريبية

رابعاً : واقع تدريب المعلمين أثناء الخدمة بوزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية

أولا : تدريب المعلمين أثناء الخدمة

أهمية تدريب المعلمين أثناء الخدمة

مفهوم التدريب أثناء الخدمة

أنواع التدريب أثناء الخدمة

دواعي التدريب أثناء الخدمة

أهداف التدريب أثناء الخدمة

وظائف التدريب أثناء الخدمة

عناصر التدريب أثناء الخدمة

الاتجاهات الحديثة في تدريب المعلمين

مقدمة :

إن تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين أثناء الخدمة من خلال دراسة ميدانية وفق المنهج الوصفي التحليلي يوجب التعرض إلى كل ما يتعلق بالتدريب أثناء الخدمة لدى المعلمين، وفي هذا الفصل سيعرض الباحث نبذة عن عملية التدريب أثناء الخدمة من خلال مفهوم تلك العملية و دواعيها وأهدافها و وظائفها وعناصرها مع عرض لبعض الاتجاهات الحديثة في مجال التدريب أثناء الخدمة .

وفي عرض الاحتياجات التدريبية يرى الباحث وجوب التعرف إلى توصيف عمل المعلم بدقة ،وعرض الأدوار الحديثة لعمله والمهام التي يقوم بها المعلم داخل الفصل وخارجه ليتم ترجمة ذلك إلى احتياجاته التدريبية ، وكون الدراسة تخص معلمي المرحلة الأساسية الدنيا -معلمي الصفوف من الأول إلى الرابع الأساسي- سيتم عرض أهداف التعليم في المرحلة الأساسية و الأهداف التي على المعلم اكسابها لطلبته ومبادئ التعليم الفعال .

ثم ننتقل إلى محور الاحتياجات التدريبية من خلال مفهومها وأهمية تحديدها كخطوة ضرورية لبناء البرامج التدريبية ، مع عرض لتصنيف الاحتياجات التدريبية ، والأدوات المستخدمة في تحديدها وخصائص تلك الأدوات .

وفي نهاية هذا الفصل سنتعرض إلى برامج التدريب أثناء الخدمة في وزارة التربية و التعليم العالي الفلسطينية من خلال محاور هذه البرامج و أهدافها وأساليبها والقائمون عليها، مع حصر لجميع الدورات التدريبية التي عقدتها وزارة التربية و التعليم العالي الفلسطينية منذ عام 1996 حتى الآن ، كذلك سيتم عرض نتائج دراسة تقييمية أجرتها الوزارة بالتعاون مع المجلس الثقافي البريطاني عام 2006 م .

أهمية تدريب المعلمين أثناء الخدمة :

تحرص الدول النامية والمتقدمة في الوقت الحاضر على تنمية مواردها البشرية و استثمارها إلى أقصى حد ممكن ، و ذلك من خلال رفع مستوى أدائها و تحسين مقدرتها الإنتاجية ، و يعتبر التدريب أثناء الخدمة مصدرا أساسيا من مصادر تنمية الموارد البشرية و استثمارها على أفضل وجه.

و يرتبط تطور أي مجتمع وتقدمه ارتباطا وثيقا بكفاءة المعلم الذي يقع على عاتقه عبء إعداد القوى البشرية الخلاقة البناءة ، فإذا أراد مجتمع أن يحقق هدفا معينا من الأهداف التي يصبو إليها ، فإنه يلجأ إلى التربية و التعليم حتى يستطيع أن يحقق ما يهدف إليه من ناحية ، وإلى زيادة العناية بإعداد المعلم و تدريبه ليكون قادرا على تحقيق هذا الهدف من خلال العملية التربوية ، لأن المنهاج مهما تم تجويده فإنه يموت بين أيدي معلم ضعيف و المنهاج الضعيف يستطيع معلم جيد الإعداد و التدريب أن يبث فيه الحياة .(قطب ، 1985 : 4).

وقد تم التركيز على التدريب أثناء الخدمة باعتباره منحي أقدر على مواكبة التجديد وأقدر على توظيف المستجدات في مجال التربية لتحسين الأداء .

مفهوم التدريب أثناء الخدمة :

لقد اختلف العلماء و المربون حول مفهوم التدريب فهناك من عرف التدريب على أن "التدريب هو كل عمل يبدأ بتصنيف الاحتياجات التدريبية للمعلمين و العاملين التربويين بناء على الأهداف المخططة ، ثم ينتقل إلى تصميم البرامج التدريبية الملبية لهذه الاحتياجات ليتم بعد ذلك تنفيذ هذه البرامج وينتهي أخيرا إلى تقويم البرامج و المتدربين لتحديد المخرجات الناجمة عن التدريب و الاستفادة من هذا التقويم في البرامج التدريبية اللاحقة .(الأحمد ، 2005 : 25)

ويعرف مفهوم التدريب : "هو كل الحلقات الدراسية والأنشطة التي يشترك فيها المدرس بهدف زيادة معلوماته المهنية وميوله ومهاراته ويدخل في هذا جميع الدراسات التي تؤهله لشهادات

أعلى من شهادته الأصلية التي أهلتها لدخول المهنة " (كيس، Case، 1991: 136) .

وتعريف آخر للتدريب: " بأنه نشاط مخطط ومنظم يمكن 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 ، أو أنه مجموعة من البرامج والدورات الطويلة أو القصيرة والورش الدراسية وغيرها من التنظيمات التي تنتهي بمنح شهادات أو مؤهلات دراسية ، وتهدف إلى تقديم مجموعة من الخبرات المعرفية والمهارية والوجدانية اللازمة للمعلم لرفع مستواه التعليمي ، والارتقاء بأدائه التربوي والأكاديمي من الناحيتين النظرية والعملية . (اللقاني والجمل , 1999 : 17

.)

ويعرف التدريب أثناء الخدمة إجرائيا بأنه الجهود المنظمة والمخطط لها لتزويد المتدربين بمهارات ومعارف وخبرات متجددة ، وتستهدف إحداث تغيرات إيجابية ومستمرة في خبراتهم ، واتجاهاتهم وسلوكهم من أجل تطوير كفاية أدائهم . (الأغا و الأغا ، 1996 : 207) .

نلاحظ أن جميع التعريفات السابقة وصفت شكل التدريب أثناء الخدمة والذي يجب أن يخضع له المعلم حيث أن إعداده قبل الخدمة لا يكفي لتمكينه من مجمل الكفايات اللازمة لعمله ، مع رؤية إضافية من (الأغا و الأغا ، 1996) تدعو إلى استمرارية برامج التدريب أثناء الخدمة طالما استمر المعلم في عمله ، لكن كان تعريف (الأحمد ، 2005) أكثر تفصيلا ، حيث أظهر طريقة تنفيذ التدريب أثناء الخدمة ، وربطها بالاحتياجات التدريبية للمعلم وأن التدريب أثناء الخدمة يجب ألا يكون عشوائيا وإنما على شكل برنامج متكامل يخضع لإعداد منظم في ضوء احتياجات المعلم التدريبية ويختتم بالتقويم لكشف مدى فعاليته و كفايته ، وهذا التعريف يعتمد على الباحث لانه يظهر موقع الاحتياجات التدريبية موضوع الدراسة في عملية تأهيل و تدريب المعلم أثناء الخدمة .

أنواع التدريب أثناء الخدمة :

مهما كانت الدقة و الشفافية في إعداد الطالب المعلم عبر برامج كليات التربية أثناء الدراسة الجامعية فإن هذه البرامج تحتاج إلى دعم أثناء انخراط المعلم في العمل الميداني كمعلم عبر برامج تدريبية متنوعة .

و من أنواع البرامج التدريبية للمعلمين أثناء الخدمة و تشبع الاحتياجات المهنية لمعلمهم :

- التدريب التكميلي : وذلك لاستكمال النقص الناتج عن مرحلة إعداد المعلم في مؤسسات إعداد المعلمين ، وقد يكون هذا النقص في الجانب الأكاديمي أو في الجانب المسلكي .
- التدريب العلاجي : وذلك لمعالجة ضعف في أحد الكفايات اللازمة لعمل المعلم .
- التدريب التجديدي : وذلك لمسايرة المستجدات العلمية و التربوية .
- التدريب للأعمال و المهام الجديدة : وذلك عندما يرشح المعلم لعمل تربوي آخر .
- التدريب الإنعاشي : وهو التدريب الذي يقدم للمعلم في أثناء الخدمة لإنعاشه بمزيد من المعارف و المهارات إلى جانب تطوير الاتجاهات الإيجابية نحو العمل التربوي .

(الأحمـد ، 2005 : 26)

وبمقارنة هذه الأنواع من التدريب مع البرامج التدريبية أثناء الخدمة و التي تقدمها وزارة التربية والتعليم الفلسطينية للمعلمين نجد توافقا كبيرا بين محتوى تلك البرامج و هذا التصنيف لأنواع التدريب أثناء الخدمة أو لأهدافها ، فهناك برامج تعنى بجميع المعلمين الجدد كل عام وتسمى دورات التهيئة للمعلم الجديد وهي تناظر التدريب التكميلي ، وبرامج متفرقة متخصصة محدودة في الفئة المستهدفة يعدها المشرف التربوي ويختار الفئة المستهدفة وفقا لاحتياجاتها التدريبية ،وهنا يكون التدريب عبر دورات تربوية أو أيام دراسية أو أي من أدوات الإشراف التربوي المعمول بها وهي تناظر التدريب العلاجي ، وهناك برامج التدريب الريادية و التي تناظر التدريب التجديدي وتبدأ عادة بتدريب فئات محدودة من المعلمين ضمن مدارس معينة كأنشطة تجريبية تعمم لاحقا حال تقويمها و التأكد من نجاحها مثل برامج التحفيز الذهني و التعليم التكاملي و المدرسة

الإلكترونية حيث يتحول البرنامج التدريبي من برنامج ريادي إلى نهج ثابت لكل المعلمين ، وهناك برامج تدريبية لإعداد المعلم لمهام جديدة مثل برامج التدريب لمساعد مدير المدرسة أو برامج تدريب للأنشطة المدرسية ، وهناك برامج التدريب العامة و التي يلتحق بها المعلم أثناء الخدمة و التي تختص بالمحتوى و الأساليب والقياس و التقييم وهي تعتبر برامج تدريبية إنعاشية .

دواعي التدريب أثناء الخدمة :

إن غاية التدريب في أثناء الخدمة هي جعل المعلمين مواكبين للتطور و التجديد ، ولضمان نجاح التدريب في تحقيق هذه الغاية ، يؤكد المعنيون على ضرورة أن يتناسب مع الاحتياجات الفعلية للمعلمين و مع الأهداف التربوية ، ولهذا يلجأون إلى مسح الاحتياجات التدريبية وتنفيذ الدراسات الميدانية للكشف عن المشكلات و الصعوبات التي تعترض المعلمين ، وعن الجوانب التي يشعرون أنهم بحاجة إلى تطويرها.(الأحمد، 2005 : 27).

و يعتبر التدريب أثناء الخدمة أحد جناحي تربية المعلم ، أو بعبارة أخرى يجب أن ننظر إلى تربية المعلم Teacher Education على أنها عملية ذات وجهين: وجه يتعلق بالإعداد قبل دخول المهنة Pre-service Education ووجه يتعلق بالتدريب أثناء الخدمة In-service Education ومعنى ذلك أن الوجهين متكاملان وأن الإعداد هو مجرد بدء طريق النمو المهني ،ولتأكيد مهنة التعليم فإن المهن الرفيعة تعتمد دائما على التطور المهني المستمر لأعضائها ،وعلى ذلك فالتدريب أثناء الخدمة لا بد منه لكل من المعلم والمؤسسة التعليمية مما يرفع كفاية المعلم ويزيد كفاءة المؤسسة التعليمية.(صبح ، 2006 : 804).

ويربط (قطب ، 1999 : 90) بين توصيف المهنة واحتياجاتها والاحتياجات التدريبية للمتدرب حيث يرى أن النظرية الحديثة في إعداد المعلم وتدريبه تدعو إلى تمهين هذا الإعداد ، بحيث تكون الدراسات والتدريبات التي يتلقاها عند إعدادها متصلة اتصالا وثيقا باحتياجات المهنة ومتطلباتها أسوة بما يحدث عند الإعداد للمهن الرفيعة الأخرى، وعلى ذلك تزايد الاتجاه في العقدين

الأخيرين إلى تحليل الأعمال والوظائف التي يقوم بها المعلم تحليلاً دقيقاً ، حتى يمكن ربط الدراسات والتدريبات اللازمة له باحتياجات المهنة ، وبحيث يزود المعلم بكل ما يجعل منه شخصاً فنياً وصاحب مهنة من المهن الرفيعة التي تتطلب إعداداً خاصاً يكون ممتداً ومتجدداً على مدى سني عمله بقدر الإمكان، أما النظرة السطحية إلى التعليم على أنه حرفة بسيطة فإنها تؤدي إلى سطحية التدريب وبالتالي عدم جدواه .

ومن التحديات التي تواجه التربية والتي تعتبر من دواعي التدريب أثناء الخدمة :

1- الانفجار المعرفي : وما يصاحبه من تضخم في حجم المعرفة و سرعة ترجمة المعرفة إلى تطبيقات تكنولوجية ملموسة ، ولا شك أن لذلك انعكاسات تربوية تتمثل في ضرورة التغيير في المناهج و يترتب عليه إعادة تأهيل وتدريب المعلم ليتمكن من التعامل مع الجديد من المناهج كأهداف أو محتوى علمي أو طرائق تدريس أو أساليب تقويم. (النشر ، 1996 : 46) .

2 - الانفجار السكاني : من أخطر المشكلات التي تواجه العالم النامي و التي تؤثر على كفاءة أجهزة الخدمات للمجتمع مثل التعليم والصحة ، ومن أهم انعكاساتها على النظام التعليمي :

- صعوبة استيعاب جميع التلاميذ في سن الإلزام (6 سنوات) مما يترتب عليه عمل المدارس فترتين وينتج عن هذا بالطبع قصر اليوم الدراسي ولا يخفى ما يترتب على قصر اليوم الدراسي من آثار سلبية على العملية التعليمية بأكملها .

- ارتفاع كثافة الطلبة حيث يصل معدلهم إلى (40) طالباً في الفصل الواحد .

ويظهر الجدول رقم (1) و (2) تأثير النظام التعليمي الأساسي في قطاع غزة بالانفجار السكاني، من حيث تصنيف المدارس الأساسية حسب فترة الدوام ،ومن حيث الكثافة الصفية للصفوف من الأول إلى الرابع الأساسي .

جدول رقم (1)

نوع المدارس الحكومية حسب فترة الدوام للعام الدراسي (2010 / 2009)

دوام فترتين		دوام فترة واحدة	عدد المدارس الأساسية
دوام فترة مسائية	دوام فترة صباحية		
123	96	40	259

وزارة التربية والتعليم العالي ، الإدارة العامة للتخطيط - غزة (2010)

جدول رقم (2)

توزيع طلبة المدارس الحكومية الأساسية حسب الصف وعدد الشعب والجنس والكثافة الصفية للعام الدراسي (2010 / 2009)

الكثافة الصفية	مجموع الطلبة	عدد الطلاب		الشعب	الصف
		بنات	بنين		
% 35.35	14951	7608	7343	423	الأول
% 35.84	14086	7278	6808	393	الثاني
% 37.23	15340	7858	7482	412	الثالث
% 38.25	15491	7949	7542	405	الرابع
% 36.7	59868	30693	29175	1633	المجموع

وزارة التربية والتعليم العالي ، الإدارة العامة للتخطيط - غزة (2010)

3- التجديد والتجريب التعليمي : الذي أصبح سمة بارزة من سمات النظم التعليمية، ويهدف التجريب عادة إلى اختبار فاعلية بعض الأفكار أو التطبيقات لمعرفة تأثيرها في تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة للنظام التعليمي، والتجديد نوع من التغيير الهادف، و يلاحظ ثلاثة اتجاهات لحركات التجديد التعليمي هي :

- تجديلات كبائل لأفكار موجودة بالفعل مثل التعلم الذاتي كبديل للتعليم الجماعي.
- تجديلات ناتجة من استخدامات التكنولوجيا التعليمية مثل استخدام الحاسب الآلي .

- تجديديات نتجت كاستجابة لحاجات ومطالب النظم التعليمية في بيئة معينة "مثل فكرة المدرسة وحدة تدريب التي جاءت لتسهيل التدريب وجعله يرتبط بحاجات كل مدرسة على حدة".

ومما لاشك فيه أن عامل التجديد والتجريب كان له الأثر الكبير في تطور مفهوم ووظائف التدريب أثناء الخدمة بالنسبة للمعلمين ولغيرهم من العاملين في قطاع التعليم، ولا شك أيضا في أنه بدون تدريب للأفراد وتطوير مهاراتهم فإن فاعلية التجديد تقل أن لم تتوقف تماما.

(عبد الموجود ، 1993 : 335-353) .

ويضيف (الأحمد ، 2005 : 29) دواعي أخرى للتدريب أثناء الخدمة مثل :

- 1 - تطور المناهج التربوية.
- 2 - تجديد الخطط التنموية : وما يحصل من تفرع التعليم وتنويع مساقاته وأنماطه وطبيعة مستلزماته الفنية و المادية ، تتطلب بطبيعة الحال تطويرا و تعديلا يلائماته في الخطط التربوية وكفايات المعلمين على حد سواء.
- 3 - تطور التكنولوجيا ووسائل الاتصال : حيث أن المعلم في حاجة إلى أن يتدرب عليها لينمي معارفه عن طريقها وليفيد المتعلمين بها ويوظفها في أثناء الخدمة في سلك التعليم.
- 4 - معالجة النقص الحاصل في فترة الإعداد : حيث ينبغي أن يتم تدريب المعلمين على ما فاتهم في فترة الإعداد .
- 5 - تطور النظريات التربوية : خاصة إذا ما اعتمدت الدولة أو المجتمع فلسفات تربوية جديدة يتبعها تغيرا في الأهداف التعليمية وطرائق التدريس .
- 6 - إتاحة الفرصة للنمو المهني أو الترقى .

كما أنه يوجد دائما وباستمرار تغييرات في جميع نواحي الحياة الاجتماعية والثقافية والتعليمية التي تؤثر على أدوار ووظائف المعلمين ولذلك يصبح من الضروري توعية الجدد منهم

بتلك المتغيرات وإعدادهم للمهنة على هذا الأساس ، وهذا يؤكد أهميته تطوير شخصية المعلم أثناء الخدمة وتنمية استعداده وقدراته على مزيد من التدريب ومزيد من التعلم الذاتي.

إن الانفجار السكاني في محافظات غزة أدى إلى إتباع سياسة المدرسة ذات الفترتين ، حيث بلغت نسبة المدارس التي تعمل بنظام الفترتين في محافظات غزة (84.5 %) من عدد المدارس الأساسية الحكومية، إضافة إلى الكثافة الصفية التي يصل معدلها إلى (36.7) طالبا في الغرفة الصفية فيها مما يشكل عائقا للمعلم لممارسة عمله و يستدعي ذلك تأهيلا خاصا للتعامل مع هذه الظروف .

أهداف التدريب أثناء الخدمة :

يرى (الأغا و الأغا ، 1996 : 209) أن الأهداف التي يحاول التدريب تحقيقها هي :

- زيادة معارف المتدربين ومعلوماتهم ومهاراتهم .
- تنمية اتجاهات المتدربين نحو العمل والعاملين معهم.
- زيادة الاستقرار في العمل بما يؤدي إلى رفع الروح المعنوية للمتدربين.
- زيادة الإنتاج والإنتاجية المتمثلة في الحقل التربوي برفع المستوى العلمي و التحصيل وخفض نسبة الرسوب و التسرب بين الطلبة.
- تنمية الروابط الإنسانية السليمة في المجتمع المدرسي .
- مواكبة المتدربين للمستجدات في حقول المعرفة ذات العلاقة بعملهم .

ويحاول (العريزي ، 1998 : 93) أن يبرر اختلاف برامج التدريب أثناء الخدمة و أساليبها تبعا لأهداف التدريب ، حيث يرى أن التدريب أثناء الخدمة عملية لها أهدافها المتعددة وبالتالي فإن لها أنواعا وأساليب تختلف باختلاف هذه الأهداف ، فقد يهدف أحد برامج التدريب إلى الإعداد لعمل جديد مثل إعداد القيادات التربوية أو الموجهين للمواد المختلفة ، أو إعداد الأخصائيين في مجالات التعليم المختلفة ، وهناك التدريب بهدف تأهيل المعلمين غير المؤهلين تربويا أو عمليا ، في حين

تهدف برامج أخرى إلى تقديم برامج تجديدية وتحديثية تتعلق بمناهج جديدة ترغب الدولة في تطبيقها

و من العرض السابق يمكن تصنيف أهداف التدريب إلى ثلاث مجموعات رئيسية :

1 - أهداف تقليدية : تدريب المعلمين الجدد ، و المستجدين وتزويدهم بمعلومات ومهارات لازمة للعمل مثل التدريب على التخطيط والمحتوى وطرائق التدريس والقياس التقويم .

2 - أهداف حل مشكلات : وتتضمن تزويد المعلمين بمعلومات ومهارات لازمة للتمكن من حل مشكلات قائمة وطارئة في عملهم مثل بناء الخطط العلاجية .

3 - أهداف إبداعية : وتشمل هذه الأهداف مستوى أعلى من المهام التدريسية وترمي إلى تحقيق أعلى المستويات من المخرجات و من الإنتاجية في العمل مثل المشاريع الريادية من أدب الأطفال والمهارات الحياتية و التعليم التكاملي ورعاية ذوي الحاجات الخاصة من الطلبة.

وظائف التدريب أثناء الخدمة :

لعله اتضح أن التدريب أثناء الخدمة يمثل وجها رئيسيا من عملية تربية المعلم وعملية الإعداد الأولى تمثل الوجه الآخر، فإعداد المعلم عملية مستمرة باستمرار عمله بمهنة التعليم ، أي التدريب يمكن النظر إليه على أنه استراتيجية من استراتيجيات إعداد المعلم وأنه يمتد إلى جميع العاملين في النظام التعليمي وإلى جميع عناصر العملية التعليمية .

ويعتبر (Harris , 1999 : 74) أن الوظائف الرئيسة للتدريب أثناء الخدمة متعددة مع الأخذ في الاعتبار بأن هذه الوظائف قد تختلف النظم التربوية في التأكيد عليها وترتيبها حسب الأولويات وذلك لاختلاف ظروف كل نظام تعليمي وتباين أوضاع المجتمع الثقافية والاقتصادية والسياسية والحضارية .

ويلخص (Sheets , 1998 : 23) هذه الوظائف كالتالي :

- توافي أوجه النقص والقصور في برامج إعداد المعلمين قبل التحاقهم بالخدمة .

- اطلاع العاملين في النظم التعليمية على الجديد والمستحدث سواء في طرق وتقنيات التدريس ، أو في محتوى المناهج أو في نظم وأساليب إدارة المنظمات التعليمية ، وهذا يؤكد الوظيفة التجديدية للتدريب (Refreshing Function) كما يؤكد الطبيعة الاستمرارية للتدريب .
- رفع الكفاية الإنتاجية للمعلمين عن طريق زيادة كفاياتهم الفنية وصقل مهاراتهم التدريسية .
- إعطاء نوع من التعزيز لكليات التربية عن نوعية وكفاءة المدرسين الخريجين .
- تحسين جو العمل في المؤسسات التعليمية عن طريق إشاعة روح الفريق في العمل وإشباع حاجاتهم الشخصية في التحسين الذاتي (Self Improvement) .
- مساعدة المدرسين الجدد بصفة خاصة على التأقلم مع نظام العمل المدرسي الحقيقي (Orientation function) من الوظائف الهامة بالتدريب .
- ومن أجل تحقيق هذه الوظائف تتبنى المؤسسات التعليمية فكرة التدريب أثناء الخدمة وتنشئ لها الأجهزة والمراكز والهيئات المتخصصة التي تقوم بدورها بتخطيط وتنفيذ ومتابعة التدريب أثناء الخدمة .
- لقد بينت معظم الدراسات التي أجريت حول برامج التدريب أثناء الخدمة (عبد السميع وحوالة ، 2005 : 206 - 207) أن هناك تأثيرا دالا إحصائيا لبرامج التدريب أثناء الخدمة خاصة ما يتعلق منها بسلوك المعلم التعليمي (Bloom , 1996 : 77) ، وأن برامج التدريب أثناء الخدمة تزيد من معلوماتهم ، وتحسين أدائهم التربوي وخاصة ما يرتبط منها بمجالات التخطيط للتدريب وتنفيذ هذه الخطط (Devarey , 1999 : 32) ، وكلما تأهل المعلمون أكاديميا ومسلوكيا كلما زادت فعالية التدريب بالنسبة لهم (Flanders , 1990 : 82) ، وأثرت ايجابيا على سلوكهم التعليمي (King , 1998 : 18-21) ، فالمعلمون يكتسبون كفايات التعليم اللازمة لهم من خلال برامج التدريب التي تعتمدها عادة الجامعات وكليات التربية والمؤسسات التربوية المتخصصة (McFadden , 1990 : 91)

وإذا كان الميل إلى تأييد المفهوم الذاتي للتدريب باعتباره متمشياً مع نظريات التعلم والنمو، ، إلا أنه لا يجب أن نسلخ من التدريب وظيفته العلاجية أو اهتمامه بالسلوك التدريسي وأحداث الفصل المدرسي، ولا يوجد تعارض بين المفاهيم فعندما يحدث نمو مهني فإن ذلك تعديل لسلوك المتدرب وتصحيح لممارسات معينة ، كما أن ظروف الدول النامية وأوضاع التعليم تلقى على التدريب هذه المسئولية العلاجية . (صبح ، 2006 : 408).

" و يقول (Philip,1991:9-6) أن العلاج والتصحيح هو الوظيفة الأولى للتدريب وإن كان أحد وظائفه ، كما أنه يجب التسليم بمفهوم النمو المهني وضرورة وجود الإحساس الذاتي بالحاجة إلى التدريب، و يعرض تنبؤات تايلور (Tyler) بأن برامج التدريب في المستقبل يتوقع لها أن :

- تتصدى لمشكلات واقعية وترتبط بالحاجات الفعلية للمعلمين .

- لا تحاول تغيير المعلمين بقدر ما تحاول مساعدتهم على التغيير .

- تتصدى للخطة التعليمية ذاتها لمراجعتها وتحسينها .

وبهذا يضيف تايلور وظيفة الإصلاح و التصحيح مع الأفراد ، كذلك يتعداه إلى النظر في البرامج والمناهج التعليمية، وهذا أمر طبيعي في مدارس قاصرة في تجهيزاتها ضعيفة في برامجها وأنشطتها تقليدية في إدارتها ، ولذلك فإننا ننظر إلى التدريب على أنه نظام منتشر يجب أن يمتد إلى جميع عناصر ومركبات النظام التعليمي من معلمين وإداريين ومشرفين ومناهج وطرق تدريس ووسائل تعليمية .

ومن هذه المنطلقات عملت وزارة التربية والتعليم الفلسطينية ومن خلال الإدارة العامة للتدريب والإشراف التربوي ومركز التدريب الوطني بالوزارة على عقد العديد من الدورات التدريبية لمعلمي المرحلة الأساسية في كافة المجالات ولجميع التخصصات وخاصة ما يتعلق منها بالمناهج الفلسطينية الجديدة ،والتي اكتمل تطبيقها في جميع المراحل في العام الدراسي (2006-2007) ، وشارك فيها العديد من الخبراء والمتخصصين من داخل الوزارة ومن خارجها ، وقد تم تنفيذ هذه

الدورات من خلال مشاريع تدريب عامة في الوزارة منها : المدرسة وحدة التدريب ذات الموضوعات المتعددة ، والتطوير المدرسي ، والمهارات الحياتية ، والتحفيز الذهني ، والمدرسة صديقة الطفل ، وأدب الاطفال ، والتعليم الجامع ، و التعليم التكاملي ، و القياس و التقويم والمحتوى، و الأساليب للمباحث المختلفة، و التدريب على المنهاج الفلسطيني الجديد وغيرها من برامج التدريب ، فحاجتنا دائمة لتدريب المعلم أثناء الخدمة وحاجتنا دائمة لمعلم ناجح ينمو ويتطور لتلبية المتغيرات المهنية والتربوية والمجتمعية.

عناصر التدريب أثناء الخدمة

يرى (الخطيب و الخطيب ، 2006 : 318) أن عملية التدريب تتكون من مجموعة من العناصر المتفاعلة حيث أن كل عنصر يتأثر بالعناصر الأخرى ويؤثر فيها وهذه العناصر هي :

- المتدرب : إن وجود متدرب مقتنع بأهداف التدريب وبحاجته إليه يعتبر من العوامل التي تؤدي إلى نجاح التدريب حيث يعتبر المتدرب أساس العملية التدريبية ومحورها .
- المدرب : وهو المسئول عن إعداد واختيار المادة العلمية المناسبة لتلبية أهداف التدريب .
- المادة العلمية : إن المادة العلمية للتدريب تكون عادة مختصرة تحتوى على تطبيقات وتمارين وحالات دراسية ، فبعضها يؤديه المتدرب وحده وبعضها يؤدي بشكل جماعي.
- بيئة التدريب : وتشكل مكان التدريب وقاعاته و الوسائل السمعية و البصرية و التجهيزات المستخدمة في عملية التدريب .

الاتجاهات الحديثة في تدريب المعلمين أثناء الخدمة :

يلخص (أبو عميرة ، 1995 : 100) الاتجاهات الحديثة في تدريب بما يلي :

- إعداد المعلم على أساس الكفاية : بمعنى الاعتماد على كفاية أداء المعلم وفق محك محدد هو الأساس الذي يركز عليه إعداده وتدريبه وتقويمه .

- إعداد المعلم على أساس الأداءات : بمعنى أن المعلم يحتاج تدريباً متخصصاً تحت إشراف أهل الاختصاص .

- الخبرات العملية : ويمكن تحقيق هذا الاتجاه بتحويل محاضرات إعداد و تدريب المعلمين إلى مواقف تعليمية تشبه تماماً البيئة الصفية ، وخير مثال على ذلك التدريب المصغر والمحاكاة .

ويرى الباحث أنه لا يجب سلخ تدريب المعلمين أثناء الخدمة من احتياجاتهم التدريبية الفعلية النابعة من توصيف عملهم و الكفايات اللازمة له ، وأن ما يصلح من تجارب لمجتمع ما قد لا يناسب مجتمع آخر ، وعلى القائمين على تدريب المعلمين في فلسطين أن يلاحظوا مجمل تجارب الدول الأخرى التدريبية و اختيار الأنسب منها للواقع التربوي الفلسطيني .

و يرصد (الفرأ ، 1996 : 91 - 131) عدد من المرتكزات التي تقوم عليها الاتجاهات المعاصرة في تدريب المعلمين وهي كما يلي :

- تحديد أهداف البرنامج التدريبي ، وأهدافه التفصيلية ، ومراحل تنفيذه تحديداً إجرائياً واضحاً .
- توصيف عمل المعلم توصيفاً دقيقاً ، وتحليل المهام المطلوبة منه من كفاءات ومهارات .
- مشاركة فعالة للمعلمين المتدربين في مراحل تخطيط البرامج وتنفيذها وتقييمها وتطويرها .
- ممارسة التقويم الذاتي والإفادة من التقويم البنائي (Formative Evaluation) والتقويم النهائي (Summative Evaluation) والتغذية الراجعة (Feed back) في برامج التدريب .
- تلبية الاحتياجات المهنية للمعلمين فكلما كان استقاء الاحتياجات التدريبية من قبل المعلم نفسه كلما كان تحديد هذه الاحتياجات أكثر دقة .

- التكامل أو التوافق بين النظرية والتطبيق (الممارسات العملية) حيث إن معيارفعالية برامج التدريب يحدد بمدى مقدرتها على ترجمة الأفكار النظرية إلى ممارسات أدائية .

- استمرارية عملية تدريب المعلمين حيث أنها عملية مستمرة تبدأ بالإعداد قبل الخدمة ،
- استثمار نتائج البحوث والدراسات العلمية في عملية التطوير والتحسين وترشيد القرار .

- استثمار تكنولوجيا التربية وتوظيفها في عمليات إعداد المعلمين وتدريبهم .

ويرى الباحث أن استمرار التدريب أثناء الخدمة يسهم في زيادة الكفاءة وتحسين عملية التعليم والتعلم، مما يكفل نمو المعلم في المهنة نحو قدراته على الإبداع والابتكار ، وإن تحديد الاحتياجات التدريبية تعد خطوة أساسية لبرامج التدريب أثناء الخدمة كون الاحتياجات التدريبية أيضاً تتصف بالتجدد وتتبع من متطلبات العمل اليومي .

وقد أشارت الدراسات التربوية إلى أن حصر الاحتياجات التدريبية للمعلمين وتشخيصها في ضوء الكفايات والمهارات الأدائية والقدرات ذات علاقة بعمل المعلم ومهامه الأساسية والتي ترتبط ارتباطاً وثيقاً مع احتياجات العملية التعليمية ، تسهم في تطوير الممارسات التعليمية ونمو المعلم مهنيّاً وتطوير النظام التعليمي وتنمية الاتجاهات الإيجابية لدى المعلمين نحو مهنة التدريس والتعلم.

و يعرض (أبو عطوان ، 2008) في دراسته تجارب عالمية للتدريب أثناء الخدمة ، ويكتشف من خلال هذه التجارب أن هناك ميزانيات ضخمة تنفق لهذا الغرض وتساهم الكثير من الهيئات والمؤسسات والجامعات في ذلك، وتتميز هذه البرامج التدريبية بالتنوع و الاختلاف بين بعضها البعض وذلك لاختلاف الحاجات التدريبية للمعلمين ، وأن هناك دروساً مستفادة من هذه التجارب العالمية في تدريب المعلمين أثناء الخدمة ومن أهمها :

- لا مركزية تدريب المعلمين أثناء الخدمة.
- تدعيم التدريب بالحوافز المادية و المعنوية .
- تنوع البرامج التدريبية الاجبارية و الاختيارية.
- الاستفادة من خبرات الخبراء في الجامعات .
- اشراك المعلمين في تحديد احتياجاتهم التدريبية.
- التقييم المستمر لانتقال أثر التدريب في الميدان.

من هذا الواقع يظهر أن برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة لم تعد برامج منقطعة وإنما نهجا مستمرا ، وأصبح مفهوما واسعا وتحول إلي تنمية مهنية مستمرة ، ولم يعد النمو المهني للمعلم يخصه وحده بل أصبح شرطا من شروط وظيفته و الترقى فيها ، وأصبح مقياس الترقى هو النمو المهني لا الأقدمية في العمل ، وفتح المجال بين المعلمين للتنافس و الترقى من خلال التطور المهني عبر التدريب ، ولكن يجب أن يتبع هذا نظام محاسبة ومتابعة وربط لرواتب المعلمين بمدى تقدمهم وتطورهم مهنيا و التزامهم بالأدوار الحديثة للمعلم ، وهذا غير معمول به لحتى الآن في وزارة التربية و التعليم العالي في فلسطين .

ثانيا : الأدوار الحديثة لمعلم المرحلة الأساسية

في هذا المحور سيتناول الباحث النقاط التالية في محاولة لاستخلاص المهام المناطة بالمعلم

تمهيدا لترجمتها إلى احتياجات تدريبية :

- الأهداف العامة للتعليم في المرحلة الأساسية
- الصفات الواجب التأكيد عليها في التعامل مع الطلبة .
- مبادئ التعليم الفعال .
- المعلم الجيد و الفعال .
- الأدوار الجديدة للمعلم .
- كفايات معلم الصف في المرحلة الأساسية .

أولاً : الأهداف العامة للتعليم في المرحلة الأساسية :

ينطلق التعليم الأساسي من خصائص النمو الجسمي و النفسي و الاجتماعي للمتعلمين ومن تحديات التقدم التي تستلزمها مطالب القرن الحادي والعشرين ساعيا إلى التنمية المتكاملة لطاقات المتعلم و قدراته بما يمكنه من تحقيق ما يلي :

- 1 - ترسيخ الإيمان والاعتزاز بدينه و قيمة السماوية و الاجتماعية ، و الحرص على ممارسة شعائر دينه ، واحترام عقائد الآخرين ومقدساتهم و شعائرهم .
- 2 - توفير مقومات الصحة و السلامة الجسدية و النفسية و ما يرتبط بها ثقافة البدن ورعايته.
- 3 - تكوين المهارات التي تؤدي إلى التواصل الفعال من خلال اللغة القومية بين مواطني المجتمع ، حوارا ورأيا و تفاعلا و انتماء ، وتحكيما لمنطق العقل لدى الفرد و الجماعة .
- 4 - اكتساب القدرة على المشاركة الايجابية في الجهد الجمعي وما يتطلبه من روح تعاونية وتكافلية وطوعية ، والقدرة على إدراك العلاقة بين الحق و الواجب و بين الجزاء و العمل .
- 5 - تقدير تراثه بموضوعية واستلهاه قيمه المشرقة و الاستفادة من دروسه ، وفهم واقع مجتمعه وهويته ،والإمام بالجهود المبذولة لتنمية بيئته و إصلاحها و الحفاظ عليها ، والتطلع إلى آفاق نهضته ، وذلك في إطار المتغيرات والمعارف العلمية و التكنولوجية للحضارة العالمية .
- 6 - تكوين اتجاهات ايجابية نحو العمل وإكسابهم مهارات ومعارف علمية و تكنولوجية .
- 7 - تشجيع النشاط الحر والتذوق الفني بما ينمي القيم الجمالية ، وبيئح الفرصة للإبداع .
- 8 - توفير الرعاية التربوية للفئات ذات الاحتياجات الخاصة ، و كذلك تمكين ذوي القدرات و المواهب المختلفة من بلوغ أقصى ما يمكن أن يصل إليه تميزهم.(عمار،11:1996 - 22).

ومما سبق يستخلص الباحث أن المدرسة الأساسية تعتبر قاعدة الهرم التعليمي ، و أنه بمدى ما تحققه من مخرجات تتمثل بمستوى طلبتها فإنها تؤثر في مراحل التعليم اللاحقة ، و لكن الأهم من ذلك كونها قاعدة أساسية لمكونات الثقافة العامة ، حيث تتضمن المعارف و القيم و

المهارات و السلوك و الحقوق و الواجبات ، و أساليب التفكير و أنماط العلاقات الاجتماعية ، و بهذا القدر الأساسي المشترك من الثقافة للجميع يتحقق القسط الضروري للتواصل الفكري ، و التماسك الاجتماعي ، و التفاعل المجتمعي ، و الوعي البصير و الناقد ، و الفعل المتقن و المبدع ، والانتماء الوطني الملتزم .

وباختصار فان الكم و الكيف الثقافي الذي تقدمه المدرسة الأساسية يعتبر أهم أدوات و خامات بناء شخصية الفرد و أخطرها في بناء المجتمع .

ثانيا: الصفات الواجب التأكيد عليها في التعامل مع الطلبة

إن الهدف الأساس من التحاق الطلبة بالمدرسة هو خلق المواطن الصالح، ويمكن ترجمة هذا الهدف إجرائيا بالصفات أو المهارات أو السلوكيات التي ينبغي التأكيد عليها باعتبارها مولدة لكثير من الطاقات الأخرى ، سواء في عالم التعليم أو العمل فيما بعد وتلك هي عشرية الصفات الشخصية كما يطلق عليها (عمار ، 1996) من خلال ملاحظاته لكتاب المهارات الأساسية لدورثي رتش (" Dorothy Rich ,1992 " Basic Skills) و هي كما يلي :

- 1 - الثقة بالنفس : أي الشعور بالقدرة على الإنجاز.
- 2 - الدافعية : أي الرغبة في العمل.
- 3 - المسؤولية : أي الحرص على عمل ما يعتقد الإنسان أنه صحيح.
- 4 - المثابرة : أي إكمال ما بدأه الانسان حتى النهاية .
- 5 - المبادرة : أي التحرك من الرغبة إلى العمل الفعلي.
- 6 - بذل الجهد : أي إرادة العمل الجاد إلى أقصى ما تستطيعه الإمكانيات المتاحة.
- 7 - احترام الغير : أي تقدير جهودهم و أعمالهم و أدوارهم.
- 8 - العمل الجمعي : أي القدرة على العمل مع الاخرين كفريق.
- 9 - حل المشكلات : أي التفكير في توظيف المعرفة في الإنجاز و حل المشكلات.

10 - الاعتماد على الإدراك و الذوق السليم : أي الافادة من الخبرات و التجارب و ما

ثبتت صلاحيته و مصداقيته في المجتمع من أجل القيام بالأعمال النافعة.

كذلك ينبغي الالتفات إلى أن هذه السمات ليست منفصلة بعضها عن بعض ، بل إنها قد تكون متداخلة يعزز بعضها بعضا ، و قد تتعارض مع بعضها الآخر من خلال المواقف و العمليات التربوية التي يتعرض لها المتعلم أثناء خبراته في المدرسة و في البيت و مع الأقران و في مواقف الحياة بصورة عامة . (عمار ، 1996 : 11 - 22).

ومن خلال الصفات السابقة يرى الباحث أن عملية تعليم المهارات الأساسية من مبادئ القراءة و الكتابة والحساب و غيرها من المعارف تعتبر أهدافا مهمة ، و لكنها ليست كافية فالتركيز على مثل هذه الصفات تمكن المعلم من أن يصل بالمتعلم إلى تكوين شخصية خلقة و مبدعة ذات قدرات بناءة غير معتمدة على التقليد و المحاكاة .

و هذا يحتاج إلى المعلم القدوة لطلابه ، حيث يؤثر فيهم أكثر من أي شخص آخر إذا التزم بمثل هذه الصفات و تعهد بزرعها في طلبته ليكونوا بعد ذلك مواطنين صالحين يتحقق من خلالها النفع العام لهم و لأمتهم.

ثالثا : مبادئ التعليم الفعال

هناك مجموعة من المبادئ يجب مراعاتها حتى يتم التعليم الفعال :

- 1 - توضيح الأهداف : على نحو يمكن الطلبة من ترجمتها إلى سلوك قابل للملاحظة.
- 2 - التنظيم : حيث يجب أن تنظم المواد ، و الخطط التي تستعمل في الموقف التعليمي التعليمي بشكل يجعلها حية ، غنية بالمعنى و ذات مغزى من وجهة نظر الطلبة .
- 3 - النشاط الذاتي : حيث يتعلم الطالب في الغالب حقيقة الأمر بجهده الذاتي ، أي بان يعمل و يطبق ، و يمرن قدراته العقلية الخاصة .

4 - تنويع التعليم : يجب أن تحوي خبرات الطالب التربوية جميع أنواع التعلم (تجربة حسية ، و إدراك ذاكرة ، و حل مشكلات ، و تجربة انفعالية أو عاطفية) .

5 - تهيئة التعليم : حيث يجب أن يكون الجو الإجتماعي ، و ظروف المدرسة الطبيعية سارة للمتعلم لكي يقترن التعلم باللذة في ذهن الطالب .

6 - استخدام طرق تعليم واضحة : وذلك بحيث يتم توجيه التعليم الذي يتم في الصف باستخدام المعلم لطرق تؤدي إلى النتائج المرغوبة . (الحيلة ، 1999 : 59 - 63) .

وغني عن القول أن هذه المبادئ لكي تتوفر في التعليم ليتصف بالفعالية يجب أن تناط لمعلم جيد وفعال .

رابعاً : المعلم الجيد و الفعال :

يرى (دحلان ، 2010 : 22) أن هناك مقومات من الضروري أن يمتلكها معلم العصر و التي تؤهله للقيام بعمله ومن أهمها :

- الاخلاص ومراعاة الله عز وجل في حمل الأمانة وتوصيلها بكل تفان للأجيال .
 - الحب و الرغبة الأكيدة في العمل لأن الإكراه في هذه المهنة يولد التبلد في الإحساس و الشعور و الرغبة المستمرة في ترك هذه المهنة بشتى الطرق .
 - تكامل الصفات الشخصية المستقيمة من حضور الذهن و الأداء وحسن التصرف .
 - الإلمام و الوعي بالثقافة العامة و البيئة الاجتماعية التي تحيط به ، لأن الضحالة في هذه الأمور تجعل المعلم دائماً في دوامة الفراغ الثقافي .
 - المحبة الدائمة للطلاب و المعاملة الحسنة الممزوجة بالصدق و الأمانة ، و المرونة معهم في المواقف التي تتطلب ذلك للوصول إلى الأهداف التربوية .
- وكون عملية التعليم هي عملية شكل من أشكال التفاعل الإنساني، فبالضرورة يجب توافر العديد من السمات في المعلم كواحد من المدخلات المهمة لهذه العملية منها :

- ملتزما بأخلاقيات المهنة ويحبها ويقبل عليها ويتحمس لها .
 - متمتعا بصحة جيدة عقلية وجسدية و انفعالية .
 - صاحب صوت جلي معبر مسموع .
 - يتميز بصفات أخلاقية جيدة مثل دماثة الاخلاق ، الإخلاص و الوفاء ، الصبر ، العدل ، الموضوعية ، المرونة في المعاملة ، المرح و الفكاهة بدون إفراط ، الأمانة ، التأدب في الالفاظ و السلوك ، التواضع ، الاعتراف بالخطأ دون مواردية أو خجل ،أهل للثقة ،يحاسب نفسه دائما .
 - مثقفا واسع الاطلاع رأسيا من خلال مادته ، وأفقيا من خلال المواد الأخرى ويمتلك من التراث الثقافي النامي ما يفوق مادته الدراسية .
 - معدا إعدادا مهنيا من طرائق التدريس وأساليبه واستثمار نظريات التعلم و تكنولوجيا التعليم و القياس و التقويم و التخطيط التربوي .
 - ممتلكا لمهارات اجتماعية من التفاعل الاجتماعي الايجابي و الاتصال و التواصل البناء مع كل من له علاقة بعمله من أفراد المؤسسة التعليمية أو المجتمع المحلي .
 - ملتزما بقوانين مهنة التعليم و نظمها محترما لها مدافعا عنها .
 - ممتلكا للمعرفة الكافية بمادته الدراسية وبأحوال طلبته .
 - مبدعا يشجع طلبته على المبادرة الفعالة ، يركز على العموميات و يترك لطلبته الإبحار في التفاصيل ، يهيئ الفرصة للطلبة لتعلم الذاتي واكتساب مهارات لا اختزان حقائق علمية .
- (طرائق التدريس و التدريب العامة ، 2007 ، 51 - 54) .

ويرى الباحث أن هذا الكم الكبير من السمات الواجب توافرها في المعلم لا يكفي الاستعداد الشخصي لامتلاكها ، كذلك لا يمكن لبرامج كليات التربية و إعداد المعلمين قبل الخدمة توفيرها للمعلم خاصة ما يتعلق منها بالممارسات العملية ، وإنما يتوجب التدريب أثناء الخدمة لتوفيرها أو صقلها عند المعلم وبشكل نامي ومستمر ومتجدد .

خامسا : الأدوار الجديدة للمعلم

يتحمل المعلم مسؤولية أدوار كثيرة سواء داخل الصف المدرسي أو خارجه ، وفي كل الأحوال يتوقع الجميع أن يمارس المعلم كل هذه الأدوار من أجل تحقيق الأهداف التي تسعى إليها التربية الصفية وفق فلسفة المجتمع وتوجهاته وتمثل في الأدوار التالية :

- المعلم هو مربي قبل أن يكون معلما يطور قدرات طلبته ورغباتهم ، لا ينقل المعرفة فقط وإنما يساعد طلبته على اكتسابها و اكتشافها و توظيفها .
- على المعلم التعاون مع القوى التربوية الأخرى في المجتمع الذي يعيش فيه طلبته لا سيما الأسرة في تنظيم الأنشطة غير الصفية المرتبطة بالمنهاج ، و في استغلال أوقات فراغهم .
- على المعلم أن يعي جيدا دوره الريادي ضمن قوى التطوير المجتمعية .
- على المعلم أن يلم إلماما كاملا بالفلسفة التربوية و بالأهداف العامة لبلده .
- على المعلم مراعاة حاجات الطلبة وقدراتهم و احترام الفروق الفردية بينهم .
- على المعلم أن يكون منظما لتعلم طلبته ميسرا له مراعيًا حاجاتهم ، و افساح المجال لكل طالب ليحقق ذاته ، ومحاولة ربط الموقف التربوي بواقع الحياة التي يعيشونها وخبراتهم السابقة.
- على المعلم أن يخطط و يشارك في الأنشطة اللا صفية ، ويشكل وحدة تطوير مجتمعية .
- أن يتمتع باتجاهات إيجابية و صحية نحو مهنته ، متكيفا ، مرنا ، متعاوننا ، مخططا ، ومنظما لا يعرف اليأس من استثمار جميع الموارد و المصادر في إنجاز مهماته .
- حتى يساعد المعلم على امتلاك الكفايات و المهارات التي تناسب مفاهيم التربية الحديثة لا بد من الحرص على النمو المهني المستمر أثناء الخدمة ، و التكامل بين التربية قبل الخدمة و التربية أثناء الخدمة . (طرائق التدريس و التدريب العامة ، 2007 : 57 - 58) .

نستخلص أن الدور الجديد المنوط بالمعلم هو اعتباره وحدة تطوير مجتمعية بكل ما تحمله هذه السمة من معنى ، ولا يتأتى للمعلم القيام بهذا الدور إلا إذا اتسم هو نفسه بالنمو المهني و التطور الذاتي والأداة العملية لهذا هي التدريب أثناء الخدمة .

إننا نعيش في عصر سريع التغير، وإن التربية بأجهزتها وأساليبها وتقنياتها تمر بتطورات سريعة وجذرية نتيجة لتطور البحث والتجريب التربوي ، بل إن كثيرا من المفاهيم والنظريات والتطبيقات التربوية تؤدي إلى تغيير في الأدوار التي يلعبها المعلم في العملية التعليمية، وأدى ذلك إلى نشأة أورا جديدة للمعلم يجب إعداده لها وتدريبه عليها :

- أن المعلم لم يعد هو الشخص الذي يصب المعرفة في أذهان التلاميذ ، وأنه المرسل لهذه المعرفة ، ولكنه أصبح الإنسان الذي يستعمل ذاته بكفاءة وفاعلية من أجل مساعدة التلاميذ ليساعدوا أنفسهم ، فهو يسهل العملية التعليمية ولا يحدثها ، يدير الموقف التعليمي ولكن لا ينشئه، ويتيحج الفرصة للتعلم واكتساب المهارات و الخبرات و لا يلقنها .

- إن المعلم أصبح يسلم بايجابية المتعلم ودوره في العملية التعليمية ، وعلى ذلك يجب التسليم بذكاء هذا المتعلم وتفردته ومقدرته على التعلم وتعديل سلوكه .

- إن تأثير المعلم في التلميذ لا يقتصر على الجانب المعرفي ، بل يجب أن يُعنى أيضا بالجانب الانفعالي والجسمي والجانب النفسي والحركي والإجتماعي ، أي بتكوين الاتجاهات وتنمية المهارات، ولا يقتصر على تعليم المعارف والوقوف بها عند الحفظ والاستظهار .

- أصبح دور المعلم دورا قياديا ، ليس في المدرسة ولكن في البيئة المحلية التي يعيش فيها ، وأن نشاط المدرسة لم يعد يقتصر على التعليم الرسمي الأكاديمي بل أصبحت مركز إشعاع فكري وثقافي في المجتمع . (عبد الموجود ، 1988 ، 59) .

لم يعد المعلم يقتصر في استخدامه لوسائل التعليم على الكتاب أو الكلمة المطبوعة ، بل أصبح يتعامل مع الوسائل التكنولوجية الكثيرة كجزءاً أساسياً من المدرسة العصرية ، كعامل اللغات

والكمبيوتر والإنترنت وأجهزة العرض والراديو والتلفزيون المغلق وغيرها ، وكلها وسائل معينة وليست بديلة للمعلم، أي أنها تدعم فعاليته وتزيد كفاءته ولكن لا تقوم مقامه بالتدريس .

و لم تعد وظيفة المعلم الجديدة في غرفة الفصل مقتصرة على نقل المعلومات من الكتاب بل شملت مهمات متعددة يدمج فيها (المومني 1993) بين أدوار داخل الفصل و المدرسة و أدوار خارج الفصل في المجتمع منها أبرزها :

- الإعلام : يقوم المعلم بتوجيه الطلبة إلى مصادر المعرفة المختلفة ،
- إثارة دافعية الطلبة : يقوم المعلم بدراسة دوافع الطلبة وحاجاتهم ليكون قادرا على إثارة دافعتهم للتعلم ، بما يلزم ذلك من تشويق وتعزيز .
- التوجيه والإرشاد : لا تقتصر مهمة المعلم على تنمية العقل ، إنما يتعدى ذلك إلى مساعدة الطلبة على النمو الجسمي والاجتماعي والانفعالي.
- التخطيط : إن تعقد عملية التعلم تفرض على المعلم أن يكون مخططا، ليضمن توجه أنشطته وأنشطة طلابه في اتجاه تحقيق أهدافه .
- إدارة الصف : وتعني القدرة على تهيئة البيئة التعليمية المناسبة التي تمكن الطالب من التعلم في جو من الحوافز الإيجابية والانضباط الذاتي .
- القيادة : حيث يستطيع المعلم ممارسة دور القائد إذا استطاع أن يؤثر في طلبته إيجابيا .
- التقويم : يشرك الطلبة في عملية إصدار الأحكام المتعلقة بجدوى مختلف الأنشطة ، وتقديم التغذية الراجعة الفورية لهم ، ووضع برامج جديدة لتطويرها .
- البحث : ترتبط هذه الوظيفة بالنمو المهني للمعلم فيجري دراسات وأبحاثا تربوية يستخدم فيها الأسلوب العلمي ، كما يدرّب المعلم طلبته على مهارات البحث العلمي ليتمكن الطلبة من إتقان طرق الحصول على المعرفة ، و ليواجهوا مشكلاتهم بأسلوب موضوعي علمي .

(المومني ، 1993 : 82 - 91) .

و في مدرسة المستقبل تظهر أدوارا متجددة للمعلم :

- دور المعلم في الحفاظ على الهوية الوطنية
- دور المعلم في عصر تقنية المعلومات لم يعد هو الناقل للمعرفة و المصدر الوحيد لها ، بل الموجه المشارك لطلبته في تعلمهم و اكتشافهم المستمر ، و أصبحت مهمته مزيجا من مهام القائد و مدير المشروع البحثي و الناقد و الموجه .
- دور المعلم في توظيف التكنولوجيا في التعليم : ما بين دور الشارح باستخدام الوسائل التقنية و دور المشجع لاستخدام الوسائل التقنية و التفاعل معها .
- دور المعلم في عصر الانترنت و التعلم عن بعد حيث أصبح يركز على تخطيط العملية التعليمية و تصحيحها علاوة على كونه مشرفا و مديرا و موجهها و مقيما لها .
- دور المعلم في تدريب الطلبة على التعلم الذاتي و البحث بسبب التطور الهائل في المعرفة و التقدم المتسارع في المعلومات (الأسطل و الخالدي ، 2005 : 74) .

ويستخلص الباحث مما سبق بأن دور المعلم التقليدي كملقن للطلبة من خلال المعلومات التي كان يحفظها عن ظهر قلب لم يعد هو الدور الرئيسي ، بل تحول دور المعلم من ملقن إلى دور إتاحة الفرصة للتعلم ، و كذلك تعددت أدواره لتشمل أدوارا أخرى متعددة و متجددة بفعل التطورات العلمية و المستجدات الحديثة حيث أصبح الطالب يمثل محورا مهما في العملية التعليمية التعليمية ، ولكن الحقيقة أن هذه الأدوار يجب أن تتكامل بحيث تمثل دائرة تلتقي جميعها على تحقيق هدف تربية جيل واع و مبدع و خلاق .

سادسا : كفايات معلم الصف

الكفاية هي القدرة على عمل شيء بفعالية و اتقان و بأقل جهد و وقت و كلفة .
وفي ظل تعدد أدوار المعلم يتطلب ذلك توفر العديد من الكفايات التي تخص معلم الصف في المرحلة الأساسية و الذي يدرس الصفوف من الأول الأساسي الى الرابع الأساسي منها :

- أن يكون ملما بالتخطيط السنوي والفصلي و اليومي .
- ان يدرك البنى المنطقية للمناهج التي يعلمها إدراكا يقوم على فهمها فهما ذا معنى .
- أن يساهم في علاج مشكلة التأخر الدراسي في المواد المدرسية .
- أن يكون مثقفا ثقافة واسعة تجعله أقدر على فهم وتعليم مادته و الربط بين أجزائها .
- أن يتمتع بفهم كامل لنظريات التعلم المختلفة وتطبيقاتها في مجال التدريس .
- أن يكون ناجحا في ضبط الصف وإدارته وتسيير أموره .
- أن يراعي الفروق الفردية بين طلابه .
- أن يكون قادرا على تقويم عناصر المنهاج ، ذو رؤية نقدية لعناصره وأسسه .
- أن يمتلك القدرة على تقديم التغذية الراجعة لنفسه أولا ولطلبته تاليا حول سير العمل .
- أن يبذر في تلاميذه بذور العلم وحبه ، والرغبة في التجريب والابتكار والإبداع .
- أن يعالج المواقف اليومية الطارئة داخل الفصل الدراسي .
- أن يتمثل مع تلاميذه حال الأب وفي نفسه أمل كبير أن يكون ابنه عالما كبيرا .
- أن يكون متقبلا للأفكار الجديدة ويحترم وجهات النظر المختلفة .
- أن يكون داعما للعلاقة بين البيت والمدرسة عن طريق المشاركة الفاعلة .
- أن يشارك بالرأي والعمل في اجتماعات مجالس المدرسة .
- أن يكون حريصا على إقامة علاقات ودية مع زملائه.

(طرائق التدريس و التدريب العامة ، 2007 : 62- 68)

و الشكل رقم (1) يوضح أن اعتماد الطالب على المعلم في العملية التربوية في الصفوف الأولى يكون كبيرا حيث تأخذ عملية التعليم الدور الأكبر بينما يبدأ هذا الدور للمعلم بالانحسار كلما ارتفع السلم التعليمي لصالح عملية التعلم التي يعتمد فيها الطالب على نفسه.

شكل رقم (1)

يوضح شكل رقم (1) مدى اعتماد الطالب على المعلم عبر السلم التعليمي

مساحة دور الطالب في عملية التعلم					مساحة دور المعلم في عملية التعليم					
دراسات عليا	التعليم الجامعي	التعليم الثانوي	الخامس الأساسي	الرابع الأساسي	الثالث الأساسي	الثاني الأساسي	الأول الأساسي

المصدر (إعداد الباحث)

يتضح مما سبق أن هذه السمات يمكن تصنيفها الى عدة مجالات مختلفة تترجم توصيف عمل المعلم والكفايات اللازمة لأن تكون مخرجات عمله على أفضل صورة ، هذه المجالات تبدأ بمهارة التخطيط الجيد ، ثم القدرة على إمتلاك كل حقائق ومفاهيم وتعميمات ومبادئ المحتوى الدراسي الذي يدرسه وبطريقة تكاملية رأسيا على مستوى المبحث الواحد وأفقيا على مستوى الترابط بين المباحث المختلفة لنفس الصف ، كذلك القدرة على تدريس المادة من خلال اتقانه لطرق التدريس المختلفة ، واستثمار مصادر التعلم والتكنولوجيا الحديثة ومنافذها في مجال التدريس ، ومجال آخر عليه الاهتمام به ألا وهو الإدارة الصفية الفاعلة بكل خصائصها ، كذلك مجال التقويم بما يشمل تقويما لجميع عناصر المنهاج ، إضافة إلى مجموعة سمات شخصية تميز التعليم كمهنة عن غيرها من المهن الاخرى ، و يمكن من خلال هذا التوصيف لعمل المعلم و الكفايات الواردة أن يتم تصميم أداة الدراسة الحالية بتقسيمها إلى مجالات مختلفة تتفق مع ما سبق و تبحث في الاحتياجات التدريبية لمعلم المرحلة الأساسية .

ثالثا : الاحتياجات التدريبية (Training Needs)

مفهوم الاحتياجات التدريبية

تحديد الاحتياجات التدريبية

أهمية تحديد الاحتياجات التدريبية

تصنيف الاحتياجات التدريبية حسب المستوى

أساليب تحديد الاحتياجات التدريبية

الأدوات التي تستخدم في عملية حصر وتحديد الاحتياجات التدريبية

تحديد أولويات التدريب

خصائص طرق ووسائل جمع المعلومات اللازمة لتحديد الاحتياجات التدريبية

مقدمة :

يعتبر التدريب أحد بنود قائمة الحقوق الأساسية الشخصية للموظف كونه امتدادا لحق التعليم وبصفة خاصة في البلدان الآخذة في النمو و التي هي بأمس الحاجة إلى استكمال كوادرها و الإرتقاء بمستواها ، و التدريب يلتقي مع التعليم في هذه الزاوية لكنهما يفترقان من زاوية الهدف حيث أن التعليم يهدف إلى التزود بحصيلة من المعلومات و المعارف ، أما التدريب فيزيد عن ذلك بكونه يهدف أيضا إلى إكساب مهارات و خبرات و تنمية للقدرات ، و تأسيسا على ذلك فإن التدريب يسعى إلى توظيف و استثمار المعلومات ، و أحد الوسائل التي تقود إلى التنمية المهنية ، لذا فإن نجاح التدريب يوجب مزيدا من التدريب ولن يتسنى ذلك إلا إذا تم التعرف على الاحتياجات التدريبية. (المجلة الدورية للعلوم ، 1996 : 168) .

وكون التدريب مدخل أساسي من مداخل تنمية القوى البشرية في المؤسسات فإن عملية تحديد الاحتياجات التدريبية عملية أساسية في العملية التدريبية الكلية .
و هناك حقيقة ثابتة في مجال التدريب مفادها أن فعالية تخطيط البرامج التدريبية وتصميمها وتنفيذها وتقويمها تعتمد أساسا على عملية تحديد الاحتياجات التدريبية ، حيث أن عملية تحديد الاحتياجات التدريبية يترتب عليها تقرير النوع المطلوب من التدريب ومن يحتاج إليه ومستوى الخبرة المطلوب. (ياغي ، 1988 : 11 - 26) .
و عملية تحديد الاحتياجات التدريبية تلعب دور أساسيا في نجاح عملية التدريب فلا يمكن تحديد الفئة المستهدفة من التدريب قبل تحديد الاحتياجات اللازمة وخاصة لشريحة المعلمين .

مفهوم الاحتياجات التدريبية

تعني الحاجة وجود تناقض بين وضعين ، أو وجود فجوة بين أداءين في وظيفة ، أداء واقعي وأداء مرغوب فيه تحدث تلك الفجوة نتيجة نقص في معارف أو مهارات أو اتجاهات الفرد ، والتدريب المنظم المخطط له يستطيع أن يعالج تلك الفجوة . (عطوى ، 2001 : 212) .

ويرى أبو ضباع أن الحاجة يقصد بها الفرق بين واقع الأداء الحالي للمتعلمين أو العاملين و المتوقع أو المأمول أن يكون عليه من حيث المعارف و المهارات و الاتجاهات والقيم ، و يمكن القول أنه بمقارنة واقع الأداء الحالي للمعلمين بصورة الأداء المستقبلي المنشود تبرز الحاجة . (أبو ضباع ، 1999 : 16).

و يرى الأحمد أن الاحتياجات التدريبية هي مجموع التغييرات المطلوب إحداثها في معلومات وخبرات العاملين لتجعلهم قادرين على أداء عملهم على الوجه الأكمل متمثلا في معلومات المتدربين ومهاراتهم ، وطرائق العمل و التعليم التي يستخدمونها وما يتبع ذلك من مهارات في الأداء و تطوير الاتجاهات الايجابية . (الأحمد ، 2005 : 208).

ويعرفها الحداني بأنها " الفجوة بين ما يجب عمله من قبل المعلم وبين ما هو موجود في الواقع " . (الحداني ، 1994 : 136) .

و تعرف الاحتياجات كليا بأنها :الفرق بين متوسط درجة الممارسة للكفاية ومتوسط درجة أهمية الكفاية . (علي ، 1993 : 13).

كما يعرفها حجازي بأنها تلك الفجوة في معارف المتدرب ومهاراته و التي يراد جسرهما حتى يصبح ذلك المتدرب أكثر ملائمة وكفاءة لشغل وظيفته . (حجازي ، وجيه ، 2002 : 10).

ويعرفها غباين بأنها " التغييرات و التطورات المطلوب إحداثها في المعلم و المتعلقة بمعارف ومهاراته وقدراته و اتجاهاته لتحسين أدائه ورفع مستواه المهني (غباين، اسحق ، 2004 : 9).

و يعرف الخطيب الاحتياج التدريبي بشكل مختصر على أنه التفاوت بين ما هو كائن وبين ما يجب أن يكون .

ويعتمد الخطيب تعريفا آخر فيرى الاحتياجات التدريبية على أنها أهداف للتدريب تسعى المنظمة أو المؤسسة إلى تحقيقها في سبيل أهداف أكبر لتلك المؤسسة يمكن التعبير عنها دائما بمعايير

سلوكية واقتصادية ، وهذا الاتجاه يتمثل في مدخل النظم الذي يؤكد على ضرورة ربط

الاحتياجات التدريبية بالهدف وبالموقف العام في المنظمة.(الخطيب والخطيب، 1997 : 45).

ويعرفها الخطيب في مرجع آخر فيرى أن الاحتياجات التدريبية هي جملة التغييرات المطلوب إحداثها في معارف و مهارات و اتجاهات الأفراد بقصد تطوير أدائهم و السيطرة على المشكلات التي تعترض الأداء و الإنتاج .(الخطيب و الخطيب ،2006: 321).

ويعرفها أبو الروس : عبارة عن جوانب ضعف أو قصور ناتجة عن ضعف التأهيل للمهنة أو مشكلات العمل أو التطورات العلمية أو الترقى في السلم الوظيفي ، وهي تمثل الركن الأساسي لعملية التدريب الفعالة وهي عملية مستمرة وبحاجة إلى تنظيم وتحديد دقيق ومفصل لها من أجل العمل على علاجها أو التخفيف من حدتها على الأقل"(أبو الروس،2001 : 33).

ويعرفها أبو عطوان " الاحتياجات التدريبية هي الفرق بين ما يجب تنفيذه من قبل المعلم بدرجة عالية من الكفاءة والمهنية وبين ما يقوم به على أرض الواقع"، ويضيف أن بعض المعلمين لديهم قدرات كامنة وإبداعات غير مكتشفة ، فيأتي التدريب ليطلق هذه القدرات ويكشف عن هذه الإبداعات .(عطوان ، 2008 : 52).

في ضوء هذه التعريفات السابقة للاحتياجات التربوية يتضح ما يلي :

- ركزت بعضها على أن الحاجة التدريبية هي الفجوة بين الأداء الفعلي والأداء المطلوب .
- ذكرت بعض التعريفات أن الحاجة التدريبية هي تغيرات مطلوبة لمجابهة مشاكل العمل .
- أوضحت بعض التعريفات أن الحاجة التدريبية هي نقطة ضعف و قصور تحتاج إلى تقوية.
- وصفت بعض التعريفات الحاجة التدريبية بتقويم للوضع الحاضر لمعالجته وتعديله مستقبلا.
- بينت بعض التعريفات أن الحاجة التدريبية نتائج محددة ومطلوبة لمواجهة تغيرات متوقعة .
- هي الأساس العلمي لعملية تحديد الأهداف التدريبية التي تسعى أية مؤسسة إلى تحقيقها.
- أنها الأسلوب العلمي لقياس المسافة بين المستوى الذي عليه الفرد قبل بدء التدريب والمستوى الذي يأمل في وصوله إليه عند النهاية.

- أنها مجموعة تغيرات في معلومات ومهارات واتجاهات المتدربين ، لتجعلهم قادرين علي أداء أعمالهم علي أكمل وجه.

- أنها عملية تحدث بسبب تغيرات تنظيمية أو تكنولوجية أو إنسانية أو لمقابلة توسعات ونواحي تطوير معينة أو حل مشكلات متوقعة ، فهي عملية مستمرة لا تقف عند حد.

- أنها تعالج نواحي ضعف أو نقص فنية أو إنسانية ، حالية أو محتملة في معلومات ومهارات واتجاهات المتدربين.

- أنها تمثل أهداف التدريب التي تسعى المؤسسة لتحقيقها لتحقيق أهدافاً أكبر للمنظمة يمكن التعبير عنها دائماً بمعايير سلوكية و اقتصادية.

- أنها توفر ما يمكن أن نسميه استمرارية النضج والتقييم الذاتي ، فتحدد الاحتياجات التدريبية يسمح بالمراجعة المستمرة للواقع ودوره في الوصول إلى وضع أفضل.

و الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الأساسية تتمثل في : " مجموعة التغيرات المطلوب إحداثها من معلومات ومهارات واتجاهات لدى معلمي المرحلة الأساسية بقصد التخلص من نواحي القصور أو العجز في أدائهم ، و رفع كفاءتهم الإنتاجية في الأداء، وتقاس باستجابة معلم المرحلة الأساسية لكل فقرة من فقرات الاستبانة المستخدمة في هذه الدراسة والتي تحدد مدى الفجوة بين متطلبات التدريس الفعال والمقدرات الحالية التي يمتلكها المعلم .

تحديد الاحتياجات التدريبية :

تحديد الاحتياجات التدريبية يعني تلك الخطوات المنظمة والمنطقية التي يتبعها المدرب أو المسئول في تنمية القوى البشرية للكشف عن النقص أو الفجوة بين وضع أو أداء قائم وبين وضع أو أداء مأمول فيه ، وتشخيص ذلك كله وتحليله والخروج بنتائج معينة تتعلق بكيفية قدرة التدريب على تلافي ذلك النقص أو الفجوة.(درة ، 1991 : 7 - 38).

وقد أكد عبد الوهاب على نقطتين مهمتين بشأن الاحتياجات التدريبية وهما ما يلي:

الأولى : أن يتحدد ما إذا كانت المشكلات الموجودة أو جوانب الضعف والقصور يمكن مواجهتها عن طريق التدريب أم عن طريق سياسات أخرى .

الثانية : أن تحديد الاحتياجات التدريبية عملية مستمرة ، لأن الاحتياجات التدريبية تتغير وتتنوع بتغير الظروف المحيطة. (عبد الوهاب ، 1981 : 66) .

أي ان الاحتياجات التدريبية تعتبر الركيزة التي يقوم عليها تخطيط وتصميم البرامج التدريبية ، أيضا تعتبر الخطوة الأولى في تصميم برامج التدريب ، ومن خلالها تشتق أهداف التدريب ويتبع الأهداف نسج المادة التدريبية ، وفي غياب تلك الاحتياجات تصبح البرامج التدريبية جهداً لا جدوى منه ، لأنها تعتبر الموجه لعملية التدريب وفق الاحتياجات وليس فقط لمعالجة القصور في الأداء الحالي فقط ، ولكنه يتعامل أيضاً مع القصور المتوقع في المستقبل من أجل تحقيق الأهداف المنشودة .

أهمية تحديد الاحتياجات التدريبية :

إن تحديد الاحتياجات التدريبية هو أساس البرنامج التدريبي فالاحتياجات التدريبية عملية متجددة مستمرة ، لأنها تتغير وتتنوع وتتجدد بتجدد الظروف والمعوقات والمستجدات الميدانية، كذلك تتبع أي تغير في النهج أو الرؤية السياسية للنظام التعليمي، وتتصف الاحتياجات التدريبية بالديمومة و الاستمرارية في التعبير عن حركة النظام التربوي واستمراريته ، و قيام برامج تدريب دون تحديد حاجات المعلمين في الميدان يعني عدم قيام البرنامج بتحقيق أهدافه من حيث تحقيق مردودية أفضل أو تحسين في أداء المعلمين .

ويصف (تورنفتون وهول .I, d.& holl , Torrington ، 1991 : 407) العلاقة بين التدريب و الاحتياجات التدريبية بالقول أن تحديد الاحتياجات التدريبية هي الخطوة المفتاحية في عملية التدريب .

إن عملية تحديد الاحتياجات التدريبية عملية مهمة وحاسمة بفاعلية البرنامج التدريبي ،وهي الأساس لكل عناصر العملية التدريبية ، فتحليل الاحتياجات التدريبية يعد مؤشراً يوجه التدريب توجيهًا صحيحًا ويساعد تحديدها في التركيز على الأداء المُحسَّن و يوضح تحديد الاحتياجات التدريبية الأفراد المرغوب تدريبهم ،ونوع التدريب ، والنتائج المتوقعة منهم.

و تعد عملية تحديد الاحتياجات التدريبية الخطوة المهمة قبل المباشرة بإعداد أي خطة أو مشروع أو برنامج تدريبي ، فهي بمثابة مرحلة التشخيص الذي يسبق تقرير نوع العلاج ومقداره ، وللاحتياجات التدريبية أهمية كبرى في نجاح التدريب .

و يرى (الأحمد ، 2005 : 209) هذه الأهمية فيما يلي :

- تعد الاحتياجات التدريبية الأساس الذي يقوم عليه أي نشاط تدريبي .
 - تعد المؤشر الذي يوجه التدريب إلى الاتجاه الصحيح .
 - تعد العامل الأساسي في توجيه الإمكانيات المتاحة إلى الاتجاه الصحيح في التدريب .
 - إن تحديد الاحتياجات التدريبية يسبق أي برنامج تدريبي ، فهي تأتي قبل تصميمه وتنفيذه.
 - إن عدم التعرف على الاحتياجات التدريبية مسبقا يؤدي إلى هدر الجهد والمال والوقت.
- ويتفق ذلك مع رأي (درة ، 1991 : 23) في أن غياب تحديد الاحتياجات التدريبية أو تحديدها بشكل غير دقيق ، إضاعة للجهد و الوقت و المال .

ويضيف (الخطيب ، 1997 : 46-47) أن عملية تحديد الاحتياجات التدريبية تساعد في الكشف عن مشكلات ومعوقات العمل التي تعاني منها المنظمة ، و التي ليس بالضرورة يمكن معالجتها بواسطة التدريب ،حيث من الممكن أن تكون جذور هذه المشكلات أو المعلومات في الجوانب الإدارية أو التنظيمية وليس في العنصر البشري الذي قد يمتلك الخبرات و المهارات و الكفايات التي تؤهله لإنجاز كافة الأعمال المطلوبة .

وهذا البعد المختلف لدور تحديد الاحتياجات التدريبية في الكشف عن المعوقات أو عن المشكلات يدفع المسؤولين إلى استثمار تحديد الاحتياجات التدريبية كأحد أدوات الكشف عن أسباب القصور في مخرجات نشاط ما أو في مخرجات المنظمة أو المؤسسة.

ويرى (عليجات ، 1991 : 8) أن عملية تحديد الحاجات تعتبر عملية أولية ورئيسة في تحديد أهداف برنامج التدريب .

وتتبع أهمية تحديد الاحتياجات التدريبية من الأسباب التالية :

1- عملية تحديد الاحتياجات التدريبية توجه التدريب توجيهها صحيحا، ففي ضوء ذلك يتم تحديد أهداف التدريب وتصميم محتوى البرنامج التدريبي ونشاطاته وتقويمه.

2- من خلال تحديد الاحتياجات التدريبية يتم تحديد نوع التدريب والنتائج المتوقعة .

3- أن تحديد الاحتياجات التدريبية بشكل دقيق يحافظ على الوقت والجهد والمال .

ومن وظائف الاحتياجات التدريبية:-

1 - تساعد على تحديد أهداف البرنامج التدريبي بطريقة علمية وموضوعية.

2 - تستخدم كقاعدة لتخطيط أنشطة البرنامج التدريبي.

3 - تستخدم كمعايير لتقويم الآثار النهائية للبرنامج التدريبي.

4 - تستخدم لتبرير تقديم بعض المقررات.

5 - تستخدم لتحسين كفاءة النظام التربوي.

6 - تستخدم لتبرير الأنفاق على البرنامج التدريبي. (ادوارد جاريكا ، 1981 : 13)

أي أن الاحتياجات التدريبية تعد المؤشر الذي يوجه التدريب نحو الاتجاه الصحيح وأن عملية تحديد الاحتياجات التدريبية لكل متدرب عملية هامة لتحقيق فاعلية البرامج التدريبية، وتحديد هذه الاحتياجات يشتمل على جانبين أساسيين :

جانب قوة :خصائص وقدرات وسمات معينة يراد إكسابها للمتدرب من خلال التدريب المنظم.

جانب قصور أو ضعف : خصائص وصفات غير مرغوبة يراد علاجها .

ويمثل تحديد الاحتياجات التدريبية العنصر الرئيس والهيكلي في صناعة التدريب إذ تمر دراسة

الاحتياجات التدريبية في مجال التعليم بمرحلتين هما :

- تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلم لحصر من هو في حاجة إلى التدريب ونوعه و مجاله.

- تصميم برامج التدريب التي تقابل تلك الاحتياجات للمعلم . (توفيق ، 1994 : 107)

تصنيف الاحتياجات التدريبية حسب المستوى:

- مستوى الأفراد (Individual Level) :

تعتبر عملية تحديد الاحتياجات التدريبية على مستوى الأفراد نقطة البداية الصحيحة لأي برنامج

تدريبي ، فكل موظف حاجات فريدة ترتبط بنوع وظيفته وطبيعتها وخبراته العملية والشخصية.

- مستوى الجماعات (Group and team Level)

تتعلق الحاجات بمجموعة من الأفراد الذين لهم حاجات تدريبية مشتركة .

- مستوى التنظيم (Organization Level)

قيام التنظيم بتجميع حاجات الأفراد وحاجات الجماعات ، وتصميم برامج تدريبية مستخدما فيها كافة

الموارد المتاحة لديها للتوفيق بين حاجات الأفراد والجماعات من جهة وحاجات التنظيم ككل من

جهة أخرى .

- مستوى القطاع :

ويقصد هنا الحاجات التدريبية لقطاع من القطاعات كقطاع الصناعة أو الزراعة أو التربية... .

- مستوى الوطن :

وهنا يتم اختيار البرامج عامة لجميع العاملين في قطاعات الإنتاج والخدمات .

- مستوى الأقاليم :

وهنا يتم تحديدها لقطاع أنتاجي أو خدمي من عدة أقطار يضمهم إقليم جغرافي بخصائص

ثقافية أو سياسية أو اقتصادية مشتركة.

- مستوى العالم :

بناء على ثورة المواصلات والاتصالات ونشوء الأسواق العالمية ، فإنه يمكن تحديد الاحتياجات التدريبية لفئة معينة من المديرين أو القطاعات الإنتاجية أو لمعالجة مشكلات ذات طابع دولي مثل الفقر والإسكان أو التلوث أو ازدياد عدد السكان.(شرف الدين،1995 : 144)

و يصنف (عطوى ، 2001 : 212) الاحتياجات التدريبية وفقا للمعايير التالية :

1- الضيق والشمول :

قد تأخذ عملية تحديد الاحتياجات التدريبية طابعا ضيقا فتشمل موظفا واحدا أو مجموعة قليلة من الموظفين أو تشمل أعدادا كبيرة من الموظفين على مستوى المؤسسة ككل أو على مستوى مهنة معينة كالمشرفين أو المعلمين الخ .

2- التوجيه والتركيز :

تكون الاحتياجات احتياجات عادية منتظمة مثل تدريب العاملين الجدد أو السكرتيرات أو تدريب الموظفين لأغراض الترقية أو النقل لوظائف أخرى ، وقد تكون احتياجات تعالج مشكلات العمل الإنسانية أو الفنية وتتعلق بمعلومات العاملين أو مهاراتهم ، كما قد تكون احتياجات تطويريه إبداعية ذات توجه مستقبلي تتعلق بنمو الفرد وفعالياته أو نمو مؤسسة وفعاليتها وقدراتها على مواجهة التغيرات المتلاحقة التي تحيط بنا .

ويضيف (درة ، 1991 : 27) إلى ما سبق :

3- المدى الزمني :

وهنا قد تكون الاحتياجات التدريبية قصيرة المدى ، فيجرى مقارنة أداء الافراد الوظيفي بمعايير محددة عليهم أن يصلوا إليها مباشرة أو بعد مدة قصيرة، وقد تكون الاحتياجات ذات أهداف بعيدة المدى حيث تدريب القوى العاملة لسنوات قادمة قد تمتد خمس أو عشر سنوات .

4- الكم والكيف :

وقد تكون الاحتياجات نوعية يصعب وضعها في عبارات يمكن قياسها كالاحتياجات التدريبية في مجالات القيادة والدافعية والتغيرات السلوكية والاتجاهات ، كما قد تكون احتياجات كمية يعبر عنها بعدد الوظائف التي تحتاج إلى تنمية كعدد المديرين الذين سيدربون أو عدد المعلمين الذين سيشترون في تدريب معين لاحتياجات تخص منهاج صف معين ، وهنا تجري صياغة الاحتياجات كما في مجالات المالية والمحاسبة والأنتاج غالبا .

ومن خلال ما سبق يرى الباحث أنه لا يمكن الاستغناء عن أي مستوى في عملية تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلم ، إلا أنه يفضل أن تكون عملية تحديد الاحتياجات التدريبية على مستوى الأفراد والجماعات بالنسبة لقطاع المعلمين وفي ضوء التوصيف الدقيق للكفايات اللازمة لعمل المعلم، حيث أن هذا المستوى يحد من العشوائية وهدر الطاقات في تدريبهم على برامج لا حاجة لها .

أساليب تحديد الاحتياجات التدريبية

يعتمد لتحديد الاحتياجات التدريبية أساليب ومصادر متنوعة ، ويرى (الأحمد ، 2005 : 212) أن أكثر هذه الأساليب استخداما :

- الأهداف العامة لخطة التدريب التي تقرها الإدارة التربوية فهي تعطي مؤشرا عاما على الاحتياجات التدريبية اللازمة للعاملين .
- تحليل العمل وتوصيف الوظائف وتحديد واجباتها ومسئولياتها والمتطلبات الأساسية لشغلها و التعرف على مؤهلات وخبرات شاغليها، وهذا أهم مصادر تحديد الاحتياجات التدريبية .
- مقارنة معدلات الأداء المطلوبة للوظائف بمعدلات أداء العاملين ، وتساعد هذه الخطوة في تقسيم المتدربين إلى جماعات متقاربة من ناحية الكفاءة وتحديد نوع التدريب المطلوب لكل فئة.
- دراسة تقارير الكفاءة التي تحرر عن العاملين (المعلمين) من قبل المسؤولين .

- اللقاءات العامة بين المسؤولين عن التدريب و المعلمين و باقي الأطر التربوية ، للتعرف من خلالها على آرائهم ومقترحاتهم و احتياجاتهم التدريبية.

- تعيين المعلمين الجدد حديثي العهد بالتعليم مما يؤكد احتياجهم إلى التدريب .

- استخدام وسائل وتقنيات تعليمية و تكنولوجية جديدة في التعليم .

- تطوير المناهج التعليمية أو تغييرها بشكل عام أو في مبحث معين .

- تدني مستويات الخريجين من المؤسسات التعليمية مما يجعل الإدارة التربوية تقرر أن هناك

حاجة إلى تطوير كفاية الخريجين المنضمين إلى العمل لديها من خلال التدريب أثناء الخدمة .

ويتفق الخطيب مع الأحمد في أساليب تحديد الاحتياجات التدريبية و يضيف :

- العاملون أنفسهم هم أقدر الناس على تحديد احتياجاتهم التدريبية .

- الدراسات التي طبقت على العاملين لغرض تقدير احتياجاتهم التدريبية تعطينا مؤشرا عاما على

احتياجاتهم التدريبية . (الخطيب و الخطيب ، 2006 : 323) .

و يرى (توفيق ، 1994 : 144) أنه يمكن تحديد الاحتياجات التدريبية من خلال أربعة

مستويات هي :

1 - تحليل التنظيم (Organizational Analysis) بفحص عدة جوانب تنظيمية وإدارية مثل

أهداف المنظمة ، واختصاصاتها ومصادرها البشرية ، بهدف تحديد نوع التدريب المطلوب.

2 - تحليل العمليات أو تحليل العمل (Operational Analysis) عن طريق دراسة قوائم

توصيف الوظيفة ، وفي حالة المعلم يمكن حصر الكفايات اللازمة للمعلم لانجاز عمله .

3 - تحيل الأفراد (Individual Analysis) وينصب الاهتمام هنا على مستوى أداء الفرد

الفعلي و مدى إمكانية الارتقاء به من خلال التدريب ، من خلال المقارنة بين مهارات ومعارف

واتجاهات الفرد مع تلك التي يفترض توافرها لأداء وظيفته .

4 - مسح الاحتياجات التدريبية (Training Needs Survey) ويعتبر هذا الأسلوب أحد الطرق المباشرة حيث يقوم مدير التدريب بدراسة ومسح مدى معين من المصادر المعلومة للوظيفة يستفسر عن التدريب الذي يطلبه المشرفون أو يعتقدون بنفعه وفائدته .

وقد دمجت هذه الدراسة بين أسلوب تحليل العمليات ، وتحليل الأفراد حيث يعمل الأسلوبان في النهاية على تحقيق الأهداف التي تم وضعها على مستوى التنظيم ، أو المؤسسة ، فتحليل التنظيم يعني العمل لتحقيق الأهداف العامة المعلنة ، أما تحليل العمليات ، وتحليل الأفراد فيعني العمل على تحقيق هذه الأهداف من خلال أهداف قصيرة المدى تعتبر أهدافا سلوكية للدورات التدريبية ، كما أن اعتبار عملية تحليل العمل و التوصيف الوظيفي عند الأحمـد وتوفيق من مصادر تحديد الاحتياجات التدريبية بثبت أهمية هذا المصدر ، حيث أنها لا تتأثر لا بذاتية القائم على التدريب و لا بذاتية الخاضع له .

الأدوات التي تستخدم في عملية حصر وتحديد الاحتياجات التدريبية

) تتمثل أهم الأدوات التي تستخدم في حصر وتحديد الاحتياجات التدريبية كما يراها
الخطيب ، 1997 : 62) فيما يلي :

1. المقابلات : تستخدم عادة للإلمام بالخلفيات العامة في بداية التحليل ، أو لتوسيع دائرة البيانات ، كما أنها تفيد في الحصول على معلومات من الأشخاص الذين يعبرون عن آرائهم بشكل أفضل عند التحدث مباشرة منه عبر الاستطلاعات .
2. الاستبانات : وهي عبارة عن استمارة فيها عدة أسئلة مطلوب الإجابة عنها يضعها مسئول التدريب بهدف التعرف على الاحتياجات التدريبية.
3. تقويم الأداء : حيث يعطي مؤشرا واضحا عن الأعمال التي لم تنجز وأسباب عدم انجازها ، ويمكن أن يقسم عمل المعلم إلي محاور تخص عملة من تخطيط وإدارة صفية وطرائق تدريس ومصادر تعلم وتقويم و

4. **الاختبارات :** وهي تكون شفوية أو تحريرية يلجا إليها المسئولون عن التدريب.
5. **دراسة تقييمية للتقارير و السجلات :** حيث تبين الدراسة التقييمية نقاط الضعف التي من الممكن علاجها بالتدريب ، لكن يجب أن تستخدم مع إحدى الوسائل الأخرى .
6. **تحليل المشكلات :** ومعرفة السبب الحقيقي للمشكلة مع الأفراد المعنيين بها ، ودراسة آرائهم في أسبابها وكيفية علاجها مع تحديد الإجراءات اللازمة لحلها.
- ويضيف الخطيب في مصدر آخر:
7. **الاستشاريون :** حيث تلجأ المنظمة إلى جهات خارجية محايدة ومحترفة للمساعدة في الكشف عن الاحتياجات التدريبية التي يحتاجها الأفراد.(**الخطيب و الخطيب ، 2006 : 309**)
- ويضيف (**الطالب ، 1998 : 286**) أداه أخرى :
8. **الملاحظة :** حيث يقوم المسئول بملاحظة السلوك المهني للمعلم وتفريغ هذه الملاحظات على سلم احتياجات تدريبية .
- ويرى الباحث من خلال عمله كمشرف تربوي أدوات أخرى لتحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين مثل :
9. **المناقشات الجماعية :** قد تتم بين الرئيس - مدير المدرسة أو المشرف التربوي - وبين الفئة المستهدفة من المعلمين .
10. **طريقة اللجان التربوية :** تلك التي تدرس الموضوعات ذات الأهمية الخاصة بالنسبة للمتدربين وعلى ضوء هذه الدراسة توضح وتحدد الاحتياجات التدريبية .
- يرى الباحث أن تكامل هذه الأدوات واستخدام كل واحدة في موقعها يحقق الدفع العظيم للمؤسسة ، ولكن الطريقة الأنسب التي يمكن أن تزيد من دافعية المتدرب للتدريب هي أن نعتمد الأدوات التي تترجم احتياجاته التدريبية من وجهة نظر المعلم نفسه ، بذلك يشعر المتدرب بثقة بالنفس وبثقة رئيس العمل به مما يثير دافعيته للتدريب ، كذلك يجب أن يثق و يقتنع المتدرب بأن

تعامله مع أي من هذه الأدوات هو لغرض البحث العلمي وتحسين الأداء، ولن تستخدم النتائج لأغراض التصنيف الوظيفي أو تمييز الموظفين ، أو لأغراض الترقية ، وذلك لضمان موضوعية المتدرب في الاستجابة وإعطاء صورة حقيقية لاحتياجاته التدريبية .

تحديد أولويات التدريب

وهي خطوة تالية لتحديد الاحتياجات التدريبية فنظرا لتعدد وتنوعها ومحدودية الإمكانيات المادية للتدريب غالبا ، فلا بد من تحديد الأولويات بالنسبة للاحتياجات التدريبية و اختيار الاحتياج الأكثر إلحاحا ، وذلك بأخذ ما يلي في الاعتبار :

- مدى توفر الأموال المطلوبة (الميزانيات)
- الوقت المتاح للتدريب .
- مستوى المتدربين و رغباتهم .
- اتجاهات الإدارة العليا و رغباتها .
- درجة التوقعات لتحقيق نتائج ملموسة .

وعملية تحديد أولويات التدريب يتلوها عملية غاية في الأهمية وهي تحويل الاحتياجات التدريبية إلى أهداف ومعايير ،وهي الخطوة الأخيرة في مجال تحديد الاحتياجات التدريبية ، و الغاية من وضع أهداف و معايير للتدريب استخدامها لقياس مدى تحقيق النتائج المرجوة بمقارنة تلك النتائج التي تتحقق من التدريب مع المعايير المستهدفة و لذا ينبغي وضع معايير واقعية وقابلة للقياس بقدر الإمكان .(Hodgetts&Kuratko,1988:250).

يلاحظ أن هذه الخطوة يجب الاهتمام بها عند إصدار قرارا لعناوين البرامج التدريبية حيث أن لها دورا كبيرا في الحد من تنظيم برامج تدريبية غير ذات جدوى بسبب ابتعادها عن أولويات الاحتياجات التدريبية للمعلمين، وهي خطوة تساهم في الحد من هدر الجهد و المال .

خصائص طرق ووسائل جمع المعلومات اللازمة لتحديد الاحتياجات التدريبية

هناك خصائص لطرق و وسائل جمع المعلومات اللازمة لتحديد الاحتياجات التدريبية أهمها :

1- الموضوعية (Objectivity) ويقصد بالموضوعية أن لا تعتمد المعلومات التي يتم جمعها على حكم أو رأي الشخص الذي يقوم بجمعها .

2- الصدق (Validity) أن تتصف المعلومات التي يتم جمعها بالدقة والموضوعية ، وأن تعبر بدقة عن الاحتياجات التدريبية الحقيقية للعاملين في المؤسسة التي يتم مسحها .

3- الثبات (Reliability) أي أن المعلومات التي يتم جمعها عن الاحتياجات التدريبية للعاملين هي نفس المعلومات فيما لو تم جمعها في أوقات مختلفة .

4- التحرر من عوامل التحيز " الإفساد " (Freedom From Contamination) هناك بعض العوامل المتداخلة (الوسيطة) التي يمكن أن تؤثر على دقة المعلومات التي يتم جمعها والمتعلقة بالاحتياجات التدريبية ، ولذلك يجب أن يتم ضبط هذه العوامل وأن لا يفسح المجال لإفساد صدق ودقة المعلومات التي سنقوم بجمعها .

5- توزيع النتائج : (Distribution Of Results) : حتى يكون المتدرب على علم بواقع احتياجاته التدريبية وأولوياتها مما يشكل نوعا من التغذية الراجعة له.

6- العملية : (Practicability) : أن تكون الإجراءات والأدوات التي يتم على أساسها جمع المعلومات سهلة الإدارة ، والإدراك ، والفهم (الخطيب ، 1997 : 60) .

من خلال عرض الخصائص السابقة يرى الباحث أن توفر هذه الخصائص في عملية تحديد الاحتياجات التدريبية توفر الجهد وتضمن النتيجة ، حيث أنها تعمل على التوصل إلى تحديد دقيق ، وواضح ، وقابل لترجمة هذه الاحتياجات إلى أهداف سلوكية إجرائية تكون بمثابة حجر الأساس في أية دورة تدريبية قادمة لتحقيق درجة عالية من الفعالية .

رابعاً: واقع تدريب المعلمين أثناء الخدمة بوزارة التربية و التعليم العالي الفلسطينية

محاور التدريب في فلسطين

أهداف تدريب المعلمين أثناء الخدمة بوزارة التربية والتعليم الفلسطينية

الدورات التي عقدها وزارة التربية والتعليم العالي في محافظات غزة

البرامج التدريبية للمعلمين أثناء الخدمة بوزارة التربية والتعليم الفلسطينية

أساليب تدريب المعلمين أثناء الخدمة بوزارة التربية والتعليم

القائمون على تدريب أثناء الخدمة بوزارة التربية والتعليم

أماكن التدريب و أوقاته

دراسة تقييم التدريب في وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية

مقدمة :

في هذا المحور عرض لمحاورة التدريب في وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية ، مع حصر لأهداف التدريب، والدورات التي نفذتها وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية في محافظات غزة في الفترة (1996 – 2009) ، وأنواع البرامج التدريبية ، وأساليب التدريب ، و القائمون على التدريب ، ونختتم بعرض لنتائج دراسة تقييمية لبرامج التدريب التي نفذتها الوزارة و التي تختص بالاحتياجات التدريبية للمعلمين وفي ملاحق الدراسة عرض لمجموعة من الإحصائيات والجداول الخاصة بما تم تنفيذه من دورات تدريبية (1996-2010 م).

تضطلع الإدارة العامة للإشراف و التأهيل التربوي وهي إحدى دوائر وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية بتطوير العملية التربوية من خلال تطوير أداء المعلمين والإدارة بكافة مستوياتها والإشراف على عقد الدورات والمشاركة في الدورات التدريبية والندوات المحلية والإقليمية والدولية ومتابعة عمل المشرفين التربويين في مديريات التربية والتعليم ووضع برامج ومشاريع التدريب وتنفيذها.

لقد اعتمد صانعي السياسة التعليمية في الوزارة على المعلومات والبيانات التي تم تزويدهم بها في مختلف المجالات التعليمية، وقد مكنتهم من تفهم أبعاد قضية التعليم والإحاطة بالمشاكل التي تواجهه، فقد تم وضع سياسات عامة يجري تنفيذها خلال مدة الخطة الخمسية (2001/2002-2004/2005) ، وفي ما يلي ملخص لبعض بنود السياسة التربوية التي خطتها وزارة التربية والتعليم الفلسطينية و الخاصة بالتدريب في تلك الفترة : -

1 - تطوير وتنفيذ برامج تدريبية للمعلمين بمعدل (30) ساعة تدريبية كل سنة للمعلمين أثناء

الخدمة (للمعلمين والمدراء والفنيين) و(45) ساعة تدريبية لموظفي الوزارة ومديريات التربية و(90

(ساعة تدريبية للمشرفين التربويين و(60) ساعة تدريبية للمعلمين الجدد .

2 - تنظيم برامج تدريبية استكشافية في (25%) من المدارس كل سنة.

3 - لتسهيل عملية التدريب يتم إنشاء أربعة مراكز تدريبية و(10) مراكز لمصادر التعلم وأنشاء أربعة مخازن ووحدات لتوزيع الكتب المدرسية في محافظات غزة.

4 - توفير بعثات لمائة من موظفي التربية سنوياً للدراسات العليا في الجامعات الوطنية .

ووفقاً للإحصائيات المرفقة ضمن الملاحق يتبين أن عدد المعلمين الذين تدربوا خلال الفترة (2000 /1999 - 2005/2004) قد بلغ حوالي (253502) متدرباً بمعدل (21) ساعة تدريبية للمتدرب في مجالات: المنهاج، القياس والتقويم، المحتوى والأساليب، التعليم التكاملي، ومواضيع أخرى متعددة دلالة على أن كل معلم التحق بالتدريب من (1,8-2,5) مرة، وتأرجح عدد المتدربين خلال فترة الخمس سنوات ما بين الانخفاض والارتفاع أحياناً أخرى، حيث انخفض بنسبة (27%) من العام (2000/1999) إلى العام (2005/2004) ويعود هذا إلى أن التدريب في برنامج " المدرسة وحدة تدريب " قد انخفض بسبب عدم انتظام التمويل خلال هذه الفترة . (وزارة التربية والتعليم ، 2007 : 85).

جدول رقم (3)

عدد المتدربين من المعلمين خلال الفترة (2000/1999 - 2009/2008)

مجال التدريب	عدد المتدربين	معدل الساعات	عدد الساعات	نسبة المتدربين
المناهج	97173	20	1943460	36%
القياس والتقويم	13644	25	341100	5%
محتوى وأساليب	32526	30	975780	12%
الحاسوب	18310	25	547750	7%
مواضيع متنوعة				40%

يتبين من الجدول رقم (3) ما يلي :

- أن عدد المتدربين على المنهاج قد بلغ (97173) متدربا وبمعدل (20) ساعة تدريبية وبنسبة (36%) من مجموع المتدربين خلال التسع سنوات ، وهي أعلى نسبة متدربين مقارنة بالمواضيع الأخرى وذلك لأن الوزارة قامت بتطبيق المنهاج الفلسطيني .
- بلغ عدد المتدربين على القياس والتقويم (13644) معلما بمعدل (25) ساعة تدريبية وبنسبة (5%) من مجموع المتدربين خلال نفس الفترة .
- أما المحتوى والأساليب فقد بلغ عدد المتدربين (32526) معلما بمعدل (30) ساعة تدريبية بنسبة (12%) من مجموع المتدربين خلال نفس الفترة .
- أما الحاسوب فقد بلغ عدد المتدربين (18310) معلما بمعدل (20) ساعة تدريبية وبنسبة (7%) من مجموع المتدربين وهذا العدد قليل نسبيا مقارنة بالحاجة المتزايدة إلى استخدام الحاسوب وانتشاره الواسع وأهميته في هذا العصر .

محاور التدريب في فلسطين :

في بداية الأمر قررت وزارة التربية والتعليم الفلسطينية إجراء تدريب شامل فاعتمدت فلسفة التكامل ما بين احتياجات عامة لجميع العاملين واحتياجات خاصة، و يتركز محتوى التدريب حسب خطة الوزارة على تحقيق الأهداف في أربعة محاور رئيسة هي :

1- المحور التربوي الخاص (المبحث الواحد) :

ويعني بتدريب معلمي المبحث الواحد ويتناول النواحي الأكاديمية وأساليب التدريس بواقع (60) ساعة تدريبية لكل مبحث .

2- المحور التربوي العام :

ويعني التدريب بتناول قضايا تربوية وتطبيقاتها العملية لجميع المعلمين داخل المدرسة من

خلال برنامج المدرسة وحدة تدريب ،فتقوم المدرسة بتحديد الاحتياجات التدريبية واختيار المدرب بواقع (30) ساعة تدريبية ، ومن أمثلة موضوعاتها تقنيات التدريس الفعال كالتخطيط الصفي ، وإدارة الصف وإثارة دافعية المتعلمين، والتقويم الذاتي، ومهارات الاتصال والتفاعل، والتعليم الموجه نحو التلميذ ،الاهداف التربوية ، علاج صعوبات التعلم

3 - المحور المتخصص بالمنهاج الجديد :

ويعني بموضوعات تدريبية خاصة بأساليب تدريس المبحث ونماذج تدريبية متكاملة ،ويركز على تدريب المعلمين حسب الاختصاص والمرحلة التعليمية، وقد شارك جميع معلمي المدارس الحكومية في هذا البرنامج حتى نهاية العام الدراسي (2006-2007).

4 - محور المعلمين الجدد :

ويعني بتدريب جميع المعلمين الجدد " تهيئة المعلم الجديد " ويتضمن هذا البرنامج موضوعات رسالة المعلم ومهنته ،التخطيط ، طرائق التدريس ، الإدارة الصفية ، القياس والتقويم ، والوسائل التعليمية

أهداف تدريب المعلمين أثناء الخدمة بوزارة التربية والتعليم الفلسطينية

تتبنى وزارة التربية والتعليم استراتيجيات التدريب للمعلمين وفق احتياجات المراحل حسب الصفوف : (4-1) و (7-5) و (10-8) و (12-11) ، وتهدف البرامج التدريبية التي تبنتها وزارة التربية والتعليم أثناء الخدمة إلى تطوير جودة التعليم كالتالي:

- 1- تطوير كفاءة المعلمين في أساليب التدريس والتخصص ومحتوى المنهاج الفلسطيني .
- 2- تأهيل المعلمين للتعامل مع الأزمات والظرف الطارئة .
- 3- إكساب المعلمين المهارات الإدارية و المهنية و الحاسوب و تكنولوجيا المعلومات.
- 4- تمكين المعلمين من مهارات القياس و التقويم.(وزارة التربية والتعليم، 2007 : 81) .

يلاحظ أن هذه الأهداف يمكن تقسيمها إلى مجالات تخص عمل المعلم وتشمل مجال المحتوى الدراسي، ومجال القياس و التقويم، و مجال الإدارة الصفية، ومجال طرائق التدريس، ومجال مصادر التعلم، ومجال النمو المهني للمعلم ، وينبثق من كل مجال مجموعة من الكفايات اللازمة لعمل المعلم ، وهذا يتفق مع محاور التدريب حسب البرامج التدريبية للبلدان الأخرى ، واختيار هذه الموضوعات أو المجالات كان نقلا عن تجارب تلك البلاد و تبعا للتمويل الذي يتم لتنفيذ هذه البرامج التدريبية ، حيث عقدت وزارة التربية و التعليم العالي الفلسطينية ومن خلال وزارة التخطيط و التعاون الدولي اتفاقيات تعاون أو اتفاقيات مساعدة مع وزارات أو هيئات خارجية عربية أو أجنبية لدعم برامج تدريب و تأهيل المعلمين أثناء الخدمة ومن الطبيعي أن تكون موضوعات التدريب تتفق مع رؤية الممولين أو تنبثق من تجاربهم الناجحة .

الدورات التي عقدتها وزارة التربية والتعليم العالي في محافظات غزة :

عقدت وزارة التربية و التعليم عددا كبيرا من الدورات التدريبية لتأهيل المعلمين تحت عناوين مختلفة ، ومن ضمنهم معلمو الصفوف من الأول إلى الرابع الأساسي ،وسنركز هنا على التدريب الذي نالته هذه الفئة من المعلمين : (وزارة التربية والتعليم العالي ، الإدارة العامة للتخطيط - غزة ، 2008/2009)

- ملحق (4) يظهر جميع الدورات التي عقدت لجميع المعلمين في الفترة بين (1996-2007) و الجهة الممولة وموضوع الدورة و الفئة المستهدفة .

- ملحق (5) يظهر جميع الدورات التي عقدت في الفترة بين (2006 - 2009) مع عدد الساعات التدريبية لكل برنامج تدريبي بدون الجهة الممولة .

- ملحق(6) التدريب المركزي الذي تم في الفترة (2007-2008) بإشراف مباشر من الوزارة.

- ملحق (7) التدريب اللوائي الذي تم في الفترة (2007-2008) أي الذي تم بإشراف مباشر من مديريات التربية و التعليم .

- جدول رقم (4) التالي يعرض ملخص للدورات التدريبية اللوائية التي عقدتها وزارة التربية و التعليم في الفترة (1996 - 2007) مع موضوع الدورة وعدد الساعات التدريبية .

جدول (4)

ملخص الدورات التدريبية المنعقدة لتدريب جميع المعلمين أثناء الخدمة (إحصائية قطاع غزة)

المجال	ساعات التدريب	السنوات	المديرية
القضايا المعاصرة	1869	2005 - 2007	شمال غزة - رفح - الوسطى
الإدارة والاقتصاد	4328	2005 - 2007	شمال غزة - رفح - خان يونس - الوسطى - غزة
تكنولوجيا المعلومات	1405	2005 - 2007	رفح - الوسطى
اللغة العربية	38028	1996 - 2007	شمال غزة - رفح - خان يونس - الوسطى - غزة
اللغة الإنجليزية	61606	1996 - 2006	شمال غزة - رفح - خان يونس - الوسطى - غزة
العلوم	54863	1996 - 2007	شمال غزة - رفح - خان يونس - الوسطى - غزة
الرياضيات	22043	1996 - 2007	شمال غزة - رفح - خان يونس - الوسطى - غزة
التربية الإسلامية	6986	1996 - 2006	شمال غزة - رفح - خان يونس - الوسطى - غزة
الاجتماعيات	118430	1996 - 2007	شمال غزة - رفح - خان يونس - الوسطى - غزة
التربية الفنية	6986	2000 - 2005	شمال غزة - رفح - خان يونس - الوسطى - غزة
التربية المهنية	3477	1996 - 2005	شمال غزة - رفح - خان يونس - غزة
التربية الرياضية	7463	1997 - 2005	شمال غزة - رفح - خان يونس - الوسطى - غزة
مواضيع عامة	94801	1996 - 2007	شمال غزة - رفح - خان يونس - الوسطى - غزة
التعليم التكاملي	175215	1996 - 2003	شمال غزة - رفح - خان يونس
القياس والتقويم	60124	1998 - 2005	شمال غزة - رفح - خان يونس
التكنولوجيا	20481	2000 - 2006	شمال غزة - رفح - خان يونس - الوسطى
المدرسة وحدة تدريب	72065	1999 - 2004	شمال غزة - رفح - خان يونس
المحتوى والأساليب	118672	2000 - 2007	شمال غزة - رفح - خان يونس - الوسطى
التربية العامة	39243	2001 - 2004	شمال غزة - رفح - خان يونس
الصحة العامة	2555	2002 - 2005	شمال غزة - رفح - خان يونس
التحفيز الذهني	796	2004	خان يونس
معلمين جدد	22006	2003 - 2007	شمال غزة - رفح - خان يونس - الوسطى - غزة
مهارات التدريب	11799	2005	شمال غزة - رفح - خان يونس - غزة
الثقافة التقنية	7647	2005 - 2007	خان يونس - رفح

- جدول (5) يعرض جميع الدورات التدريبية التي عقدتها وزارة التربية و التعليم لمعلمي الصفوف من الأول إلى الرابع الأساسي(1-4) في الفترة (2000-2009)

جدول (5)

جميع الدورات التي عقدت لتدريب المعلمين (1 - 4) في الفترة (2000-2009)

م	اسم الدورة	الساعات	التاريخ
1.	المنهاج الجديد للصف الأول الجزء الأول	30	2000/8/20
2.	تعليم تكاملي مجمع (ب) للصف الثاني	30	2001/1 / 20
3.	المنهاج الجديد للصف الأول الجزء الثاني	25	2001/1/31
4.	تعليم تكاملي مجمع (أ)	30	2001/5/5
5.	محتوى و أساليب علوم 1 - 4	60	2001/7/7
6.	محتوى و أساليب رياضيات 1 - 4	60	2001/7/18
7.	محتوى و أساليب لغة عربية و تربية اسلامية (4-1)	60	2001/7/18
8.	تعليم تكاملي مجمع (ج)	30	2001/8/2
9.	منهاج جديد للصف الثاني الجزء الأول	40	201/8/21
10.	دورة التهيئة للصف الأول	10	2001/9/3
11.	دورة التربية العامة لمعلمي المرحلة	30	2001/11/8
12.	منهاج جديد الصف الثاني - الجزء الثاني	20	2002/1/21
13.	دورة التربية العامة معلمو (4-1) مباحث أدبية	30	2002/2/7
14.	منهاج جديد الصف الثالث - الجزء الأول	30	2002/8/20
15.	دورة التربية العامة معلمو (4-1) مباحث علمية	30	2002/11/21
16.	منهاج جديد الصف الثالث - الجزء الثاني	20	2003/1/8
17.	توظيف مفاهيم التربية المدنية للحد من آثار العنف	30	2003/2/15
18.	أدب الأطفال (4-1)	30	2003/7/12
19.	تعليم تكاملي - مجمع (ج)	30	2003/7/16
20.	منهاج جديد الصف الرابع - الجزء الأول	30	2003/8/16
21.	منهاج جديد الصف الرابع - الجزء الثاني	20	2004/1/4
22.	المدرسة صديقة الطفل (4-1)	30	2004/2/14
23.	مهارات حياتية (4-1)	30	2004/11/23
24.	محتوى و أساليب لغة عربية (4-1) في غير تخصصهم	30	2005/3/30
25.	أساليب ومحتوى رياضيات(4-1)	20	2005/3/30
26.	أساليب ومحتوى رياضيات(2-1) في غير تخصصهم	30	2005/12/24
27.	أساليب ومحتوى علوم (4-1) - في غير تخصصهم	25	2006/1/23
28.	أساليب ومحتوى رياضيات(4-3) في غير تخصصهم	30	2006/8/26
29.	دورة التهيئة للمعلمين الجدد	25	2006/11/22
30.	التشخيص في التعليم - صعوبات التعلم	20	2007/10/28
31.	التعليم التمكيني العلاجي	20	2007/11/11
32.	التعليم المهني - العدد و الأدوات وإنتاج مصادر التعلم	20	2007/11/14
33.	الحقيبة التعليمية في الرياضيات	20	2007/11/28
34.	الحقيبة التعليمية في العلوم	20	2007/11/21
35.	التعلم المتمركز حول الطفل	20	2007/12/3
36.	محتوى و أساليب علوم (1 - 4) في غير تخصصهم	20	2007/12/10
37.	الوسائل التعليمية	20	2008/3/26
38.	دورة التهيئة - المعلم المساند	30	2008/10/5
39.	محتوى و أساليب لغة عربية (2-1) في غير تخصصهم	20	2008/11/16
40.	محتوى و أساليب علوم (1 - 2) معلم مساند	20	2008/11/16

2008/11/12	20	محتوى وأساليب لغة عربية (3-4) في غير تخصصهم	41.
2008/11/12	20	محتوى وأساليب علوم (3-4) معلم مساند	42.
2008/11/24	20	محتوى وأساليب علوم (1-4) معلم مساند	43.
2002/6/3	20	التعليم العلاجي و التعلم عن بعد	44.
2005/3/26	20	توظيف الدراما كطريقة تدريس	45.
2007/10/8	15	التعلم التعاوني	46.

- جدول رقم (6) عدد معلمي الصفوف من الأول إلى الرابع الأساسي المشاركين في الدورات التدريبية في الفترة (2000-2009) على مستوى مديرية واحدة فقط (مديرية التربية و التعليم - خانيونس) ، وقد تكررت هذه الدورات في باقي المديريات .

جدول (6)

عدد المعلمي (1-4) الأساسي المشاركين في الدورات التدريبية بين (2000-2009) في مديرية التربية و التعليم - خانيونس

م	موضوع الدورة التدريبية	عدد الدورات لكل موضوع	عدد المجموعات لكل موضوع	عدد ساعات التدريب للموضوع	معدل عدد المتدربين في المجموعة	مجموع ساعات التدريب للموضوع	إجمالي عدد المتدربين لكل موضوع
1	المنهاج الجديد للصفوف (1 - 4)	9	36	900	25	22500	900
2	المحتوى و الأساليب	15	30	910	25	22750	750
3	التعليم التكاملي	4	8	240	25	6000	200
4	التربية العامة للصفوف (1 - 4)	3	12	360	25	9000	300
5	التعليم العلاجي وصعوبات التعلم	2	8	160	25	4000	200
6	أخرى	15	30	650	25	16250	750
	المجموع	48	124	3220		80500	3100

يلاحظ من الجدول السابق التالي :

- أن كلا من مجال التخطيط ، و إدارة الصف ، وطرائق التدريس والأساليب ، والتقويم ، والوسائل التعليمية ، قد اندمجت معا تحت موضوعات بعض الدورات التدريبية، فمثلا إذا تصفحنا المادة التدريبية لدورات المنهاج الجديد سنجدها تشمل التخطيط ،وتحليل المحتوى وإثرائه، وطرائق التدريس و الأساليب المناسبة، وأساليب التقويم ،وحصر للوسائل التعليمية اللازمة ، وكذلك المادة التدريبية للدورات الاخرى في الجدول ، كذلك سنجد ضالتنا ونعني المجالات الست السابقة في المواد التدريبية الأخرى كما يعرضها جدول رقم (5).

- كل موضوع تدريبي تحقق من خلال عدة دورات ، كذلك كل دورة نُفذت عبر أكثر من مجموعة تدريبية في نفس الوقت ، فمثلا موضوع التعليم التكاملي احتاج إلى (4) دورات كما يظهر في الجدول (5) و (6) ، وكانت كل دورة عبارة عن مجموعتان، أي تم تدريب المعلمين على هذا الموضوع من خلال (8) مجموعات بمعدل (25) معلما لكل مجموعة ، وهكذا باقي الموضوعات .

- مجموع الدورات المنعقدة لتدريب معلمي الصفوف (1-4) الأساسية في مديرية خانيونس (48) دورة ، وعدد المجموعات (124) مجموعة تدريبية .

- مجموع الساعات التدريبية التي حظي بها معلمو الصفوف (1-4) الاساسية في مديرية خانيونس (80500) ساعة تدريبية وعدد هؤلاء المعلمين بلغ (3100) معلما من مديرية خانيونس .

- نفس هذه الموضوعات تم تدريب نفس الفئة عليها بنفس عدد الساعات في مديريات التربية و التعليم الأخرى ، ولكن باختلاف عدد المجموعات و المعلمين .

- مع ملاحظة أن بداية هذه الإحصائية كانت من خلال ثلاث مديريات في قطاع غزة هي مديرية غزة ومديرية شمال غزة ومديرية خان يونس ، ثم في الفصل الثاني للعام (2000-2001)

انفصلت مديرية التربية والتعليم - رفح عن مديرية خانيونس ، وفي العام الدراسي(2005-2006)

انفصلت مديرية الوسطى عن مديرية خان يونس ، وفي العام الدراسي (2007-2008) انفصلت

مديرية شرق غزة عن مديرية غرب غزة ،وهذا ما دفعنا لاعتماد إحصائية مديرية واحدة فقط حيث تعتبر مؤشرا للمديريات الأخرى .

- شاركت فئة المعلمين من الصف الأول إلى الصف الرابع الأساسي مع باقي زملائهم في

مدرستهم في دورات أخرى مثل برنامج المدرسة وحدة تدريب ولم يتم حصرها هنا لاختلاف الموضوعات بين المدارس .

البرامج التدريبية للمعلمين أثناء الخدمة بوزارة التربية والتعليم الفلسطينية :-

هناك العديد من البرامج التدريبية التي تشرف عليها وزارة التربية والتعليم ومنها :

1. البرامج التدريبية للمعلم الجديد : تأهيل المعلم على عدة برامج وهي : التهيئة للمعلم ،
والتربية العامة والقياس والتقويم .
2. البرامج الإلزامية : تأهيل المعلمين على المنهاج الفلسطيني ، والمحتوى والأساليب ، والتربية
العامة والقياس والتقويم .
3. البرامج التطويرية : وتساهم في تنمية قدرات المعلمين التعليمية ، لتطوير أدائهم من خلال
برامج تدريبية مثل : الحاسوب ، وتكنولوجيا المعلومات ، والوسائل التعليمية ، واستراتيجيات
تغيير المفاهيم ، وأساسيات في اللغة العربية ، والمهارات الحياتية ، والتعامل مع الظروف
الطارئة ، والاحتياجات الذاتية للمعلم والمدرسة ، والمشاريع التطويرية ، والبحث الإجرائي
ونظريات التعلم ومهارات التفكير ، وتوظيف مفاهيم التربية المدنية في الحد من اثار العنف .
4. البرامج الاختيارية : تطرح هذه البرامج للمعلمين لالتحاق بها حسب رغبتهم ، لتنمية مهاراتهم
الذاتية وهي الثقافة العلمية والتراث ، والخط العربي ، والمحاضرة باللغة الإنجليزية وفلسفة التعلم
، والتجويد . ومواضيع متجددة في التخصص .
5. البرامج الطارئة : والتي تنشأ من الظروف المستجدة كما هو الحال في احتياجات المنهاج أو
طرق التدريس الجديدة ، أو برنامج التعليم العلاجي التمكيني للمدارس القريبة من مناطق
التماس مع عمليات جيش الاحتلال .
6. مشاريع رياضية وبرامج تطويرية : تقوم الوزارة بتنفيذ مشاريع رياضية في التدريب بدعم من
الممولين في المدارس لتكون بمثابة تجربة رياضية ، يتم تعميمها على كل المدارس في حالة
نجاحها ، وتهدف إلى تطوير استراتيجيات في مجالات متعددة مثل : استخدام تكنولوجيا

الاتصالات والمعلومات في التعليم ، واستخدام التكنولوجيا في الغرف الصفية ، وتطوير قدرة المعلمين على استخدام أساليب تدريس اللغة الإنجليزية .

ويضيف الباحث أن هناك أيضا بعض البرامج الريادية التي يتم تدريب المعلمين عليها، وهي بدأت كبرامج ريادية تجريبية في مدارس مختارة ثم أصبحت بعض هذه البرامج نهجا عمم على جميع المدارس مثل :

- 1- برنامج التعليم الجامع .
- 2- برنامج التعلم التكاملي .
- 3- برنامج تطوير الأداء الفردي للمعلم .
- 4- برنامج التحفيز الذهني .
- 5- برنامج أدب الأطفال .
- 6- برنامج الصحة المدرسية وسلامة المياه .
- 7- برنامج المدرسة صديقة الطفل .
- 8- برنامج السلامة على الطرق .
- 9- برنامج الأندية البيئية .

يلاحظ أن آلية اختيار نوعية المعلمين للمشاركة في هذه البرامج محددة سلفا بناء على مواضيع هذه البرامج التدريبية و التي تتصف بالعمومية ، وكذلك رؤية معدي البرامج من مشرفين تربويين للفئة المستهدفة ، أيضا رؤية مدير المدرسة بناء على القدرات الشخصية التي يمتلكها المعلم والاستعداد لتنفيذ مخرجات البرنامج خاصة البرامج الريادية المذكورة ، ولا يؤخذ برأي المعلم فيها ، باستثناء البرامج الاختيارية وهي محدودة .

أساليب تدريب المعلمين أثناء الخدمة بوزارة التربية والتعليم

تبنت وزارة التربية والتعليم خلال الخطة الخمسية الأولى ثلاثة أنماط عامة من أساليب التدريب:

أسلوب النموذج التعاقبي (Cascade model) الذي يكون فعالا في تدريب عدد كبير من المستهدفين من خلال تنفيذ تدريب مركزي لتدريب فريق مدربين من كل مديرية، ثم يعقبه قيام كل فريق بتدريب المعلمين في مديرياتهم ، لتسهيل عملية التدريب والتخفيف من التدريب المركزي في ظل الظروف الأمنية الصعبة والإغلاقات التي استدعت إعطاء صلاحيات للمديريات والمدارس .
والأسلوبان الآخرا هما : التدريب المنطقي والمركزي .

(وزارة التربية والتعليم العالي ، 2007: 83) .

و يبين الأستاذ (يعقوب حجو/ مدير دائرة التدريب و التأهيل التربوي) آلية تدريب المعلمين عبر هذه البرامج أنها تتم وفق النسق التالي :

- تحدد الفئة المستهدفة غالبا من قبل المشرف التربوي الذي يرسل للمدارس لاستدعاء المعلمين المشاركين في البرنامج من خلال إشارة رسمية محددًا مكان ووقت التدريب.
- يقوم المدرب في بداية اللقاء بنشاط تعارف بين المتدربين ثم بتعريف المتدربين بأهداف البرنامج التدريبي .

- قد تبدأ الدورة باختبار للمشاركين لقياس ما يمتلكونه من أهداف هذا البرنامج .
- تبدأ الفعاليات بتحفيز المشاركين لعرض كل ما يمتلكونه من معلومات ومهارات حول الموضوع من خلال استقصاء معلوماتهم وبشكل فردي أو من خلال العمل الجماعي .
- يعرض في النهاية المدرب ما يحتويه البرنامج من معلومات لتحقيق الهدف .
- يوزع على المشاركين مادة اثرائية مطبوعة تشمل محتوى التدريب .
- يكلف المشاركون غالبا بتحضير معلومات تخص أهداف اللقاء القادم .
- قد يختتم البرنامج التدريبي باختبار يقيس ما تم تحقيقه من أهداف .

- تستغرق هذه البرامج أكثر من يوم تدريبي و في هذه الحالة ويكون عدد المشاركين كبيرا يصل بين (20 إلى 30) مشاركا لكل برنامج تدريبي. (حجو، 2010:مقابلة).

ويضيف الدكتور خليل حماد نائب مدير عام الاشراف و التأهيل التربوي أن هناك بعض أدوات الاشراف التربوي وتعتبر من الأساليب المستخدمة في تنفيذ تدريب المعلمين أثناء الخدمة في فلسطين ويذكر منها :

1- الزيارات الصفية (المشرف التربوي ومدير المدرسة) .

2- الزيارات التبادلية . (توجيه الأقران) .

3- الدروس التوضيحية .

4- الورش الدراسية و المشاغل التربوية.

5- المحاضرة و الايام الدراسية.

6- المؤتمرات .

7- الاجتماعات الدورية واجتماعات لجان المباحث .

8- البحوث الإجرائية (الفعلية) .

وهذه الأساليب تتم خلال يوم واحد أو لقاء واحد وتختلف عن الأساليب الأولى بأن الفئة المستهدفة تكون فيها المشاركة مفتوحة ما بين (3 إلى 30) مشارك. (حماد، 2010: مقابلة).

القائمون على التدريب أثناء الخدمة بوزارة التربية والتعليم :

قامت الوزارة بإعداد كادر تدريبي من بين العاملين في وزارة التربية والتعليم ، وقامت بتعيين مشرفا للتدريب لكل مديرية من مديريات التربية والتعليم (شمال غزة ، غرب غزة ، شرق غزة ، الوسطى ، خان يونس ، رفح) ويشارك في التدريب معلمون أكفاء ومشرفون تربويون ومدراء مدارس ورؤساء أقسام وأحيانا يتم الاستعانة بأساتذة من الجامعات الفلسطينية أو خبراء من خارج سلك التعليم ، ومن معايير اختيار المدربين :

1- أن يكون حاصلًا على الشهادة الجامعية الأولى إلى جانب مؤهل تربوي ويفضل من يحمل الماجستير أو الدكتوراه .

2- أن تكون لديه خبرة في التدريب والتعليم أو المشاركة في دورة إعداد المدربين .

3- الإلمام بالمواد التدريبية والمناهج الفلسطينية .

4- أن يكون قد حصل على دورات تربوية .

5- أن يكون لديه القدرة الأكاديمية والتربوية ولديه مهارات التدريب .

المتدربون (الفئة المستهدفة) :

تتم عملية اختيار فئة المتدربين من خلال تحديد أهداف التدريب وتحديد الاحتياجات التدريبية ، ومن ثم الملاحظة أو المقابلة والاستبانة ومقابلة ومراجعة السجلات والتقارير الخاصة بالمعلمين ، ويكون ذلك من قبل المشرفين التربويين وأحيانًا يكون التدريب لجميع معلمي المبحث أو جميع المعلمين الجدد دون استثناء . (حجو، 2010 : مقابلة).

أوقات التدريب :

بسؤال الأستاذ (زياد المدهون / مدير دائرة الإشراف بوزارة التربية والتعليم بغزة) عن أوقات التدريب ، يتم التدريب أحيانًا في الإجازات (العطلة الصيفية وإجازة نصف العام) أو يتم التنفيذ أثناء الدوام المدرسي، فيتم تفرغ المعلمين بعد الاستراحة لمعلمي الفترة الصباحية وقبلها لمعلمي الفترة المسائية حسب التخصصات . (المدهون، 2010 :مقابلة) .

أماكن التدريب :

وفي إجابة له عن سؤال حول أماكن التدريب ، بين الأستاذ (محمود أبو حصيرة/ مدير مركز التدريب الوطني) أن عملية التدريب كانت تتم إلى عهد قريب في المدارس التابعة للوزارة والمديريات التابعة، ثم أنشأ المعهد الوطني للتدريب وذلك في العام (2005)، وتم إنشاء مركز تدريبي في مدينة غزة ، وآخر في مدينة رفح ، ولا زالت باقي المديريات تنظم التدريب

من خلال تفرغ غرف صفية في مدارسها. (أبو حصيرة ، 2010 : مقابلة) .

دراسة تقييم التدريب في وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية :

قامت وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية وبالتعاون مع المجلس الثقافي البريطاني وبتمويل من البنك الدولي بإجراء دراسة ميدانية لتقييم البرامج التدريبية للمعلمين أثناء الخدمة في مناطق السلطة الفلسطينية وذلك في عام (2006/2005)، وتكونت عينة الدراسة من معلمين ، ومدبري مدارس ، ومدربين مركزيين ومدبري مناطق ، وأوليا أمور للطلبة ، ومعدون للمواد التدريبية ، البرامج التدريبية ، وتم استخدام أدوات الدراسة التالية : دراسة حالة شملت (26) مدرسة ، ومقابلة شملت (13) مدير مدرسة و(211) معلما و(9) مدربين مركزيين و(36) مدرب منطقة ، واستبانة شملت(104) مدير مدرسة و(1516) معلما و(20) مدرب مركزي و(68) مدرب منطقة .

وتوصلت الدراسة إلى العديد من النتائج كان ما يختص بالاحتياجات التدريبية :

- يُحدد المعلمين للتدريب بواسطة الإشراف التربوي أو إدارة المدرسة أو الوزارة .
- (70%) من العينة (المعلمين) أقرروا بأنه لا يتم استشارتهم عند التدريب .
- بالنسبة لمحافظة غزة التدريب لا يشمل الحاجات الحقيقية للمعلمين .

(وزارة التربية والتعليم العالي ، 2006 : 44-46) .

تم عرض النتائج المتعلقة بموضوع الاحتياجات التدريبية فقط ، ولقد قام العديد من الباحثين بإجراء دراسات تقييمية لبرامج التدريب أثناء الخدمة و التي تعقدها وزارة التربية و التعليم الفلسطينية مثل دراسة (أبو عطوان،2008) ودراسة (صبح،2006) ودراسة (سمور،2006) ودراسة (العاجز والبناء،2003) ودراسة (جبر،2002) وقد اتفقت جميعها مع هذه الدراسة في أنه لا يتم أخذ رأي المعلمين عند اختيارهم للمشاركة في البرامج التدريبية ، مما يقلل من دافعيتهم للتفاعل مع البرنامج ويحد من مخرجاته المأمولة .

الفصل الثالث

الدراسات السابقة

لقد تناول العديد من الباحثين تدريب المعلمين أثناء الخدمة بالدراسة والبحث من جوانب عديدة وقام الباحث بالاطلاع على عدد من البحوث والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة وتم حصر مجموعة منها حول تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين، ودراسات حول بناء البرامج التدريبية أثناء الخدمة للمعلمين وتقييمها والتي لها علاقة بتحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين. ولقد تم تصنيفها إلى مجموعة دراسات فلسطينية محلية ومجموعة دراسات عربية ومجموعة دراسات أجنبية .

و سيتم عرضها حسب تاريخ إصدارها من الأحدث إلى الأقدم مع تقديم تعقيب على مجملها .

أولاً : الدراسات الفلسطينية

1 - دراسة أبو عطوان (2008) بعنوان " معوقات تدريب المعلمين أثناء الخدمة وسبل التغلب عليها بمحافظة غزة " .

وهدفت هذه الدراسة إلى التعرف إلى معوقات تدريب المعلمين أثناء الخدمة وسبل التغلب عليها بمحافظة غزة .

ولتحقيق هذه الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي وقام بتصميم استبانة مكونة من (50) فقرة موزعة على (10) مجالات تتعلق بموضوع الدراسة ، وتم تطبيق الدراسة على عينة من (485) معلماً ومعلمة والتي تشكل (20 %) من مجتمع الدراسة المكون من (2207) معلماً ومعلمة من معلمي الصفوف (7- 10) للعام الدراسي (2007 - 2008) ، وقام الباحث باستخدام أدوات إحصائية مختلفة للحصول على إجابات لأسئلة الدراسة .

وكان من نتائج هذه الدراسة أن عدم أخذ رأي المعلمين في احتياجاتهم التدريبية يعتبر من أكبر معوقات التدريب أثناء الخدمة ، يلي ذلك غياب الحوافز المادية .

ومن توصيات هذه الدراسة :

- أخذ رأي المعلمين في احتياجاتهم التدريبية و التعليمية من خلال دراسة مسحية شاملة لاحتياجات المعلمين التدريبية ..

2 - دراسة صبح (2006) بعنوان " التدريب أثناء الخدمة على المناهج الفلسطينية الحديثة لمعلمي المرحلة الأساسية بوزارة التربية والتعليم بمحافظة غزة " ..

هدفت هذه الدراسة إلى المساهمة في ترشيد برامج التدريب أثناء الخدمة المقدمة لمعلمي المرحلة الأساسية من خلال ما قدم لهم من دورات خلال آخر ثلاث سنوات، و مدى نجاح هذه الدورات في

تحقيق الأهداف المرجوة منها ، وما النجاحات التي حققتها وما الصعاب التي

حالت دون تحقيق بعض أهدافها ، ونقاط الضعف في تنفيذ برامج التدريب .

واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي ، و تكونت عينة الدراسة من (506) معلما ومعلمة من مرحلة التعليم الأساسي و ذلك للعام الدراسي (2006/2005) .

ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بإعداد استبانة ، و تم تحليل إجابات أفراد العينة .

و كان من نتائج الدراسة أن خطة التدريب غير واضحة ولا تتفق مع رأي المعلمين .

ومن توصياتها بناء خطط التدريب وفقا للاحتياجات التدريبية للمعلمين .

3 - دراسة سمور (2006) بعنوان " دور برنامج المدرسة وحدة تدريب في النمو المهني للمعلمين " .

و هدفت هذه الدراسة إلى التعرف إلى دور برنامج المدرسة وحدة تدريب في النمو المهني للمعلمين

، و التعرف إلى الحاجات التدريبية للمعلمين و تلبيتها ، و التعرف إلى نقاط القوة و تعزيزها

ونقاط الضعف و تلافيتها في برنامج المدرسة وحدة تدريب ، ووضع تصور لبرنامج المدرسة وحدة

تدريب من أجل النمو المهني للمعلمين .

وتكون مجتمع الدراسة من (244) معلما ومعلمة موزعين على مدارس في مديرية غزة ، وقد تم

اختيارها من قبل المديرية على مدار ثلاث سنوات وعينة الدراسة (244) معلما ومعلمة يشكلون

مجتمع الدراسة ، وكانت الأداة استبانة من أربعة مجالات و (36) فقرة .

ومن نتائج هذه الدراسة :

- المعلم يشارك في اختيار الموضوعات التدريبية و المدرسين .

- وجود نقاط قوة متعددة ويجب التركيز عليها ودعمها .

- وجود نقاط ضعف قليلة جدا في البرنامج ويجب العمل على تقليلها وتلافيتها .

ومن توصياتها : استخدام طرائق متنوعة لتحديد احتياجات المعلمين .

4 - دراسة عبد القادر (2005) بعنوان " الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي الرياضيات

للف الصف الحادي عشر من وجهة نظر المعلمين و المشرفين التربويين بمحافظة غزة "

هدفت الدراسة إلى التعرف إلى الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي الرياضيات الصف الحادي

عشر من وجهة نظر المعلمين و المشرفين التربويين بمحافظة غزة .

وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي و أعد استبانة كأداة للدراسة وزعها على عينة من

معلمين و معلمات و مشرفين تربويين واستخدم مجموعة من الأدوات الإحصائية .

وكان من نتائج الدراسة تحديد مجموعة من الاحتياجات التدريبية لمعلمي الرياضيات للصف

الحادي عشر من بينها احتياجات عامة تهم المعلم بصفة عامة واحتياجات خاصة بمعلم

الرياضيات ورتبها حسب الأهمية .

كان من توصيات الدراسة إعداد برامج تدريبية بناء على تلك الاحتياجات كما أوصت الدراسة

بتطبيقها على فئات أخرى من المعلمين .

5- دراسة غباين (2004) بعنوان " برنامج مقترح لتدريب معلمي التكنولوجيا في مرحلة التعليم

الأساسي العليا في فلسطين بناء على احتياجاتهم التدريبية."

هدفت هذه الدراسة إلي التعرف إلى فعالية برنامج مقترح لتدريب معلمي التكنولوجيا في مرحلة

التعليم الأساسي العليا في فلسطين بناء على احتياجاتهم التدريبية.

وقد اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي لتحديد أهم الاحتياجات التدريبية و المنهج البنائي لبناء

برنامج مقترح لتدريب معلمي التكنولوجيا .

وقد تكونت عينة الدراسة من (119) معلما و معلمة يعملون في (41) مدرسة حكومية و

(33) مدرسة تابعة لوكالة الغوث في قطاع غزة .

وقد قام الباحث ببناء استبانة اشتملت عددا من الاحتياجات التدريبية وجهت إلي عينة الدراسة.

و كان من نتائج الدراسة:

- الخروج بقائمة من الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي التكنولوجيا .

- بناء برنامج مقترح لتدريب معلمي التكنولوجيا للصف السابع .

ومن توصياتها تصميم و تنفيذ برامج تدريبية للمعلمين بناء على احتياجاتهم التدريبية .

6 - دراسة العاجز والينا (2003) بعنوان " تصور مقترح لإعداد المعلم الفلسطيني وفق حاجاته

الوظيفية في ضوء مفهوم الأداء " .

وهدفت الدراسة إلى تصور مقترح يلبي الاحتياجات الوظيفية لإعداد المعلم الفلسطيني أثناء الخدمة

في ضوء مفهوم الأداء وذلك من خلال تقويم برامج التدريب الحالية كما هو واقعها ، و تلمس

احتياجات المعلمين الوظيفية لمجالات التدريب المقترح .

وقد استخدم الباحثان لهذا الغرض المنهج الوصفي التحليلي وذلك من خلال إعداد استبانة من

مجالين ، مجال تقويم البرامج التدريبية و يتضمن (30) فقرة ومجال البرنامج التدريبي المقترح

للمعلمين أثناء الخدمة ويتضمن (40) فقرة، وبلغت عينة الدراسة (275) معلما ومعلمة.

ومن نتائج الدراسة أن مجال الإعداد الأكاديمي الذي تقترحه الدراسة بلغ أعلى نسبة مئوية يليه

مجال المهارات الأدائية المقترح ، و هذا يعكس حاجات المعلمين للتدريب أثناء الخدمة في ضوء

مفهوم الأداء، مما يؤيد البرنامج التدريبي الذي تقترحه الدراسة .

ومن توصيات الدراسة ضرورة تحسين التخطيط و التنظيم و الإدارة للتدريب بما يشمل التحديد

الدقيق لاحتياجات المعلمين التدريبية ،وتلبيتها مع التركيز على الجانب التطبيقي في عمل المعلم.

7- دراسة جبر (2002) بعنوان " تقويم برامج تدريب معلمي المرحلة الأساسية الدنيا أثناء

الخدمة بمحافظات غزة في ضوء اتجاهات عالمية معاصرة " .

وهدفت الدراسة إلى تقويم برامج تدريب معلمي المرحلة الأساسية الدنيا أثناء الخدمة بمحافظات غزة

من وجهة نظر المعلمين المتدربين والمشرفين التربويين في ضوء اتجاهات عالمية معاصرة .

وقد اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي حيث أعد استبانة طبقها على عينة الدراسة التي تكونت من (525) فردا منهم (242) معلمة و(213) معلما و(80) مشرفا تربويا، وتطبيق أداة الدراسة في نهاية البرامج التدريبية المنعقدة في نهاية العام الدراسي(2000/2001) وتكونت أداة الدراسة من(91) فقرة موزعة على ثمانية مجالات هي: (الحاجة إلى التدريب - تخطيط البرنامج التدريبي- أهداف البرنامج التدريبي- محتوى البرنامج التدريبي- الأساليب والوسائل التعليمية - إمكانات المركز التدريبي- وجهة نظر المعلمين المتدربين في أعضاء هيئة التدريب) وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها:

- أن المعلمين بحاجة ماسة إلى المزيد من البرامج التدريبية .

- أن تراعي البرامج التدريبية الجودة والحدثة .

- أن تراعي البرامج التدريبية الاحتياجات التدريبية للمعلمين .

ومن توصياتها تنويع البرامج التدريبية لتلبية الاحتياجات التدريبية للمعلمين .

8 - دراسة مقاط (2002) : بعنوان " الكفايات التدريسية الخاصة اللازمة لمعلمي رياضيات

المرحلة العليا من التعليم الأساسي بمحافظة غزة "

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد الكفايات التدريسية الخاصة اللازمة لمعلمي الرياضيات بالمرحلة

العليا من التعليم الأساسي بمحافظة غزة.

وقد اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي وتكونت عينة الدراسة من جميع معلمي الرياضيات

الذين يعلمون الصف الثامن و التاسع و العاشر من المرحلة الأساسية العليا ،وبالبالغ عددهم (238)

معلما ومعلمة ،و اختار الباحث تطبيق الاستبانة على جميع أفراد المجتمع الأصلي بهدف ترتيب

فقرات الاستبانة تبعا لأهميتها من خلال أكبر عدد ممكن من المعلمين .

وقد استخدم الباحث التكرارات و المتوسطات الحسابية و النسب المئوية و الأوزان النسبية

و اختبار التباين الأحادي كأساليب إحصائية لتحليل البيانات.

و من نتائج هذه الدراسة :

- وضع قائمة بالكفايات الخاصة اللازمة لتدريس الرياضيات في المرحلة العليا.
 - أظهرت النتائج أيضا عدم تمكن عينة الدراسة من كفايات المجالات التالية : المسائل في مبحث الهندسة و في مبحث الجبر ، الإثراء في مبحثي الهندسة والجبر ، الكفايات الوجدانية .
 - وكان من أهم التوصيات لهذه الدراسة :
 - تدريب المعلمين وفق حاجاتهم التدريبية .
 - ضرورة إعادة النظر في محتوى البرامج التدريبية الحالية التي تنفذها الوزارة لتلبي احتياجات المعلمين التدريبية .
 - إجراء دراسات مماثلة في المباحث الأخرى لمعرفة مدى حاجات المعلمين التدريبية.
- 9- دراسة حجازي (2002)** بعنوان " الاحتياجات التدريبية لمعلمي الرياضيات في المدارس الحكومية في محافظات شمال فلسطين " .
- هدفت هذه الدراسة إلى التعرف إلى الاحتياجات التدريبية لمعلمي الرياضيات في المدارس الحكومية في محافظات شمال فلسطين .
- وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي ، حيث أعد استبانة طبقها على عينة الدراسة المكونة من (273) معلما ومعلمة اختارهم بطريقة العينة العشوائية الطبقية وهم يمثلون (34%) من مجتمع الدراسة .
- وكان من نتائج الدراسة أنه لا توجد فروق دالة إحصائية في درجة تقدير معلمي الرياضيات لاحتياجاتهم التدريبية تبعا لمتغير الجنس أو سنوات الخبرة .
- وكان من توصيات الدراسة عقد دورات تدريبية لمعلمي الرياضيات في مجال الوسائل التعليمية و طرق التدريس للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في مادة الرياضيات .

10 - دراسة أبو الروس (2001) بعنوان " تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلم الصف في

الصفوف الأربعة الأولى للمدارس الحكومية بمحافظة نابلس "

وهدفت هذه الدراسة إلى تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلم الصف في الصفوف الأساسية الأربعة الأولى للمدارس الحكومية بمحافظة نابلس بفلسطين .

وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي ، حيث قام بإعداد استبانة طبقها على عينة بلغ حجمها (463) معلما ومديرا موزعين على (127) مدرسة ،منهم (376) معلما ومعلمة ، كما استخدم كلا من : المتوسطات الحسابية و النسب المئوية و الانحرافات المعيارية واختبار (T) (TEST) لمجموعتين مستقلتين و اختبار (LSD) للمقارنات البعدية .

وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود (51) احتياجا تدريبيا لمعلم الصف و كان من أهمها :

تطوير المعلومات ، استغلال موارد البيئة في عملية التدريس ، التخطيط للأنشطة ذات العلاقة بموضوعات الدراسة ، الأساليب العلمية المناسبة لتدريس التلاميذ ، التعامل مع الطلبة المتفوقين ، التقييم الذاتي لمعرفة مدى فعالية طرائق التدريس .

ومن توصيات الدراسة ما يلي:

- إعادة النظر في البرامج التدريبية التي يتم عقدها بين الحين و الآخر بحيث تكون معتمدة اعتمادا حقيقيا على الاحتياجات التدريبية للمعلمين .

- إجراء دراسات ميدانية جديدة في مجال الاحتياجات التدريبية على فئات أخرى من المعلمين في مختلف التخصصات و المديریات .

11 - دراسة عثمان (2000) بعنوان " تحديد الحاجات التدريبية لمعلمي الرياضيات العاملين

في المرحلة الأساسية العليا في المدارس الحكومية في محافظات شمال فلسطين "

هدفت الدراسة إلى تحديد الحاجات التدريبية لمعلمي الرياضيات العاملين في المرحلة الأساسية العليا في المدارس الحكومية في محافظات شمال فلسطين .

قام بتطوير استبانة من خلال مراجعة الأدب التربوي ، والدراسات السابقة حول الحاجات التدريبية للمعلمين بشكل عام ، ولمعلمي الرياضيات بشكل خاص ، وقد تكونت الاستبانة بشكلها النهائي من (61) فقرة توزعت على (6) مجالات هي التخطيط للتعليم ، وإدارة الصف وتنظيمه ، وأساليب التدريس ، والوسائل التعليمية في مجال الرياضيات ، والتقويم في الرياضيات ، والجانب المعرفي بالمادة العلمية (الرياضيات) .

وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي الرياضيات الذين يقومون بتدريس مادة الرياضيات المرحلة الأساسية العليا في المدارس الحكومية في محافظات شمال فلسطين للعام الدراسي (1999 / 2000) والبالغ عددهم (731) معلما ومعلمة ، وتم اختيار عينة طبقية عشوائية بنسبة (30%) من مجتمع الدراسة ، التي تكونت من (219) معلما ومعلمة .
وكان من نتائج هذه الدراسة :

- وجود (58) حاجة تدريبية لمعلمي الرياضيات في المرحلة الأساسية العليا في محافظات شمال فلسطين .

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بالنسبة لمتغير المؤهل العلمي في مجال أساليب التدريس .
- وجود فروق عند ذات دلالة إحصائية بالنسبة لمتغير سنوات الخبرة في مجالات : إدارة الصف وتنظيمه ، وأساليب التدريس ، والتقويم في الرياضيات ، والجانب المعرفي بالمادة العلمية (الرياضيات) .

- وجود أثر للتفاعل بين المؤهل ، والخبرة في مجالات : التخطيط للتعليم ، وإدارة الصف وتنظيمه ، وأساليب التدريس ، والتقويم في الرياضيات ، والجانب المعرفي بالمادة العلمية .
وكان من توصيات هذه الدراسة إعادة النظر في جميع البرامج والدورات التدريبية التي تعقد للمعلمين ، بحيث تكون تلك الدورات والبرامج التدريبية منبثقة عن الحاجات التدريبية الفعلية للمعلمين التي كشفتها الدراسة .

12 - دراسة الجندي (1999) بعنوان " الواقع التدريبي و التدريب المأمول على الاحتياجات

التدريبية للمشرفين التربويين في فلسطين من وجهة نظرهم و نظر رؤسائهم "

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على واقع تدريب المشرفين التربويين في فلسطين على احتياجاتهم التدريبية ، وعلى التدريب المأمول على تلك الاحتياجات من وجهتي نظرهم و نظر رؤسائهم ، وعلاقتها ببعض المتغيرات .

وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي وكانت أداة الدراسة استبانة تكونت من (72) فقرة موزعة على مجالات التخطيط ، و القيادة والعلاقات الإنسانية، و الاتصال و التواصل، و المناهج المدرسية، و النمو المهني، و تطوير المعلمين ، و البحث و الدراسات، و القياس و التقويم في التربية ، كما استخدمت أسلوب المقابلة لجمع المعلومات .

وتكونت عينة الدراسة من (156) مشرفا و (21) رئيسا لأقسام الإشراف التربوي .

وأظهرت نتائج الدراسة :

- ترتيبا للاحتياجات التدريبية للمشرفين التربويين وكانت تنازليا تبدأ من العلاقات الإنسانية و الاتصال و التواصل ، القيادة ، التخطيط ، النمو المهني و تطوير المعلمين ، القياس و التقويم في التربية ، المناهج المدرسية ، البحث و الدراسات و بنفس الترتيب من وجهة نظر الرؤساء عدا التخطيط الذي جاء قبل مجال القيادة .

وكان من توصيات الدراسة أن تتفق البرامج التدريبية مع الاحتياجات التدريبية للمشرفين التربويين وفق أولوية ترتيبها حسب أهميتها .

13 - دراسة الخطيب و العيلة (1998) بعنوان " تخطيط وتصميم برنامج لتدريب المعلمين أثناء

الخدمة في فلسطين " .

هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع تخطيط برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة و العوامل المؤثرة في عملية التخطيط و التعرف على عملية تصميم برامج تدريب المعلمين .

واستخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي ، تكونت عينة الدراسة من (400) معلم ومعلمة تم اختيارهم عشوائيا من معلمي المرحلة الثانوية وكانت أداة الدراسة استبانة لاستطلاع آراء المعلمين في مشكلة البحث .

و من نتائج الدراسة :

- يحبذ المعلمون المتدربون أن يتم تخطيط البرنامج التدريبي من قبل المعلمين و المشرفين وخبراء التدريب وأن يكون التدريب خلال العام الدراسي .

- أن تدريب المعلمين ضرورة حتمية وعملية إلزامية و يجب أن تكون منظمة .

- أن يشارك جميع المهتمين بالتدريب في تخطيط البرامج التدريبية .

وكان من توصيات الدراسة :

- ضرورة أن يشمل تخطيط البرامج التدريبية جميع المعلمين في مراحل التعليم المختلفة وعلى فترات منتظمة خلال ممارستهم المهنة.

- تنوع هذه البرامج بحيث تتناسب و الاحتياجات التدريبية لمختلف فئات المعلمين .

14 - دراسة الفرا (1996) بعنوان " تقويم برنامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة للتعليم الأساسي لقطاع غزة و كيفية تطوير هذه البرامج "

وهدفت هذه الدراسة إلى تقويم برنامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة للتعليم الأساسي لقطاع غزة و كيفية تطوير هذه البرامج وتحسينها بالإضافة إلي عرض بعض الاتجاهات العالمية الحديثة في برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة ، و من ثم التوصل إلى التوجهات أساسية لتحسن برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة .

و تكونت عينة الدراسة من (390) معلما من العاملين في المدارس الإعدادية و الابتدائية و قد جمعت البيانات بواسطة استبانة أعدها الباحث و تكونت من المجالات التالية :

التخطيط لبرامج التدريب - أهداف التدريب - اختبار المحتوى - أساليب و إجراءات التدريب -

وسائل الاتصال التعليمية - الفئات التي يستعان بها في التدريب - البرامج المقدمة مستقبلا -
تقويم برامج تدريب المعلمين)

وقد استخدم الباحث التكرارات و النسب المئوية كأساليب إحصائية لتحليل البيانات .

ومن أهم نتائج هذه الدراسة:

- أن جميع المعلمين سواء كانوا من ذوي الخبرة القصيرة أو الطويلة بحاجة ماسة للمشاركة في دورات و برامج تدريبية لتطوير كفاءاتهم .
- يجب أخذ رأي المعلمين في احتياجاتهم التدريبية .
- اختيار الوقت المناسب للتدريب .

ومن توصياتها ضرورة أن تراعي البرامج التدريبية الاحتياجات التدريبية للمعلمين .

15 - دراسة دروزة (1994) بعنوان " أثر التدريب في مهارات علم تصميم التعليم على أداء المعلم " .

وهدف هذه الدراسة إلى التعرف إلى أثر التدريب في مهارات علم تصميم التعليم بمجالاته الخمس ، من تحليل وتنظيم و تطبيق وتقويم وإدارة ، على أداء المعلم .

استخدمت الباحثة المنهج التجريبي وذلك عندما أخضعت شعبة من معلمي مدارس الحكومة في منطقة نابلس يحملون درجة البكالوريوس و يدرسون في جامعة النجاح لنيل شهادة دبلوم التأهيل التربوي بلغ حجمها (37) معلما ومعلمة إلى برنامج تدريبي على عمليات تصميم التعليم ، لمدة (18) ساعة خلال ثلاثة أسابيع متصلة بمعدل ست ساعات في الأسبوع .

وكان من أهم النتائج أن أداء المعلمين قد تحسن بعد التدريب.

ومن توصيات هذه الدراسة ضرورة الانتباه جيدا لبرامج التدريب التي تهدف إلى رفع كفايات المعلمين أثناء الخدمة .

16- دراسة عدوان وفاشة (1993) بعنوان " تقويم برنامج تأهيل المعلمين أثناء الخدمة من وجهة نظر المعلمين الملتحقين بالبرنامج " .

وهدفت الدراسة التي أجريت في فلسطين إلى التعرف إلى مدى ملائمة برنامج تأهيل المعلمين لحاجاتهم و العمل على بناء برامج لتأهيل المعلمين أثناء الخدمة .

استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي و بلغت عينة الدراسة (169) معلما و معلمة .

وكان من نتائج الدراسة عدم إشباع البرنامج لبعض الحاجات عند المعلمين .

و من توصياتها العمل على تطوير برامج تأهيل المعلمين أثناء الخدمة بحيث تتناسب مع احتياجاتهم التدريبية وأن يغلب عليها الطابع العملي و الميداني والنشاطات العملية الصفية .

17 - دراسة الفرأ (1990) بعنوان " نموذج مقترح لبرامج تدريب المعلمين في ضوء بعض الدراسات التقييمية لهذه البرامج " .

وهدفت الدراسة إلى الوقوف على أبرز الاتجاهات المعاصرة في برامج تدريب المعلمين إقليميا وعالميا، وواقع نتائج تقويم برامج تدريب المعلمين في بعض البلاد العربية و التوصل لإطار نموذج مقترح لتقويم برامج تدريب المعلمين في البلاد العربية .

استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي وكانت عينة الدراسة مجموع الدراسات التي وجدت أو شخضت في البلاد العربية وهي (22) دراسة .

أما أداة الدراسة فقد قام الباحث ببناء استمارة معلومات لجمع البيانات الخاصة بالمحاولات التي أجريت لتقويم برامج تدريب المعلمين في البلاد العربية .

وكان من نتائج الدراسة أن نجاح البرنامج تدريبي مرتبط بتلبيته للاحتياجات التدريبية للمتدربين .

ومن توصياتها: تجريب النموذج المقترح لتقويم برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة على بعض البرامج القائمة لتدريب المعلمين في الدول العربية بهدف تعريف سلبياته وإيجابياته في ضوء

التطبيق الواقعي لتطويره ، و الإفادة منه في برامج التدريب .

18- دراسة عامر الخطيب (1989) بعنوان " نموذج لتدريب معلمي المرحلة الأساسية في فلسطين " .

وهدفت هذه الدراسة إلى دراسة واقع تدريب معلمي مرحلة التعليم الأساسي أثناء الخدمة في فلسطين ، كذلك دراسة أهم الاتجاهات العالمية المعاصرة في مجال تدريب المعلمين أثناء الخدمة للاستفادة منها في وضع أسس نموذج التدريب المقترح .

واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي .

حدود الدراسة كانت برامج تدريب معلمي التعليم الأساسي أثناء الخدمة بفلسطين .

من نتائج هذه الدراسة وضع نموذج تدريبي لتدريب المعلمين أثناء الخدمة .

ومن توصياتها :

- ضرورة أن تكون عملية التدريب عملية شاملة ومنظمة لجميع المعلمين .

- تنويع أساليب تدريب المعلمين أثناء الخدمة .

- إشراك المعلمين و مدراء المدارس في بناء البرامج التدريبية وفقا لاحتياجاتهم التدريبية .

ثانيا الدراسات العربية :

1 - دراسة الزهراني (2004) بعنوان " الحاجات التدريبية لمعلمي العلوم الشرعية في المرحلة الابتدائية " .

هدفت الدراسة إلى تحديد الحاجات التدريبية لمعلمي العلوم الشرعية في المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية .

وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي فأعد استبانة مقسمة إلى عشرة محاور هي: (القرآن الكريم والتجويد ،التوحيد والحديث والفقہ ، التخطيط ، التدريس ، التعامل مع الطلاب، التعليم والتعلم ، تقنيات التعليم ، النمو المهني ، التقويم) .

وكان من نتائج الدراسة أن الحاجة التدريبية في محاور التعليم والتعلم و تقنيات التعليم و النمو المهني كبيرة.

ومن توصياتها:

- بناء وإعداد البرامج التدريبية في ضوء الحاجات التدريبية لمعلمي العلوم الشرعية .
- تبني الإدارة نتائج الدراسة كأساس لتصميم البرامج التدريبية للفئة المستهدفة .
- أن يركز في تدريب معلم العلوم الشرعية في المرحلة الابتدائية على الكفايات والمهارات الأدائية العملية ، مع التقليل من الطرح النظري .

2 - دراسة الصائغ (2003) بعنوان " تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي المواد الفنية في

المعاهد الثانوية الصناعية من وجهة نظرهم في المملكة العربية السعودية "

هدفت الدراسة إلى التعرف إلى الاحتياجات التدريبية التربوية لمعلمي المواد الفنية في المعاهد الثانوية الصناعية من وجهة نظرهم في المملكة العربية السعودية .

استخدم الباحث المنهج الوصفي فاعد استبانة طبقها على (173) معلما .

استخدم المتوسطات و التكرارات و النسب المئوية واختبار أحادي التباين لتحليل البيانات .

من نتائج هذه الدراسة أن جميع كفايات مجالات الدراسة ذات أهمية لمعلمي المواد الفنية ، وجميع كفايات مجالات الدراسة تعبر عن حاجات تدريبية بدرجة كبيرة ، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الأهمية و درجة الاحتياج التدريبي لجميع مجالات الدراسة تعزى لمتغير المؤهل أو الخبرة .

من توصيات الدراسة إعادة النظر في البرامج التدريبية للتعليم الفني و التدريب المهني للمعلمين أثناء الخدمة وإعدادها وفق الاحتياجات التدريبية التي أظهرتها الدراسة ، وإجراء دراسات تقييمية للبرامج التدريبية التي تقدمها المؤسسة العامة للتعليم الفني و التدريب المهني للمعلمين .

2 - دراسة هجران (2003) بعنوان " تحديد الحاجات التدريبية للمعلمين ، مدخل لبناء برنامج

تدريبي من وجهة نظر القادة التربويين و المختصين و المشرفين التربويين " .

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد الحاجات التدريبية للمعلمين ، وبناء برنامج تدريبي مقترح من

وجهة نظر القادة التربويين والمختصين والمشرفين التربويين في المملكة العربية السعودية.

وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي .

من نتائج هذه الدراسة حصر لبعض الاحتياجات التدريبية للمعلمين من وجهة نظر المختصين .

وكان من أهم التوصيات :

- تدريب المعلمين وفق احتياجاتهم التدريبية.

- إجراء دراسات مماثلة لمعرفة مدى حاجة المعلمين للتدريب لكن من وجهة نظرهم.

3 - دراسة أبو ضباع (1999) بعنوان " تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي ومعلمات

الصفوف الثلاثة الأولى في مدارس منطقة شمال عمان التابعة لوكالة الغوث الدولية في الأردن

."

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي ومعلمات الصفوف الثلاثة الأولى في

مدارس منطقة شمال عمان التابعة لوكالة الغوث الدولية في الأردن .

استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي ، وأعد استبانة مكونة من (63) فقرة موزعة على ست

مجالات رئيسية هي : التخطيط للتدريب ، والمنهاج وتكنولوجيا التعليم ، التعليم والتعلم ، العلاقات

الإنسانية وإدارة الصف ، النمو المهني والمعرفي ، وأخيراً مجال التقويم ، و طبقها على عينة مكونة

من (214) معلماً ومعلمة من معلمي الصفوف الثلاثة الأولى في مدارس منطقة شمال عمان .

وكان من نتائج هذه الدراسة حصر مجموعة من الاحتياجات التدريبية في كل مجال كالتالي :

- في مجال التخطيط للتدريس : بناء خطط علاجية تناسب بطيئي التعلم.

- في مجال محتوى المنهاج وتكنولوجيا التعلم : إثراء المادة العلمية .

- في مجال تنظيم التعليم والتعلم واستخدام: أسلوب التعاقد السلوكي لإثارة دافعية الطلاب.
- في مجال العلاقات الإنسانية وإدارة الصف : تعديل السلوك .
- في مجال النمو المهني والمعرفي : تشغيل الحاسوب واستخدامه للإفادة منه .
- في مجال التقويم: إجراء الاختبارات التشخيصية وإعداد الاختبارات وفق جدول المواصفات.
- وجود فروق دالة إحصائية في الاحتياجات التدريبية لمعلمي الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الأساسية تعزى إلى متغير تخصص المعلم ، فالمعلمين ذوي التخصصات الأخرى بحاجة للتدريب أكثر من المعلمين الذين يحملون تخصص تربية ابتدائية.
- لا توجد فروق في الاحتياجات التدريبية لمعلمي الصفوف الثلاثة الأولى تعزى لمتغير خبرة المعلم.
- وكان من توصيات الدراسة إعداد برامج تدريبية للمعلمين تلبي احتياجاتهم التدريبية التي أظهرتها الدراسة .
- 4- دراسة الصباغ و عبد العظيم (1997) بعنوان " الاحتياجات التدريبية لمعلمات الرياضيات في المرحلة الابتدائية في محافظة جدة " .
- هدفت الدراسة إلى التعرف إلى الاحتياجات التدريبية لمعلمات الرياضيات في المرحلة الابتدائية في محافظة جدة من وجهة نظرهن وعلى مدى تأثرها بالمتغيرات المستقلة كالمؤهل العلمي و التربوي و التخصص والخبرة .
- لتحقيق ذلك استخدمت الباحثتان المنهج الوصفي التحليلي واستخدمتا استبانة من إعداد الدكتور محمد عوض الله مع إجراء بعض التعديلات واشتملت على ستة مجالات هي الأهداف ، و المعرفة ، وطرق التدريس ، والوسائل المعينة على التدريس ، و التقويم ، ومعرفة المتعلمين، كما اشتملت على ستة أسئلة مفتوحة بواقع سؤال لكل مجال وتكونت العينة من (65) معلمة رياضيات من معلمات المدارس الابتدائية بجدة .

من نتائج الدراسة أن هناك احتياجا تدريبيا في كل المجالات وهي مرتبة تنازليا حسب درجة الاحتياج التدريبي كالتالي : المعارف العلمية ، الوسائل المعينة ، التقويم ، طرق التدريس ، معرفة المتعلمين ، الأهداف ، كما لم تظهر فروقا ذات دلالة إحصائية في الاحتياجات التدريبية تعزى لمتغير المؤهل العلمي ، لكن وجدت فروقا تعزى للمتغيرات الأخرى وهي التخصص وكان لصالح غير المتخصصات ، ولمتغير المؤهل التربوي لصالح غير المؤهلات تربويا، ولمتغير الخبرة لصالح الأقل خبرة ، كما لم يجب أفراد العينة على الأسئلة المفتوحة .

ومن توصيات الدراسة ضرورة إعداد برنامج تدريبي لمعلمات الرياضيات في المرحلة الابتدائية بناء على الاحتياجات التدريبية لهن ، وتقسيم المندربات إلى فئات حسب المتغيرات التي أظهرت فروقا دالة في الاحتياجات التدريبية .

5- دراسة هندي ويحيى (1997) بعنوان : " تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الإسلامية في المرحلتين الإعدادية و الثانوية من وجهة نظر المعلمين أنفسهم ومشرفيهم في سلطنة عمان " .

هدف الدراسة التعرف إلى الاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الإسلامية في المرحلتين الإعدادية و الثانوية من وجهة نظر المعلمين أنفسهم ومشرفيهم في سلطنة عمان .

استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي حيث أعدا استبانة تكونت من (36) فقرة بالإضافة إلى سؤال مفتوح ، وقد وزعت فقرات الاستبانة على خمسة مجالات هي معرفة منهاج التربية الإسلامية ، مهارات التدريس ، التخطيط ، التنفيذ ، والتقويم .

تكونت عينة الدراسة من (53) مشرفا و (116) معلما و معلمة .

من نتائج الدراسة اتفاق المعلمين و المشرفين في الحاجات التدريبية في مجال معرفة المنهاج ، و الاتفاق على أهمية التدريب في مجال مهارات التدريس ، و الاختلاف في الأهمية النسبية لباقي

المجالات ، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في الحاجات التدريبية تعزى لمتغيرات الجنس و المستوى الدراسي و عدد سنوات الخبرة .

وقد أوصت الدراسة ببناء برنامج تدريبي لمعلمي و معلمات التربية الإسلامية في ضوء الحاجات التي كشفتها الدراسة ، وضرورة متابعة المشرفين التربويين لجوانب هذه الحاجات.

6- دراسة ياركندي وغنيم (1997) بعنوان : " تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمات الرياضيات

في المرحلة الابتدائية من محافظة جدة بالمملكة العربية السعودية " .

هدف الدراسة التعرف إلى الاحتياجات التدريبية لمعلمات الرياضيات في المرحلة الابتدائية من محافظة جدة بالمملكة العربية السعودية .

استخدمت الباحثتان المنهج الوصفي التحليلي فؤزعت استبانة على (260) معلمة رياضيات .

استخدمت الباحثتان النسب المئوية و اختبار (ت) كأساليب إحصائية لتحليل البيانات .

من نتائج الدراسة : جميع أفراد العينة بحاجة إلى التدريب على مهارات التدريس ، و لم يظهر أثرا

لمتغير المؤهل على تحديد درجة الاحتياج التدريبي ، بينما ظهرت فروق إحصائية تعزى لمتغير

المؤهل التربوي لصالح غير المؤهلات، وفروقا تعزى للخبرة لصالح الأقل خبرة .

ومن توصيات الدراسة أن يقتصر التعيين في وظيفة مدرس على المؤهلين علميا و تربويا ، كما

أوصت بإعداد برامج تدريبية تربوية لإعادة تأهيل غير المؤهلين تربويا ، وأوصت الدراسة بأن تقوم

المشرفات بالتعاون مع إدارة المدرسة بتحديد النقاط الأساسية التي تحتاج فيها المعلمات إلى دورات

تدريبية خاصة .

7- دراسة هاشم وأبو الليل (1996) بعنوان " تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي ومعلمات

الرياضيات بمعاهد التربية الخاصة من وجهة نظرهم " .

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي ومعلمات الرياضيات بمعاهد التربية

الخاصة من وجهة نظرهم .

ولتحقيق هذه الهدف أعد الباحثان استبانة مكونة من (39) فقرة موزعة على خمس مجالات رئيسية هي : المعارف والمهارات التخصصية ، والتخطيط للتدريس ، ومهارات التدريس العامة ، وإستراتيجيات التدريس ، والتقييم .

طبقت الدراسة على عينة من معلمي ومعلمات الرياضيات مكونة من (44) معلماً ومعلمة من معلمي مدارس التربية الخاصة بمدن قناة السويس وقد أشارت نتائج هذه الدراسة إلى :

- المعلمات أكثر احتياجاً للتدريب من المعلمين في جميع المهارات اللازمة لعملية التدريس في مجال التربية الخاصة .

- المعلمين والمعلمات ذوي الخبرة الطويلة أكثر احتياجاً للتدريب على التخطيط للتدريس ومهارات التدريس العامة ، وأيضاً التقويم من ذوي الخبرة القصيرة .

وكان من توصيات الدراسة إعداد برامج تدريبية تلبي الاحتياجات التي أظهرتها الدراسة لمجتمع الدراسة ، وتطبيق الدراسة على تخصصات أخرى من المعلمين .

8 - دراسة سلام (1996) بعنوان " الحاجات التدريبية المهنية و الأكاديمية لمعلمي اللغة العربية

و أثر كل من المؤهل و الخبرة و المرحلة التعليمية على احتياجاتهم التدريبية .

هدفت الدراسة إلى التعرف على الحاجات التدريبية (الأكاديمية و المهنية) لمعلمي اللغة العربية في المرحلة الإعدادية و الثانوية في البحيرة و كفر الشيخ و الإسكندرية من وجهة نظرهم ومدى تأثر هذه الاحتياجات التدريبية بالمتغيرات المستقلة .

استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي ، وأعد استبانة للحاجات التدريبية تم توزيعها على عينة الدراسة التي تكونت من (360) معلماً .

أظهرت النتائج :

- حاجات معلمي اللغة العربية إلى التزود بالمعرفة و المهارات اللازمة لتعليم التربية الإسلامية و النصوص القرآنية ، حيث تصدرت قائمة الاحتياجات .

- حاجتهم للتدرب على الحاجات الأكاديمية و المهنية التي تضمنتها قائمة الاحتياجات التدريبية.

- لم يظهر فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للمتغيرات المستقلة التي تمثل الخبرة و الجنس و المؤهل العلمي ، ولكن أظهرت فروقا دالة تعزى للتفاعل بين المؤهل و المرحلة التعليمية تعزى لصالح معلمي الثانوي غير المؤهلين تربويا .

وأوصت الدراسة بضرورة تضمين برامج تدريب معلمي اللغة العربية احتياجاتهم التدريبية الأكاديمية و المهنية .

9 - دراسة الطراونة (1995) : بعنوان " الحاجات التدريبية لمعلمي الرياضيات في المرحلة الثانوي الأكاديمية في المدارس الحكومية في الأردن " .

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد الحاجات التدريبية لمعلمي الرياضيات في المرحلة الثانوي الأكاديمية في المدارس الحكومية في جنوب الأردن ودراسة أثر بعض المتغيرات عليها كعدد سنوات الخبرة ، والجنس ، والمرحلة التي يدرسها ، ومستوى الصف .

ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطوير استبانة من (64) فقرة ، تتوزع على ستة مجالات هي : التخطيط ، والأساليب وطرق التدريس ، والتقويم ، والتعزيز وإثارة الدافعية ، وإدارة الصف والتفاعل الصفّي ، والمادة الدراسية .

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية :

- وجود (48) حاجة تدريبية لمعلمي الرياضيات في المرحلة الثانوية الأكاديمية في المدارس الحكومية في جنوب الأردن .

- وجود فروق دالة إحصائية تعزى للخبرة التعليمية للمعلم في مجالات: التخطيط ، والأساليب وطرق التدريس ، والتعزيز وإثارة الدافعية ، وإدارة الصف والتفاعل الصفّي .

- وجود فروق تعزى للتفاعل بين المؤهل والخبرة في مجالات : التخطيط ، والتقويم ، وإثارة

الدافعية ، وإدارة الصف والتفاعل الصفّي ، والمادة الدراسية .

ومن أهم التوصيات :

- اهتمام البرامج التدريبية الموجهة لمعلمي الرياضيات في المرحلة الثانوية بالاحتياجات التدريبية التي كشفت عنها الدراسة .

- إجراء دراسات مماثلة للكشف عن حاجات معلمي الرياضيات من وجهة نظر كل من: المشرفين التربويين ، ومديري المدارس ، ومقارنتها بنتائج هذه الدراسة المعتمدة على وجهة نظر المعلم فقط .

10 - دراسة مغايضة (1995) بعنوان : "تقويم الحاجات التدريبية لمعلمي الرياضيات في المرحلة الثانوية في مديرية عمان الكبرى في الاردن" .

هدفت هذه الدراسة إلى تقويم الحاجات التدريبية لمعلمي الرياضيات في المرحلة الثانوية في مديرية عمان الكبرى في الاردن .

استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي ، وأعد استبانة من ستة مجالات هي التخطيط ، وأساليب وطرائق التدريس ، و الوسائل التعليمية وأنشطة التدريس ، وإدارة الصف و التفاعل الصفّي ، اتجاهات المعلم نحو الطلبة و المهنة ، التقويم .

تكونت عينة الدراسة من (114) معلما ومعلمة ، واستخدم الباحث بعض الأساليب الإحصائية لتحليل البيانات .

ومن نتائج الدراسة أن درجة ممارسة المعلمين للكفايات التعليمية متدنية نسبيا ، أما درجة أهميتها فكانت عالية نسبيا ، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير الخبرة على مجالات الوسائل التعليمية ، والإدارة الصفّية ، والتقويم .

وقد أوصت الدراسة بإعادة النظر في برامج تأهيل المعلمين و تدريبهم ، وعقد دورات تدريبية متخصصة لمعلمي الرياضيات في جميع مجالات الدراسة .

11 - دراسة الشلافة (1995) بعنوان " الاحتياجات التدريبية لمعلمي الصفوف الأربعة

الأولى في مديرية عمان الكبرى الثانية بالأردن " .

هدفت الدراسة إلى تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي الصفوف الأربعة الأولى في مديرية عمان الكبرى الثانية بالأردن .

ولتحقيق هدف الدراسة ، استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي فاختار عينة مكونة من (553) معلماً ومعلمة ، و (7) مشرفين تربويين طبق عليها استبانة للاحتياجات التدريبية مكونة من ستة مجالات رئيسية هي : التخطيط ، والمنهاج ، ومهارات الاتصال ، الوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعليم ، أساليب التدريس ، الإدارة الصفية ، القياس والتقييم .

وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن:

- هناك حاجة متوسطة للتدريب في جميع المجالات .
- إن الاحتياجات التدريبية أكثر ما يكون في الإدارة الصفية تليها التخطيط ثم المنهاج ثم مهارات الاتصال فمجال القياس والتقييم يليه مجال أساليب التدريس وأدنى احتياجات تدريبية كانت في مجال الوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعليم .
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاحتياجات التدريبية بين أفراد وعينة الدراسة تعزى إلى متغير المؤهل العلمي أو نوع جنس المعلم أو خبرة المعلم .
- ومن توصياتها بناء برامج تدريبية بناء على الاحتياجات التدريبية التي أظهرتها الدراسة.

12 - دراسة عبد الحميد (1994) بعنوان " الاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة العربية في

المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين و المشرفين التربويين "

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف إلى الاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين و المشرفين التربويين .

وقد اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي حيث أعد استبانة شملت (44) فقرة تمثل الاحتياجات

التدريبية وقد قسمت الاستبانة إلى أربعة محاور هي (التخطيط - التنفيذ - تنمية المعارف - التقويم) وقد تكونت عينة الدراسة من (70) معلما ومعلمة و(8) مشرفين.

ومن نتائج الدراسة: أن الحاجة التدريبية للتقويم جاءت في المرتبة الأولى ، كما جاءت الحاجة التدريبية لتزويد المعلم باستراتيجيات التدريس في المرتبة الثانية ، ولم تثبت الدراسة فروقا تعزى لمتغير الجنس أو الخبرة ، كما لم تثبت فروقا بين المعلمين و المشرفين من حيث تقدير الحاجات التدريبية.

وقد أوصت الدراسة بإجراء دراسات مماثلة على مباحث أخرى في المرحلة الثانوية بشرط اخذ وجهة نظر المعلمين أنفسهم .

13 - دراسة عبد الرحمن (1994) بعنوان " احتياجات معلمي اللغة العربية في المرحلة

الثانوية للتدريب كما يراها المعلمون و المديرين و المشرفون التربويون في الأردن "

هدفت الدراسة إلى التعرف إلى الاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين والمديرين والمشرفين التربويين في محافظة إربد ، ومدى الاختلاف بين وجهات نظرهم ، ومدى تأثير بعض المتغيرات مثل الجنس و الخبرة و المؤهل عليها .

استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي ، و أعد استبانة للاحتياجات التدريبية التي شملت المجالات التالية : التكنولوجيا التعليمية ، و التخطيط الدراسي ، و أساليب تدريس اللغة العربية، وتطوير منهاج وكتب اللغة العربية ، و إدارة الصف و تنظيمه ، و التعمق في اللغة العربية، و التقويم اللغوي للطلبة .

و من أهم نتائج الدراسة: وجود احتياج تدريبي على جميع المجالات بدرجة كبيرة وفي مقدمتها التكنولوجيا التعليمية ، كذلك أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى الوظيفة و إلى جميع متغيرات الدراسة المستقلة .

ومن توصياتها ضرورة تصميم برنامج تدريبي لمعلمي اللغة العربية يلبي احتياجاتهم الفعلية.

14- دراسة المومني (1994) بعنوان " برامج التدريب أثناء الخدمة لمعلمي التربية الاجتماعية

و الوطنية كما يراها المعلمون و المشرفون التربويون في الأردن ."

هدفت هذه الدراسة بيان فعالية برامج التدريب أثناء الخدمة لمعلمي التربية الاجتماعية و الوطنية

كما يراها المعلمون و المشرفون التربويون في الأردن .

وقد اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي .

وفي ضوء النتائج أوصت الدراسة بوضع برامج التدريب على أساس احتياج المعلمين .

15 - دراسة جمعة (1993) بعنوان " الاحتياجات التدريبية لمعلمي الصفوف الثلاثة الأولى

في مدارس محافظة إربد من وجهة نظرهم "

هدفت الدراسة إلى التعرف إلى الاحتياجات التدريبية لمعلمي الصفوف الثلاثة الأولى في

مدارس محافظة إربد من وجهة نظرهم ، ومدى تأثير بعض المتغيرات مثل الجنس والمؤهل

والخبرة على هذه الاحتياجات .

استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي وطور استبانة شملت ستة مجالات هي التخطيط ،

والتفاعل الصففي ، وإدارة الصفوف وحفظ النظام و تقدير التعليم ، والنمو المهني و

الأكاديمي ، و التقويم ، وكانت عينة الدراسة مكونة من (350) معلما .

ومن نتائج الدراسة :

- وجود درجة كبيرة من الاحتياجات التدريبية في جميع المجالات مع تفاوت في الدرجة حسب

كل مجال ، وتم ترتيب هذه الاحتياجات تنازليا حسب درجة الحاجة التدريبية لها .

- أظهرت الدراسة فروقا دالة إحصائيا تعزى لمتغيرات الدراسة في العديد من المجالات .

وأوصت الدراسة بعقد دورات تدريبية لمعلمي هذه الصفوف تصمم برامجها بناء على احتياجاتهم

التدريبية .

16- دراسة عبد الخالق (1993) بعنوان " الحاجات التدريبية أثناء الخدمة لمعلمي الرياضيات

في المرحلة الأساسية العليا في مديرية تربية عمان الأولى " .

هدفت إلى تحديد الحاجات التدريبية أثناء الخدمة لمعلمي الرياضيات في المرحلة الأساسية العليا في مديرية تربية عمان الأولى ، بتقدير أهمية الكفاية ودرجة ممارسة المعلم لها في ستة مجالات هي : التخطيط ، وأساليب التدريس ، والوسائل التعليمية ، والجانب المعرفي بالمادة العلمية (الرياضيات) ، وإدارة الصف والتعامل مع التلاميذ ، والتقويم المدرسي ، وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي الرياضيات ومعلماتها الذين يقومون بتدريس المادة للمرحلة الأساسية العليا في تربية عمان الأولى وعددهم (214) وقد شكل مجتمع الدراسة عينتها ، واستخدمت استبانة لجمع البيانات اللازمة .

وبينت نتائج الدراسة ما يلي :-

- أن درجة ممارسة معلمي الرياضيات للكفاية المقصودة متدنية نسبيا ، أما درجة أهميتها لهم فكانت عالية نسبيا ، فقد كانت درجة ممارسة أية كفاية تعليمية أقل من درجة أهميتها .

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متغيري الممارسة والأهمية لجميع الكفايات التعليمية التي تضمنتها الاستبانة ، بمعنى أن هناك (70) حاجة تدريبية قائمة .

- أظهرت النتائج أن هناك فروقا تعزى إلى متغير الخبرة على الحاجات في أساليب التدريس، والحاجات في مجال التقويم المدرسي ، وبينت أيضا أن هناك تأثيرا لمتغير المؤهل العلمي على (67) حاجة تدريبية .

- وقد أوصت الدراسة بإعادة النظر في برامج تأهيل المعلمين وتدريبهم، وعقد دورات تدريبية متخصصة لمعلمي الرياضيات في جميع مجالات الدراسة، والتركيز على الحاجات التي بينتها الدراسة والعمل على إشباعها من خلال الزيارات الصفية والندوات التربوية.

17 - دراسة الزغبي ورفاقه (1992) بعنوان " اتجاهات المتدربين في مديرية تربية الزرقاء نحو

المرحلة الأولى من البرنامج التدريبي ، ومدى تلبية احتياجاتهم"

هدفت الدراسة إلي الكشف عن مدى تحقيق الأهداف التي خطط لها ، ومعرفة حاجات المعلمين المتدربين ، واتجاهاتهم نحو المرحلة الأولى من البرنامج التدريبي ، ومدى تلبية احتياجاتهم وذلك في الأردن .

استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي ، وطبق الدراسة على عينة تم اختيارها بطريقة عشوائية من فئات المعلمين المستهدفين بالتدريب ، وقد بلغ عدد أفراد العينة (150) معلما ومعلمة ، أي ما يعادل (10%) من أفراد مجتمع الدراسة.

ومن أهم نتائج الدراسة :

- أن الدورات التدريبية أدت إلى اكتساب مهارات في التدريب ، وأساسيات المعرفة لفهم طبيعة عملية التعليم و التعلم التي قد تختلف بدرجة كبيرة .

- إن المعلمين بشكل عام يؤيدون حاجتهم الماسة إلى المواضيع المذكورة مثل : قياس مدى تقدم الطلبة في التحصيل ، والتعامل مع ذوي النشاط المنخفض . وتظهر هذه النتيجة مدى الحاجة إلى مثل هذه المواضيع .

- إن اتجاهات المتدربين نحو البرنامج التدريبي سلبية .

كان من توصيات الدراسة ترتيب هذه الاحتياجات كسلم أولويات تدريبية .

18 - دراسة الجبر (1991) بعنوان " تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلم في الكويت : تشخيص

الواقع و البدائل الممكنة "

هدفت الدراسة إلى التعرف إلى كفاية الأسلوب المتبع في تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين في الكويت من الناحية التنظيمية و الشمولية ، و إلى التوصل إلى أسلوب جديد أكثر فعالية ، وإلى تأثير جنس أفراد العينة ووظيفتهم على رأيهم في مدى كفاية الأسلوب المتبع لتحديد لها.

واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي ، و أعدت لذلك استبانة مكونة من جزأين : الأول لدراسة مدى كفاية الأسلوب المتبع في تحديد الاحتياجات التدريبية ، و الثاني لتحديد الاحتياجات التدريبية من خلال نموذجين جديدين لدراستهما من وجهة نظر أفراد العينة و الخروج بنموذج أكثر فاعلية في تحديد الاحتياجات التدريبية .

تكونت عينة الدراسة من (766) شخصا من فئات تربوية شملت معلمين و مدراء مدارس ومشرفين تربويين ومعلمين أوائل وموظفين في مركزي التدريب و البحوث التربوية بالكويت. ومن أهم نتائج الدراسة :

- ملائمة الأسلوب المتبع في تحديد الاحتياجات التدريبية إلى حد ما من الناحية التنظيمية . وكان من توصيات الدراسة تطوير نموذج تحديد الاحتياجات التدريبية بحيث يغطي مجالات أكثر ضمن التوصيف الوظيفي للمعلم .

ثالثا : الدراسات الأجنبية :

1 - دراسة برامبلت (Brambltt: 2000) بعنوان " تحليل برامج المعلمين الجدد " هدفت هذه الدراسة إلى تقييم مدى نجاح برنامج تدريب المعلم الجديد في ولاية أريزونا في الولايات المتحدة ، ولتحديد الاحتياجات التدريبية ، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي ، وأظهرت نتائج الدراسة عددا من الاحتياجات التدريبية تمثلت في مهارات تدريسية يفنقر إليها المعلمين الجدد .

ومن توصيات الدراسة :

- تضمين برنامج تدريب المعلم الجديد للممارسات التدريسية و التدريبية قبل الانخراط في مهنة التعليم .

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

- تطوير البرنامج التدريبي ليشمل الاحتياجات التدريبية التي أظهرتها الدراسة وعلى رأسها تنظيم وإدارة الموقف الصفّي .

2-دراسة كاتشنجز (Catchings : 2000): بعنوان " بعض أساليب التطور المهني للمعلم " .

هدفت الدراسة إلى اكتشاف العوامل التي تساعد على تطبيق التقنية في التدريب المهني في بعض المدارس الابتدائية في ولاية لويزيانا الأمريكية ، وقد تركزت الدراسة على أربع مدارس ابتدائية فقط من هذه الولاية كدراسة حالة ومن خلال المنهج الوصفي التحليلي .

وكان من نتائج الدراسة : غياب استثمار الوسائط التقنية والتكنولوجية في التدريب، وعدم أخذ رأي المتدربين عند التخطيط لبرامج التدريب .

ومن توصيات الدراسة :

- ضرورة استخدام التكنولوجيا الحديثة في تدريب المعلمين داخل المدارس أثناء الخدمة .
- ضرورة استخدام التقنية و التكنولوجيا الحديثة في تدريب الإدارة المدرسية الحديثة .
- ضرورة التخطيط للبرامج التدريبية وفق الاحتياجات التدريبية للمعلمين و التي تحدد قبلهم، ومن قبل القائمين على تقويم عملهم .

- توفير العدد الكافي من الأجهزة التكنولوجية الحديثة .

- الاستعانة بخبراء لتدريب المعلمين على الأجهزة التكنولوجية .

3 - دراسة هيل و ويكليين (Roger B.hill & Robert C. Wicklien , 2000)

بعنوان : " الكفايات اللازمة لمعلمي التربية التكنولوجية " .

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مدى امتلاك معلمي التربية التكنولوجية للكفايات اللازمة لهم لأداء مهماتهم و مسؤولياتهم .

وقد اتبع الباحثان المنهج الوصفي التحليلي ، حيث أعدا استبانة اشتملت على (41) فقرة وزعت على المحاور التالية : مهارات التدريس ، التمكن من محتوى التكنولوجيا ، مهارات التفكير ،

توجيه الطلاب ، إدارة الصف ، و الأعمال الإدارية .

وقد تكونت عينة الدراسة من (145) معلما في ولاية جورجيا بالولايات المتحدة ، واستخدمت الدراسة اختبار (ت) و أسلوب التباين الأحادي و اختبار (scheffe) و النسب المئوية والمتوسطات الحسابية كأساليب إحصائية لتحليل البيانات .

و قد أظهرت نتائج الدراسة تمكن معلمي التربية التكنولوجية من محوري مهارات التدريس و مهارات التفكير ، و الحاجة إلى التدريب على كفايات معينة في محاور أخرى .

ومن توصياتها ضرورة تدريبهم على الكفايات التي أظهرت نتائج الدراسة عدم تمكنهم منها .

4 - دراسة سان (San : 1999) بعنوان " رؤى معلمي اليابان المبتدئين في إعدادهم و تنميتهم المهنية " .

هدفت الدراسة إلى بيان نظرة المعلمين المبتدئين في المرحلة الابتدائية و الثانوية الدنيا للتدريب الذي يتلقونه ، و إلى أي مدى يؤمن هؤلاء المعلمون بأن التدريب الأولي طور مهاراتهم كمعلمين أو بيان المهارات التي طورها هؤلاء المعلمين خلال عملهم ، و استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي لتحليل نتائج دراسته و التي تكونت من (31) فقرة منها (14) فقرة تقيس منهاج التطوير المهني ، و (17) فقرة لقياس التقييم الذاتي و بلغت عينة الدراسة (567) معلما و معلمة منهم (305) يعلمون المرحلة الابتدائية و (352) في المرحلة الثانوية .

ومن نتائج الدراسة :

- إن الخبرة التعليمية و طبيعتها في مراحل و مستويات المدرسة المختلفة تعتبر عاملا هاما في تطوير مهارات تعلق بتدريس المادة و إدارة الصف .

- أن المستوى الذي طور فيه المعلمون معارفهم و مهاراتهم في نهاية التدريب الأولي منخفض جدا ، مع اعتبار التدريب الأولي عاملا مهما في تطوير مهارات معينة مثل معرفة مفهوم المادة العلمية ، وأساليب التدريس المهنية ، وإدارة الصف، و استخدام الوسائل التعليمية .

و أوصت الدراسة بأن يتم التعاون بين معاهد تدريب المعلمين و المدارس بهدف تحسين التدريب الاستهلاكي حتى يتمكن المعلمون من مقابلة التغيرات ، كما أوصت بالاستعانة بالمعلمين ذوي الخبرة في تدريب أقرانهم الجدد .

5 - دراسة أوكورفور (Okorofor,1998) بعنوان " تقويم الحاجات التدريبية لمعلمي الرياضيات

في المدارس الأساسية في ولاية ريمو في نيجيريا "

هدفت الدراسة إلى تقويم الحاجات التدريبية لمعلمي الرياضيات في المدارس الأساسية في ولاية ريمو في نيجيريا ، من أجل وضع برامج تدريبية واقعية و فعالة لمعلمي الرياضيات.

وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي حيث أعد استبانة طبقها على (184) معلما .

وكان من نتائج الدراسة : أن المعلمين في حاجة ماسة إلى التدريب على اتقان المفاهيم والمهارات الأساسية ، و صياغة الأهداف الواقعية القابلة للتحقق ، و إعداد الوسائل التعليمية ، تحديد القراءات و المصادر اللازمة ، و إثارة الدافعية .

ومن توصيات الدراسة ضرورة الأخذ بعين الاعتبار عند التخطيط لأي برنامج تدريبي ناجح الحاجات التدريبية للمعلمين ، كذلك ضرورة تدريب معلمي الرياضيات على المجالات السابقة.

6 - دراسة كينيث وتومي (Kenneth & Tommy , 1992) : بعنوان " دراسة مسحية

لتحديد الحاجات التدريبية لمعلمي الرياضيات في المرحلة الثانوية بولاية جورجيا الأمريكية ."

هدفت الدراسة إلى تحديد الحاجات التدريبية لمعلمي الرياضيات في المرحلة الثانوية بولاية جورجيا الأمريكية .

تكونت عينة الدراسة من (922) معلما من معلمي ممن يدرسون المرحلة الثانوية في جورجيا ، كانت الاستبانة أداة للدراسة ، حيث تكونت من (31) فقرة تصف مهام المعلم ، و استخدم مقياس خماسي لمعرفة درجة حاجة المعلم لتلك المهام ، و أثر متغير الخبرة .

وكان من نتائج الدراسة : أن معلمي الرياضيات في حاجة ماسة إلى التدريب على : أساليب

إثارة الدافعية ، و تعلم أساليب تدريس جديدة ، و رفع قدرة استخدام برامج الحاسوب ، تدريس الطلبة من ذوي التحصيل المرتفع، و معرفة التطبيقات الرياضية الحديثة ، و استخدام مختبر الرياضيات ، و استخدام استراتيجيات التدريس .

وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير الخبرة.

ومن توصيات الدراسة إشباع هذه الحاجات بتصميم برامج تدريبية ملائمة .

7 - دراسة ماكاندي (Macande , 1990) : بعنوان " الحاجات التدريبية لمعلمي الرياضيات

أثناء الخدمة "

هدفت الدراسة إلى تحديد الحاجات التدريبية لمعلمي الرياضيات أثناء الخدمة .

حيث شملت الدراسة معلمين مدربين ، وغير مدربين للمرحلة الأساسية في مدارس مانيكلاندي في زمبابوي ، وقد قام بهذه الدراسة من أجل تحسين كفاءة معلمي الرياضيات في تلك المدارس ، حيث طبق استبانة مكونة من (28) فقرة لقياس الحاجة التدريبية لمعلمي الرياضيات أثناء الخدمة وعددهم (120) للصفوف من (1-7) وتكونت الاستبانة من ستة مجالات هي : معرفة الرياضيات ، ومناهج الرياضيات ، تدريب معلمي الرياضيات ، والاستراتيجيات التدريبية ، والتدريب أثناء الخدمة ، والتطورات الحديثة في مجال تعليم الرياضيات .

ومن نتائج الدراسة ظهور بعض الاحتياجات التدريبية خاصة في مجال المحتوى المعرفي .

وكان من أبرز التوصيات :

- أن يهتم معلمو الرياضيات أثناء الخدمة في المرحلة الأساسية برفع كفاءاتهم التعليمية.

- البرامج التدريبية أثناء الخدمة يجب أن تربط المحتوى بأساليب التدريس .

- تخطيط برامج تدريبية في مجالات المحتوى الرياضي ، والاستراتيجيات التدريبية ، واستخدام

الوسائل مثل الحاسوب والآلة الحاسبة ، وتطوير مناهج الرياضيات .

8 - دراسة سيرثافي (Sirithavee , 1990) بعنوان " الحاجات التدريبية لمعلمي

الرياضيات في المرحلة الإعدادية في تايلاند " .

هدفت الدراسة معرفة الحاجات التدريبية لمعلمي الرياضيات في المرحلة الإعدادية في تايلاند، حيث

استخدم استبانة لمعرفة الحاجات التدريبية .

أظهرت نتائج الدراسة مجموعة من الاحتياجات التدريبية للفئة المستهدفة .

وقد أوصت الدراسة ببناء برنامج تدريبي مبني على الحاجات التدريبية بحيث يستمر لمدة عام

دراسي على الأقل ، وتدريب المعلمين في مناطق غير المناطق التي يدرسون فيها ، واستخدام

الرياضيات في مواقع أخرى .

9 - دراسة سلاجر (Slaughter : 1988) بعنوان : " الاحتياجات التدريبية للمعلمين الجدد في

ميرلاند بالولايات المتحدة الأمريكية " .

هدفت الدراسة إلى تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين الجدد في ميرلاند بالولايات المتحدة

الأمريكية .

ولتحقيق هذا الهدف أعد الباحث استبانة مكونة من (42) فقرة موزعة على مجالات رئيسية هي :

المنهاج ، وطرق التقويم ، وحفز التلاميذ واستثارة دافعيتهم ، التعرف إلى حاجات التلاميذ وميولهم

، وبعد ضبطه للاستبانة قام بتطبيقها على عينة من المعلمين حديثي الخبرة .

أشارت نتائج الدراسة إلى :

- المعلمين المبتدئين بحاجة إلى التدريب بدرجة أكبر من المعلمين الأقل خبرة .

- جميع أفراد العينة بحاجة إلى التدريب على كل مجال من مجالات الدراسة .

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين والمعلمات في حاجاتهم للتدريب .

ومن توصيات الدراسة إعداد برامج تدريبية تلبي تلك الاحتياجات التدريبية .

10 - دراسة أدي (Adi , 1986) : بعنوان " الاحتياجات التدريبية لمعلمي العلوم في المرحلة الثانوية " .

هدفت الدراسة لتحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي العلوم في المرحلة الثانوية بإندونيسيا .
استطلع الباحث آراء (134) معلما ، و (20) من أعضاء هيئة التدريس في معاهد إعداد المعلمين ، و(25) إداريا ، حيث وجد أن الأولوية التي أعطيت لعدد من الاحتياجات كما تراها العينات المذكورة هي : إتقان المحتوى المعرفي ، و إدارة المواقف ، و تقييم تحصيل الطلبة .
ومن التوصيات بتطبيق الدراسة على عينات أخرى من المعلمين بتخصصات مختلفة .

11 - دراسة الوه (Iloh ، 1985) بعنوان : " الحاجات التدريبية لمعلمي الرياضيات في المرحلة الابتدائية في ولاية بندال في نيجيريا " .

هدفت الدراسة إلى التعرف على الحاجات التدريبية لمعلمي الرياضيات في المرحلة الابتدائية لتحسين أداء المعلمين في ولاية بندال في نيجيريا .
استخدم الباحث استبانة تكونت من مجالات: الحاجة إلى معرفة أكثر ، والاستراتيجيات التدريسية ، وإدارة السلوك ، والطرق التقويمية ، والمادة التدريبية ، والوقت اللازم للتدريب . وقد تكونت عينة الدراسة من(144) معلما . وقد استخدم الباحث معامل ارتباط بيرسون لقياس الثبات بين فقرات الاستبانة ، والنسب ، والانحراف المعياري لاختبار البيانات التي تم الحصول عليها .
ومن نتائج الدراسة :

- تنوع درجة حاجة المعلمين ما بين التدريب المكثف ، والقليل في منطقة الدراسة .
- أكبر حاجة للمعلمين للتدريب عليها كانت في مجال إدارة المناهج .
- وافق المعلمون على أن التدريب يساعد على تحسين تعليم الرياضيات لتلك المرحلة .
- وأوصت الدراسة بإعداد برامج تدريبية من خلال مجموعة عناوين أظهرتها الدراسة .

تعقيب على الدراسات السابقة :

من خلال مراجعة الدراسات السابقة يمكن تقسيمها إلي مجموعتين حسب أهدافها :

- المجموعة الأولى : دراسات تناولت تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين وهي :

دراسة عبد القادر (2005)، دراسة مقاط (2002)، دراسة حجازي(2002)، دراسة أبو الروس(2001)، دراسة عثمان(2000)، دراسة الزهراني(2004)، دراسة الصائغ(2003)، دراسة هجران(2003)، دراسة أبو ضباع(1999)، دراسة الصباغ وعبد العظيم(1997)، دراسة هند و يحيى(1997)، دراسة ياركندي وغنيم(1997)، دراسة هاشم وأبو الليل(1996)، دراسة سلام(1996)، دراسة الطراونة(1995)، دراسة الشلالة(1995)، دراسة مغايضة (1995)، دراسة عبد الحميد(1994)، دراسة عبد الرحمن(1994)، دراسة عبد الخالق (1994)، دراسة جمعة(1993)، دراسة عبد الخالق(1993)، دراسة الجمعة(1993)، دراسة الجبر(1991)، دراسة برامبلت (2000 Brambltt)، دراسة أكورفور (Okorofor,1998)، دراسة هيل و ويكلين (Roger B.hill & Robert C. Wicklien,2000)، دراسة كينيث وتومي(Kenneth & Tommy, 1992)، دراسة ماكاندي(Macande , 1990)، دراسة سيرثافي (Sirithavee , 1990)، دراسة سلاجر(Slaughter:1988)، دراسة أدي(Adi,1986)، دراسة الوه(Iloh, 1985) .

- المجموعة الثانية : دراسات تناولت بناء البرامج التدريبية أثناء الخدمة للمعلمين وتقييمها والتي

لها علاقة بتحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين و هي :

دراسة أبو عطوان(2008)، دراسة صبح(2006)، دراسة سمور(2006)، دراسة غباين (2004)، دراسة العاجز والينا(2003)، دراسة جبر(2002)، دراسة الجنيدى(1999)، دراسة الخطيب و العيلة(1998)، دراسة الفرا(1996)، دراسة دروزة(1994)، دراسة عدوان وفاشة(1993)، دراسة

الفرا(1990)، دراسة الخطيب(1989) ، دراسة المومني (1994)، دراسة الزغبى ورفاقه(1992)، دراسة كاتشنجز (Catchings : 2000) : دراسة سان (San : 1999) ،
ومن تحليل الدراسات السابقة نجد :

- أن التدريب في جميع المؤسسات أمر لا بد منه ، وأن تدريب المعلم يشكل المهمة الرئيسية لجميع وزارات التربية والتعليم .

- ركزت الدراسات في المجموعة الأولى على تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين عموماً .

- أدخلت معظم الدراسات في المجموعة الأولى جهات أخرى لتحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين وذلك لمقارنتها،. مثال على ذلك المديرون ، والمشرفون التربويون .

- اتفقت جميع الدراسات في المجموعة الأولى على أن هناك احتياجات تدريبية للمعلمين ينبغي مراعاتها عند تصميم أي برنامج تدريبي وذلك لتحقيق الفاعلية لأي برنامج تدريبي .

- عملت الدراسات على تقسيم عمل المعلم إلى مجالات متعددة ليسهل دراستها وبذلك استفاد الباحث من هذا التقسيم في بناء أداة الدراسة و اثرائها و تدعيمها .

- توصلت الدراسات في المجموعة الأولى إلى الكثير من الاحتياجات التدريبية المهمة للمعلمين إلا أنها اختلفت في ترتيبها .

- لاحظ الباحث أن الدراسات الفلسطينية في المجموعة الأولى لمجتمع الدراسة المقصود في هذه الدراسة قليلة مقارنة مع الدراسات العربية و الأجنبية وبهذا تعتبر الدراسة الحالية إثراء للأدب التربوي في هذا المجال .

- تناولت بعض الدراسات في المجموعة الأولى الاحتياجات التدريبية للمعلمين في مختلف التخصصات ، ومنهم معلمي العلوم ، ومعلمي الرياضيات ، ومعلمي المواد الأخرى ، إلا

أن قليلاً من الدراسات تناولت معلمي المرحلة الابتدائية وخصوصاً الصفوف الأربعة الأولى.

- تناولت بعض الدراسات في المجموعة الأولى متغيرات مثل الجنس ، والمستوى التعليمي ، وسنوات الخبرة ، والمستوى الوظيفي ، والموقع الجغرافي ،وهي بهذا تتفق مع الدراسة الحالية في بعضها وتختلف في بعضها الآخر .

- وجدت بعض الدراسات في المجموعة الأولى فروقا إحصائية تذكر بين آراء المعلمين والمديرين وغيرهم في تحديد الاحتياجات التدريبية ، والبعض الآخر لم يجد فروقا إحصائية تذكر للمتغيرات التالية : الجنس ، والمؤهل العلمي ، والمستوى الوظيفي ، إلا أن معظم الدراسات قد وجدت أثرا لمتغير الخبرة على تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين .

- ركزت معظم الدراسات في المجموعة الثانية على عوامل نجاح التدريب وعلى أهمية تحديد الاحتياجات التدريبية واعتبارها الأهداف الرئيسة لهذه الدورات لكي تحقق نجاحا وفعالية أكبر .

- أكدت معظم الدراسات السابقة في المجموعتين على وجوب تعاون جميع الفئات التي لها علاقة بالعملية التعليمية لتحديد الاحتياجات التدريبية وذلك لتحقيق أعلى درجة من الفاعلية.

- أكدت معظم الدراسات السابقة في المجموعتين أن لكل فئة احتياجاتها التدريبية العامة والخاصة التي يجب التركيز عليها وبالتالي لابد من إجراء دراسات لتحديدها بصورة دقيقة .

- عملت الدراسات السابقة في المجموعتين على تقسيم عمل المعلم إلى مجالات وذلك لتسهيل عملية البحث فيها، إلا أنها أكدت أن هذه المجالات تعتبر وحدة واحدة لا تفصل عن بعضها .

- تناولت دراسة الجنيدى (1999) الاحتياجات التدريبية للمشرفين التربويين في فلسطين وقد أورد الباحث هذه الدراسة ضمن الدراسات السابقة لانتقائها مع الدراسة الحالية في هدف تحديد الاحتياجات التدريبية لأحد الفئات العاملة في قطاع التعليم.

أوجه التشابه بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة :

- تتشابه الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في المجموعتين في أنها استخدمت الأسلوب

الوصفي لمنهج الدراسة ، واستخدمت الاستبانة كأداة للبحث ، باستثناء دراسة دروزة (1994)

التي استخدمت المنهج التجريبي .

- تتشابه الدراسة الحالية مع دراسات المجموعة الأولى في أنها تناولت موضوعا واحدا وهو الاحتياجات التدريبية .

- تتشابه الدراسة الحالية مع المجموعة الأولى في هدف تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين .

- تتشابه الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في المجموعة الثانية في أن كل منها يبحث في عملية تصميم الدورات التدريبية المقدمة للعاملين في قطاع التعليم .

أوجه الاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة :

- تختلف الدراسة الحالية عن بعض الدراسات السابقة في المجموعة الأولى في أنها جعلت عملية تحديد الاحتياجات التدريبية تتم من وجهة نظر المعلمين فقط و هي الفئة المستهدفة من الدراسة ، بينما رأت الدراسات السابقة أنها عملية تعاونية يشارك فيها جميع الأطراف التي يتمثل أهمها في المشرفون التربويون و المديرين والمعلمين ، ولهذا الرأي ما يبرره ، أما الدراسة الحالية فهي كانت استجابة لتوصيات عدد من الدراسات السابقة حيث اتخذت من المعلمين عينتها الرئيسة وأوصت بأن يتم تحديد الاحتياجات التدريبية من وجهة نظرهم حيث أنهم أقدر الفئات على تحديد احتياجاتهم التدريبية.

- تختلف الدراسة الحالية عن بعض الدراسات السابقة في المجموعة الأولى في الحد البشري للدراسة ،حيث تمثل في المعلمين الذين يدرسون الصفوف الأربعة الأولى من المرحلة الأساسية، بينما تنوعت العينة في الدراسات السابقة في المجموعة الأولى لتشمل معلمين يدرسون صفوفها ومباحث مختلفة .

- تختلف الدراسة الحالية عن بعض الدراسات السابقة في المجموعة الثانية في ترتيب الخطوة المدروسة ، فالدراسات في المجموعة الثانية بحثت في عملية تقييم الدورات التدريبية حيث تعتبر هذه الخطوة آخر خطوات تصميم البرامج التدريبية ، أما الدراسة الحالية فتدرس تحديد

الاحتياجات التدريبية وهي من أولى الخطوات الواجب إتباعها قبل تصميم أي برنامج تدريبي
مقترح .

- تختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في المجموعتين في الحد الزمني و المكاني .
و من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة والبحوث التربوية المتعلقة بمجال تحديد
الاحتياجات التدريبية في فلسطين وجد الباحث أن هناك أربع دراسات فقط في مجال تحديد
الاحتياجات التدريبية .
ومن هذا المنطلق يعتبر الباحث أن الدراسة الحالية هي الأولى في محافظات غزة - على حد علم
الباحث - في مجال تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلم الصف في الصفوف الأساسية الأربعة
الأولى من السلم التعليمي الفلسطيني .

الفصل الرابع

الطريقة والإجراءات

أولاً : منهج الدراسة

ثانياً : مجتمع الدراسة

ثالثاً : عينة الدراسة

رابعاً : أداة الدراسة وخطوات بنائها

خامساً : صدق الأداة

أولاً : منهج الدراسة : استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي للحصول على المعلومات اللازمة لهذه الدراسة ، حيث أن الدراسات الوصفية تتجه إلى تصنيف الحقائق والبيانات وتحليلها ثم استخلاص النتائج وتعميمها . (حسن، 1990 : 199).

لذلك قام الباحث بوصف و تفسير النتائج حسب المعلومات الواردة من أداة الدراسة(الاستبانة).

ثانياً مجتمع الدراسة : تكون هذا المجتمع من جميع معلمي و معلمات الصفوف الأول و الثاني و الثالث و الرابع الأساسية من التعليم الأساسي في المدارس الحكومية في محافظات غزة و البالغ عددهم (1929) معلماً ومعلمة حسب إحصائية وزارة التربية و التعليم للعام الدراسي(2009/2010) موزعين على (173) مدرسة تشمل أحد الصفوف الأربعة الأولى أو جميعها في محافظات غزة

جدول (7)

مجتمع الدراسة و يمثل معلمو ومعلمات الصفوف من الأول إلي الرابع في محافظات غزة في المدارس الحكومية للعام الدراسي (2009 / 2010)

المجموع	الصف الرابع	الصف الثالث	الصف الثاني	الصف الأول	المديرية
369	90	88	94	97	شمال غزة
502	132	130	117	123	شرق غزة
448	110	114	106	118	غرب غزة
109	20	22	36	31	الوسطى
374	95	98	87	94	خان يونس
127	35	36	26	30	رفح
1929	482	488	466	493	المجموع

جدول(7) مجتمع الدراسة (قسم التخطيط ، وزارة التربية و التعليم العالي غزة ، 2009) .

ثالثاً عينة الدراسة : تم اختيار عينة عشوائية بسيطة تمثلت في (400) معلم ومعلمة ممن يدرسون الصفوف الأساسية الأربعة الأولى في المدارس الحكومية في محافظات غزة باستثناء

المعلمين الذين يدرسون مبحث اللغة الانجليزية ، و العينة موزعة على المحافظات الست بما يمثل (20 %) من مجتمع الدراسة حسب الجدول التالي :

جدول رقم (8)

توزيع عينة الدراسة على مديريات التربية والتعليم بمحافظة غزة

رقم	المديرية	عدد المعلمين و المعلمات	عدد العينة	
			ذكور	إناث
1	شمال غزة	396	38	42
2	شرق غزة	502	46	54
3	غرب غزة	448	41	49
4	الوسطى	109	13	17
5	خان يونس	374	40	35
6	رفح	127	15	10
	المجموع	1929	193	207

رابعاً أداة الدراسة :

قام الباحث بإعداد أداة الدراسة المتمثلة في استبانة تتعلق بموضوع الاحتياجات

التدريبية وكانت اجراءات بنائها كالتالي :

1 - الاطلاع على الأدب التربوي و الدراسات ذات العلاقة ، مثل دراسة كل من (أبو الروس، 2001) ودراسة (عبد القادر، 2005) ودراسة (أبو ضباع، 1999) ودراسة (الشلالة 1995)، كما استعان بقائمة الكفايات التعليمية التي عرضها (الخطيب، 1997) في كتابة الحقائق التدريبية .

2 - استعان الباحث بتقرير الإشراف الصفي المعمول به في وزارة التربية و التعليم العالي والمذكرة التوضيحية الخاصة به ، والتقرير الوصفي للحصة الصفية في مدارس وكالة الغوث ، كما استعان بدليل الدورات التدريبية التي عقدتها وزارة التربية و التعليم العالي الفلسطينية في الفترة (1994 إلى 2009) .

3 - عمل الباحث على إجراء مقابلات مع معلمين يقومون بتدريس الصفوف الأربعة الأولى من خلال عملة كمشرف تربوي ،

4 - وزع سؤالا استطلاعيا لتحديد محاور الاحتياجات التدريبية على مشرفي المرحلة الأساسية وذلك للوصول إلى بناء فقرات تحدد الاحتياجات التدريبية للمعلمين.

5 - تم بناء استبانة اشتملت على ستة محاور رئيسية يندرج تحتها (110) فقرات ، تمثل معظم ما يقوم به المعلم من عمل يتعلق بمهنته داخل الصف وخارجه ، وقد تم وضع تدرج الاستبانة حسب سلم ليكارت الخماسي حيث وزعت الدرجات كالتالي :

موافق بشدة (5 درجات) ، موافق (4 درجات) ، محايد (3 درجات)، معارض (درجتان) معارض بشدة (درجة واحدة)

6 - عرضت أداة الدراسة على 16 محكما كما يعرض ملحق رقم(2)، حيث أصبح عدد فقراتها (80) فقرة في شكلها النهائي كما يظهر في ملحق رقم (3).

جدول رقم (9)

محاور الدراسة وعدد الفقرات التابعة لكل محور

رقم المحور	عنوان المحور	عدد الفقرات	أرقام الفقرات
1	التخطيط	7	1 - 7
2	طرائق وأساليب التدريس	14	8 - 21
3	النمو المهني للمعلم	23	22 - 44
4	إدارة الصف وتنظيمه	9	45 - 53
5	التقويم الصفوي	11	54 - 64
6	الوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعليم	16	65 - 80
	المجموع	80	1 - 80

خامسا : صدق الأداة : إجراءات الصدق والثبات:

يشير الصدق إلى مدى قدرة أداة القياس على قياس ما وضعت لأجله بالفعل، وأن عباراتها وأسئلتها تمثل ما يراد قياسه حقيقةً. (التير، 1989: 189).

وهناك عدة أنواع للصدق يلجأ لها الباحثين عادة لتقدير صحة أداة القياس، وفي هذه الدراسة تم التأكد من صدق الأداة عن طريق الإجراءات التالية:

1 - صدق المحتوى: ويعني مدى تمثيل بنود الاستبانة للمحتوى المراد قياسه بحيث تمثل الصفة المراد قياسها تمثيلاً جيداً، ويتم عن طريق عرض الأداة على عدد من الخبراء لتحليل العبارات والتأكد من مدى ارتباطها بمحتوى الدراسة. (العساف، 1989: 430).

وللتأكد من صدق محتوى أداة القياس في هذه الدراسة عُرضت على عدد من أساتذة الجامعات (الأزهر و الإسلامية و الأقصى) و عدد من المختصين في وزارة التربية و التعليم العالي.

2 - صدق الاتساق الداخلي (Internal Consistency Validity) :

يعرف (أبو لبدة ، 1982 : 72) صدق الاتساق الداخلي بأنه " التجانس في أداء الفرد من فقرة لأخرى ، أي اشتراك جميع فقرات الاستبيان في قياس خاصية معينة في الفرد " .

وتم إيجاد صدق الاتساق الداخلي للمقياس عن طريق إيجاد معامل الارتباط بين فقرات كل بُعد مع البعد ككل، و كذلك معامل الارتباط بين كل فقرة و الاستبانة ككل ، وقد ظهرت سبع فقرات غير دالة ولكن لم تحذف لحدائها محتواها وما تمثل من موضوعات تدريبية مهمة .

والجدول (10) التالي يوضح ذلك:

جدول (10) صدق الاتساق الداخلي

معامل ارتباط الفقرة بالاستبيان	معامل ارتباط الفقرة بالبعد	رقم الفقرة	معامل ارتباط الفقرة بالاستبيان	معامل ارتباط الفقرة بالبعد	رقم الفقرة	معامل ارتباط الفقرة بالاستبيان	معامل ارتباط الفقرة بالبعد	رقم الفقرة
0.788**	0.855**	55	0.750**	0.730**	28	0.619**	0.693**	1
0.873**	0.877**	56	0.648**	0.687**	29	0.564**	0.750**	2
0.828**	0.862**	57	0.791**	0.813**	30	0.629**	0.771**	3
0.734**	0.757**	58	0.727**	0.802**	31	0.827**	0.832**	4
0.818**	0.838**	59	0.801**	0.771**	32	0.823**	0.892**	5
0.771**	0.870**	60	0.753**	0.794**	33	0.749**	0.722**	6
0.828**	0.859**	61	0.775**	0.790**	34	0.708**	0.774**	7
0.754**	0.793**	62	0.757**	0.805**	35	0.688**	0.725**	8
0.821**	0.814**	63	0.901**	0.922**	36	0.720**	0.778**	9
0.734**	0.818**	64	0.184	0.313	37	0.403*	0.516**	10
0.823**	0.691**	65	0.784**	0.827**	38	0.432*	0.562**	11
0.869**	0.722**	66	0.672**	0.711**	39	0.600**	0.721**	12
0.901**	0.704**	67	0.388*	0.353	40	0.741**	0.761**	13
0.697**	0.608**	68	0.270	0.298	41	0.694**	0.742**	14
0.717**	0.636**	69	0.468**	0.499**	42	0.429*	0.497**	15
0.491**	0.696**	70	0.774**	0.796**	43	0.584**	0.639**	16
0.120	0.267	71	0.847**	0.867**	44	0.627**	0.709**	17
-0.068	0.379*	72	0.765**	0.847**	45	0.782**	0.779**	18
-0.022	0.466**	73	0.719**	0.728**	46	0.728**	0.748**	19
-0.002	0.464**	74	0.843**	0.879**	47	0.649**	0.649**	20
0.366*	0.732**	75	0.862**	0.892**	48	0.578**	0.529**	21
0.499**	0.825**	76	0.787**	0.882**	49	0.663**	0.736**	22
0.449**	0.739**	77	0.828**	0.886**	50	0.827**	0.848**	23
0.787**	0.584**	78	0.899**	0.907**	51	0.652**	0.623**	24
0.889**	0.721**	79	0.778**	0.860**	52	0.783**	0.787**	25
0.144**	0.528**	80	0.812**	0.835**	53	0.686**	0.714**	26
			0.716**	0.810**	54	0.749**	0.716**	27

* معامل الارتباط دال إحصائياً عند مستوى 0.05 ($0.463 > r \geq 0.361$)

** معامل الارتباط دال إحصائياً عند مستوى 0.01 ($r \geq 0.463$)

كما قام الباحث بحساب معاملات الارتباط بين أبعاد الاستبيان مع الاستبيان ككل والجدول

التالي يوضح ذلك:

جدول (11) معاملات ارتباط أبعاد الاستبيان بالاستبيان ككل

م	البُعد	معامل الارتباط
1	التخطيط	0.904**
2	طرائق وأساليب التدريس	0.927**
3	النمو المهني للمعلم	0.964**
4	إدارة الصف وتنظيمه	0.946**
5	التقويم الصفّي	0.949**
6	الوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعليم	0.774**

** معامل الارتباط دال إحصائياً عند مستوى 0.01 ($r \geq 0.463$)

يتضح من الجدول أن معاملات الارتباط بين أبعاد الاستبيان والاستبيان ككل دالة إحصائياً عند مستوى 0.01 مما يؤكد على صدق الاتساق الداخلي للاستبيان.

- ثبات الاستبانة (Questionnaire Reliability) :

المقصود بالثبات "إعطاء المقياس للنتائج نفسها تقريباً في كل مرة يطبق فيها على المجموعة

نفسها من الأفراد". (أبو لبدة ، 1982 : 261).

و قد تم حساب معامل ثبات الاستبيان بطريقتين هما :

أ - طريقة ألفا كرونباخ (Cronbach Method) :

معادلة كرونباخ (Cronbach) و التي يشار إليها عادة بمعادلة كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha) ، أو اختصاراً بمعامل ألفا (Alpha Coefficient) ، و تأخذ هذه المعادلة الصيغة :

$$\alpha = \left[\frac{1}{\text{مجموع } ع^2} \right] \left[\frac{ن}{1 - ن} \right] \quad \text{حيث أن : } \alpha =$$

ع2 ف = تباين الاستجابات على كل فقرة في المقياس .

ع2 س = تباين الاستجابات على المقياس ككل .

مجموع ع2 ف = مجموع التباينات لعدد (ن) من الفقرات .

ب - طريقة التجزئة النصفية (Split Half Method) :

اعتمدت هذه الطريقة على تجزئة الاستبيان ومجالاته إلى جزأين، يحتوي كل منهما نفس عدد الفقرات أو يزيد أحدهما بفقرة عن الآخر ، وتم إيجاد معامل الارتباط بين الجزأين، ومن ثم تم إجراء تصحيح وتعديل إحصائي لمعامل الارتباط المحسوب وذلك بواسطة معادلة سبيرمان . براون التنبؤية (Spearman–Brown Prophecy Formula)

و هذه المعادلة هي : (أبو حطب و صادق ، 1980 : 14)

$$r^2$$

$$= \frac{r}{1 + r}$$

$$r + 1$$

حيث أن : ث = معامل ثبات المقياس كله .

ر = القيمة المحسوبة لمعامل الارتباط بين الدرجات على الجزئين .

و الجدول التالي يوضح معاملات الثبات للاستبيان و مجالاته بكلتا الطريقتين:

جدول رقم (12)

معاملات الثبات للاستبيان و مجالاته باستخدام طريقتي ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية

قيمة معامل الثبات		المجال
طريقة التجزئة النصفية	طريقة ألفا	
0.828	0.891	التخطيط
0.875	0.901	طرائق وأساليب التدريس
0.870	0.954	النمو المهني للمعلم
0.906	0.955	إدارة الصف وتنظيمه
0.934	0.954	التقويم الصفي
0.805	0.888	الوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعليم
0.971	0.983	الاستبيان ككل

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الثبات للاستبيان ومجالاته مرتفعة مما يؤكد على ثباته وصلاحيته للاستخدام.

الفصل الخامس

نتائج الدراسة و تفسيرها

- عرض النتائج الدراسة و تفسيرها

- توصيات الدراسة

- اقتراحات الدراسة

النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الأول:

نص سؤال الدراسة الأول على ما يلي:

ما تقديرات المعلمين لأهم الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الأساسية بمحافظة غزة ؟
و للإجابة عن السؤال قام الباحث بحساب المتوسطات والتكرارات والأوزان النسبية لكل فقرة من فقرات كل مجال من مجالات الاستبيان، والجداول التالية توضح ذلك:

1- التخطيط:

جدول (13)

الإحصاءات الوصفية لمجال الاحتياجات المتعلقة بالتخطيط

الترتيب	الوزن النسبي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الاستجابات					الفقرة	م
				معارض بشدة	معارض	محايد	موافق	موافق بشدة		
5	77.4%	1.15	3.868	3.3%	14.5%	10.5%	35.8%	36.0%	صوغ الأهداف السلوكية لكل حصة بمجالاتها ومستوياتها المختلفة	1
4	78.2%	1.247	3.91	6.8%	11.8%	6.8%	33.3%	41.5%	وضع خطة (يومية- فصلية - سنوية) لتدريس المادة	2
6	76.2%	1.096	3.81	3.8%	12.0%	12.8%	42.5%	29.0%	تحديد التعلم القبلي اللازم للتعلم الجديد	3
2	79.4%	1.186	3.97	2.3%	15.8%	11.0%	24.8%	46.3%	إدارة الوقت وتوزيعه على أنشطة الحصة	4
1	82.1%	1.156	4.103	3.3%	11.0%	9.5%	24.8%	51.5%	اختيار طرائق التدريس المناسبة لتحقيق الأهداف	5
3	79.3%	0.95	3.963	1.0%	10.3%	10.3%	48.5%	30.0%	تصميم خطط علاجية	6
7	72.3%	0.943	3.615	3.0%	11.3%	19.3%	54.3%	12.3%	استثمار المعلومات الموجودة في السجل التراكمي للطالب	7
	77.8%	0.939	3.891	3.3%	12.4%	11.4%	37.7%	35.2%	المجال ككل	

يتضح من الجدول السابق أن أكثر الاحتياجات التدريبية إلحاحاً تمثلت في التالي :

1 - اختيار طرائق التدريس المناسبة لتحقيق الأهداف : ويرى الباحث أن هذا الترتيب في الأهمية يتفق مع جوهر عمل المعلم في التخطيط لعمله، كذلك يعتبر العثور على طريقة التدريس المتناسبة مع الأهداف ومستوى الطلبة هو أكثر الأمور التي تبعث على الحيرة عند المعلم ، مما يؤدي به إلى اتخاذ إسهل القرارات و أيسرها وهو اختيار طريقة الحوار و المناقشة و المحاضرة التي

تتلائم مع معظم الأهداف، مع يقين المعلم بأن اختياره هذا يشوبه القصور، ولكن ما بيده حيلة بسبب افتقاره إلى مهارة اختيار الطريقة المناسبة، ويوازي هذا الاختيار حاجة الملحة للتدرب على طرائق تدريس أخرى تتضح لاحقاً .

2 - توزيع وقت الحصة على أنشطتها : يعتبر حاجة تدريبية ملحة لأنه في أغلب الحصص

ينتهي وقت المعلم قبل أن ينفذ خطته ، خاصة مع تفعيل التقويم المرحلي ، مما يربك حسابات المعلم ويدفعه إلى طلب اكتساب مهارة توزيع الوقت على فعاليات الحصة ، بينما النمط القديم الذي يعتمد على أن يعرض المعلم كل ما لديه ثم ينفذ التقويم بصورته الختامية فقط ، لم تكن الحاجة ملحة لتنظيم وقت الحصة لأنه منظم فعلا عبر الآلية البسيطة لتنفيذها .

3 - تصميم الخطط العلاجية تعتبر حاجة تدريبية ملحة بسبب التوجه العام في الإدارات التعليمية والإشراف التربوي للتركيز على الطلبة ذوي صعوبات التعلم ، من خلال طرح العديد من البرامج و المشاريع مثل التعليم العلاجي ، ومعالجة صعوبات التعلم ، والبرامج الصيفية العلاجية، والتي تتطلب من المعلم مهارات مختلفة ، تبدأ بتشخيص هذه الفئات ، وتشخيص أسباب الضعف ، وبناء الخطط العلاجية وتنفيذها وتقييمها ، وهو ما يفتقر إليه المعلم .

وكان استثمار معلومات السجل التراكمي للطالب في مؤخرة الحاجات التدريبية لدى المعلمين، وقد يعود ذلك لافتقار هذا السجل في مدارسنا لمعلومات وافية خصوصاً المستوى التحصيلي السابق للطالب مما دفع المعلمين لتجاهل هذا العنصر من التدريب في محور التخطيط .

تتفق هذه النتائج مع دراسة أبو الروس (2001) في أنها أظهرت الحاجة التدريبية لدى المعلمين للتخطيط للأنشطة وطرائق التدريس بما يتفق مع الأهداف ، وتتفق كذلك مع دراسة أبو ضباع (1999) في إظهارها احتياج تدريبي آخر عند المعلمين و هو بناء الخطط العلاجية .

2- طرائق وأساليب التدريس:

جدول (14)

الإحصاءات الوصفية لمجال الاحتياجات المتعلقة بطرائق وأساليب التدريس

م	الفقرة	الاستجابات					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
		موافق بشدة	موافق	محايد	معارض	معارض بشدة				
8	امتلاك فنون و مهارات طرح الأسئلة	42.0%	36.8%	7.0%	9.8%	4.5%	4.02	1.135	80.4%	2
9	إدارة المناقشات الفعالة بين التلاميذ	33.8%	37.5%	12.0%	13.5%	3.3%	3.85	1.127	77.0%	5
10	توظيف طريقة المحاضرة بشكل فاعل	10.3%	33.3%	26.3%	26.0%	4.3%	3.193	1.067	63.9%	13
11	توظيف طريقة الإلقاء بشكل فاعل	8.3%	38.5%	24.0%	23.0%	6.3%	3.195	1.077	63.9%	13
12	توظيف طريقة القصة بشكل فاعل	17.5%	51.5%	19.5%	9.3%	2.3%	3.728	0.933	74.6%	10
13	توظيف طريقة لعب الأدوار بفاعلية	30.8%	46.5%	12.3%	8.5%	2.0%	3.955	0.975	79.1%	3
14	توظيف طريقة الدراما بشكل فاعل	27.3%	44.5%	14.5%	12.3%	1.5%	3.838	1.009	76.8%	5
15	توظيف طريقة التعلم باللعب بفاعلية	35.3%	47.8%	9.8%	5.3%	2.0%	4.09	0.913	81.8%	1
16	توظيف طريقة الاستقصاء و الاكتشاف	25.8%	49.8%	14.8%	6.3%	3.5%	3.88	0.979	77.6%	4
17	توظيف طريقة حل المشكلات بفاعلية	23.0%	47.5%	15.8%	10.8%	3.0%	3.768	1.018	75.4%	7
18	توظيف طريقة التدريس بالمجموعات	27.0%	40.5%	19.0%	9.0%	4.5%	3.765	1.083	75.3%	7
19	توظيف طريقة العصف الذهني بفاعلية	17.0%	49.3%	20.8%	10.3%	2.8%	3.675	0.965	73.5%	12
20	توجيه السلوكيات في غرفة الصف وفقا لنظريات التعلم	27.5%	39.0%	18.8%	9.5%	5.3%	3.74	1.118	74.8%	9
21	الربط الأفقي و الرأسي بين الموضوعات المختلفة	21.3%	46.0%	19.3%	8.8%	4.8%	3.703	1.047	74.1%	10
	المجال ككل	24.8%	43.4%	16.7%	11.6%	3.6%	3.743	0.749	74.9%	

يتضح من الجدول السابق أن أكثر الاحتياجات التدريبية إلحاحا من وجهة نظر الفئة المستهدفة

تمثلت في التالي :

1 - توظيف طريقة التعلم باللعب بشكل فاعل : وهي طريقة تدريس حديثة تتفق مع المنحى

التكاملي للمناهج الجديد ، وتتفق مع ميول واتجاهات الطلبة ، وتعزز الكثير من القيم والاتجاهات

الاجابية ، وهي طريقة مطلوبة من المعلم بل إن الكتاب المدرسي في الصفوف من الأول إلى

الرابع الأساسي تصمم فيه الأنشطة بناء على هذه الطريقة التي أظهرت أداة الدراسة أن المعلم

يفتقدها .

2 - امتلاك فنون و مهارات طرح الأسئلة : وهي مهارة مهمة تدل على وعي المعلم ، لأن الأسئلة هي أكثر الأدوات التفاعلية في الحصة، وتعتمد عليها جميع طرائق التدريس خاصة الطريقة الأكثر شيوعا وهي الحوار والمناقشة ، فظهرت كحاجة تدريبية ملحة .

3 - توظيف طريقة لعب الأدوار بشكل فاعل : ما يقال عن توظيف طريقة اللعب يقال عن طريقة لعب الأدوار ، حيث أنها طريقة تقترب من اهتمامات الطلبة وإدماجهم على البرامج التلفزيونية ، ولكنها طريقة من الصعوبة على المعلم التخطيط لها ، لطبيعتها المعقدة من اختيار اللاعبين ، ونسج السيناريو المناسب وفق المهارات والمفاهيم والحقائق التي يعرضها المنهاج ، فظهرت من أولويات التدريب من وجهة نظر الفئة المستهدفة .

ويتضح أيضا أن المعلمين لا يرغبون في التدريب على طريقة الإلقاء ويعود ذلك لأنهم يمارسون هذه الطريقة دائما ، مع اقتناعهم بأن مخرجاتها ضعيفة بالنسبة لطلبة المرحلة .
وهنا تطابق مع نتائج دراسة أبو الروس (2001) في إظهار الحاجة التدريبية في موضوع أساليب وطرائق التدريس الحديثة مثل الدراما ولعب الأدوار و التعلم باللعب .

3- النمو المهني للمعلم:

جدول (15)

الإحصاءات الوصفية لمجال الاحتياجات المتعلقة بالنمو المهني للمعلم

الترتيب	الوزن النسبي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الاستجابات					الفقرة	م
				معارض بشدة	معارض	محايد	موافق	موافق بشدة		
3	79.5%	1.204	3.973	5.3%	10.8%	10.0%	29.5%	44.5%	التعرف إلى محتوى مادة التخصص و بنيتها المنطقية	22
7	77.1%	1.11	3.855	5.5%	8.5%	11.3%	44.5%	30.3%	تصميم الأنشطة الصفية	23
15	73.3%	0.975	3.663	3.5%	10.0%	19.0%	51.8%	15.8%	تصميم الأنشطة اللاصفية و تطويرها	24
2	80.6%	1.09	4.03	3.5%	9.5%	8.3%	38.0%	40.8%	المقدرة على اكتشاف الطلبة الموهوبين و رعايتهم	25
4	78.7%	1.01	3.933	2.8%	9.3%	10.3%	47.5%	30.3%	تشخيص الطلبة ذوي صعوبات التعلم و رعايتهم	26
5	78.6%	0.88	3.928	1.0%	7.8%	13.3%	53.5%	24.5%	رعاية الطلبة ذوي الحاجات الخاصة (التعليم الجامع)	27
8	76.9%	0.915	3.845	1.8%	7.3%	18.5%	49.8%	22.8%	مراعاة الخصائص النمائية للطلبة	28
1	80.7%	0.952	4.035	2.8%	4.8%	12.8%	45.8%	34.0%	امتلاك مهارة الخط العربي السليم	29
6	78.4%	1.174	3.918	5.3%	10.0%	11.8%	33.8%	39.3%	ربط البيئة المحلية بموضوعات الدروس المختلفة	30
9	76.7%	1.191	3.833	5.5%	10.8%	15.3%	32.0%	36.5%	امتلاك مهارة تدريس اللغة العربية	31
17	72.6%	1.165	3.628	6.3%	12.8%	17.5%	39.0%	24.5%	القدرة على تدريس الرياضيات	32
12	75.2%	1.003	3.758	4.0%	8.5%	15.8%	51.3%	20.5%	القدرة على تدريس المهارات الحياتية ضمن المنهاج	33
16	72.9%	1.139	3.645	5.8%	12.8%	16.0%	42.3%	23.3%	تدريس القيم الوطنية و المدنية في منهاج التربية الوطنية و المدنية	34
18	71.9%	1.067	3.595	4.5%	13.8%	17.0%	47.3%	17.5%	تدريس مبحث العلوم العامة	35
11	76.4%	1.16	3.82	5.0%	11.8%	12.5%	37.8%	33.0%	تدريس التربية الإسلامية و فروعها	36
23	65.0%	1.019	3.248	5.0%	17.3%	36.0%	31.5%	10.3%	امتلاك القدرة على تدريس التربية الرياضية و التربية الفنية	37
21	68.4%	1.154	3.42	8.3%	15.3%	17.0%	45.3%	14.3%	توظيف برنامج التعليم التكميلي و أوراق العمل المختلفة	38
19	69.2%	0.988	3.458	5.3%	10.5%	27.5%	46.8%	10.0%	إدراج التربية البيئية ضمن المنهاج	39
20	68.5%	0.936	3.425	3.0%	13.0%	32.0%	42.5%	9.5%	إدراج التربية الغذائية ضمن المنهاج	40
22	66.9%	0.984	3.345	3.5%	15.3%	35.8%	34.3%	11.3%	إعداد البحوث الإجرائية	41
10	76.5%	0.91	3.823	2.5%	7.5%	14.3%	56.8%	19.0%	استثمار أدب الأطفال في التدريس	42
14	74.2%	1.06	3.71	4.3%	12.3%	12.5%	50.3%	20.8%	التقويم الذاتي لفعالية طرق التدريس	43
13	74.6%	1.078	3.728	4.3%	12.3%	13.0%	47.5%	23.0%	امتلاك القدرة على تقويم المناهج	44
	74.4%	0.759	3.722	4.3%	10.9%	17.3%	43.4%	24.1%	المجال ككل	

يتضح من الجدول السابق أن أكثر الاحتياجات التدريبية إلحاحا من وجهة نظر الفئة المستهدفة تمثلت في التالي :

1 - امتلاك مهارة الخط العربي السليم و الجميل : وهي احتياج تدريبي قد يظن القارئ أنه احتياج شخصي لا دخل لمخرجات عمل المعلم به ، ولكن الباحث يرى أن من خلال تقويم المعلم لطلبته يلاحظ رداءة الخطوط مما ينعكس بشكل خفي على ثقة الطالب بنفسه ،وكون المعلم يعلم أن فاقد الشيء لا يعطيه فهو بالضرورة يعتبر امتلاك مهارة وفنون الخط العربي حاجة تدريبية ضرورة ستعكس حتما على طلبته .

2 - المقدرة على اكتشاف الطلبة الموهوبين و رعايتهم : وهي احتياج تدريبي ملح من وجهة نظر الفئة المستهدفة، و حيث أن وجود طلبة موهوبين في صف المعلم يثيرون المناقشة والتفاعل الصفي ويعززون مكانة الفصل وبالتالي معلمهم على مستوى المدرسة بل قد يشاركون في المسابقات المختلفة التي تنظمها الوزارة ويحصلون الجوائز باسم مدرستهم ومعلمهم كل ذلك يدفع المعلم دائما للبحث عنهم، ويرى الباحث أن المعلم نظر في فقرة الاستبيان إلى مهارة رعاية الطلبة الموهوبين ،أما المقدرة على اكتشافهم فهي تتمثل في الموهبة النوعية والخفية حيث يوجد طلبة ذوي مستوى عادي ولكنهم يتميزون في مبحث معين أو مهارة معينة فقط ومن الصعوبة بمكان اكتشاف ذلك مما دفعهم لاعتبار ذلك حاجة تدريبية ملحة.

3 - التعرف إلى محتوى مادة التخصص و بنيتها المنطقية : وهي حاجة تدريبية منطقية استنادا للمنهاج الفلسطيني الجديد المزدهم بالحقائق العلمية ، حيث أن خبرات المعلم و ثقافته ومؤهلاته الجامعية لا تسعفه في التصدي لكل هذه الحقائق ، كذلك المنحى التكاملي المطلوب من معلم المرحلة يفرض عليه الربط بين المباحث المختلفة ،فمثلا إذا صادف معلم اللغة العربية درسا عن الماء وأهميته من الواجب عليه وفق المنحى التكاملي في بناء المنهاج التطرق إلى دورة المياه في الطبيعة مثلا .

ظهر أيضا عدم حاجة المعلمين للتدرب على تدريس التربية الرياضية و التربية الفنية ويعود ذلك لقناعات سابقة بانها مباحث لا تحتاج إلى تدريب على طرق تدريسها حيث أن الطلبة غالبا يندفعون للنشاط في حصص هذه المباحث مما يسهل على المعلم تنفيذها .

وهنا تتفق الدراسة مع دراسة أبو الروس (2001) في إظهار الحاجة للتدرب على محتوى مادة التخصص وتطوير المعلومات ، كذلك تتفق مع دراسة حجازي (2002) في إظهارها حاجة المعلمين للتدرب على طرق تدريس الطلبة الموهوبين ورعايتهم ، لكنها تختلف مع دراسة أبو الروس (2001) في موقع التقويم الذاتي للمعلم من حيث الأهمية حيث ظهر في هذه الدراسة كاحتياج تدريبي متأخر بينما كان من أولويات التدريب عند أبو الروس (2001) .

4- إدارة الصف وتنظيمه:

جدول (16)

الإحصاءات الوصفية لمجال الاحتياجات المتعلقة بإدارة الصف وتنظيمه

الترتيب	الوزن النسبي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الاستجابات					الفقرة	م
				معارض بشدة	معارض	محايد	موافق	موافق بشدة		
4	78.9%	1.253	3.945	6.3%	11.8%	8.5%	28.3%	45.3%	حفظ النظام الصفّي بأسلوب ديمقراطي	45
8	72.9%	1.163	3.643	6.8%	12.3%	14.5%	43.0%	23.5%	التفاعل اللفظي وغير اللفظي داخل الفصل	46
1	81.2%	1.216	4.058	5.5%	10.0%	8.0%	26.3%	50.3%	إثارة دافعية الطلبة للتعلم	47
3	79.2%	1.362	3.958	8.5%	12.5%	6.3%	20.3%	52.5%	مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة	48
2	79.8%	1.224	3.99	6.8%	8.3%	10.0%	29.3%	45.8%	آلية جذب انتباه الطلبة طوال الحصة	49
9	71.8%	1.089	3.59	5.5%	13.5%	14.5%	49.5%	17.0%	تشكيل مجموعات صفية مختلفة	50
6	77.2%	1.133	3.86	5.8%	8.0%	13.5%	40.0%	32.8%	التعامل مع أنماط الطلبة المختلفة	51
5	77.4%	1.186	3.87	5.3%	13.0%	7.0%	39.0%	35.8%	امتلاك مهارة الإدارة الفاعلة في الصف	52
7	75.2%	1.058	3.76	4.3%	9.3%	17.5%	44.3%	24.8%	الاستثمار الأمثل للاتصال مع أسرة الطالب	53
	77.1%	1.053	3.853	6.1%	10.9%	11.1%	35.5%	36.4%	المجال ككل	

يتضح من الجدول السابق أن أكثر الاحتياجات التدريبية إلحاحا من وجهة نظر الفئة المستهدفة

تتفق مع أسس الحصة الصفية الناجحة ،وهي توفر الدافعية ،وجذب الانتباه ،والمشاركة، والضبط

الصفى ، وقد أظهرتها أداة الدراسة كاحتياجات تدريبية مرتبة حسب أهميتها من وجهة نظر الفئة المستهدفة كالتالي :

1 - إثارة دافعية الطلبة للتعلم : من المعروف أن الحصة الدراسية التي لا تتوفر فيها دافعية عند المتعلم تعتبر حصة فاشلة ، لذلك أظهرت الفئة المستهدفة أن إثارة دافعية الطلبة والحفاظ عليها طوال الحصة يعتبر حاجة تدريبية ملحة ، ويرى الباحث أن المعلم عند ملاحظته للحصص التي تتوفر فيها الدافعية عند طلبته ومدى نجاحها ، يتمنى أن تكون الدافعية مرافقة للطلبة في كل الحصص ، كذلك هناك طلبة يفتقدون هذا الشعور بشكل دائم وكون الخصائص النمائية لطلبة الصفوف من الأول الى الرابع الأساسي لا يمكن أن تتوفر لديهم دافعية ذاتية كطلبة المراحل العليا لافتقادهم لمفهوم المستقبل و ضرورة النجاح والمهنة المستقبلية ، كان هذا الدور وهو إثارة الدافعية والحفاظ عليها منوطا فقط بالمعلم .

2 - آلية جذب انتباه الطلبة طوال الحصة : إن الخصائص النمائية لطلبة الصفوف من الأول إلى الرابع الأساسي تفترض أن زمن التركيز في موضوع واحد لا يزيد عن عشر دقائق بعدها يصيب الطفل نوع من الملل والحاجة إلى الحركة مما يفقده انتباهه للمعلم و الحصة ، وهذه ملاحظة من قبل المعلمين ، فيحاولون دائما جذب انتباه الطلبة لموضوع الدرس ومن هنا ظهرت كحاجة تدريبية ملحة لديهم .

3 - مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة : إن من أسس الحصة الناجحة ضمان مشاركة جميع الطلبة في أنشطتها كل حسب مستواه ، وهذا يلزم المعلم مراعاة الفروق الفردية على مستويين : المستوى الأول عرض أنشطة متميزة حسب المستويات المختلفة من خلال طرائق التدريس ، والمستوى الثاني إعداد أنشطة تقييمية تتلائم والمستويات المختلفة ، ويرى الباحث أنه من خلال عملة لمدة عشر سنوات في الإشراف التربوي أن المعلمين يجيدون المستوى الثاني أما المستوى الأول فهو المفقود عندهم فظهرت كحاجة تدريبية ضرورية لديهم .

4 - حفظ النظام الصفّي بأسلوب ديمقراطي : وهي حاجة تمثل مفهوم الانضباط الصفّي و هي أمنية كل معلم ، وهذا يتميز عن مفهوم الضبط الصفّي الذي يحتاج إلى العنف ولا يتوفر إلا بوجود المعلم ، ومن هنا ظهرت كحاجة تدريبية لدى المعلم لامتلاك القدرات الخاصة بتوفير الانضباط و النظام من قبل الطلبة أنفسهم خاصة في هذه المرحلة السنية .

أما الحاجة إلى التدريب على تشكيل مجموعات صفية مختلفة كانت متأخرة بسبب اعتبار المعلمين هذه المهارة من السهولة و اليسر بحيث يطبقها دائما ، ويستطيع تشكيل مجموعات متجانسة و غير متجانسة حسب اهداف الدرس .

هنا تتفق هذه الدراسة مع دراسة أبو ضباع (1999) في إظهارها حاجة المعلمين للتدريب على آلية إثارة دافعية الطلبة للتعلم .

5- التقويم الصفّي:

جدول (17)

الإحصاءات الوصفية لمجال الاحتياجات المتعلقة بالتقويم الصفّي

م	الفقرة	الاستجابات	المتوسط	الانحراف	الوزن	الترتيب
---	--------	------------	---------	----------	-------	---------

	النسبي	المعياري	الحسابي	معارض بشدة	معارض	محايد	موافق	موافق بشدة		
6	76.4%	1.154	3.82	5.0%	11.5%	12.5%	38.5%	32.5%	تحليل المحتوى الدراسي	54
5	76.9%	1.032	3.843	4.8%	7.0%	12.8%	50.3%	25.3%	إعداد اختبارات وفق جدول المواصفات	55
2	78.0%	1.194	3.898	5.5%	11.8%	8.5%	36.0%	38.3%	تنويع وسائل التقويم بما يتلاءم مع الأهداف	56
3	77.7%	1.195	3.883	7.0%	9.5%	7.3%	40.8%	35.5%	التعامل مع الواجبات البيتية بشكل فاعل	57
10	74.3%	1.083	3.713	5.0%	10.0%	17.0%	44.8%	23.3%	تحليل نتائج الاختبارات	58
9	74.7%	1.043	3.735	3.8%	11.0%	15.5%	47.5%	22.3%	بناء الاختبارات التشخيصية و التحصيلية	59
11	74.0%	1.053	3.698	4.8%	11.5%	12.0%	52.8%	19.0%	توظيف التقويم البنائي أثناء الموقف التعليمي	60
1	79.5%	1.098	3.973	6.0%	5.3%	9.8%	43.5%	35.5%	تنمية مهارات التفكير عند الطلبة	61
7	75.7%	1.152	3.785	6.3%	10.3%	11.0%	43.8%	28.8%	امتلاك مهارة تقديم التغذية الراجعة للطلبة	62
8	75.7%	1.069	3.783	4.8%	7.8%	18.5%	42.5%	26.5%	تقويم المجال النفس حركي و الوجداني عند الطلبة	63
4	77.2%	1.137	3.86	5.0%	11.3%	8.8%	42.8%	32.3%	تعديل أساليب التدريس وفقا لنتائج التقويم	64
	76.3%	0.946	3.817	5.3%	9.7%	12.1%	43.9%	29.0%	المجال ككل	

يتضح من الجدول السابق أن أكثر الاحتياجات التدريبية إلحاحا من وجهة نظر الفئة المستهدفة

تمثلت في التالي :

1 - تنمية مهارات التفكير عند الطلبة : وهذا يعتبر الهدف الأساسي في كل المباحث الدراسية ، ويعي المعلمون ذلك خاصة أن المنهاج الفلسطيني الجديد مزدحم بالحقائق و المفاهيم، ولكن مع ذلك يعتبر وعاءً على المعلم الإبحار فيه مع طلبته واستثماره لاكسابهم مهارات مختلفة من أهمها مهارات التفكير وهي ما أظهر المعلم حاجته التدريبية إليها .

2 - تنويع وسائل التقويم بما يتلاءم مع الأهداف : اقتناع المعلمون بأن التربية أصبحت تنمية جميع سمات الشخصية عند الطالب من عقل وروح وجسد ، كذلك اقتناعهم بأن المهارات العقلية لا تنحصر في التذكر فقط بل تتعداها إلى الفهم و التطبيق و التحليل و التركيب و إصدار الأحكام ،

واقترعهم أيضا بأساليب التقويم المرحلي أدى إلى تنويعهم في الأهداف عند التخطيط للحصة ، بما يغطي جميع هذه المجالات ، لكن هناك معضلة تقويم هذه الأهداف خاصة مع استراتيجية التقويم المرحلي المستمر خلال الحصة أو خلال الفصل الدراسي ، كل ذلك أظهر حاجتهم الملحة للتدريب على تنويع وسائل التقويم المختلفة .

3 - التعامل مع الواجبات البيتية بشكل فاعل : تعتبر الواجبات البيتية عنصرا مهما في العمل المدرسي ، وفي العلاقة راعية الأضلاع المتمثلة بالطالب و البيت والمعلم و المدرسة ، واختيار الواجبات البيتية أو تصحيحها من المهام الروتينية عند المعلم ، وزادت أهميتها مع نظام العمل ضمن فترتين خلال اليوم الدراسي ، حيث أصبح وقت وجود الطالب في المدرسة قصيرا مما يلزم المعلم بتوفير وقت إضافي يساهم في تمكين الطلبة من الأهداف المخطط لها ، وهذا الوقت يجده المعلم في البيت ، فيكلف الطلبة بواجبات بيتية تتكامل مع العمل الصفّي ، ولذلك ظهرت كحاجة تدريبية للتعامل مع الواجبات البيتية إن كان من خلال اختيارها أو تصحيحها أو التعاون مع البيت في تنفيذها ، وإن كانت من نوعية الواجبات الروتينية أو على شكل أنشطة .

أما تحليل نتائج الاختبارات فلم تظهر كحاجة تدريبية ملحة في هذا المحور ، وقد يعود ذلك لإتقان هذه المهارة من قبلهم و اعتبارها مهارة إحصائية بسيطة .

وفي هذا المحور يظهر اختلاف مع دراسة أبو ضباع (1999) حيث أظهرت أن من أولويات التدريب لدى المعلمين بناء الاختبارات التشخيصية .

6- الوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعليم:

جدول (18)

الإحصاءات الوصفية لمجال الاحتياجات المتعلقة بالوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعليم

الترتيب	الوزن النسبي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الاستجابات					الفقرة	م
				معارض بشدة	معارض	محايد	موافق	موافق بشدة		
1	80.1%	1.001	4.005	2.0%	10.0%	7.8%	46.0%	34.3%	إنتاج الوسائل التعليمية	65
3	79.3%	1.203	3.965	5.5%	11.0%	8.0%	32.5%	43.0%	توظيف الوسائل التعليمية	66
10	73.9%	1.127	3.695	5.3%	11.0%	18.8%	39.0%	26.0%	تنظيم البيئة الفيزيائية للغرفة الصفية بشكل فاعل	67
12	73.2%	1.036	3.658	4.0%	10.3%	21.8%	44.0%	20.0%	استثمار مرافق المدرسة الأكاديمية (المكتبة) كمصادر تعليم	68
7	74.7%	0.999	3.733	4.5%	5.5%	23.3%	45.8%	21.0%	استثمار مرافق المدرسة الأكاديمية (المختبر) كمصادر تعليم	69
8	74.3%	1.018	3.715	4.0%	9.8%	16.8%	49.8%	19.8%	استثمار الإذاعة و برامج التلفزيون كمصادر تعلم	70
4	78.5%	0.963	3.925	2.3%	7.0%	15.8%	46.0%	29.0%	توظيف الحاسوب و الانترنت في التعليم	71
13	66.2%	1.061	3.31	5.3%	14.8%	38.8%	26.3%	15.0%	استثمار البريد الالكتروني (E- Mail) كمصادر تعلم	72
14	65.5%	1.021	3.275	4.8%	16.5%	36.5%	31.0%	11.3%	استثمار ساحات الحوار (المنتديات) كمصادر تعلم	73
15	65.2%	1.044	3.26	6.8%	12.5%	40.8%	28.0%	12.0%	استثمار غرف المحادثة (Internet Relay Chat) كمصادر تعلم	74
5	77.0%	0.935	3.85	1.0%	8.8%	20.0%	44.8%	25.5%	توظيف جهاز LCD كوسيلة تعليمية	75
11	73.9%	1.035	3.693	4.3%	8.5%	22.5%	43.3%	21.5%	توظيف جهاز OHP كوسيلة تعليمية	76
8	74.3%	1.006	3.715	4.0%	7.5%	22.3%	45.5%	20.8%	إعداد شفافيات متنوعة خاصة بجهاز OHP	77
6	76.6%	1.342	3.83	9.8%	10.8%	9.0%	27.8%	42.8%	توظيف اللوحات (السيورة ، لوحة الجيوب...) كوسائل تعليمية	78
2	79.8%	1.157	3.99	6.5%	6.5%	8.8%	38.0%	40.3%	استثمار خامات البيئة في إعداد و وسائل تعليمية	79
16	62.4%	1.178	3.118	11.8%	15.5%	35.3%	24.3%	13.3%	توظيف جهاز الجوال (الخلوي) كوسيلة تعليمية	80
	73.4%	0.718	3.671	5.1%	10.4%	21.6%	38.2%	24.7%	المجال ككل	

يتضح من الجدول السابق أن أكثر الاحتياجات التدريبية إلحاحا من وجهة نظر الفئة المستهدفة تمثلت في التالي :

1 - إنتاج الوسائل التعليمية : وهذا اختيار منطقي كحاجة تدريبية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات لما للوسائل التعليمية من ارتباط وثيق بعمل المعلم ، و توافرها في أي حصة يعتبر مؤشر لاستعداد المعلم و تحضيره الجيد ذهنيا ولوجستيا للدرس ، وذلك من وجهة نظر المقيم لعمل المعلم ، مما يلزمه أن يكون دائم الجهوزية بوسائله التعليمية ، ومع شعوره بعجزة عن إنتاج الوسائل المناسبة لكل درس أو كل هدف برز إنتاجها كحاجة تدريبية ملحة.

2 - استثمار خامات البيئة في إعداد وسائل تعليمية : ترتبط هذه الحاجة التدريبية بالحاجة السابقة من حيث إدراك المعلم لخصائص الوسيلة التعليمية ولزوم ارتباطها بخامات بيئة المتعلم، كذلك قلة تكلفة الوسائل المنتجة من الخامات المتوفرة للمعلم .

3 - توظيف الوسائل التعليمية : استكمالاً لما سبق فالمعلم يظهر حاجة ملحة أخرى في هذا المجال وهي توظيف الوسيلة ، فبعد أن أنتجها من خامات البيئة ، يحتاج إلى مهارة استخدامها وتوظيفها في الحصة وفي المكان والزمان المناسبين ، فبرزت كحاجة تدريبية ضرورية من وجهة نظر الفئة المستهدفة.

4 - توظيف الحاسوب و الانترنت في التعليم : أظهرت الفئة المستهدفة من خلال أداة الدراسة وعيا بأهمية الحاسوب وأهمية توظيفه في عملية التعليم والتعلم ، خاصة مع ثورة المعلومات والاتصالات ، والرؤية المستقبلية لوزارة التربية والتعليم بحوسبة المناهج ، وحوسبة عمل المعلم، وعلاقة المدرسة بأولياء الأمور ، وسجل علامات الطالب وسلوكه الأكاديمي الذي سيصبح في متناول يد ولي الأمر الكترونيا من خلال موقع المدرسة الالكتروني وكلمة المرور الخاصة بكل طالب في كل المراحل ، هذه الرؤية التي يدركها المعلم دفعته ليسبق الزمن و يبحث عن اشباع الحاجة التدريبية لتوظيف الحاسوب في التعليم .

توظيف جهاز الخليوي كوسيلة تعليمية لم يقنع المعلمين ، فلم يدرج ضمن اختياراتهم الملحة كحاجة تدريبية .

هنا اتفاق مع دراسة أبو ضباع (1999) وكذلك دراسة أبو الروس (2001) في إظهارهما حاجة المعلمين للتدريب على إنتاج الوسائل التعليمية و توظيفها .

7- الاستبيان ككل:

جدول (19)

الإحصاءات الوصفية لمجالات الاستبيان ككل

الترتيب	الوزن النسبي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الاستجابات					المجال	م
				معارض بشدة	معارض	محايد	موافق	موافق بشدة		
1	77.8%	0.939	3.891	3.3%	12.4%	11.4%	37.7%	35.2%	التخطيط	1
4	74.9%	0.749	3.743	3.6%	11.6%	16.7%	43.4%	24.8%	طرائق وأساليب التدريس	2
5	74.4%	0.759	3.722	4.3%	10.9%	17.3%	43.4%	24.1%	النمو المهني للمعلمين	3
2	77.1%	1.053	3.853	6.1%	10.9%	11.1%	35.5%	36.4%	إدارة الصف وتنظيمه	4
3	76.3%	0.946	3.817	5.3%	9.7%	12.1%	43.9%	29.0%	التقويم الصفي	5
6	73.4%	0.718	3.671	5.1%	10.4%	21.6%	38.2%	24.7%	الوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعليم	6
	75.2%	0.76	3.76	4.6%	10.9%	16.1%	41.1%	27.4%	المجال ككل	

يتضح من الجدول السابق أن : أولوية الحاجة إلى التدريب كمجالات عمل المعلم رتبها الفئة المستهدفة من المعلمين والمعلمات تنازليا كالنحو التالي :

1 - مجال التخطيط : يرى الباحث أن هذا المجال كان هو الأكثر إلحاحا كحاجة تدريبية لما لعملية التخطيط من أثر بالغ في نجاح الحصة ، وإدراكا من المعلمين أن التخطيط الجيد يفرز عملا جيدا ، وأن جزءا من متابعة عمل المعلم من قبل المشرفين ومدراء المدارس يرتبط بالأعمال اللاصفية للمعلم ، كذلك متطلبات التحضير الحديثة من تنوع الأهداف ودقة اختيار طرائق التدريس ، ويتبع ذلك إدراج آلية التقويم المرحلي المناسب لكل هدف وبناء الخطط العلاجية ، وتوزيع وقت الحصة على فعاليتها ، واستثماره على أفضل وجه كل ذلك دفع الفئة المستهدفة لاعتبار هذا المجال هو الأكثر في سلم الاحتياجات التدريبية .

2 - مجال إدارة الصف وتنظيمه : يرى الباحث أن هذا المجال احتل هذه المرتبة المتقدمة كحاجة تدريبية من وجهة نظر الفئة المستهدفة لما لهذا المجال من ارتباط بعمل المعلم الحقيقي وعلاقتة الملامسة للطلبة داخل جدران الغرفة الصفية ، من تهيئة الطلبة ذهنيا وجسديا وانفعاليا لتحقيق الأهداف ، وتنظيم السلوك المعقد داخل الغرفة الصفية من شعاع العلاقات بين المعلم والطالب وبين الطالب و المعلم وبين الطالب والطالب .

3 - مجال التقويم الصفي : وجاء هذا المجال في هذه المرتبة مترجما لأهمية عملية التقويم من وجهة نظر المعلم وحصده لنتائج عمله مع الطلبة ، والتقويم الشامل والمستمر ، كذلك تحليل المحتوى الدراسي وبناء الاختبارات وفق جدول المواصفات ، والتعامل مع الواجبات البيتية .

4 - مجال طرائق و أساليب التدريس : تعتبر طرائق التدريس حاجة تدريبية ضرورية للمعلم لأنها ترادف السلوك الذي سيقوم به المعلم داخل الحصة ، وتستهلك جزءا كبيرا من وقت المعلم عند التخطيط ، ولما لهذا المجال من تنوع كبير خاصة في طرائق التدريس الحديثة التي تظهر دور المتعلم وتعتمد على التعلم النشط و التعلم التعاوني .

5 - مجال النمو المهني : ويعبر هذا المجال عن نظرة المعلم لنفسه و لعمله مع إهتمامه بنظرة المجتمع نحوه ونحو مهنته ، وكذلك طموح المعلم في الترقى بمهنته .

6 - مجال الوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعليم : يرى الباحث أن هذا المجال جاء في المرتبة الاخيرة بالنسبة لتقدير الفئة المستهدفة للاحتياجات التدريبية متأثرا إحصائيا بنظرة المعلم لبعض فقرات هذا المجال ، والتي تمثلت في استثمار وسائط الاتصال الحديثة في عمله كوسائل تعليمية، حيث أن معلم المرحلة الأساسية لا يتوقع بأي حال من الأحوال أن يلجأ يوما لاستخدام أي من هذه الوسائل مع طلبته ، ويمكن تبرير هذا الاعتقاد بالنسبة للمعلم ، لكن المستقبل المتسارع و المهارات الفائقة للأطفال في التعامل مع هذه البرامج الحاسوبية قد تدفع القائمين على العملية التعليمية إدخالها كقنوات تواصل بين المعلم و الطالب .

النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الثاني حول متغير الجنس :

هل تختلف تقديرات معلمي المرحلة الأساسية بمحافظة غزة لاحتياجاتهم التدريبية باختلاف جنس

المعلم (ذكر ، أنثى)؟ و للإجابة على السؤال قام الباحث باختبار الفرض الصفري التالي:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($0.05 \geq \alpha$) في تقديرات معلمي المرحلة

الأساسية بمحافظة غزة لاحتياجاتهم التدريبية تعزى لجنس المعلم (ذكر ، أنثى).

و لإختبار صحة هذا الفرض قام الباحث باستخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين وغير

متساويتين ("T.Test" Two Unequal Independent Samples) وذلك للتعرف على دلالة

الفروق في كل مجال من مجالات الاستبيان و في الاستبيان ككل ، و الجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (20)

دلالة الفروق في تقديرات معلمي المرحلة الأساسية لاحتياجاتهم التدريبية تعزى لمتغير الجنس

مستوى الدلالة	قيمة "ت"	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	الجنس	البعد
غير دالة	0.85	0.77	3.93	193	ذكر	التخطيط
		1.07	3.85	207	أنثى	
دالة عند 0.05	2.40*	0.59	3.84	193	ذكر	طرائق وأساليب التدريس
		0.86	3.66	207	أنثى	
غير دالة	1.25	0.67	3.77	193	ذكر	النمو المهني للمعلم
		0.83	3.68	207	أنثى	
دالة عند 0.05	2.02*	0.83	3.96	193	ذكر	إدارة الصف وتنظيمه
		1.22	3.75	207	أنثى	
دالة عند 0.05	2.20*	0.77	3.92	193	ذكر	التقويم الصفوي
		1.08	3.72	207	أنثى	
دالة عند 0.01	3.38**	0.67	3.80	193	ذكر	الوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعليم
		0.74	3.56	207	أنثى	
دالة عند 0.05	2.18*	0.63	3.84	193	ذكر	الاستبيان ككل
		0.86	3.68	207	أنثى	

- قيمة ت الجدولية عند مستوى دلالة 0.05 بدرجات حرية 398 تساوي 1.96

- قيمة ت الجدولية عند مستوى دلالة 0.01 بدرجات حرية 398 تساوي 2.60

يتضح من الجدول السابق:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($0.01 = \alpha$) في تقديرات معلمي المرحلة الأساسية بمحافظة غزة لاحتياجاتهم التدريبية تعزى لجنس المعلم وذلك في مجال الوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعليم لصالح المعلمين الذكور.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($0.05 = \alpha$) في تقديرات معلمي المرحلة الأساسية بمحافظة غزة لاحتياجاتهم التدريبية تعزى لجنس المعلم وذلك في مجالات طرائق وأساليب التدريس، وإدارة الصف وتنظيمه، التقويم الصفّي، والدرجة الكلية للاستبيان لصالح المعلمين الذكور.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($0.05 \geq \alpha$) في تقديرات معلمي المرحلة الأساسية بمحافظة غزة لاحتياجاتهم التدريبية تعزى لجنس المعلم وذلك في مجال التخطيط، والنمو المهني للمعلم.

ويرى الباحث أن :

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($0.05 \geq \alpha$) في تقديرات معلمي المرحلة الأساسية بمحافظة غزة لاحتياجاتهم التدريبية تعزى لجنس المعلم وذلك في مجال التخطيط، والنمو المهني للمعلم ، يعود ذلك إلى طبيعة المجالين حيث أن التخطيط والنمو المهني كلاهما مجالات تتم خارج الغرفة الصفية ، أي أنها مجالات في جوهرها لا صفية وبذلك ينتقي تأثير جنس الطلبة والأساليب و الانضباط المدرسي ولا يبقى إلا متطلبات العمل المفروضة من قبل الإشراف التربوي ، وهنا يتساوى كلا الجنسين في المطلوب منهم ، وفي عدم تأثير المتغيرات الأخرى التي تنتج عن العمل داخل الفصل .

- ظهور فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة ($0.01 = \alpha$) في تقديرات معلمي المرحلة الأساسية بمحافظة غزة لاحتياجاتهم التدريبية تعزى لجنس المعلم وذلك في مجال الوسائل

التعليمية وتكنولوجيا التعليم لصالح المعلمين الذكور ، يعود ذلك إلى عدم إهتمام المعلمين بالوسائل التعليمية كضروريات لتنفيذ الحصص الدراسية لما تتطلبه من جهد ومهارات يفقدها المعلم ، مما كشف للمعلم من خلال الدراسة مدى احتياجه التدريبي لهذا المجال ، بينما طبيعة المعلمات التنافسية داخل أسوار المدرسة تدفعها إلى البحث الخاص و التقصي عن الوسائل وإعدادها وإنتاجها واستخدامها مما أظهر تشبع هذا المجال عندهن .

- ظهور فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة ($0.05 = \alpha$) في تقديرات معلمي المرحلة الأساسية بمحافظة غزة لاحتياجاتهم التدريبية تعزى لجنس المعلم وذلك في مجالات طرائق وأساليب التدريس، وإدارة الصف وتنظيمه، التقويم الصفّي، والدرجة الكلية للاستبيان لصالح المعلمين الذكور ترتبط بالتفسير السابق الذي يكشف أن أداء المعلمات يتفوق على أداء المعلمين وأن المستوى التحصيلي للإناث في مدارس المرحلة الأساسية أعلى منه لدى مدارس البنين حسب نتائج الاختبارات الموحدة للصف الرابع الأساسي للفصل الأول للعام الدراسي (2009-2010) وكذلك نتائج اختبارات الثانوية كل عام ، وهذا يعتبر مخرج من مخرجات العملية التعليمية عائد إلى تفوق المعلمات على المعلمين في تنويع طرائق التدريس وفي الإدارة الصفية وفي أساليب التقويم مما يكشف و يؤيد نتائج الدراسة أن الاحتياجات التدريبية في هذه المجالات الثلاثة أكثر إلحاحا عند المعلمين الذكور منها عند الإناث .

ويظهر هنا اختلاف مع نتائج دراسة حجازي (2000) التي كان من نتائجها عدم وجود فروق دالة إحصائية في درجة تقدير معلمي الرياضيات لحاجاتهم التدريبية تعزى لمتغير الجنس ، وقد يعود هذا بسبب اختلاف الفئة في كل دراسة .

النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الثاني حول متغير مؤهل المعلم : هل تختلف تقديرات معلمي المرحلة الأساسية بمحافظة غزة لاحتياجاتهم التدريبية باختلاف مؤهل المعلم (دبلوم ، بكالوريوس فأعلى)؟ و للإجابة على هذا السؤال قام الباحث باختبارالفرض الصفري التالي:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.05$) في تقديرات معلمي المرحلة الأساسية بمحافظة غزة لاحتياجاتهم التدريبية تعزى لمؤهل المعلم (دبلوم، بكالوريوس فأعلى).
و لإختبار صحة هذا الفرض قام الباحث باستخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين وغير متساويتين ("Two Unequal Independent Samples "T.Test") وذلك للتعرف على دلالة الفروق في كل مجال من مجالات الاستبيان وفي الاستبيان ككل ، و الجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (21)

دلالة الفروق في تقديرات معلمي المرحلة الأساسية بمحافظة غزة لاحتياجاتهم التدريبية تعزى لمتغير المؤهل العلمي للمعلم

البعد	المؤهل	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
التخطيط	دبلوم	194	3.87	1.02	-0.50	غير دالة
	بكالوريوس فأعلى	206	3.91	0.86		
طرائق وأساليب التدريس	دبلوم	194	3.71	0.83	-0.75	غير دالة
	بكالوريوس فأعلى	206	3.77	0.66		
النمو المهني للمعلم	دبلوم	194	3.72	0.80	0.06	غير دالة
	بكالوريوس فأعلى	206	3.72	0.72		
إدارة الصف وتنظيمه	دبلوم	194	3.78	1.13	-1.37	غير دالة
	بكالوريوس فأعلى	206	3.92	0.98		
التقويم الصفّي	دبلوم	194	3.75	1.02	-1.36	غير دالة
	بكالوريوس فأعلى	206	3.88	0.87		
الوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعليم	دبلوم	194	3.59	0.77	-2.16*	دالة عند 0.05
	بكالوريوس فأعلى	206	3.75	0.66		
الاستبيان ككل	دبلوم	194	3.72	0.83	-1.01	غير دالة
	بكالوريوس فأعلى	206	3.80	0.70		

- قيمة ت الجدولية عند مستوى دلالة 0.05 بدرجات حرية 398 تساوي 1.96
- قيمة ت الجدولية عند مستوى دلالة 0.01 بدرجات حرية 398 تساوي 2.60

يتضح من الجدول السابق:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($0.05 = \alpha$) في تقديرات معلمي المرحلة الأساسية بمحافظة غزة لاحتياجاتهم التدريبية تعزى لمؤهل المعلم وذلك في مجال الوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعليم لصالح المعلمين ذوي المؤهل بكالوريوس فأعلى.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($0.05 \geq \alpha$) في تقديرات معلمي المرحلة الأساسية بمحافظة غزة لاحتياجاتهم التدريبية تعزى لمؤهل المعلم وذلك في باقي مجالات الاستبيان.

ويرى الباحث :

- أن وجود فروق دالة احصائيا عند مستوى دلالة ($0.05 = \alpha$) في تقديرات معلمي المرحلة الأساسية بمحافظة غزة لاحتياجاتهم التدريبية تعزى لمؤهل المعلم وذلك في مجال الوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعليم لصالح المعلمين ذوي المؤهل بكالوريوس فأعلى يعود الى أن التاهيل الجامعي عبر خطط الجامعات و كليات التربية تولي هذا المجال اهتماما خاصا من حيث إبراز أهمية الوسائل التعليمية في تنفيذ الدروس ، مما يوفر للمعلم دافعية مستمرة للبحث و التقصي عن الوسائل التعليمية و تكنولوجيا التعليم، ويعتبرها حاجات تدريبية ملحة عكس المعلم من حملة الدبلوم حيث لم يتلق قسطا تربويا وافرا يحفزه أو يقنعه بأهمية الوسائل التعليمية.

- لم تظهر فروقا دالة احصائيا عند مستوى دلالة ($0.05 \geq \alpha$) في تقديرات معلمي المرحلة الأساسية بمحافظة غزة لاحتياجاتهم التدريبية تعزى لمؤهل المعلم وذلك في باقي مجالات الاستبيان لتطابق متطلبات العمل بين المعلمين بغض النظر عن المؤهل إن كان دبلوم أو بكالوريوس فأعلى ،ومن هنا تطابقت وجهات نظرهم حول مجالات الاستبيان الأخرى .

تختلف هذه الدراسة عن دراسة عثمان (2000) التي أظهرت فروق ذات دلالة احصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي في مجال طرائق وأساليب التدريس .

النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الثاني حول متغير عدد سنوات الخدمة :

هل تختلف تقديرات معلمي المرحلة الأساسية بمحافظة غزة لاحتياجاتهم التدريبية باختلاف عدد

سنوات خدمة المعلم (أقل من سنتين ، 2- أقل من 5، 5- أقل من 10، 10 سنوات فأكثر)؟

وقد تم تقسيم المعلمين بهذا الشكل لتقارب و تشابه الخبرات بين أفراد كل فئة .

و للإجابة على هذا السؤال قام الباحث باختبار الفرض الصفري التالي:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($0.05 \geq \alpha$) في تقديرات معلمي

المرحلة الأساسية بمحافظة غزة لاحتياجاتهم التدريبية تعزى لعدد سنوات خدمة المعلم (أقل

من سنتين ، 2- أقل من 5، 5- أقل من 10، 10 سنوات فأكثر).

و لاختبار صحة هذا الفرض قام الباحث باستخدام تحليل التباين الأحادي

("ANOVA" One Way Analysis Of Variance) وذلك للتعرف على دلالة الفروق

بين مستويات المتغير الأربع والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (22) دلالة الفروق في تقديرات المعلمين تعزى لمتغير سنوات الخدمة

مستوى الدلالة	قيمة ف "F"	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	المجال	
دالة عند 0.05	*2.656	2.313	3	6.940	بين المجموعات	التخطيط
		0.871	396	344.947	داخل المجموعات	
			399	351.886	المجموع	
دالة عند 0.05	*3.686	2.027	3	6.082	بين المجموعات	طرائق وأساليب التدريس
		0.550	396	217.784	داخل المجموعات	
			399	223.866	المجموع	
دالة عند 0.05	*2.726	1.551	3	4.653	بين المجموعات	النمو المهني للمعلم
		0.569	396	225.274	داخل المجموعات	
			399	229.927	المجموع	
غير دالة	2.418	2.655	3	7.964	بين المجموعات	إدارة الصف وتنظيمه
		1.098	396	434.778	داخل المجموعات	
			399	442.742	المجموع	
دالة عند 0.01	**4.453	3.886	3	11.658	بين المجموعات	التقويم الصفّي
		0.873	396	345.557	داخل المجموعات	
			399	357.214	المجموع	

مستوى الدلالة	قيمة ف "F"	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	المجال	
غير دالة	1.737	0.890	3	2.670	بين المجموعات	الوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعليم
		0.512	396	202.892	داخل المجموعات	
			399	205.562	المجموع	
دالة عند 0.05	*2.818	1.624	3	4.871	بين المجموعات	الاستبيان ككل
		0.576	396	228.158	داخل المجموعات	
			399	233.029	المجموع	

يتضح من الجدول السابق:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($0.01 = \alpha$) في تقديرات المعلمين لاحتياجاتهم التدريبية تعزى لعدد سنوات خدمة المعلم وذلك في مجال التقويم الصفي.
 - توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($0.05 = \alpha$) في تقديرات المعلمين لاحتياجاتهم التدريبية تعزى لعدد سنوات خدمة المعلم وذلك في مجالات التخطيط، وطرائق وأساليب التدريس، والنمو المهني للمعلم، وفي الدرجة الكلية للاستبيان.
 - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($0.05 \geq \alpha$) في تقديرات معلمي المرحلة الأساسية بمحافظة غزة لاحتياجاتهم التدريبية تعزى لعدد سنوات خدمة المعلم وذلك في مجالي إدارة الصف وتنظيمه، والوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعليم.
- وللتعرف على وجهة الفروق في المجالات التي كانت قيمة (F) فيها دالة إحصائياً قام الباحث باستخدام اختبار شيفيه للمقارنات البعدية Scheffe Post Hoc Test بين المستويات الأربع للمتغير، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (23)

اختبار شيفيه للمقارنات البعدية المتعددة لمستويات المتغير المتعلقة بعدد سنوات الخدمة

المجال	الخبرة	2 - أقل من 5	5 - أقل من 10	أكثر من 10
التخطيط	أقل من 2	-	*0.488	-
	2 - أقل من 5		-	-
	5 - أقل من 10			-
طرائق وأساليب التدريس	أقل من 2	-	-	-
	2 - أقل من 5		-	-
	5 - أقل من 10			-
النمو المهني للمعلم	أقل من 2	-	-	-
	2 - أقل من 5		-	-
	5 - أقل من 10			-
التقويم الصفي	أقل من 2	-	*0.519	**0.517
	2 - أقل من 5		-	-
	5 - أقل من 10			-
الاستبيان ككل	أقل من 2	-	-	-
	2 - أقل من 5		-	-
	5 - أقل من 10			-

(*) فروق المتوسطات دالة إحصائياً عند مستوى 0.05

(**) فروق المتوسطات دالة إحصائياً عند مستوى 0.05

(-) فروق المتوسطات غير دالة إحصائياً

يتضح من الجدول السابق:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) بين تقديرات المعلمين ذوي

الخبرة (أقل من سنتين) وتقديرات المعلمين ذوي الخبرة (5 - أقل من 10) لصالح المعلمين ذوي

الخبرة (أقل من سنتين)، وذلك في مجالي التخطيط والتقويم الصفي.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.01$) بين تقديرات المعلمين ذوي

الخبرة (أقل من سنتين) وتقديرات المعلمين ذوي الخبرة (أكثر من 10 سنوات) لصالح المعلمين ذوي

الخبرة (أقل من سنتين)، وذلك في مجال التقويم الصفي.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين تقديرات المعلمين في باقي المجالات ومستوياتها، وذلك على الرغم من كون قيمة (F) في اختبار تحليل التباين الأحادي دالة إحصائياً، ويعود ذلك لضعف قيمة (F) ، (القيمة المحسوبة قريبة جداً من القيمة الجدولية) في مجالات طرائق وأساليب التدريس والنمو المهني للمعلم.

ويرى الباحث أن ذلك يعود إلى:

أولاً : توضح الملاحظة الأولى وهي توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($0.05 = \alpha$) بين تقديرات المعلمين ذوي الخبرة (أقل من سنتين) وتقديرات المعلمين ذوي الخبرة (5 - أقل من 10) لصالح المعلمين ذوي الخبرة (أقل من سنتين)، وذلك في مجالي التخطيط والتقييم الصفي أن خبرة المعلم تلعب دوراً مهماً في توجهات المعلم نحو مجالي التخطيط والتقييم الصفي، حيث أن المعلمين ذوي الخبرة (5 - أقل من 10) من المنطقي أنهم يشعرون بالتشبع في هذه المجالات خاصة بعد انخراطهم في العمل لمدة تزيد عن خمس سنوات استهلكوها في التعرف على طبيعة العمل و الاستقرار في المدرسة والجدول الدراسي الذي يناط بهم، و انطلقوا ليثبتوا أنفسهم كمعلمين ذوي الخبرة، خاصة عندما يلجأ لهم المعلمون حديثي التعيين لكي يساعدهم في أعمال التخطيط و التقييم المناسبة ، في المقابل فإن المعلمين حديثي الخبرة (أقل من سنتين) يواجهون المزيد من الطلاب للتخطيط المحكم وبناء الخطط العلاجية وتنفيذ التقييم الصفي السليم، ولا تسعفهم خبراتهم النظرية الحديثة في التطبيق العملي ، فتظهر حاجتهم التدريبية في مجالي التخطيط والتقييم الصفي.

ثانياً : الملاحظة الثانية من تحليل نتائج أداة الدراسة وهي وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($0.01 = \alpha$) بين تقديرات المعلمين ذوي الخبرة (أقل من سنتين) وتقديرات المعلمين ذوي الخبرة (أكثر من 10 سنوات) لصالح المعلمين ذوي الخبرة (أقل من سنتين)، وذلك في مجال التقييم الصفي ، تتفق هذه الملاحظة مع الملاحظة الأولى بل وتثبتها من حيث أن المعلمين حديثي

الخبرة يشعرون برهبة إظهار نتائج ومخرجات عملهم ، كون الخبرة تنقصهم في هذا الجانب ، مما يؤدي بهم إلى البحث و التقصي عن أساليب تقويم عملهم الصفي ، بالرغم من حداثة تخرجهم ، وكون معارفهم النظرية حول القياس و التقويم حديثة، إلا أن التطبيق العملي هو ما ينقصهم ، فتجد أن بعضهم يسرد كل ما يتعلق بالقياس والتقويم نظريا، لكنه يعجز عن إعداد اختبار شهري، أو حتى اختيار التقويم المرحلي المناسب لهدف سلوكي ، فيندفع طالبا المزيد من خبره حول التقويم الصفي ، فظهر ذلك كاحتياج تدريبي خاص بهذه الفئة .

ثالثا : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين تقديرات المعلمين في باقي المجالات ومستوياتها، وذلك على الرغم من كون قيمة (F) في اختبار تحليل التباين الأحادي دالة إحصائياً، ويعود ذلك لضعف قيمة (F) (القيمة المحسوبة قريبة جدا من القيمة الجدولية) في مجالات طرائق وأساليب التدريس والنمو المهني للمعلم

رابعا : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($0.05 \geq \alpha$) في تقديرات معلمي المرحلة الأساسية بمحافظة غزة لاحتياجاتهم التدريبية تعزى لعدد سنوات خدمة المعلم وذلك في مجالي إدارة الصف وتنظيمه، والوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعليم، حيث أن هذه المجالات جميعها لم تتأثر بمستوى خبرة المعلم ، وظهرت الحاجة التدريبية لها حسب الترتيب ضمن السؤال الأول للدراسة، فالإدارة الصفية النجاح فيها أو الفشل لا يخضع لخبرة المعلم طالما أن كل عام يواجه المعلم طلابا جدد ، يحتاجون لممارسات جديدة في الإدارة الصفية مما يخلق عند المعلم شعورا عاما بالحاجة الدائمة الى التدريب على مهارات الإدارة الصفية الفاعلة ، ولا يتأثر ذلك بخبرته أو سنوات عمله ، كذلك فإن مجال الوسائل التعليمية والتحديث الدائم فيها، وإلحاق الإشراف التربوي في استخدامها ، يدفع المعلم القديم ذو الخبرة إلى البحث عن التدريب على استثمارها ، لأنه لم يدرس عنها شيئا كثيرا خلال تأهله الجامعي، كذلك فإن المعلم الجديد بالرغم من أنه توسع في دراستها عبر المساقات الجامعية وتمكن منها نظريا خلال الدراسة النظرية في كليات التربية، إلا

أنه يحتاج إلى التدريب العملي على استثمارها، فتظهر أيضا كحاجة تدريبية لديه، ولا فرق هنا لسنوات الخبرة في هذين المجالين مجال إدارة الصف أو مجال الوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعليم .

هذه النتائج تخالف نتائج دراسة حجازي (2002) ودراسة أبو ضباع (1999) اللتان لم تظهرا فروقا في تقديرات المعلمين لحاجاتهم التدريبية تعزى لمتغير سنوات الخدمة ، بينما تتفق مع نتائج دراسة عثمان (2000) في تقديره لحاجاتهم التدريبية تعزى لمتغير سنوات الخدمة .

النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الثاني حول متغير الصف الذي يدرسه المعلم :

هل تختلف تقديرات معلمي المرحلة الأساسية بمحافظة غزة لاحتياجاتهم التدريبية باختلاف الصف الذي يدرسه المعلم (الأول، الثاني، الثالث، الرابع)؟ و للإجابة على هذا السؤال قام الباحث باختبار الفرض الصفري التالي:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($0.05 \geq \alpha$) في تقديرات معلمي المرحلة الأساسية بمحافظة غزة لاحتياجاتهم التدريبية تعزى للصف الذي يدرسه المعلم (الأول، الثاني، الثالث، الرابع).

و لاختبار صحة هذا الفرض قام الباحث باستخدام تحليل التباين الأحادي ("ANOVA" One Way Analysis Of Variance) و ذلك للتعرف على دلالة الفروق بين مستويات المتغير الأربع والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (24)

دلالة الفروق في تقديرات المعلمين تعزى لمتغير للصف الذي يدرسه المعلم

مستوى دلالة	قيمة ف "F"	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	المجال	
دالة عند 0.05	*3.662	3.166	3	9.498	بين المجموعات	التخطيط
		0.865	396	342.389	داخل المجموعات	
			399	351.886	المجموع	
دالة عند 0.01	**3.843	2.111	3	6.333	بين المجموعات	طرائق وأساليب التدريس
		0.549	396	217.534	داخل المجموعات	
			399	223.866	المجموع	
دالة عند 0.01	**4.804	2.691	3	8.073	بين المجموعات	النمو المهني للمعلم
		0.560	396	221.853	داخل المجموعات	
			399	229.927	المجموع	
دالة عند 0.01	**6.633	7.062	3	21.185	بين المجموعات	إدارة الصف وتنظيمه
		1.065	396	421.557	داخل المجموعات	
			399	442.742	المجموع	
دالة عند 0.01	**4.775	4.157	3	12.471	بين المجموعات	التقويم الصفي
		0.871	396	344.743	داخل المجموعات	
			399	357.214	المجموع	
دالة عند 0.01	**7.508	3.687	3	11.062	بين المجموعات	الوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعليم
		0.491	396	194.500	داخل المجموعات	
			399	205.562	المجموع	
دالة عند 0.01	**5.870	3.307	3	9.921	بين المجموعات	الاستبيان ككل
		0.563	396	223.108	داخل المجموعات	
			399	233.029	المجموع	

يتضح من الجدول السابق:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.01$) في تقديرات معلمي المرحلة الأساسية بمحافظة غزة لاحتياجاتهم التدريبية تعزى للصف الذي يدرسه المعلم وذلك في مجالات طرائق وأساليب التدريس، والنمو المهني للمعلم، وإدارة الصف وتنظيمه، والتقويم الصفي والوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعليم، والدرجة الكلية للاستبيان.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) في تقديراتهم لاحتياجاتهم التدريبية تعزى للصف الذي يدرسه المعلم وذلك في مجال التخطيط.

وللتعرف على وجهة الفروق في مجالات الاستبيان قام الباحث باستخدام اختبار شيفيه للمقارنات البعدية (Scheffe Post Hoc Test) بين المستويات الأربع للمتغير، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (25)

اختبار شيفيه للمقارنات البعدية المتعددة لمستويات المتغير المتعلقة بعدد سنوات الخدمة

المجال	الخبرة	الثاني	الثالث	الرابع
التخطيط	الأول	-	-	-
	الثاني		-	-
	الثالث			-
طرائق وأساليب التدريس	الأول	-	-	-
	الثاني		-	-
	الثالث			-
النمو المهني للمعلم	الأول	*0.340	-	-
	الثاني		-	-
	الثالث			-
إدارة الصف وتنظيمه	الأول	**0.541	*0.404	-
	الثاني		-	-
	الثالث			-
التقويم الصفّي	الأول	**0.467	-	-
	الثاني		-	-
	الثالث			-
الوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعليم	الأول	**0.379	**0.396	-
	الثاني		-	-
	الثالث			-
الاستبيان ككل	الأول	**0.376	*0.316	-
	الثاني		-	**0.306
	الثالث			-

(*) فروق المتوسطات دالة إحصائياً عند مستوى 0.05

(**) فروق المتوسطات دالة إحصائياً عند مستوى 0.05

(-) فروق المتوسطات غير دالة إحصائياً

يتضح من الجدول السابق:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($0.05 = \alpha$) بين تقديرات المعلمين الذين يدرسون الصف الأول وتقديرات المعلمين الذين يدرسون الصف الثاني لصالح المعلمين الذين يدرسون الصف الثاني، وذلك في مجال النمو المهني للمعلم.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($0.01 = \alpha$) بين تقديرات المعلمين الذين يدرسون الصف الأول وتقديرات المعلمين الذين يدرسون الصف الثاني لصالح المعلمين الذين يدرسون الصف الثاني، وذلك في مجالات إدارة الصف وتنظيمه، والتقويم الصفي، والوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعليم، والدرجة الكلية للاستبيان.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($0.05 = \alpha$) بين تقديرات المعلمين الذين يدرسون الصف الأول وتقديرات المعلمين الذين يدرسون الصف الثالث لصالح المعلمين الذين يدرسون الصف الثالث، وذلك في مجالي إدارة الصف وتنظيمه، والدرجة الكلية للاستبيان.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($0.01 = \alpha$) بين تقديرات المعلمين الذين يدرسون الصف الأول وتقديرات المعلمين الذين يدرسون الصف الثالث لصالح المعلمين الذين يدرسون الصف الثالث، وذلك في مجال الوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعليم.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($0.01 = \alpha$) بين تقديرات المعلمين الذين يدرسون الصف الثاني وتقديرات المعلمين الذين يدرسون الصف الرابع لصالح المعلمين الذين يدرسون الصف الثاني، وذلك في الدرجة الكلية للاستبيان.

ويرى الباحث أن ذلك يعود إلى:

أولاً: الملاحظة الأولى توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($0.05 = \alpha$) بين تقديرات المعلمين الذين يدرسون الصف الأول وتقديرات المعلمين الذين يدرسون الصف الثاني لصالح المعلمين الذين يدرسون الصف الثاني، وذلك في مجال النمو المهني للمعلم، حيث أن هذا

المجال يشمل تفاصيل كثيرة لها علاقة بالمنهاج و المحتوى المعرفي له ،كذلك يشمل التعرف إلى طرائق تدريس المباحث المختلفة ،وهذا ما يتميز به منهاج وطبيعة الصف الثاني عن الصف الأول مما أظهر حاجة أكبر عند معلم الصف الثاني للتدريب على مجال النمو المهني.

ثانيا : الملاحظة الثانية توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.01$) بين تقديرات المعلمين الذين يدرسون الصف الأول وتقديرات المعلمين الذين يدرسون الصف الثاني لصالح المعلمين الذين يدرسون الصف الثاني، وذلك في مجالات إدارة الصف وتنظيمه، والتقويم الصفي، والوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعليم، والدرجة الكلية للاستبيان وهذه الملاحظة تثبت الملاحظة الأولى من حيث أن محدودية تفاصيل منهاج الصف الأول، أو ما هو مطلوب من معلم الصف الأول من مخرجات تتلخص في تمكين الطلبة من مهارتي القراءة والكتابة في اللغة العربية وعملياتي الجمع و الطرح للأعداد ضمن منزلتين ، بينما نجد توسعا أكثر في الصف الثاني في المهارات الإملائية و الأنماط اللغوية وعمليات الضرب و القسمة والأعداد ضمن ثلاث منازل، مما يظهر لمعلم الصف الثاني حاجات تدريبية جديدة وجدها في أداة الدراسة.

ثالثا : الملاحظة الثالثة توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) بين تقديرات المعلمين الذين يدرسون الصف الأول وتقديرات المعلمين الذين يدرسون الصف الثالث لصالح المعلمين الذين يدرسون الصف الثالث، وذلك في مجالي إدارة الصف وتنظيمه، والدرجة الكلية للاستبيان ، هذه الملاحظة تتفق مع ما سبق في مقارنتنا لطبيعة المخرجات المطلوبة من معلم الصف الثالث ومعلم الصف الأول، كذلك في الفرق بين منهاج الصف الثالث وتعدد مباحثه ومنهاج الصف الأول وتركز مباحثه في اللغة العربية و الرياضيات، مما أظهر فروقا ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية للاستبيان ،ونخص هنا بالتحليل مجال إدارة الصف و تنظيمه حيث يتميز طلبة الصف الثالث عن الصف الأول من حيث النضج في السمات الشخصية الجسدية و العقلية و الانفعالية ، مما يلزم معلم الصف الثالث دراية أكبر في التعامل معهم ،وإدارة الصف

الثالث وتنظيمه بشكل يختلف عما يواجهه معلم الصف الأول من سمات شخصية لطلبته تتميز بالخلج و الهدوء والطاعة لكل ما يلقيه المعلم من تعليمات .

رابعا : الملاحظة الرابعة : توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($0.01 = \alpha$) بين تقديرات المعلمين الذين يدرسون الصف الأول وتقديرات المعلمين الذين يدرسون الصف الثالث لصالح المعلمين الذين يدرسون الصف الثالث، وذلك في مجال الوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعليم وهذا يعود أيضا لطبيعة منهاج الصف الثالث وتميزه عن منهاج الصف الأول، و الأهداف الغزيرة التي على المعلم تحقيقها ، مما يدفعه إلى الاستعانة بكل الأساليب و الطرق و الوسائل التعليمية و تكنولوجيا التعليم ، بعكس معلم الصف الأول الذي تظهر حاجته التدريبية لهذا المجال محدودة ، لمحدودية ورتابة الأهداف المطلوب منه اكسابها لطلبته .

خامسا : الملاحظة الخامسة : توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($0.01 = \alpha$) بين تقديرات المعلمين الذين يدرسون الصف الثاني وتقديرات المعلمين الذين يدرسون الصف الرابع لصالح المعلمين الذين يدرسون الصف الثاني، وذلك في الدرجة الكلية للاستبيان ،و يعود ذلك إلى طبيعة الطلبة في كلا الصفين ، فطلبة الصف الرابع يتميزون بأنهم امتلكو المهارات الأساسية من قراءة و كتابة وفهم المقروء و إجراء العمليات الحسابية ،مما يؤهلهم للتحرك مع المنهاج من خلال آلية التعلم الذاتي ، وهي خاصية يتصف بها المنهاج الفلسطيني الجديد ، وأن دور المعلم ينحصر في إتاحة الفرصة للتعلم ، وأن الكتاب المدرسي يشمل الأمثلة والشروحات التي تساعد في تطبيق التعلم الذاتي ، بينما طبيعة الصف الثاني التي تعتبر مرحلة تمكين من المهارات الأساسية لا غنى فيها للطلاب عن المعلم وهذا ما أظهر الفروق بين تقديرات معلمي الصف الرابع و الصف الثاني لصالح معلمي الصف الثاني في الدرجة الكلية للاستبيان .

توصيات الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الأساسية و الذين يدرسون

الصفوف من الأول إلى الرابع الأساسي في المدارس الحكومية في محافظات غزة

واستنادا إلى نتائج الدراسة يقدم الباحث مجموعة من التوصيات التالية :

- إشراك المعلمين في تحديد الاحتياجات التدريبية لديهم .
- أن يكون تدريب المعلمين نابعا من الاحتياجات التدريبية لديهم .
- أن تؤخذ نتائج السؤال الأول من هذه الدراسة بعين الاعتبار في التخطيط لدورات تدريبية لمعلمي المرحلة الأساسية و الذين يدرسون الصفوف من الأول إلى الرابع الأساسي تحت العناوين التالية :
- * اختيار طرائق التدريس المناسبة لتحقيق الأهداف .
- * إدارة الوقت وتوزيعه على أنشطة الحصة .
- * تصميم الخطط العلاجية .
- * توظيف طريقة التعلم باللعب ولعب الأدوار بشكل فاعل .
- * امتلاك فنون و مهارات طرح الأسئلة .
- * امتلاك مهارة الخط العربي السليم و الجميل .
- * المقدرة على اكتشاف وتشخيص الطلبة الموهوبين و الطلبة ذوي صعوبات التعلم رعايتهم .
- * التعرف إلى محتوى مادة التخصص و بنيتها المنطقية .
- * إثارة دافعية الطلبة للتعلم و جذب انتباههم طوال الحصة .
- * مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة بهدف تفعيل المشاركة الصفية .
- * حفظ الانضباط والنظام الصفّي بأسلوب ديمقراطي .
- * تنمية مهارات التفكير عند الطلبة .
- * تنويع وسائل التقويم بما يتلاءم مع الأهداف .

* التعامل مع الواجبات البيتية بشكل فاعل .

* إنتاج الوسائل التعليمية وتوظيفها .

* توظيف الحاسوب و الانترنت في التعليم .

- حسب نتائج السؤال الثاني تعمل الوزارة على أن تكون الهيئة التدريسية للصفوف الأربعة الأولى من الإناث إن أمكن .

- أن تساعد الوزارة المعلمين من حملة الدبلوم على تأهيلهم للحصول على درجة البكالوريوس في التربية الأساسية .

- أن يتعاون مديرو التعليم ومدراء المدارس على تسكين معلمين من حملة البكالوريوس لتعليم الصفوف الأربعة الأولى .

- إعادة النظر في بعض الخطط لدى كليات التربية في الجامعات بحيث تتضمن مساقات تشبع الاحتياجات التدريبية التي أظهرتها الدراسة .

- إجراء نفس الدراسة على معلمي اللغة الانجليزية الذين يدرسون الصفوف من الأول إلى الرابع الأساسي لتكتمل الرؤية الخاصة بتدريب معلمي هذه المرحلة .

- تنفيذ نفس الدراسة على فئات أخرى من المعلمين ومباحث أخرى من الذين يدرسون الصفوف التالية للصف الرابع الأساسي .

المراجع العربية

- القرآن الكريم .

1 - أبو حطب ، فؤاد ، وصادق ، آمال (1980) : " علم النفس التربوي " ، الطبعة الثانية ، مكتبة الأنجلو المصرية القاهرة ، مصر .

2 - أبو الروس ، فضل (2001) : " تحديد الحاجات التدريبية لمعلم الصف في الصفوف الأساسية الأربعة الأولى للمدارس الحكومية بمحافظة نابلس " ، رسالة ماجستير ، جامعة النجاح الوطنية ، نابلس ، فلسطين .

3 - أبو ضباع ، زياد عدوان (1999) : " الاحتياجات التدريبية لمعلمي و معلمات الصفوف الثلاثة الأولى في مدارس منطقة شمال عمان التابعة لوكالة الغوث الدولية بالأردن " ، رسالة ماجستير ، كلية التربية الجامعة الأردنية ، الأردن .

4 - أبو عطوان ، مصطفى (2008) : " معوقات تدريب المعلمين أثناء الخدمة وسبل التغلب عليها بمحافظة غزة " رسالة ماجستير ، كلية التربية الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين .

5 - أبو عميرة ، محبات (1995) : " فعالية برنامج إعداد معلمات الرياضيات للمرحلة الابتدائية بكلية البنات بجامعة عين شمس " مستقبل التربية العربية ، المجلد الأول ، العدد الرابع ، دار المعرفة الجامعية ، الإسكندرية ، مصر .

6 - أبو لبدة، سبع (1982) : " مبادئ القياس النفسي و التقويم التربوي " الطبعة الثالثة ، الجامعة الأردنية ، عمان ، الأردن .

7 - أحمد ، شكري سيد ، و السويدي ، وضحي (1992) : " الاحتياجات التدريبية و أولوياتها لدى معلمي ومعلمات التربية في دولة قطر " ، مجلة مركز البحوث التربوية الخاصة ، قطر .

8 - الأحمد ، خالد طه (2005) : " تكوين المعلمين من الإعداد إلى التدريب " ، دار الكتاب الجامعي ، العين ، الإمارات العربية المتحدة .

- 9 - الأسطل ، إبراهيم و الخالدي ، فريال (2005) : " مهنة التعليم وادوار المعلم في مدرسة المستقبل " دار الكتاب الجامعي ، العين ، الإمارات العربية المتحدة .
- 10- الأغا ، رياض و الأغا ، نهضة (1998) : " رؤية مستقبلية لبناء العملية التربوية الفلسطينية ،تصور نظام التربية الفلسطينية "،مجلة التقويم والقياس النفسي والتربوي، العدد(11) ، فبراير (1998) ، جامعة الأزهر ، غزة .
- 11 - الأغا ، رياض ، و الأغا ، نهضة (1996): " الإدارة التربوية أصولها ونظرياتها وتطبيقاتها الحديثة " مطابع منصور ، غزة ، فلسطين .
- 12 - الترتوري ، محمد عوض و القضاة ، محمد فرحان (2006) : " المعلم الجديد " دليل المعلم في الإدارة الصفية الفاعلة ، دار الحامد للطباعة و النشر ، عمان ، الأردن .
- 13 - توفيق ، عبد الرحمن (1994) : " العملية التدريبيية " ، مؤسسة التدريب و التنمية البشرية (1994) ، القاهرة ، مصر .
- 14 - التير ، مصطفى عمر (1989) : " مساهمات في أسس البحث الاجتماعي " ، معهد الإنماء العربي للدراسات ، طرابلس ، ليبيا .
- 15 - جبر ، نبيل داود (2002): " تقويم برامج تدريب معلمي المرحلة الأساسية الدنيا اثنا الخدمة بمحافظات غزة في ضوء اتجاهات عالمية معاصرة " ،رسالة ماجستير ،كلية التربية ، جامعة الأزهر ، غزة ،فلسطين .
- 16 - جامعة القدس المفتوحة (2007) : " طرائق التدريس و التدريب العامة " ، جامعة القدس المفتوحة ، غزة ، فلسطين.
- 17 - الجبر ، زينب (1991) : " تحديد الحاجات التدريبيية للمعلم في دولة الكويت " ، تشخيص الواقع و البدائل الممكنة ،مجلة دراسات ،المجلد الثامن عشر ،العدد الثالث،ص(7-63)،الكويت.

- 18 - جمعة ، عوض (1993) : " الاحتياجات التدريبية لمعلمي و معلمات الصفوف الثلاثة الأولى في مدارس محافظة إربد " ، رسالة ماجستير جامعة اليرموك ، إربد ، الأردن .
- 19 - الجنيدي ، نفوذ نوران (1999) : " الواقع التدريبي و التدريب المأمول على الاحتياجات التدريبية للمشرفين التربويين في فلسطين " ، دراسة مقارنة ، جامعة القدس ، القدس ، فلسطين .
- 20 - حجازي ، وجيه (2002) : " الاحتياجات التدريبية لمعلمي الرياضيات في المدارس الحكومية في محافظات شمال فلسطين " ، رسالة ماجستير ، جامعة النجاح الوطنية ، نابلس ، فلسطين .
- 21 - الحداني ، عبدالله (1994) : " الاحتياجات التدريبية لمعلمي العلوم في المرحلتين الإعدادية و الثانوية في اليمن " ، مجلة التربية المعاصرة ، العدد (31) ، السنة الحادية عشر ، مارس (1994).
- 22 - حسن ، علي حسين (1990) : " استراتيجيات و بنى جديدة في تدريب المعلم أثناء الخدمة دراسة ميدانية في الإنماء التربوي " ، المؤتمر العلمي الثاني لإعداد المعلم التراكمات و التحديات ، الجمعية المصرية للمناهج و طرق التدريس ، الإسكندرية ، مصر .
- 23 - حسنين ، حسين محمد (2005) : " تقويم التدريب " ، دار المجدلاوي للنشر و التوزيع ، عمان ، الأردن .
- 24 - الحصري ، أحمد كامل (1995) : " استخدام أعضاء هيئة التدريس بجامعة السلطان قابوس للوسائل التعليمية ومدى استفادة الطلاب منها " ، مجلة تكنولوجيا التعليم سلسلة دراسات و بحوث ، المجلد الخامس ، الكتاب الثاني .
- 25 - الحيلة ، محمد محمود (1999) : " التصميم التعليمي نظرية وممارسة " ، الطبعة الأولى ، دار المسيرة للنشر ، عمان .

- 26 - الخطيب ، أحمد و رداح ، الخطيب (1997) : " الحقائق التدريبية " ، الطبعة الأولى ، دار المستقبل للنشر و التوزيع ، عمان .
- 27 - الخطيب ، رداح و الخطيب ، أحمد (2006) : " التدريب الفعال " ، عالم الكتب الحديثة ، إربد ، الأردن .
- 28 - الخطيب ، عامر (1994): " التربية و أصولها الثنائية و الاجتماعية " ، جامعة الأزهر ، غزة ، فلسطين .
- 29 - الخطيب ، عامر (1989)، " نموذج لتدريب معلمي المرحلة الأساسية في فلسطين " ، جامعة الأزهر ، غزة ، فلسطين .
- 30 - الخطيب ، عامر (1987) "نموذج مقترح لتدريب معلمي المرحلة الثانوية أثناء الخدمة " ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة المنصورة ، مصر .
- 31 - الخطيب ، عامر (1987): " نموذج مقترح لتدريب معلمي المرحلة الثانوية أثناء الخدمة " ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة المنصورة ، مصر .
- 32 - الخطيب ، عامر ، و العيلة ، رياض (1998) : " تخطيط و تصميم برنامج لتدريب المعلمين أثناء الخدمة في فلسطين " ، مجلة البحوث و الدراسات التربوية الفلسطينية ، المجلد الأول، العدد الثاني ، ديسمبر 1998 ، غزة ، فلسطين .
- 33 - دحلان ، عمر (2010) : " زاد المعلم في التعليم و التعلم " ، الطبعة الأولى ، مكتبة آفاق ، غزة ، فلسطين .
- 34 - درة ، عبد الباري ، وآخرون (1995): " الحقيبة التدريبية " ، برنامج أساليب التدريب ، المركز العربي للتطوير الراداري ، الأردن .
- 35 - درة ، عبد الباري (1991) : التدريب الإداري بنيته ، أسسه ، افتراضاته الفكرية " ، مجلة رسالة المعلم ، العددان الأول و الثاني ، المجلد (32) ، يونيو (1991) ، الأردن .

- 36 - دروزة ، أفنان (1994) : " إلى أي مدى يمارس المعلم الفلسطيني عمليات تخطيط التعليم المنظم " ، مجلة جامعة الأزهر، العدد الأول ، ديسمبر (1996) ، غزة، فلسطين.
- 37- دندش ، فايز مراد (2003) : " اتجاهات جديدة في المناهج وطرق التدريس " ، الطبعة الأولى ، دار الوفاء للطباعة والنشر ، الإسكندرية ، مصر .
- 38 - رفاع ، سعيد محمد (1999) : " السلوكيات الغير مرغوبة في حصة العلوم كما يراها معلمو العلوم قبل الخدمة وأثناءها (أنواعها ومسبباتها وسبل مواجهتها) " ، مجلة كلية التربية، العدد (87) ، ص(255 - 273)، جامعة الأزهر ، مصر .
- 39 - الزهراني ، عبد المجيد بن عثمان (2004) : " الحاجات التدريبية لمعلمي العلوم الشرعية في المرحلة الابتدائية " الرياض ، السعودية .
- 40 - سليمان ، عرفات (1991) : " المعلم و المهنة (دراسة تحليلية مقارنة لطبيعة المهنة)" ، مكتبة الانجلو المصرية ، القاهرة ، مصر .
- 41 - سمور ، رياض(2006) : "دور برنامج المدرسة وحدة تدريب في النمو المهني للمعلمين " ، مجلة الجامعة الإسلامية ، المجلد الرابع عشر ، العدد الثاني ، غزة ، فلسطين
- 42 - شرف الدين ، نشأت (1995) : " الاحتياجات التدريبية لمعلمي المعاهد الإعدادية و الثانوية الأزهرية من وجهة نظر كل من المعلمين و شيوخ المعاهد و المشرفين التربويين " ، مجلة التربية العدد (51)، أغسطس (1995) الجامعة الإسلامية ، غزة ،فلسطين.
- 43- الشلالة ، محمود (1995) : " الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الأساسية الأولى كما يراها المعلمون المتدربون ، و المشرفون المدربون في مديرية عمان الكبرى الثانية " رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، الجامعة الأردنية ، عمان ، الأردن .
- 44 - شوق ، محمود و سعيد ، محمد (1995) : " تربية المعلم للقرن الحادي و العشرين" ، مكتبة العكيان ، الرياض ، السعودية .

- 45- الصائغ، بكور (2003): " الاحتياجات التدريبية التربوية لمعلمي المواد الفنية في المعاهد الثانوية الصناعية " ،رسالة ماجستير ، السعودية .
- 46 - صبح ، فتحي (2006) : " التدريب أثناء الخدمة على المناهج الفلسطينية الحديثة لمعلمي المرحلة الأساسية بوزارة التربية و التعليم بمحافظات غزة "،المؤتمر العلمي الأول لكلية التربية، التجربة الفلسطينية في إعداد المناهج ، جامعة الأقصى ، المجلد الثاني،غزة، فلسطين .
- 47 - طرائق التدريس و التدريب العامة (2007) ، جامعة القدس المفتوحة ، القدس ، فلسطين.
- 48 - الطراونة ، يحيى (1995) : " الحاجات التدريسية لمعلمي الرياضيات في المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في جنوب الأردن "،رسالة ماجستير، الجامعة الأردنية ، الأردن .
- 49 - الطعاني ، حسن أحمد (2005) : " الإشراف التربوي مفاهيمه ، أهدافه أسسه ، أساليبه"، دار الشروق . عمان ، الأردن .
- 50 - العاجز ، فؤاد علي ، والبناء ، محمد (2003) : " تصور مقترح لبرنامج إعداد المعلم الفلسطيني وفق حاجاته الوظيفية في ضوء مفهوم الأداء " ،مجلة الجامعة الإسلامية ، العدد الأول، غزة ، فلسطين.
- 51 - عبد الحميد ، عبد الحميد (1994) : " الاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في ضوء توجهات المنهاج المطور في البحرين " ، الجمعية المصرية لمناهج و طرق التدريس ، المؤتمر العلمي السادس ، المجلد الثاني ، الإسماعيلية ، مصر .
- 52 - عبد السميع ، مصطفى ، و حوالة ، سهير محمد (2005) : " إعداد المعلم تنميته وتدريبه"، دار الفكر ، عمان ، الأردن .
- 53 - عبد القادر ، فايز (2005):" الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي الرياضيات للصف الحادي عشر من وجهة نظر المعلمين و المشرفين التربويين بمحافظات غزة" ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة الأزهر ، غزة ، فلسطين.

- 54 - عبد الموجود ، محمد عزت (1993) : " المعايير العلمية لتربية المعلم " ، مجلة كلية التربية ، الجامعة الليبية ، طرابلس، ليبيا .
- 55 - عبد الموجود ، محمد عزت (1988) : " تدريب المعلمين أثناء الخدمة دراسة في المفهوم والوظيفة " ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، مصر .
- 56 - عبد الوهاب ، علي (1981) : " التدريب و التطوير : مدخل علمي لفاعلية الأفراد و المنظمات " ،معهد الإدارة العامة ، الرياض ، السعودية .
- 57 - عثمان ، أحمد (2000) : " الحاجات التدريبية لمعلمي الرياضيات العاملين في المرحلة الأساسية العليا في المدارس الحكومية في محافظات شمال فلسطين " ، رسالة ماجستير ، جامعة النجاح الوطنية ، نابلس ، فلسطين .
- 58 - عدس ، محمد (1998) : " المعلم الفعال و التدريس الفعال " ، دار الفكر، عمان، الأردن .
- 59 - عدوان ، سامي و فاشة فيوليت (1993) : " تقويم برنامج تأهيل المعلمين أثناء الخدمة من وجهة نظر المعلمين الملتحقين بالبرنامج "،المؤتمر التربوي الأول لتطوير التعليم في الأراضي المحتلة في غزة،(12-14 أكتوبر1993)،جامعة الأزهر، كلية التربية، غزة،فلسطين.
- 60 - العريزي ، محمد أحمد (1998) : " المتابعة والتقويم لبرامج التدريب و المتدربين " ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، مصر .
- 61 - العساف، صالح محمد (1989) : " المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية. سلسلة البحث في العلوم السلوكية" ، مطابع العبيكان ، الرياض ، السعودية .
- 62 - عطوي ، جودت عزت (2001) : " الإدارة التعليمية و الإشراف التربوي أصولها و تطبيقاتها " ،الدار العلمية الدولية ، مكتبة دار الثقافة للنشر و التوزيع ، عمان ، الأردن .

- 63 - علي ، إبراهيم (1993) : " الحاجات التدريبية أثناء الخدمة لمعلمي الرياضيات في المرحلة الأساسية العليا في مديرية تربية عمان الأولى " ، رسالة ماجستير ، الجامعة الأردنية ، عمان ، الأردن .
- 64 - عليّات ، محمد عليان (1991) : " الاتجاهات الحديثة في التعليم و التدريب و الإدارة " ، الطبعة الأولى ، دار الخواجا ، عمان ، الأردن .
- 65 - عمار ، حامد (1996) : " دراسات في التربية و الثقافة " ، الطبعة الأولى ، مكتبة الدار العربية للكتاب .
- 66 - عودة ، أحمد (2002) : " القياس و التقويم في العملية التدريسية " الطبعة الثانية ، دار الأمل للنشر و التوزيع ، عمان ، الأردن .
- 67 - غباين ، عمر (2004) : "برنامج مقترح لتدريب معلمي التكنولوجيا في مرحلة التعليم الأساسي العليا في فلسطين بناء على احتياجاتهم التدريبية" ،رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة النجاح الوطنية ، نابلس، فلسطين.
- 68 - فالوقي ، محمد هاشم (1987) : " اتجاهات حديثة في التربية " ، مقالات في الفكر التربوي الجديد و التربية المستمرة ، دار الجماهيرية للنشر و التوزيع ، طرابلس ، ليبيا .
- 69 - الفرا ، فاروق (1996) : " تقويم برنامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة بالتعليم الأساسي بقطاع غزة و كيفية تطوير هذه البرامج و تحسينها " ،مجلة جامعة الأزهر - غزة(العلوم الإنسانية)، العدد الأول ، ديسمبر 1996 ، غزة ، فلسطين .
- 70 - الفرا ، فاروق حمدي (1990) نموذج مقترح لبرامج تدريب المعلمين في ضوء بعض الدراسات التقويمية لهذه البرامج " ،المؤتمر العلمي الثاني (15-18 يوليو 1990)، إعداد المعلم التراكمات و التحديات ، المجلد الأول ، الإسكندرية ، مصر .

- 71 - الفرا ، فاروق و مهران ، عادل (1989) : " بعض الكفايات التربوية الخاصة اللازمة لمدرس المواد التكنولوجية " ، المؤتمر العلمي الأول ، آفاق و صيغ غائبة في إعداد المناهج وتطويرها ، المجلد الثالث ، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، الإسماعيلية ، مصر .
- 72 - قشطة ، كمال محمد (2004) : " المعوقات التي تحول بين التدريب الإداري و توظيفه في الواقع العملي " ، رسالة ماجستير ، جامعة الأقصى ، غزة، فلسطين.
- 73 - قطب ، يوسف صلاح الدين (1999) : " التخطيط لتدريب المعلمين أثناء الخدمة و تنظيم الأجهزة المشرفة عليه " ، دار المعارف ، القاهرة ، مصر .
- 74 - قطب ، يوسف صلاح الدين (1985) : " أهمية الاستمرار مع الدينامية في السياسة التعليمية " ، صحيفة التربية ، السنة 26 ، يناير ، ص 4 ، القاهرة ، مصر .
- 75 - اللقاني أحمد حسين والجمال ، علي أحمد (1999): " معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس " ، الطبعة الثانية ، عالم الكتب ، القاهرة ، مصر .
- 76 - محمود ، محمد صالح (1997) : " واقع الإشراف التربوي في قطاع غزة في مجال تنمية كفايات المعلمين " ، رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة الإسلامية ، غزة، فلسطين.
- 77 - مدبولي ، محمد عبد الخالق (2002) : " التنمية المهنية للمعلمين والاتجاهات المعاصرة و المداخل الاستراتيجية " دار الكتاب العربي ، دبي ، الإمارات .
- 78 - مغايضة ، زياد (1995) : " تقويم الحاجات التربوية لمعلمي مادة الرياضيات في المرحلة الثانوية لمديرية عمان الكبرى الاولى " ، رسالة ماجستير ، الجامعة الاردنية ، عمان ، الاردن.
- 79 - مقاط، محمد(2002) : "تحديد الكفايات التدريسية الخاصة اللازمة لمعلمي الرياضيات بالمرحلة العليا من التعليم الأساسي بمحافظة غزة"رسالة ماجستير،جامعة الأزهر،غزة،فلسطين.
- 80 - موسى ، محمد عبد الرحيم(1996) : " المعلم الفاعل و التدريس الفعال " ، دار الفكر للطباعة و النشر ، الطبعة الأولى ، عمان ، الأردن .

81 - المومني ، عاطف (1994) : " فعالية برامج التدريب أثناء الخدمة لمعلمي التربية الاجتماعية و الوطنية كما يراها المعلمون و المشرفون التربويون في الأردن " ، رسالة ماجستير ، الجامعة الأردنية ، عمان ، الأردن .

82 - المومني ، ماجد أحمد (1993) : " دور المعلم في العملية التربوية " ، مجلة التربية عدد سبتمبر (106) ، الجامعة الأردنية ، عمان ، الأردن .

83 - النشار ، محمد حمدي (1996) : " الإدارة الجامعية التطوير والتوقعات " ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم .

84 - هاشم ، سامي محمد و أبو الليل ، أحمد (1996) : " الاحتياجات التدريبية لمعلمي و معلمات الرياضيات بمعاهد التربية الخاصة " من وجهة نظرهم ، مجلة الإرشاد النفسي ، العدد الخامس ، السنة الرابعة ، مركز الإرشاد النفسي ، جامعة عين شمس ، القاهرة ، مصر .

85 - هجران ، أحمد (2003) : " تحديد الحاجات التدريبية للمعلمين ، مدخل لبناء برنامج تدريبي مقترح من وجهة نظر القادة التربويين والمختصين و المشرفين التربويين " ، رسالة ماجستير ، السعودية .

86 - هندي ، صالح و يحيى ، علي (1997) : " تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الإسلامية في المرحلتين الإعدادية و الثانوية بسلطنة عمان " ، دراسات في المناهج وطرق التدريس ، العدد (42) ، عمان ، الأردن .

87 - وزارة التربية والتعليم العالي ، الإدارة العامة للتخطيط - غزة (2006): " إحصائيات حول التعليم في قطاع غزة 2006/2005 .

88 - وزارة التربية والتعليم العالي ، الإدارة العامة للتخطيط - غزة (2007): " إحصائيات حول التعليم في قطاع غزة 2007/2006 .

- 89 - وزارة التربية والتعليم العالي ، الإدارة العامة للتخطيط - غزة (2008): "إحصائيات حول التعليم في قطاع غزة 2008/2007 .
- 90 - وزارة التربية والتعليم العالي ، الإدارة العامة للتخطيط - غزة (2009): "إحصائيات حول التعليم في قطاع غزة 2009/2008 .
- 91 - وزارة التربية والتعليم العالي ، الإدارة العامة للتخطيط - غزة (2010): "إحصائيات حول التعليم في قطاع غزة 2010/2009 .
- 92 - وزارة التخطيط و التعاون الدولي (1997) : " الإصدار الأول "،السلطة الوطنية الفلسطينية ، فلسطين .
- 93- ياركندي ، آسيا وغنيم ، صافيناز (1997) : " تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمات الرياضيات في المرحلة الابتدائية في جدة " ،دراسات في المناهج وطرق التدريس ، العدد(43)، يوليو (1997) ،جدة ، السعودية .
- 94 - ياغي ، محمد عبد الفتاح (1988) : "التدريب الإداري بين النظرية و التطبيق ، المجلة العربية للتدريب ، السنة الثانية ، العدد الثالث .
- 95 - اليونسكو بالتعاون مع المنظمة العربية للتربية و الثقافة و العلوم (1994) : " إعداد المعلمين و تدريبهم " ، المؤتمر الخامس لوزراء التربية والمسئولين عن التخطيط الاقتصادي والتنموي في الدول العربية عام (1994) .

المراجع الأجنبية :

- 1 - **Adi.D.S.(1986)**: " The perceived inservice training needs of science teachers in public senior secondary schools in bounding municipality", unpublished doctoral dissertation, University of Iowa , Indonesia .
- 2 - **Bloom , B.s(1996)** : " Taxonomy of Educational Objectives Handbook I: Cognitive Domain " David Mckay co. New York .
- 3 - **Bramblett, p. Cope (2000)** : " An Analysis of new Teacher program in Northern Arizona University DAL ." A611-3.P. 824 .
- 4 - **Catchings, Marilyn (2000)** : " The model of Professional Development for teacher : Factors Influencing Technology Implementation in Elementary School " The Louisiana state university , Publication AAT9979252 Number, Disswrtrion , Fall citation & Abstract .
- 5 - **Case , Brian(1991)** : " In-Service Education for Teachers , In J.W. Tibble (ed): Future of Teacher Education " Reuteolge & Kegan , London.
- 6 - **Civine , Sara(1990)** : " Astute department role in-service education " educational leadership, marsh (1990).
- 7 - **Devaney , K . , (1999)** : " Builbing a Teachers center" Ca Teachers'center Exchange , San Francisco .
- 8 - **Flanders, N.A.(1990)**:"Analyzing Teaching Behaviors . reading " Ma: Addison Wesley Puplicing Co.
- 9 - **Harris , B.M.(1991)** : " Improving Staff performance through in service education " allyn & bacon , inc , Boston
- 10 - **Harris , B.M., and Bessent , W.(1999)** : "Inservice Educational. Englewood Cliffs " NJ :Prentice-hall , Inc.
- 11- **Hill , Roger B.& Wicklien , Robert C. (2000)** : " Great Expectation : Preparing Technology Education Teacher for New Role & Responsibilities ,Jornal of Industrial Teacher Education ,Vol 37 ,N 3 .
- 12 – **Holme,s ,F.(1998)**:" Education Teacher for higher order Thinking in Social studies " Jour . of creative Behavior , Vol.37,No.3.

- 14 - **Iloh , G.O.(1985)** : " The perceived need for In-service to improve the teaching of Mathematics in primary school in Bendal State of Nigeria" , Dissertation Abstracts International ,46(5) ,1253A,(DA8514825)
- 15 - **Keneth ,E. & Tommy , S (1992)** : " A Survey of mathematics teacher needs " school Science and Mathematics , 92(4).
- 16 - **King ,J.C.(1998)** : " Improving staff Development using amodel ",OASCD I (Winter 1998)
- 17 - **Makande ,T.D.(1990)** : " A study to determine the need for mathematics inservice training for untried teacher in K-7 rural school in Manicaland, Zimbabwe, Dissertation Abstracts International,48(9)2316 –A.
- 18 - **McFadden ,D.N.(1990)** : " Increasing the Effectiveness of Educational Management" . Columbus , OH, school Management Institute and Battelle Memorial Institute .
- 19 - **Okorofor , I. D. (1998)** : " Inservice training program in mathematics education of Ikwana Umuabia elementary school teachers in imostate of Nigeria" , DAI ,48/9,P 2316-A .
- 20 – **Onoska ,J.(1996):** " Barriouer to the Promotion of Higher order Thinking in social studies " Eric , Document Reproduction service No .Ed. d90761.
- 21 - **Philip Jackson (1991)** : " old dogs and new tricks : observation on the Continuing Education of Teachers " in Louis Ruber (ED) , Improving In-service Education , Boster ,Mass, Allyn &Bacon .
- 22 - **Redfern ,G.B.,(1992)** : " How to Evaluate Teaching : A Performance Objectives Approach " Worthington , OH: school Management Institute.
- 23 - **San , Myint (1999)** : " Japanese beginning teachers perception of their preparation and professional development " Journal of Education For teaching , vol. 25 , no. ,p.o : 255 – 289 .
- 24 - **Sheets , Linn (1998)** : " Experienced teachers Also have Problems", Jornal of Teacher Education , Voll.xll,NO (12) ,Marsh (1998) .

- 25 - **Sirithavee , C.(1990)** ; " An In-Service training program in mathematics for The elementary school teachers : A proposed model " Dissertation Abstracts International, 51(5) , 1469 -A
- 26 - **Slaughter , F. (1988)** : " Experienced New Teacher : Who Are They , And What Support Do They Need ? Dissertation Abstracts International, Vol.401.49, No.8.
- 27 – **Subvitz , J.& Turnet ,H.M(2000)**: " The effect of professional Development on science Teaching Prach'ce and classroom Culture " , Jour of Research in Science teaching , Vol,37,No.9-3 .
- 27 - **Torrington ,d.& holl ,l. (1991)** : " personal management " prentice hall – 4 int. , London , 407

مواقع على الشبكة العنكبوتية :

(www.kenanaonline.com/ws/ : 23/11/2008 -10:09:06 PM) .

[Hpp://www.uqu.edu.sa/majalat/humanities/vol14/f17.htm](http://www.uqu.edu.sa/majalat/humanities/vol14/f17.htm)

ملحق رقم (2)

قائمة بأسماء السادة المحكمين

رقم	الاسم	التخصص	مكان العمل
1	أ.دكتور فؤاد علي العاجز	أصول تربية	الجامعة الاسلامية
2	دكتور عليان عبد الله الحولي	أصول تربية	الجامعة الاسلامية
3	دكتور جميل نشوان	أصول تربية	جامعة الازهر
4	دكتور فايز الأسود	أصول تربية	جامعة الازهر
5	دكتورة سناء أبو دقة	مناهج وطرق تدريس	الجامعة الاسلامية
6	دكتور سهيل ذياب	أصول تربية	الجامعة الاسلامية
7	دكتور محمد هاشم أغا	أصول تربية	جامعة الازهر
8	دكتور زياد ثابت	مناهج وطرق تدريس	وزارة التربية
9	دكتور عمر دحلان	مناهج وطرق تدريس	وزارة التربية
10	دكتورة هيلين الأغا	أصول تربية	وزارة التربية
11	دكتور خليل حماد	مناهج وطرق تدريس	وزارة التربية
12	دكتور باسم أبو قمر	مناهج وطرق تدريس	وزارة التربية
13	دكتور جمال الفليت	مناهج وطرق تدريس	وزارة التربية
14	دكتور محمد أبو بكر	مناهج وطرق تدريس	وزارة التربية
15	فاطمة الجعيتتي	أصول تربية	وزارة التربية
16	أحمد العبادلة	أصول تربية	وزارة التربية

ثانيا فقرات الاستبانة :

المحور الأول : التخطيط						
حاجتي إلى التدريب					نص الفقرة	الرقم
معارض بشدة	معارض	محايد	موافق	موافق بشدة		
					صوغ الأهداف السلوكية لكل حصة بمجالاتها ومستوياتها المختلفة	1
					وضع خطة (يومية- فصلية - سنوية) لتدريس المادة	2
					تحديد التعلم القبلي اللازم للتعلم الجديد	3
					إدارة الوقت وتوزيعه على أنشطة الحصة	4
					اختيار طرائق التدريس المناسبة لتحقيق الأهداف	5
					تصميم خطط علاجية	6
					استثمار المعلومات الموجودة في السجل التراكمي للطالب	7
المحور الثاني : طرائق و أساليب التدريس						
					امتلاك فنون و مهارات طرح الأسئلة	8
					إدارة المناقشات الفعالة بين التلاميذ	9
					توظيف طريقة المحاضرة بشكل فاعل	10
					توظيف طريقة الإلقاء بشكل فاعل	11
					توظيف طريقة القصة بشكل فاعل	12
					توظيف طريقة لعب الأدوار بشكل فاعل	13
					توظيف طريقة الدراما بشكل فاعل	14
					توظيف طريقة التعلم باللعب بشكل فاعل	15
					توظيف طريقة الاستقصاء و الاكتشاف بشكل فاعل	16
					توظيف طريقة حل المشكلات بشكل فاعل	17
					توظيف طريقة التدريس بالمجموعات بشكل فاعل	18
					توظيف طريقة العصف الذهني بشكل فاعل	19
					توجيه السلوكيات في غرفة الصف وفقا لنظريات التعلم	20
					الربط الأفقي و الرأسي بين الموضوعات المختلفة	21
المحور الثالث : النمو المهني للمعلم						
					التعرف إلى محتوى مادة التخصص و بنيتها المنطقية	22
					تصميم الأنشطة الصفية	23
					تصميم الأنشطة اللا صفية و تطويرها	24
					المقدرة على اكتشاف الطلبة الموهوبين و رعايتهم	25
					تشخيص الطلبة ذوي صعوبات التعلم ورعايتهم	26
					رعاية الطلبة ذوي الحاجات الخاصة (التعليم الجامع)	27
					مراعاة الخصائص النمائية للطلبة واستثمارها	28
					امتلاك مهارة الخط العربي السليم و الجميل	29

الرقم	نص الفقرة	موافق بشدة	موافق	محايد	معارض	معارض بشدة
30	ربط البيئة المحلية بموضوعات الدروس المختلفة					
31	امتلاك مهارة تدريس فروع اللغة العربية					
32	القدرة على تدريس مبحث الرياضيات					
33	القدرة على تدريس المهارات الحياتية ضمن المنهاج					
34	تدريس القيم الوطنية و المدنية ضمن منهاج التربية الوطنية و المدنية					
35	تدريس مبحث العلوم العامة					
36	تدريس التربية الإسلامية وفروعها					
37	امتلاك القدرة على تدريس التربية الرياضية و التربية الفنية					
38	توظيف برنامج التعليم التمكيني و أوراق العمل المختلفة					
39	إدراج التربية البيئية ضمن المنهاج كمنحى تكاملي					
40	إدراج التربية الغذائية ضمن المنهاج كمنحى تكاملي					
41	إعداد البحوث الإجرائية					
42	استثمار أدب الأطفال في التدريس					
43	التقويم الذاتي لفعالية طرق التدريس المستخدمة					
44	امتلاك القدرة على تقويم المناهج					
المحور الرابع : إدارة الصف و تنظيمه						
45	حفظ النظام الصفّي بأسلوب ديمقراطي					
46	التفاعل اللفظي وغير اللفظي داخل الفصل					
47	إثارة دافعية الطلبة للتعلم					
48	مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة					
49	آلية جذب انتباه الطلبة طوال الحصة					
50	تشكيل مجموعات صفية مختلفة					
51	التعامل مع أنماط الطلبة المختلفة					
52	امتلاك مهارة الإدارة الفاعلة في الصف					
53	الاستثمار الأمثل للاتصال مع أسرة الطالب					
54	تحليل المحتوى الدراسي					
55	إعداد اختبارات وفق جدول المواصفات					
56	تنويع وسائل التقويم بما يتلاءم مع الأهداف					
57	التعامل مع الواجبات البيئية بشكل فاعل					
58	تحليل نتائج الاختبارات					
59	بناء الاختبارات التشخيصية و التحصيلية					
60	توظيف التقويم البنائي أثناء الموقف التعليمي					
61	تنمية مهارات التفكير عند للطلبة					
62	امتلاك مهارة تقديم التغذية الراجعة للطلبة					

الرقم	نص الفقرة	موافق بشدة	موافق	محايد	معارض	معارض بشدة
63	تقويم المجال النفس حركي و الوجداني عند الطلبة					
64	تعديل أساليب التدريس وفقا لنتائج التقويم					
المحور السادس : الوسائل التعليمية و تكنولوجيا التعليم						
65	إنتاج الوسائل التعليمية					
66	توظيف الوسائل التعليمية					
67	تنظيم البيئة الفيزيكية للغرفة الصفية بشكل فاعل					
68	استثمار مرافق المدرسة الأكاديمية (المكتبة) كمصادر تعليم					
69	استثمار مرافق المدرسة الأكاديمية (المختبر) كمصادر تعليم					
70	استثمار الإذاعة و برامج التلفزيون كمصادر تعلم					
71	توظيف الحاسوب و الانترنت في التعليم					
72	استثمار البريد الالكتروني (E- Mail) كمصادر تعلم					
73	استثمار ساحات الحوار (المنتديات) كمصادر تعلم					
74	استثمار غرف المحادثة (Internet Relay Chat) كمصادر تعلم					
75	توظيف جهاز LCD كوسيلة تعليمية					
76	توظيف جهاز OHP كوسيلة تعليمية					
77	إعداد شفافيات متنوعة خاصة بجهاز OHP					
78	توظيف اللوحات (السبورة ، لوحة الجيوب...) كوسائل تعليمية					
79	استثمار خامات البيئة في إعداد و سائل تعليمية					
80	توظيف جهاز الجوال (الخلوي) كوسيلة تعليمية					

أشكركم على حسن تعاونكم

انتهت الاستبانة

محلقة رقم (4) الدورات التي عقدتها وزارة التربية والتعليم من تاريخ 1996 إلى 2007

رقم الكود	الجهة الممولة	عدد الساعات	عدد الأيام	تاريخ انعقادها	اسم الدورة	رقم الدورة	مسلسل
51	اليونيسف	30	10	14/03/1996	المكتبات الاستكمالية	3203001	.1
44	مديرية التربية والتعليم	12	6	21/10/2004	دورة مبننة في علم المكتبات	3203004	.2
15	المشروع الايطالي	15	3	24/02/2007	القضايا المعاصرة	3206001	.3
10	IIEP	32	8	08/06/1996	تدريب المديرين	3207001	.4
15	IIEP	34	8	19/07/1998	تدريب المديرين والمديرات	3207008	.5
73	IIEP	20	5	23/07/1997	تدريب مديري مدارس أكاديمية	3207010	.6
18	IIEP	34	8	11/08/1998	تدريب مديرين ومديرات	3207011	.7
18	IIEP	32	8	14/10/1998	تدريب مديرين	3207012	.8
24	IIEP	25	5	26/10/2000	الإدارة التنظيمية	3207013	.9
19	اليونسكو	36	9	18/04/2002	القيادة المدرسية و مهارات العمل الإداري	3207014	.10
18	المشروع البلجيكي	32	8	08/08/2002	تدريب مديري المدارس	3207015	.11
25	اليونسكو	38	7	23/11/2002	تدريب مديري المدارس	3207016	.12
24	وزارة التربية والتعليم	30	6	25/01/2005	تدريب مديري المدارس	3207017	.13
27	اليونسكو	20	4	20/09/2006	القيادة التربوية	3207018	.14
40	وزارة التربية والتعليم	20	4	15/08/2007	تدريب مديري	3207020	.15
25	وزارة التربية و التعليم	60	5	11/01/2004	تدريب مديري مدارس مهنية	3208001	.16
16	وزارة التربية والتعليم	10	2	09/04/2005	تدريب معلمي الإدارة و الاقتصاد	3209001	.17
26	المشروع البلجيكي	10	2	01/02/2006	المنهاج الجديد	3209003	.18
19	المشروع البلجيكي	15	3	21/02/2007	اقتصاد منزلي	3209005	.19
20	المشروع البلجيكي	15	3	26/05/2003	مهارات متطورة في الإشراف التربوي	3211001	.20
19	المشروع البلجيكي	30	6	30/11/2004	البحث العلمي	3211002	.21
31	مديرية التربية والتعليم	30	13	10/04/2005	تدريب مشرفين تربويين	3211003	.22
23	IIEP	24	6	21/07/1996	اللغة عربية /الخط العربي	3221001	.23
25	وزارة التربية والتعليم	24	6	07/08/1997	تدريب معلمي اللغة العربية	3221002	.24
19	وزارة التربية والتعليم	24	6	07/08/1997	تدريب معلمي الصف الحادي عشر	3221004	.25
22	وزارة التربية والتعليم	24	6	07/08/1997	تدريب معلمي اللغة العربية	3221005	.26
18	مديرية التربية والتعليم	13	3	20/07/1998	اللغة العربية/معلمو المرحلة /س/الدنيا	3221006	.27
20	وزارة التربية والتعليم	14	3	23/07/1998	اللغة العربية/معلمو المرحلة س/العليا	3221011	.28
20	وزارة التربية والتعليم	13	3	20/07/1998	اللغة العربية/معلمو المرحلة /س/الدنيا	3221012	.29
18	وزارة التربية والتعليم	13	3	23/07/1998	اللغة العربية/معلمو المرحلة الأساسية العليا	3221013	.30
33	المشروع البلجيكي	20	4	24/08/2002	تدريب معلمي الصف الثامن	3221014	.31
20	المشروع البلجيكي	20	5	02/12/2002	منهاج الصف الثامن الجديد	3221015	.32
22	المشروع البلجيكي	15	3	09/01/2003	تدريب معلمي الصف الثامن	3221016	.33
22	المشروع الايطالي	15	3	20/08/2003	المنهاج الجديد للغة العربية	3221017	.34
46	المشروع البلجيكي	15	3	05/01/2004	المنهاج الجديد	3221018	.35

رقم الكود	الجهة الممولة	عدد الساعات	عدد الأيام	تاريخ انعقادها	اسم الدورة	رقم الدورة	مسلسل
26	البنك الدولي	10	2	24/08/2004	المنهاج الجديد	3221019	.36
25	المشروع البلجيكي	10	2	24/08/2004	لغتنا الجميلة للصف الخامس	3221021	.37
26	المشروع البلجيكي	10	2	17/01/2005	تدريب معلمي الصف الخامس	3221022	.38
21	المشروع البلجيكي	15	3	27/01/2005	تدريب معلمي الصف العاشر	3221024	.39
32	وزارة التربية والتعليم	15	3	25/08/2005	تدريب معلمي اللغة العربية	3221027	.40
36	المشروع البلجيكي	15	3	23/01/2006	المنهاج الجديد	3221030	.41
18	المشروع البلجيكي	10	2	12/02/2007	المنهاج الجديد للغة العربية	3221032	.42
20		10	2	12/02/2007	تدريب معلمين	3221033	.43
22	المجلس الثقافي البريطاني	40	20	06/06/1995	اللغة الانجليزية	3222001	.44
10	DFID	10	2	21/08/1997	اللغة الانجليزية التعبير الحر	3222004	.45
17	وزارة التربية والتعليم	24	6	07/08/1997	اللغة الانجليزية	3222005	.46
21	DFID	12	4	17/01/1998	تدريب معلمي اللغة الانجليزية	3222007	.47
23	وزارة التربية والتعليم	24	6	23/07/1998	تدريب معلمي اللغة الانجليزية	3222013	.48
28	DFID	12	4	20/02/1999	تعليم اللغة الانجليزية / التعبير الحر	3222015	.49
20	DFID	12	4	20/03/1999	تدريب معلمي الصفين (11،12)	3222016	.50
25	DFID	12	4	20/03/1999	تدريب معلمي اللغة الانجليزية	3222017	.51
24	DFID	20	4	08/04/2000	تعليم اللغة الانجليزية / التعبير الحر	3222018	.52
26	DFID	25	5	09/08/2000	أساليب خاصة	3222024	.53
31	DFID	25	5	11/11/2000	معلمو الصف الأول الأساسي	3222026	.54
32	DFID	25	5	11/11/2000	اللغة الانجليزية	3222027	.55
16		25	5	11/07/2001	أساليب خاصة لتعليم اللغة الانجليزية	3222028	.56
27	اليونسكو	30	10	12/01/2002	المعلمون الجدد	3222031	.57
25	المشروع البلجيكي	30	9	29/12/2002	تدريب معلمي اللغة الانجليزية	3222033	.58
30	المشروع البلجيكي	10	4	05/04/2003	الصوتيات التطبيقية	3222037	.59
18	المشروع البلجيكي	20	4	30/08/2003	أساليب خاصة	3222038	.60
25	المشروع الايطالي	20	4	30/08/2003	منهاج الصف الرابع	3222039	.61
20		20	5	31/12/2003	اللغة الانجليزية	3222041	.62
25		20	5	31/12/2003	الكفايات الخاصة	3222042	.63
31		12	4	09/03/2004	تدريب معلمي	3222043	.64
42	المشروع البلجيكي	15	3	19/08/2004	المنهاج الجديد	3222044	.65
27	المشروع البلجيكي	15	3	19/08/2004	اللغة الانجليزية للصف الخامس	3222045	.66
37	المشروع البلجيكي	20	4	26/08/2004	اللغة الانجليزية للصف العاشر	3222046	.67
25	وزارة التربية والتعليم	20	4	13/07/2005	تدريب المعلمين خلال الصيف	3222048	.68
45	وزارة التربية والتعليم	15	3	22/08/2005	تدريب معلمي اللغة الانجليزية	3222049	.69
25	وزارة التربية والتعليم	15	3	25/08/2005	تدريب معلمي اللغة الانجليزية للصف السادس	3222051	.70
46	وزارة التربية والتعليم	10	3	27/11/2005	تدريب معلمي اللغة الانجليزية	3222053	.71
34	وزارة التربية والتعليم	15	4	05/02/2006	أيام دراسية	3222054	.72

رقم الكود	الجهة الممولة	عدد الساعات	عدد الأيام	تاريخ انعقادها	اسم الدورة	رقم الدورة	مسلسل
36	المشروع البلجيكي	10	2	28/08/2006	المنهاج الجديد للصف السابع	3222055	.73
37	المشروع البلجيكي	10	2	24/08/2006	المنهاج الجديد	3222056	.74
13	المشروع البلجيكي	10	2	12/02/2007	تدريب معلمي الصفين (11,12)	3222057	.75
28	المشروع البلجيكي	10	2	14/02/2007	تدريب معلمين	3222059	.76
51	اليونيسف	15	5	07/05/1996	تدريب معلمي العلوم	3223001	.77
24	IBE	24	6	08/08/1996	العلوم /لوائية	3223003	.78
19	IBE	24	6	21/07/1997	تدريب معلمي العلوم	3223004	.79
18	IBE	24	6	14/08/1997	تعليم الأحياء	3223007	.80
29	IBE	25	10	07/12/1997	تدريب معلمي العلوم	3223008	.81
31	IBE	25	10	12/04/1998	تدريب معلمي العلوم/أوسلو	3223010	.82
20	وزارة التربية والتعليم	12	3	23/07/1998	تدريب معلمي الفيزياء	3223012	.83
19	وزارة التربية والتعليم	24	6	23/07/1998	تدريب معلمي الكيمياء	3223013	.84
27	وزارة التربية والتعليم	27	6	16/07/1998	تدريب معلمي العلوم	3223014	.85
29	IBE	30	6	10/08/2000	الأرصاد الجوية	3223016	.86
28	المشروع البلجيكي	15	3	26/08/2002	العلوم	3223017	.87
20	المشروع البلجيكي	25	5	30/12/2002	العلوم / الفيزياء	3223018	.88
24	المشروع البلجيكي	25	5	15/05/2003	الوسائل التعليمية/فيزياء	3223019	.89
18	المشروع البلجيكي	15	3	25/09/2003	العلوم العامة للصف التاسع	3223020	.90
19	المشروع الايطالي	15	3	25/08/2003	العلوم العامة	3223021	.91
37	المشروع البلجيكي	15	3	05/01/2004	المنهاج الفلسطيني الجديد	3223022	.92
40	المشروع البلجيكي	10	2	16/01/2005	تدريب معلمي الصف الخامس	3223025	.93
54	المشروع البلجيكي	15	3	13/01/2005	تدريب معلمي الصف العاشر	3223026	.94
18	وزارة التربية والتعليم	10	2	31/08/2005	تدريب معلمي العلوم	3223028	.95
17	المشروع البلجيكي	15	3	14/02/2006	المنهاج الجديد	3223036	.96
15	المشروع البلجيكي	10	2	11/02/2007	المنهاج الفلسطيني الجديد	3223043	.97
19	المشروع البلجيكي	15	3	24/01/2007	تدريب معلمين	3223044	.98
25	المشروع البلجيكي	20	4	13/12/2007	تدريب معلمي (1-4)	3223045	.99
50	اليونيسف	30	5	07/05/1996	تدريب معلمي الرياضيات	3224001	.100
24	اتحاد المعلمين النرويجيين	24	8	13/04/1997	الرياضيات الاستكمالية / أوسلو لوائية	3224004	.101
20	وزارة التربية والتعليم	24	6	31/07/1997	تعليم الرياضيات	3224005	.102
17	وزارة التربية والتعليم	24	6	07/08/1997	رياضيات	3224006	.103
28	IBE	16	8	25/11/1997	تدريب معلمي الرياضيات	3224007	.104
19	اتحاد المعلمين النرويجيين	32	8	10/08/1997	دورة أوسلو (رياضيات)	3224008	.105
19	وزارة التربية والتعليم	12	3	03/08/1998	تدريب معلمي الرياضيات	3224009	.106
16	بلجيكا	20	4	30/08/2001	منهاج الصف السابع	3224013	.107
18	المشروع البلجيكي	15	4	26/11/2002	تدريب معلمي الصف الثامن	3224015	.108
20		60	12	14/07/2003	تدريب معلمي الصفوف (8,9,10)	3224017	.109

رقم الكود	الجهة الممولة	عدد الساعات	عدد الأيام	تاريخ انعقادها	اسم الدورة	رقم الدورة	مسلسل
21	المشروع البلجيكي	15	3	18/08/2003	منهاج الرياضيات للصف التاسع	3224018	.110
42	المشروع البلجيكي	15	3	10/01/2004	المنهاج الفلسطيني الجديد	3224020	.111
27	المشروع البلجيكي	10	2	17/01/2005	تدريب معلمي الصف الخامس	3224023	.112
27	المشروع البلجيكي	15	3	25/01/2005	تدريب معلمي الصف العاشر	3224025	.113
23	وزارة التربية والتعليم	10	2	25/08/2005	تدريب معلمي الرياضيات	3224028	.114
19	المشروع البلجيكي	15	3	01/02/2006	المنهاج الجديد	3224032	.115
17	المشروع البلجيكي	15	3	14/02/2007	منهاج الصف الثاني الجديد	3224035	.116
22	المشروع البلجيكي	10	2	24/01/2007	الرياضيات	3224036	.117
25	IIEP	24	6	08/08/1996	التربية الإسلامية	3225001	.118
20	وزارة التربية والتعليم	12	3	21/07/1998	تدريب معلمي التربية الإسلامية	3225003	.119
23	المشروع البلجيكي	15	3	22/08/2002	تدريب معلمي الصف الثامن	3225005	.120
25	المشروع البلجيكي	60	12	15/05/2003	تدريب معلمي التربية الإسلامية	3225008	.121
38	المشروع البلجيكي	10	2	29/08/2004	المنهاج الجديد	3225010	.122
22	المشروع البلجيكي	10	2	25/01/2005	تدريب معلمي الصف الخامس	3225012	.123
27	المشروع البلجيكي	15	3	17/01/2005	تدريب معلمي الصف العاشر	3225014	.124
21	وزارة التربية والتعليم	24	12	08/05/2005	تأهيل المعلمين	3225016	.125
25	وزارة التربية والتعليم	10	2	21/08/2005	تدريب معلمي التربية الإسلامية	3225017	.126
24	المشروع البلجيكي	10	2	30/01/2006	المنهاج الجديد	3225019	.127
23	المشروع البلجيكي	10	2	06/02/2007	تدريب معلمي التربية الإسلامية	3225021	.128
19	اليونيسف	15	5	12/05/1996	المواد الاجتماعية / تاريخ	3226001	.129
18	اليونيسف	15	5	12/05/1996	تدريب معلمي المواد الاجتماعية	3226002	.130
18	وزارة التربية والتعليم	24	6	07/07/1997	المواد الاجتماعية / تاريخ	3226003	.131
3	مركز إبداع المعلم	5	1	18/08/2002	تدريب مدربين	3226008	.132
29	المشروع النرويجي	15	3	22/08/2002	تدريب معلمي الصف الثامن	3226009	.133
26	المشروع البلجيكي	15	5	19/12/2002	تدريب معلمي الاجتماعيات	3226010	.134
22	المشروع البلجيكي	15	3	30/12/2002	تدريب معلمي الصف الثامن	3226011	.135
29	مركز إبداع المعلم	18	7	01/02/2003	التربية المدنية	3226013	.136
36	مركز إبداع المعلم	18	7	09/02/2003	التربية العامة	3226043	.137
21	مركز إبداع المعلم	18	7	09/02/2003	التربية المدنية	3226044	.138
25	المشروع البلجيكي	25	5	30/04/2003	الوسائل التعليمية/جغرافيا	3226077	.139
26	المشروع البلجيكي	15	3	20/08/2003	منهاج الصف التاسع	3226078	.140
25	المشروع البلجيكي	15	3	20/08/2003	تدريب معلمين جدد	3226079	.141
47	المشروع البلجيكي	10	2	08/01/2004	المنهاج ج الفلسطيني الجديد	3226080	.142
25	وزارة التربية و التعليم	30	6	05/06/2004	تدريب معلمين	3226081	.143
43	المشروع البلجيكي	10	2	22/08/2004	المنهاج الفلسطيني الجديد	3226082	.144
23	المشروع البلجيكي	10	2	15/01/2005	تدريب معلمي الصف الخامس	3226083	.145
24	المشروع البلجيكي	15	3	18/01/2005	تدريب معلمي الصف العاشر	3226085	.146

رقم الكود	الجهة الممولة	عدد الساعات	عدد الأيام	تاريخ انعقادها	اسم الدورة	رقم الدورة	مسلسل
22	وزارة التربية والتعليم	20	4	08/09/2005	تدريب معلمي الاجتماعيات	3226088	.147
21	المشروع البلجيكي	10	2	24/01/2006	المنهاج الجديد	3226095	.148
22	المشروع النرويجي	15	3	19/02/2007	المواد الاجتماعية / تاريخ	3226101	.149
21	المشروع البلجيكي	10	2	18/02/2007	المنهاج الجديد	3226102	.150
23		24	6	24/07/1997	تدريب معلمي الصف الحادي عشر	3227001	.151
20	وزارة التربية والتعليم	16	4	14/07/1998	التربية الفنية	3227002	.152
34	مركز الإعلام التربوي	20	4	27/08/2000	تدريب معلمي الصف السادس	3227004	.153
22	المشروع البلجيكي	20	4	22/10/2002	الفنون و الحرف للصف الثامن	3227005	.154
24	المشروع البلجيكي	10	2	15/01/2004	المنهاج الجديد	3227006	.155
14	المشروع البلجيكي	10	2	25/08/2004	تدريب معلمي	3227009	.156
16	وزارة التربية والتعليم	10	2	31/08/2005	تدريب معلمي الصف الحادي عشر	3227010	.157
22	IIEP	24	6	18/07/1996	الاقتصاد المنزلي / الملابس والمنسوجات	3228001	.158
13	مديرية التربية والتعليم	24	6	06/08/1998	الاقتصاد المنزلي	3228002	.159
28	المشروع البلجيكي	15	2	07/01/2004	المنهاج ج الفلسطيني الجديد	3228003	.160
35	وزارة التربية والتعليم	27	6	06/08/1998	التربية الرياضية	3229001	.161
37	وزارة التربية و التعليم	10	2	08/01/2004	المنهاج ج الفلسطيني الجديد	3229002	.162
0	المشروع البلجيكي	10	2	08/01/2004	تدريب معلمين	3229003	.163
23	المشروع البلجيكي	10	2	29/09/2004	المنهاج الجديد	3229004	.164
11	وزارة التربية والتعليم	10	2	09/04/2005	تدريب معلمي التربية الرياضية	3229005	.165
30	DFID	9	3	08/12/1997	تطوير الإشراف التربوي	3230001	.166
27	اليونسكو	20	4	23/07/2002	المنهاج الجديد	3230002	.167
22	المشروع الايطالي	15	3	20/08/2003	مقررات الصف الرابع	3230003	.168
54	المشروع الايطالي	25	5	20/08/2003	المنهاج الجديد للصف الرابع	3230004	.169
55	المشروع الايطالي	27	5	20/08/2003	المنهاج الجديد للصف الرابع المباحث الأدبية	3230005	.170
24	اليونيسف	24	8	04/01/2004	المهارات الحياتية	3230006	.171
26	وزارة الثقافة	24	8	15/12/2003	تدريب معلمين	3230010	.172
18	وزارة الثقافة	24	8	30/12/2003	تدريب معلمين في غير التخصص	3230011	.173
20	معهد كنعان	48	8	08/01/2004	التعلم النشط	3230012	.174
25	وزارة التربية و التعليم	30	6	22/07/2004	استخدام الأجهزة المخبرية	3230015	.175
22	معهد كنعان	48	8	08/01/2004	تدريب معلمين	3230016	.176
22	اليونسيف	24	8	07/12/2004	المهارات الحياتية	3230025	.177
25	اليونسيف	20	4	18/12/2004	تدريب معلمي المرحلة/س الدنيا	3230029	.178
25	اليونسيف	20	4	31/05/2005	التعليم العلاجي التمكيني	3230030	.179
25	وزارة التربية والتعليم	30	6	30/06/2005	تدريب معلمي (1-4)	3230032	.180
32	وزارة التربية والتعليم	15	3	20/11/2005	التعليم العلاجي	3230033	.181
30	دياكونيا - ناد	45	9	27/06/2006	أدب أطفال	3230037	.182
2	المشروع الايطالي	15	3	24/01/2007	تدريب معلمين	3230038	.183

رقم الكود	الجهة الممولة	عدد الساعات	عدد الأيام	تاريخ انعقادها	اسم الدورة	رقم الدورة	مسلسل
20	البنك الدولي	48	8	19/03/2008	التعليم النشط	3230040	.184
24	اليونيسف	20	5	25/10/2007	المهارات الحياتية	3230041	.185
12	وزارة التربية والتعليم	20	5	01/11/2007	تدريب معلمين	3230042	.186
47	اليونيسف	36	12	29/02/1996	الصفين 1 و2 الأساسيين	3231001	.187
20	DFID	24	6	24/07/1997	التعليم التكاملي	3231002	.188
21	اليونيسف	25	5	05/11/1997	تدريب معلمي الصف الأول والثاني	3231004	.189
21	اليونيسف	52	11	20/11/1997	الصفين 1 و2 الأساسيين	3231005	.190
14	DFID	15	3	14/06/1998	التعليم التكاملي	3231006	.191
24	وزارة التربية والتعليم	27	6	23/07/1998	تدريب معلمي المرحلة/س الدنيا	3231008	.192
40	DFID	27	6	20/08/1998	التعليم التكاملي	3231009	.193
21	اليونيسف	40	13	05/01/1999	تدريب معلمي الصفين (1 و2) الأساسيين	3231010	.194
13	DFID	13	5	29/04/1999	التعليم التكاملي	3231011	.195
15	DFID	30	5	12/08/1999	تدريب مدربي التعليم التكاملي	3231014	.196
98	DFID	30	6	19/08/1999	التعليم التكاملي/أ	3231015	.197
31	DFID	14	4	20/10/1999	التعليم التكاملي	3231017	.198
131	المشروع الايطالي	20	8	07/02/2001	تدريب معلمي الصف الأول	3231022	.199
133	IBE	40	8	12/08/2001	التعليم التكاملي	3231023	.200
98	المشروع البلجيكي	20	4	24/01/2002	منهاج الصف الثاني الجديد	3231024	.201
48	اليونسكو	35	7	27/08/2002	تدريب معلمي الصف الثالث/س	3231025	.202
36	المشروع البلجيكي	5	1	09/01/2003	تدريب معلمي التكنولوجيا	3231028	.203
22	المشروع البلجيكي	13	3	09/01/2003	المواد العلمية	3231029	.204
56	المشروع البلجيكي	14	3	09/01/2003	تدريب معلمي الصف الثالث/س	3231030	.205
23	المشروع البلجيكي	15	3	09/01/2003	تدريب معلمي الصف الثامن	3231031	.206
25	اليونسكو	40	8	24/07/2003	التعليم التكاملي	3231033	.207
20	وزارة التربية و التعليم	15	3	05/01/2004	تدريب معلمين	3231034	.208
25	فنلندا	33	13	27/12/1998	القياس والتقييم/التربية الإسلامية	3233001	.209
26	فنلندا	33	13	04/01/1999	القياس والتقييم/اللغة العربية	3233002	.210
25	فنلندا	26	13	05/01/1999	القياس والتقييم/الرياضيات	3233003	.211
24	فنلندا	35	13	20/05/1999	القياس والتقييم	3233005	.212
18	فنلندا	33	13	23/05/1999	القياس والتقييم/التربية الإسلامية	3233006	.213
24	فنلندا	30	6	03/08/2000	القياس والتقييم	3233021	.214
17	فنلندا	33	6	10/08/2000	التربية الإسلامية	3233022	.215
19	فنلندا	33	6	10/08/2000	تدريب معلمي العلوم	3233023	.216
24	فنلندا	33	6	10/08/2000	القياس والتقييم	3233024	.217
21	فنلندا	33	6	06/08/2001	التربية الإسلامية	3233036	.218
24	فنلندا	33	6	11/08/2001	إعداد الاختبارات التحصيلية	3233037	.219
25	فنلندا	33	6	19/08/2001	القياس و التقييم	3233042	.220

رقم الكود	الجهة الممولة	عدد الساعات	عدد الأيام	تاريخ انعقادها	اسم الدورة	رقم الدورة	مسلسل
25	البنك الدولي	30	6	12/09/2004	تدريب معلمين الرياضيات	3233045	.221
24	البنك الدولي	30	6	23/12/2004	تدريب معلمين اللغة العربية	3233046	.222
27	البنك الدولي	30	6	23/12/2004	تدريب معلمين المواد الاجتماعية	3233047	.223
25	البنك الدولي	30	6	28/12/2004	تدريب معلمين التربية الإسلامية	3233048	.224
25	البنك الدولي	30	6	28/12/2004	تدريب معلمين العلوم	3233049	.225
23	وزارة التربية والتعليم	30	8	23/04/2005	تدريب معلمي الرياضيات	3233050	.226
22	وزارة التربية والتعليم	30	6	02/06/2005	تدريب معلمي العلوم	3233052	.227
20	وزارة التربية والتعليم	30	6	16/05/2005	تدريب معلمي الاجتماعيات	3233054	.228
25	وزارة التربية والتعليم	20	8	04/04/2005	تدريب معلمي التربية الرياضية	3233056	.229
21	وزارة التربية والتعليم	30	10	09/05/2005	تدريب معلمي اللغة العربية	3233059	.230
56	وزارة التربية والتعليم	30	6	06/12/2005	القياس و التقييم	3233060	.231
14	فنلندا	20	4	31/07/2008	تدريب المديرين والمديرات	3233061	.232
34	بلجيكا	20	4	05/09/2001	التكنولوجيا للصف السابع	3234001	.233
29	المشروع الايطالي	15	3	29/08/2002	تدريب معلمي الصف الخامس	3234002	.234
23	المشروع البلجيكي	20	4	08/09/2002	تدريب معلمين	3234003	.235
36	المشروع البلجيكي	20	4	13/01/2004	منهاج التكنولوجيا للصف التاسع	3234004	.236
36	المشروع البلجيكي	20	4	24/08/2004	تكنولوجيا الصف العاشر	3234005	.237
26	المشروع البلجيكي	25	5	24/01/2005	تدريب معلمي الصف العاشر	3234007	.238
23	منتدى العلماء الصغار	25	5	10/08/2005	تدريب معلمي التكنولوجيا	3234011	.239
24	المشروع البلجيكي	20	4	24/01/2006	المنهاج الجديد	3234012	.240
19	البنك الدولي	30	6	02/07/2006	تكنولوجيا التعلم	3234013	.241
20	المشروع البلجيكي	25	5	28/08/2006	المنهاج الجديد	3234014	.242
23	المشروع البلجيكي	5	1	29/05/2004	تدريب مديري	3235001	.243
12		5	1	08/10/2004	تدريب مشرفين تربويين	3235005	.244
25	المشروع النرويجي	30	10	15/05/2000	تدريب معلمي اللغة العربية	3236001	.245
26	المشروع النرويجي	30	11	16/05/2000	تدريب معلمي الرياضيات	3236003	.246
24	المشروع النرويجي	30	12	31/05/2000	تدريب معلمي العلوم	3236005	.247
21	المشروع النرويجي	30	6	13/07/2000	تدريب معلمي الرياضيات	3236007	.248
20	المشروع النرويجي	30	6	23/07/2000	تدريب معلمي العلوم	3236013	.249
25	المشروع النرويجي	30	6	10/08/2000	تدريب معلمي اللغة العربية	3236014	.250
27	المشروع النرويجي	30	13	11/04/2001	تدريب معلمي العلوم	3236020	.251
26	المشروع النرويجي	30	10	12/03/2001	تدريب معلمي اللغة العربية	3236021	.252
25	المشروع النرويجي	30	11	27/02/2001	تدريب معلمي الرياضيات	3236025	.253
25	المشروع النرويجي	30	12	02/04/2001	تدريب معلمي اللغة العربية	3236026	.254
31	فنلندا	30	11	13/03/2001	تدريب معلمي الرياضيات	3236029	.255
138	فنلندا	60	18	07/06/2001	تدريب معلمي اللغة العربية	3236030	.256
28	فنلندا	30	9	03/06/2001	تدريب معلمي الرياضيات	3236031	.257

رقم الكود	الجهة الممولة	عدد الساعات	عدد الأيام	تاريخ انعقادها	اسم الدورة	رقم الدورة	مسلسل
24	فنلندا	30	12	03/06/2001	تدريب معلمي اللغة العربية	3236034	.258
24	فنلندا	30	8	05/06/2001	تدريب معلمي العلوم	3236037	.259
47	المشروع النرويجي	60	12	24/07/2001	تدريب معلمي الرياضيات	3236038	.260
20	بلجيكا	30	6	09/08/2001	تدريب معلمي العلوم	3236041	.261
23	بلجيكا	30	6	16/08/2001	تدريب معلمي اللغة العربية	3236042	.262
57	المشروع البلجيكي	60	9	16/05/2004	محتوى و أساليب	3236046	.263
22	المشروع البلجيكي	30	6	29/07/2004	الصحة و البيئة	3236047	.264
25	المشروع النرويجي	30	6	05/08/2004	محتوى و أساليب	3236049	.265
25	المشروع النرويجي	30	6	22/07/2004	اقتصاد منزلي	3236050	.266
21	مديرية التربية والتعليم	15	5	29/03/2005	المنهاج الجديد	3236052	.267
17	وزارة التربية والتعليم	20	8	27/04/2005	تدريب المعلمين في غير التخصص	3236053	.268
26	وزارة التربية والتعليم	30	6	07/05/2005	تدريب معلمي الصفين (11،12)	3236055	.269
25	المشروع النرويجي	30	6	01/04/2006	محتوى و أساليب	3236059	.270
18	المشروع النرويجي	10	2	02/07/2006	محتوى و أساليب مرحلة (1-4)	3236071	.271
22	المشروع النرويجي	30	6	03/08/2006	محتوى و أساليب	3236074	.272
2	المشروع النرويجي	15	3	19/02/2007	المواد الاجتماعية / تاريخ	3236078	.273
24	IIEP	30	6	15/05/2000	وسائل تعليمية	3237001	.274
20	البنك الدولي	30	6	26/08/2006	تدريب معلمي الصف الأول و مربيات الأطفال	3238001	.275
21	اليونيسف	30	5	30/08/2007	تدريب معلمين	3238002	.276
30	دياكونيا - ناد	36	12	10/12/1998	التعليم الجامع	3239001	.277
35	اليونيسف	15	3	18/02/1998	دورة الإرشاد التربوي	3240001	.278
27	المشروع النرويجي	30	11	13/01/2002	التربية العامة	3242001	.279
28	اليونسكو	30	12	13/05/2002	التربية العامة من (8-10)	3242012	.280
23	اليونسكو	30	12	07/05/2002	التربية العامة	3242015	.281
27	اليونسكو	30	12	07/05/2002	مصادر التعلم	3242016	.282
27	اليونسكو	30	12	15/05/2002	التربية العامة	3242018	.283
17	اليونسكو	30	12	09/05/2002	مصادر التعلم	3242019	.284
18	اليونسكو	30	12	09/05/2002	التربية العامة	3242020	.285
20	المشروع النرويجي	30	6	05/07/2003	تدريب معلمي اللغة العربية	3242022	.286
25	المشروع البلجيكي	30	6	27/04/2004	تدريب معلمي	3242023	.287
25	المشروع البلجيكي	30	6	06/05/2004	برنامج تدريب معلمي	3242024	.288
25	المشروع البلجيكي	30	6	02/05/2004	التربية الإسلامية	3242025	.289
27	وزارة التربية والتعليم	30	6	16/11/2005	تدريب معلمي مدرسة جرار القدوة	3242026	.290
31	UNDP	25	10	12/06/2002	Microsoft office 2000	3243001	.291
34	UNDP	25	10	12/06/2002	شبكة المدارس الالكترونية	3243002	.292
31	اليونيسف	20	5	25/10/2007	الرياضيات	3243006	.293
32	اليونيسف	20	2	25/10/2007	العلوم	3243007	.294

رقم الكود	الجهة الممولة	عدد الساعات	عدد الأيام	تاريخ انعقادها	اسم الدورة	رقم الدورة	مسلسل
18	المشروع البلجيكي	10	2	27/08/2003	الصحة و البيئة	3244001	.295
23	المشروع البلجيكي	10	2	08/01/2004	المنهاج ج الفلسطيني الجديد	3244002	.296
19	المشروع البلجيكي	10	3	20/10/2004	المنهاج الجديد	3244003	.297
19	المشروع البلجيكي	10	2	16/01/2005	تدريب معلمي الصف العاشر	3244004	.298
13	البنك الدولي	15	3	19/10/2004	التحفيز الذهني	3246001	.299
23	DFID	20	4	29/07/1997	التطوير المدرسي	3261001	.300
26	DFID	10	2	31/05/1998	الدورة التمهيدية الأولى	3261005	.301
24	DFID	20	4	16/07/1998	التطوير المدرسي	3261006	.302
17	المشروع البلجيكي	20	4	13/11/2002	التطوير العام للمدرسة	3261018	.303
56	وزارة التربية والتعليم	30	6	28/11/2005	التهيئة للمعلم الجديد	3292004	.304
13	مديرية التربية والتعليم	30	10	19/12/2005	تدريب المعلمين الجدد	3292005	.305
29	المشروع الايطالي	30	10	27/12/2006	تهيئة المعلمين الجدد	3292011	.306
14	اليونسكو	50		#####	الوحدات النمطية	3293001	.307
37	اليونسيف	10	3	07/12/2004	المناهج	3295001	.308
22	المشروع الايطالي	10	2	11/02/2007	المنهاج الجديد	3295003	.309
50	وزارة التربية والتعليم	30	5	22/03/2005	مهارات متقدمة في التدريب	3296001	.310
43	البنك الدولي	30	4	16/05/2006	تدريب مشرفين تربيين	3296002	.311

ملحق رقم (5) الدورات التدريبية التي تم تنفيذها خلال العام الدراسي (2006 - 2009)

رقم	اسم الدورة	الفئة	عدد الايام	عدد الساعات	عدد المشاركين
1.	القياس والتقييم (إعداد مدرسين) (2006 - 2007)	مشرفون تربويون	5	25	12
2.	الصحة الإنجابية صديقة الشباب	معلمون + مرشدون	4	20	46
3.	الإشراف الفني التخصصي	المشرفون الجدد	5	30	19
4.	مهارات متقدمة في الإشراف	المشرفون الجدد	3	20	19
5.	استكشاف القانون الدولي الإنساني	مشرفون + معلمون	5	25	15
6.	أدب الأطفال (السردي القصصي)	مشرفون	6	30	44
7.	المنهاج الجديد للصف الثاني عشر (العلوم الحياتية) // مدرسين	معلمون + مشرفون	3	20	14
8.	المنهاج الجديد للصف الثاني عشر (تكنولوجيا) // مدرسين	معلمون + مشرفون	3	20	14
9.	المنهاج الجديد للصف الثاني عشر	معلمون + مشرفون	3	20	14
10.	المهارات الإدارية والفنية لمديري المدارس / إعداد مدرسين	مدراء + مشرفون	5	30	18
11.	محتوى وأساليب العلوم الاجتماعية (5-10) // إعداد مدرسين	معلمون + مشرفون	3	15	21
12.	مهارات متقدمة في التدريب لمعلمي ICT	معلمون	6	30	25
13.	محتوى وأساليب اللغة العربية (1-4)	مشرفون	3	15	11
14.	التشخيص في التعليم قضايا تربوية وصعوبات التعلم / مدرسين	معلمون + مشرفون	2	10	40
15.	القانون الدولي الإنساني	معلمون	4	20	22
16.	تكنولوجيا 3 الفك والتركيب والصناعة	معلمون	5	30	75
17.	استكشاف القانون الدولي الإنساني	مشرفون	2	10	7
18.	استكشاف القانون الدولي الإنساني	معلمون	4	20	37
19.	المنهاج الجديدة للصف الحادي عشر الجزء الثاني مواد علمية	معلمون + مشرفون	3	20	33
20.	المنهاج الجديدة في جميع المباحث للحادي عشر الجزء الثاني	معلمو الحادي عشر	3	20	معلمو 11
21.	التشخيص في التعليم (2007 - 2008)	معلمون (1-6)	4	20	100
22.	التشخيص في التعليم	مديرو المدارس	1	5	25
23.	محتوى وأساليب (1-4)	معلمو المرحلة	4	20	210
24.	محتوى وأساليب (1-4)	معلمو المرحلة	4	20	220
25.	محتوى وأساليب (1-4)	معلمو المرحلة	4	20	115
26.	محتوى وأساليب (1-4)	معلمو المرحلة	4	20	120
27.	المهارات الحياتية	فريق التدريب	4	20	75
28.	المهارات الحياتية	المدارس المشاركة	4	20	25 مدرسة
29.	الحقائب التعليمية في العلوم	معلمون + مشرفون	4	20	13
30.	الحقائب التعليمية في الرياضيات	معلمون + مشرفون	4	20	15
31.	الإشراف التخصصي الفني	المشرفون الجدد	5	30	15
32.	مهارات متطورة في الإشراف	المشرفون الجدد	3	20	15

رقم	اسم الدورة	الفئة	عدد الايام	عدد الساعات	عدد المشاركين
.33	البحث العلمي	المشرفون	5	30	26
.34	نظريات التعلم	المشرفون	5	30	26
.35	المهارات الإدارية والفنية	مديراء مدارس جدد	3	20	
.36	العلاقة مع المجتمع المحلي	مديراء مدارس جدد	3	20	
.37	تحسين عملية التعليم	مديراء مدارس جدد	3	20	
.38	البحث الإجرائي	مديرات (1-6)	3	20	23
.39	إدارة العلاقة مع المجتمع المحلي	مديرات المدارس	3	20	23
.40	المدير مشرف مقيم	مديرو المدارس	3	20	25
.41	التعلم المتمركز حول الطفل	معلمات (1-4)	3	20	23
.42	التدريب المهني	معلمات (1-4)	3	20	23
.43	القياس والتقييم	معلمون	5	25	200
.44	تهيئة المعلم الجديد	المعلمون الجدد	6	30	
.45	إعداد مدربين / المدير مشرف مقيم	مشرفون + مدراء	3	20	12
.46	الوسائل التعليمية (1) // إعداد مدربين	مشرفون + معلمون	4	20	40
.47	الوسائل التعليمية (2) // إعداد مدربين	مشرفون + معلمون	4	20	40
.48	إدارة الأزمات/ إعداد مدربين	مشرفون + مديراء	5	30	16
.49	تعليم التفكير (1) // إعداد مدربين	مشرفون + معلمون	4	20	40
.50	تعليم التفكير (1) // إعداد مدربين	مشرفون + معلمون	4	20	40
.51	محتوى وأساليب/ إعداد مدربين + ICT	مشرفون + معلمون	5	30	95
.52	مهارات التدريب (TOT)	معلمون + مشرفون	5	30	80
.53	دورة المواطنة/ حل المشكلات المجتمعية	معلمو (7-9)	4	15	30
.54	تهيئة المعلم الجديد (المساند) (2008 - 2009)	معلمون جدد(1-12)	5	15	6212
.55	دورة المحتوى المنهاج الفلسطيني	معلمون جدد(1-12)	5	15	6000
.56	دورة اللغة الإنجليزية	معلمون جدد (3-6)	5	30	50
.57	المواطنة/ دليل المعلم في حل المشكلات لمجتمعية	معلمو (7-9)+مدراء	5	20	72
.58	المواطنة / أسس الديمقراطية	معلمو (3-6) +مدراء	5	20	24

ملحق (6) التدريب المركزي للعام 2007/ 2008

م	اسم الدورة	المجموعات	عدد الساعات	تاريخ الدورة
1.	الحقائب التعليمية في العلوم	3	15	2007
2.	الحقائب التعليمية في الرياضيات	3	15	2007
3.	تدريب مدربين على القياس والتقويم	2	20	2007
4.	تدريب مدربين على القياس والتقويم	2	20	2007
5.	القياس والتقويم لمشرفي اللغة الإنجليزية	3	15	2007
6.	الحقائب الالكترونية	3	12	2007
7.	أساليب متقدمة في تدريس اللغة الإنجليزية	6	25	2007
8.	التعليم العلاجي وصعوبات التعلم	2	15	2007
9.	المهارات الحياتية	2	10	2007
10.	المهارات الحياتية	7	15	2007
11.	البحث الإجرائي	3	15	2007
12.	العلاقة بين المدارس والمجتمع المحلي	3	15	2007
13.	الإشراف الفني التخصصي	3	30	2007
14.	دورة متقدمة في مهارات الإشراف التربوي	3	20	2007
15.	نظريات التعلم والتعلم	2	15	2007
16.	البحث التربوي	2	15	2007
17.	تحفيز التفكير الذهني من خلال تدريس العلوم والرياضيات والتكنولوجيا	1	5	2007
18.	المهارات الإدارية والفنية لمديري المدارس	1	20	2008/2007
19.	المهارات الإدارية والفنية لمديري المدارس	8	30	2008/2007
20.	القيادة التربوية	8	20	2007
21.	تحسين عملية التعلم	8	10	2008
22.	تحسن عملية التعليم	8	10	2007
23.	إدارة الروابط مع المجتمع المحلي	8	10	2008
24.	أدب الأطفال	3	30	2007
25.	أدب الأطفال	2	5	2007
26.	التشخيص في التعليم	2	20	2007
27.	الحق في اللعب	1	10	2007
28.	تكنولوجيا التعليم والتعلم	2	20	2007
29.	استكشاف القانون الدولي الإنساني	11	60	2007/2008
30.	ICT/SPEP	3	20	2007
31.	توظيف ICT في التعليم /BC	3	30	2007
32.	توظيف ICT في التعليم / PALFEP III	1	30	2008/2007
33.	WLAR الوردلينكس المنطقة العربية	8	160	2008/2007
34.	المحافظة على التراث	1	30	2008

ملحق (7) التدريب اللوائي للعام 2008/2007

م	اسم الدورة	المجموعات	عدد الساعات	تاريخ الدورة
.1	التهيئة للمعلم الجديد	120	35	2007
.2	الحقائب التعليمية في العلوم	40	20	2007
.3	الحقائب التعليمية في الرياضيات	40	20	2007
.4	القياس والتقويم للمرحلة الثانوية	40	25	2007
.5	محتوى وأساليب الرياضيات للصفوف (4-1) الأساسية	25	20	2007
.6	محتوى وأساليب اللغة العربية للصفوف (4-1) الأساسية	25	20	2007
.7	محتوى وأساليب العلوم للصفوف (4-1) الأساسية	25	20	2007
.8	محتوى وأساليب اللغة الإنجليزية للصفوف (4-1) الأساسية	25	20	2007
.9	التعليم العلاجي وصعوبات التعلم	28	20	2007
.10	المنهاج الجديد للغة الإنجليزية للصف الثامن الأساسي	32	20	2007
.11	الحقائب الإلكترونية	14	12	2008/2007
.12	أدب الأطفال	84	30	2007/2008
.13	تكنولوجيا التعليم والتعلم	40	15	2008/2007
.14	نظريات التعلم و التعلم	6	36	2007
.15	البحث التربوي	6	30	2007
.16	التشخيص في التعليم	19	20	2007
.17	المهارات الحياتية	90	20	2007
.18	الحق في اللعب	10	15	2008
.19	تحفيز التفكير الذهني	19	10	2008/2007
.20	ICT/SPEP	48	50	2008/2007
.21	توظيف ICT في التعليم / BC	4	5	2007
.22	توظيف ICT في التعليم / UNDP	3	60	2007
.23	توظيف ICT في التعليم / PALFEP III	1	20	2008/2007
.24	WLAR الوورد لينكس المنطقة العربية	50	80	2008/2007



الإدارة العامة للتخطيط التربوي

الرقم: وت/م / مذكرة داخلية (١١٢٩)
التاريخ: 2009 / 5 / 18م

السادة / مديرو التربية والتعليم - محافظات غزة
المحترمون
تحية طيبة وبعد،،،

الموضوع: تسهيل مهمة بحث في الماجستير

يقوم الطالب: **فوزي سلمان جاد الله**، والمسجل لدرجة الماجستير في الجامعة الأزهر، تخصص تربية علوم عامة، بعمل بحث بعنوان: "الاحتياجات التدريبية لسدي معلمي المرحلة الأساسية بمحافظة غزة"

يسرني من سيادتكم التكرم بمساعدة الطالب بتطبيق أداة الدراسة وهي استبانة على عينة من معلمي المرحلة الأساسية في محافظات غزة، وذلك حسب الأصول.

مع وافر الاحترام،،،

د. زياد ثابت



وكيل الوزارة المساعد للشؤون التعليمية

السادة مديرو المدارس المعنية ومدراس المتربون
تحية طيبة وبعد:
لأمانع من التعاون مع الباحث

مدير التربية والتعليم - غزة
د. منى كلوب

أ. مدحت قاسم



سجدة لـ:

- ✓ معالي السيد/ وزير التربية والتعليم العالي
- ✓ عطوفة السيد/ وكيل وزارة التربية والتعليم العالي
- ✓ عطوفة السيد/ وكيل الوزارة المساعد للشؤون الإدارية والتربوية