بسم الله الرحمن الرحيم

الجامعـــــة الإسلاميـة - غزة

عمادة الدراسات العليـــا

كليـــــــة التربيـــــــة

قسم أصـــول تربيـــــة

دور الدورات التدريبية في تطوير النمو المهني لمعلمي العلوم في مدارس وكالة الغوث بغزة و سبل تفعيله

إعداد الباحث

عبد الرؤوف شاكر شقفة

إشراف

الدكتور: محمد عثمان الأغا

قدمت هذه الدراسة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في أصول التربية / إدارة تربوية

1431هـ - 2010م

بسم الله الرحمن الرحيم

قال تعالى:

﴿فَتَبَسَّمَ ضَاحِكًا مِّن قَوْلِهَا وَقَالَ رَبِّ أَوْزِعْنِيٓ أَنْ أَشْكُرَ نِعْمَتَكَ ٱلَّتِيٓ أَنْعَمْتَ عَلَيَّ وَعَلَىٰ وَٰلِدَيَّ وَأَنْ أَعْمَلَ صَٰلِحًا تَرْضَىٰهُ وَأَدْخِلْنِي بِرَحْمَتِكَ فِي عِبَادِكَ ٱلصَّٰلِحِينَ ﴿١٩﴾﴾

﴿النمل، من الآية : 19﴾

الإهداء

* إلى عيون لا تمل من السهر ولا تمل من الدعاء إلى نبع الحنان عـــــــرفاناً لها بالفضل والجميل ....."أمي"

**** **** ****

* إلى جبين عانقتـــه الشـــمـــس وغسلتـــه حبـــات العـــرق ..... "والدي"

**** **** ****

* إلى رفيقة دربي التي تعبت وتحملت حتى قيض الله لهذه الرســـالة أن تـــرى النور.

**** **** ****

* إلى مشاعل الضياء .. أولادي شكراً لهم علـــى صـــبرهم علـــيّ إلـــى أن شـــــــاء الله لهذه الرسالة أن تكتمل.

**** **** ****

* إلى نبض قلبي ... إلى الصفاء والطهارة ..... إلى روح ابنتي **غـــــدود**

**** **** ****

* إلى الذين بايعوا الله على بذل الغالي والنفـــيس فـــي ســـبيل الإســـلام فـــي كـــــــــل ربوع الوطن الإسلامي الكبير.

**** **** ****

إليهم جميعاً...أهدي أول ثمرات حصادي العلمي.

الباحث

شكر وتقدير

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على سيد المرسلين وعلى آله وصحبه، ومن سار على هديه إلى يوم الدين، وبعد:

الحمد لله الذي وفقني لإنجاز هذا العمل، وما توفيقي إلا بالله ، ومن تمام الحمد والشكر له سبحانه وتعالى أن أتقدم بعظيم الشكر والامتنان، ووافر التقدير والعرفان، إلى الأساتذة الأجلاء، والعلماء الأفاضل، الذين كان لهم الفضل الكبير في إخراج هذا البحث إلى حيز الوجود، وانطلاقاً من حديث المصطفى صلى الله عليه وسلم "لا يشكر الله من لا يشكر الناس." (سنن أبي داود ،403)

فالشكر أفضل ما حاولت ملتمساً به الزيادة عند الله والناس

وأخص بالشكر العميق كلاً من:

***رئاسة وإدارة الجامعة الإسلامية**، والشكر موصول لأعضاء الهيئة التدريسية بقسم أصول التربية ونخص بالذكر:

***الدكتور الفاضل /محمد عثمان الأغا**، الذي أشرف على هذه الدراسة، ولم يبخل علي بجهده الثمين، وتوجيهاته القيمة، التي كان لها الأثر الواضح في تشجيعي على القيام بهذه الدراسة بشكلها النهائي، حيث كان متفانياً ومعطاءً، فلقد غمرني من فيض علمه الغزير، وعطائه الوفير، ولا أملك مقابل هذا إلا أن أوجه له عظيم شكري وامتناني، وبالغ عرفاني ودعائي إلى الله عز وجل أن يوفقه لما يحبه ويرضاه، وأن يسدد خطاه لخدمة العلم والباحثين.

***وكل من الدكتور/ سليمان المزين، والدكتور/خليل حماد** على تفضلهما بالموافقة على الاشتراك في مناقشة هذه الدراسة، وإبداء ملاحظاتهما القيمة عليها مما سيثري محتواها؛ داعياً المولى عز وجل أن يحفظهما، ويجزيهما عنا خير الجزاء.

ولا أنسى أن أتقدم بجزيل الشكر والتقدير للسادة المحكمين الذين قاموا مشكورين بتحكيم أداة الدراسة.

وأخيراً أوجه كلمة شكر صادقة إلى والدي العزيز ووالدتي العزيزة أحسن الله ختامهما، وأدعو الله أن يغفر لهما ويجعل مأواهما الجنة.

وإلى جميع أفراد أسرتي الأعزاء على وقفتهم النبيلة بجانبي، فبارك الله فيهم جميعاً وحقق لهم كل ما يصبون إليه من الخير.

وإلى الذين بايعوا الله على بذل الغالي والنفيس في سبيل الإسلام في كل ربوع الوطن الإسلامي الكبير.

راجياً المولى عز وجل أن يؤتي هذا الجهد المتواضع ثماره المرجوة، ويحقق منه المبتغى

.....

وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين .

الباحث

الملخص باللغة العربية

دور الدورات التدريبية في تطوير النمو المهني لمعلمي العلوم في مدارس الوكالة بغزة وسبل تفعيله

إعداد

عبد الرؤوف شاكر شقفة

إشراف

د. محمد عثمان الأغا

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد دور الدورات التدريبية في تطوير النمو المهني لمعلمي العلوم في مدارس الوكالة بغزة وسبل تفعيله، وقد حاولت الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية:

1. ما متوسط تقديرات معلمي العلوم في مدارس الوكالة بغزة لدور الدورات التدريبية في تطوير النمو المهني لديهم؟.
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند ($\alpha \leq 0.05$)، في متوسط تقديرات معلمي العلوم في مدارس الوكالة بغزة تعزى لمتغيرات الدراسة (الجنس، المؤهل العلمي، المرحلة الدراسية، سنوات الخدمة، المنطقة التعليمية)؟.
3. ما أهم المقترحات التي تسهم في تفعيل دور الدورات التدريبية في تنمية النمو المهني لدى معلمي العلوم في مدارس الوكالة بغزة؟.

ولتحقيق أهداف الدراسة تم إعداد وتطوير استبانة بلغ عدد فقراتها (81) فقرة موزعة على ستة مجالات رئيسة هي: التخطيط للدروس، ضبط الصف وإدارته، الخبرات والأنشطة التعليمية، طرق التدريس، محتوى المنهاج و تكنولوجيا التعليم، التقويم.

ولتحقيق صدق الأداة تم عرض الاستبانة على (18) من المحكمين التربويين من أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الإسلامية، وجامعة الأزهر، وجامعة القدس المفتوحة، وجامعة الأقصى، ووزارة التربية والتعليم، ومركز القطان. كما تم التأكد من صدق الاتساق الداخلي بين الفقرات والمجالات التي تنتمي إليها وبين المجالات والدرجة الكلية للاستبانة. كما تم تحقق الباحث من ثبات استبانة الدراسة باستخدام طريقة التجزئة النصفية (Split Half Method) ومعامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha Coefficient).

حيث كانت قيمة الثبات لجميع فقرات الاستبانة (0.990) وهذا يعنى أن معامل الثبات مرتفع، وتكون الاستبانة في صورتها النهائية قابلة للتوزيع. وبذلك يكون الباحث قد تأكد من صدق وثبات استبانة الدراسة مما يجعله على ثقة تامة بصحة الاستبانة وصلاحيتها لتحليل النتائج والإجابة عن أسئلة الدراسة واختبار فرضياتها.

وللإجابة عن الأسئلة استخدم الباحث الأساليب الإحصائية التالية:

1- النسب المئوية والتكرارات والمتوسط الحسابي: ولقد استخدمها الباحث في الإجابة عن السؤال الأول.
2- اختبار مان – وتني(Mann-Whitney Test) لمعرفة ما إذا كان هناك فروقات ذات دلالة إحصائية بين مجموعتين من البيانات. استخدمه الباحث للفروق التي تعزى للجنس والمرحلة التعليمية .
3- اختبار كروسكال – والاس (Kruskal – Wallis Test) لمعرفة ما إذا كان هناك فروقات ذات دلالة إحصائية بين ثلاث مجموعات أو أكثر من البيانات. استخدمه الباحث للفروق التي تعزى إلى المنطقة التعليمية المؤهل الأكاديمي وسنوات الخدمة.

وتبين من نتائج الدراسة أن:

- ما نسبته 68.3% من أفراد العينة يرون أن درجة الإفادة من المشاركة في الدورات التدريبية كانت كبيرة أو كبيرة جداً.
- المجال السادس "التقويم" حصل على المرتبة الأولى حيث بلغ المتوسط الحسابي النسبي 78.13%.
- المجال الأول" التخطيط للدروس " قد حصل على المرتبة الثانية حيث بلغ المتوسط الحسابي النسبي 77.39%.
- المجال الثاني "ضبط الصف وإدارته" حصل على المرتبة الثالثة حيث بلغ المتوسط الحسابي النسبي 75.13%.
- المجال الرابع "طرق التدريس" حصل على المرتبة الرابعة حيث بلغ المتوسط الحسابي النسبي 75.07%.
- المجال الخامس "محتوى المنهاج وتكنولوجيا التعليم" حصل على المرتبة الخامسة حيث بلغ المتوسط الحسابي النسبي 74.20%.
- المجال الثالث "الخبرات والأنشطة التعليمية" قد حصل على المرتبة السادسة في دور الدورات التدريبية في الإفادة به، حيث بلغ المتوسط الحسابي النسبي 72.08%.

- ضعف في التخطيط الفعال للرحلات والدراسات الميدانية فقد حصلت على أقل وزن نسبي (59.55%)، وكذلك وضع خطة لتحقيق الأهداف وفق المنحى التكاملي.
- ضعف في إفادة الدورات التدريبية للمعلمين في اكتساب أساليب وآليات للتعامل مع بعض المشكلات (الخجل، العدوانية، النسيان)، بوزن نسبي (70.40%).
- ضعف اهتمام الدورات التدريبية في المتاحف والمعارض العلمية، وكذلك في حفظ العينات الحية والكيميائية، فقد حصلت على وزن نسبي (56.49%).
- ضعف الاهتمام بتصميم وتنفيذ البحوث الإجرائية لحل المشكلات التعليمية، فقد بلغ الوزن النسبي (64.48%).
- استخدام وتوظيف الحاسوب التعليمي وشبكة الإنترنت لا تحظى بالتدريب المناسب من خلال الدورات التدريبية، فقد بلغ الوزن النسبي (65.14%).
- ضعف الاهتمام بأساليب التقويم المتنوعة كالتقويم التطويري، وتدريب الطلبة على تقويم أنفسهم، فقد بلغ الوزن النسبي (64.95%).
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المنطقة التعليمية، لصالح منطقة رفح وذلك لمجال محتوى المنهاج وتكنولوجيا التعليم.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس لصالح المعلمات، وذلك لمجالي التخطيط للدروس، وضبط الصف وإدارته.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل الأكاديمي.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير سنوات الخدمة لصالح المعلمين الذين خدموا 11 سنة فأكثر، وذلك لمجال التقويم.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المرحلة التعليمية، لصالح المرحلة الابتدائية، وذلك لمجال التخطيط للدروس، وضبط الصف وإدارته، وطرق التدريس، والتقويم.

وفي ضوء نتائج الدراسة أوصى الباحث بما يلي:

1. الاستمرار في إجراء الدورات التدريبية لكافة المعلمين، ومواصلة تنميتهم مهنياً.
2. زيادة الاهتمام بالتخطيط الفعال للرحلات والدراسات الميدانية.
3. تزويد الدورات التدريبية للمعلمين في أساليب وآليات للتعامل مع بعض المشكلات (الخجل، العدوانية، النسيان).

4. زيادة اهتمام الدورات التدريبية في المتاحف والمعارض العلمية، وكذلك في حفظ العينات الحية والكيميائية.
5. زيادة الاهتمام بتصميم وتنفيذ البحوث الإجرائية لحل المشكلات التعليمية وتدريب المعلمين على ممارسة ذلك.
6. زيادة الاهتمام بأساليب التقويم المتنوعة كالتقويم التطويري، وتدريب الطلبة على تقويم أنفسهم.
7. القيام بدراسات مكملة لهذه الدراسة في، تقويم المدربين، وآليات اختيار الفئات المستهدفة للتدريب، ودرجة التفاعل والتكامل والمشاركة بين الوكالة والجامعات الفلسطينية في مجال الدورات التدريبية والتدريب.

Abstract

The Role of Training Courses In The Development of professional growth for Science teachers in UNRWA Schools- Gaza and Their Ways of Activating.

Prepared by/ Abdelraouf Shaker Shaqfa.
Supervised by/ Dr. Mohamed Othman AL- Aqha.

This Study aimed to determine the role of training courses in the development of professional growth for science teachers in UNRWA Schools- Gaza and their ways of activating.

The study tried to answer the following questions:

1. What is the estimated average of science teachers in UNRWA schools- Gaza of the role of training courses in the development of professional growth.
2. Are there statistical significant differences at ($\alpha \leq 0,05$) in the estimated average of science teachers in UNRWA schools – Gaza of the role of training courses in the development of professional growth, due to the variables of the study (gender, qualification, grade , and years of service).
3. What are the main suggestions that contribute to activating the role of training courses in the development of professional growth of science teachers in UNRWA schools- Gaza.

To achieve the objectives of the study, a questionnaire was prepared and developed which contained (81) items divided to six main domains fields: (lessons planning , class control and management, educational experience and activities, methodology, curriculum content, educational technology and evaluation).

- The questionnaire was shown to (18) of educational judges to achieve the truth of the tool.
- The judges are from the Islamic- University, AL-Azhar , AL- Aqsa , AL-Quds Open Universities, The Ministry of Education and AL-Qattan Center.
- It was Confirmed of the truth of the internal Consistency between the items and domains that belong to it. Besides the domains and the total degree of the questionnaire.

- Also the researcher proved the stability of the study by using (Split Half Method) and (Cronbach's Alpha Coefficient).
- The value of Stability for the whole items of the questionnaire was (0.990), so it is clear that the stability coefficient is high and the questionnaire in its final from will be ready for distribution.
- And thus, the researcher asserted of truth and Stability of the questionnaire which enables him to analyze the results, answer the question of the study and test its hypothesis.
- To answer the questions, the following Statistical technique were used.

1-The percentages, frequencies and arithmetic average were used for answering the first question.
2- (Mann- Whitney Test) was used to show if there are statistical significant differences between two groups of data and the researcher used it for differences according to gender and educational grade.
3- (Kruskal- Wallis Test) to test if there were statistical significant differences among three groups of data. This test was used by the researcher for the differences according to qualification and years of service.

- The results of the study:
1- 68,3% of the samples individuals believe that the degree of benefit of participating in the training courses is great.
2-The sixth domain "Evaluation" got the first place as the arithmetic average was 78.13%.
3- The First domain (Lessons Planning) has obtained the Second place as the arithmetic average was 77.39%.
4- The Second domain (Class Control and management) was third as the arithmetic average was 75.13%.
5- The Fourth domain (Methodology) got The Fourth grade and the arithmetic average was 75.07%.
6- The Fifth domain (Curriculum Content and Educational Technology) got The Fifth place as the arithmetic average was 74.20%.
7- The third domain (Experiences and Educational Activities) was the sixth of the role of training courses due to benefit and the arithmetic average was 72.08%.
8-The weakness of the effective planning of trips and field studies and got less weight (59.55%). Besides, designing a plan to achieve the aims according to integrated system.
9-The weakness of the benefit of training courses for teachers in acquisition the methods and mechanism to deal with some problems as (shyness, aggression- forgetfulness).

10- The weakness of the interest of training courses in museums and scientific fairs, besides, keeping the chemical and live samples.
11- The lack of interest of design and implementation of researches to solve the educational problems.
12-The Use of the Educational Computer and the internet lack the suitable training during the courses.
13-The lack of interest of he different ways of evaluation as the developmental evaluation and training the students to assess themselves.
14- There were Statistical significant differences due to the variable educational area in favor of Rafah district in the field of curriculum content and educational technology.
15- There were statistical differences because of the variable of gender in favor of the women teachers in the fields of lessons planning and the control management of class.
16-There were no statistical significant differences because of the variable of qualification.
17- There were statistical significant differences because of the variable of the years of service for the teachers who worked 11 years and more in the field of evaluation.
18-There were Statistical Significant differences because of the variable of grade in favor of the elementary school in the fields of (lesson planning– Control and management of class– methodology and evaluation).

The results of the sturdy recommended the following:

1) The Continuity of Carrying out the training Courses for all teachers and to develop them professionally.
2) The increase of interest of the effective planning for trips and field studies.
3) Providing the training Courses for teachers of methods and mechanism to deal with some problems as (Shyness aggression, forget fullness).
4) The increasing interest of training courses in museum and scientific fairs. In additions to presentation of the chemical and live samples.
5) The increasing interest of design and doing the researches to solve the educational problems and training teachers to practice it.
6) The increasing interest of the different ways of evaluation as the developmental evaluation and the students to assess themselves.

Carrying out Complementary studies for this study in (Trainers Evaluation- Mechanism of choice the groups of training- The degree of interaction and perfect ness between the UNRWA and the Palestinian Universities in the field of training Courses and training.

قائمة المحتويات

الرقم	الموضوع	الصفحات
1	قرار المناقشة	–
2	إهداء	ب
3	شكر وتقدير	ج
4	الملخص باللغة العربية	هـ
5	الملخص باللغة الإنجليزية	ط
6	قائمة المحتويات	م
7	قائمة الجداول	ن
8	قائمة الملاحق	ص
9	**الفصل الأول:** مشكلة الدراسة وأهميتها مقدمة الدراسة النظرية.	2
	مشكلة الدراسة.	6
	أهداف الدراسة وأسئلتها.	7
	أهمية الدراسة ومبرراتها.	7
	حدود الدراسة.	8
	مصطلحات الدراسة	8
10	**الفصل الثاني:** الإطار النظري.	11
11	**الفصل الثالث:** الدراسات السابقة.	68
12	**الفصل الرابع:** الطريقة والإجراءات.	89
13	**الفصل الخامس:** أ) نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها. ب) التوصيات والمقترحات.	108 150
14	المراجع العربية.	153
15	المراجع الأجنبية.	159
16	الملاحق.	161

قائمة الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
1	إحصائية (2010/2009) لعدد معلمي العلوم في مدارس الوكالة في محافظات غزة.	92
2	توزيع أفراد العينة حسب المنطقة التعليمية.	93
3	توزيع أفراد العينة حسب الجنس.	93
4	توزيع أفراد العينة حسب المؤهل الأكاديمي.	94
5	توزيع أفراد العينة حسب سنوات الخدمة.	94
6	توزيع أفراد العينة حسب المرحلة التعليمية.	95
7	توزيع عدد فقرات الدراسة حسب المجالات الستة.	96
8	مقياس ليكرت الخماسي.	96
9	المتوسط المرجح.	97
10	معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات المجال الأول (التخطيط للدروس) والدرجة الكلية للمجال.	98
11	معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات المجال الثاني (ضبط الصف وإدارته) والدرجة الكلية للمجال.	99
12	معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات المجال الثالث (الخبرات والأنشطة التعليمية) والدرجة الكلية للمجال.	100

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
13	معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات المجال الرابع (طرق التدريس) والدرجة الكلية للمجال.	101
14	معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات المجال الخامس (محتوى المنهاج وتكنولوجيا التعليم) والدرجة الكلية للمجال.	102
15	معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات المجال السادس (التقويم) والدرجة الكلية للمجال.	103
16	معامل الارتباط بين درجة كل مجال من مجالات الاستبانة والدرجة الكلية للاستبانة.	104
17	طريقة التجزئة النصفية لقياس ثبات الاستبانة.	105
18	قيمة معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات الاستبانة.	106
19	يوضح نتائج اختبار التوزيع الطبيعي.	110
20	النسب المئوية لدرجات الإفادة لجميع مجالات الاستبانة.	111
21	المتوسط الحسابي والقيمة الاحتمالية (.Sig) لجميع فقرات الاستبانة.	112
22	المتوسط الحسابي والنسبي والترتيب وقيمة الاختبار لكل مجال من مجالات الاستبانة.	112
23	النسب المئوية لدرجات الإفادة لمجال " التخطيط للدروس".	114
24	المتوسط الحسابي والقيمة الاحتمالية (.Sig) لكل فقرة من فقرات المجال.	114

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
25	النسب المئوية لدرجات الإفادة لمجال " ضبط الصف وإدارته".	117
26	المتوسط الحسابي والقيمة الاحتمالية (.Sig) لكل فقرة من فقرات المجال.	117
27	النسب المئوية لدرجات الإفادة لمجال " الخبرات والأنشطة التعليمية".	120
28	المتوسط الحسابي والقيمة الاحتمالية (.Sig) لكل فقرة من فقرات المجال.	120
29	النسب المئوية لدرجات الإفادة لمجال " طرق التدريس".	123
30	المتوسط الحسابي والقيمة الاحتمالية (.Sig) لكل فقرة من فقرات المجال.	123
31	النسب المئوية لدرجات الإفادة لمجال " محتوى المنهاج وتكنولوجيا التعليم ".	126
32	المتوسط الحسابي والقيمة الاحتمالية (.Sig) لكل فقرة من فقرات المجال.	126
33	النسب المئوية لدرجات الإفادة لمجال " التقويم ".	129
34	المتوسط الحسابي والقيمة الاحتمالية (.Sig) لكل فقرة من فقرات المجال.	129
35	كولمجروف- سمرنوف لمتغير المنطقة التعليمية.	132
36	اختبار كروسكال- والاس لمتغير المنطقة التعليمية.	133

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
37	المتوسط الحسابية لاستجابات أفراد العينة حسب متغير المنطقة التعليمية.	134
38	كولمجروف–سمرنوف لمتغير الجنس.	135
39	اختبار مان – وتني لمتغير الجنس.	136
40	المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد العينة حسب متغير الجنس.	137
41	كولمجروف–سمرنوف لمتغير المؤهل الأكاديمي.	138
42	اختبار كروسكال– والاس لمتغير المؤهل الأكاديمي.	139
43	المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد العينة حسب متغير المؤهل الأكاديمي.	140
44	كولمجروف– سمرنوف لمتغير سنوات الخدمة.	140
45	اختبار كروسكال– والاس لمتغير سنوات الخدمة.	141
46	المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد العينة حسب متغير سنوات الخدمة.	142
47	كولمجروف– سمرنوف لمتغير المرحلة التعليمية.	144
48	اختبار مان – وتني لمتغير المرحلة التعليمية.	144
49	المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد العينة حسب متغير المرحلة التعليمية.	145
50	تكرارات المهارات التي يحتاجها المعلمون ولم تستطع الدورات تنميتها لديهم.	147

قائمة الملاحق

م	عنوان الملحق	الرقم
1	أداة الدراسة في صورتها الأولية	ملحق 1
2	محكمو الدراسة	ملحق 2
3	أداة الدراسة في صورتها النهائية	ملحق 3
4	الموافقة الرسمية لتطبيق أداة الدراسة	ملحق 4

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وأهميتها

- مقدمة الدراسة
- مشكلة الدراسة
- فرضيات الدراسة
- أهداف الدراسة
- أهمية الدراسة
- حدود الدراسة
- مصطلحات الدراسة

المقدمة

يقول الله سبحانه وتعالى في كتابه العزيز: "سَنُرِيهِمۡ ءَايَٰتِنَا فِي ٱلۡأٓفَاقِ وَفِيٓ أَنفُسِهِمۡ حَتَّىٰ يَتَبَيَّنَ لَهُمۡ أَنَّهُ ٱلۡحَقُّۗ أَوَلَمۡ يَكۡفِ بِرَبِّكَ أَنَّهُۥ عَلَىٰ كُلِّ شَيۡءٖ شَهِيدٌ ﴿٥٣﴾"

﴿فصلت، من الآية: 19﴾

إعجاز وإبداع إلهي وتحد للإنسان ودعوة صريحة له للعلم ومزيد من العلم، وربط بين الإيمان والعلم، وبين الحاضر والمستقبل، ودعوة لحضارة مستقبلية بعلومها وثقافتها وآفاقها. فالحضارة في كل زمان ومكان في الماضي والحاضر والمستقبل، اعتمادها الأول على الإنسان، فهو رأس المال والركيزة الأساسية لبناء وتأسيس أي حضارة، فبناء الحضارات لا يقتصر على الموارد المادية فحسب بل يعتمد على الموارد البشرية بما تتمتع به من خصائص ومهارات وقدرات عالية على الابتكار والإبداع.

ونظراً لأن الحضارات تبنى بالعلم، والمعلم هو حامل هذا اللواء، كان لابد من وجود معلم مدرب على تعلم العلم ونشره، قادر على تشكيل العملية التعليمية وتعزيز عناصر القوة فيها فيجبر المكسور، ويصلح العليل، ويحقق النتاجات والغايات المرجوة.

فالمعلم يعتبر هو جوهر العملية التعليمية ومحورها أو عمودها الفقري، ولقد تغيرت النظرة إلى المعلم في الوقت الحاضر بحيث أصبح المحك الأساسي في إعداده يستند إلى قدرته على القيام بمسئولياته الجديدة، وقدرته على تحقيق الأهداف التربوية بجوانبها وأبعادها المختلفة في ظل ظروف العصر، ومن هذا المنطلق غدت عملية إعداد المعلم وتدريبه المستمر في أثناء الخدمة تحتل مكاناً بارزاً في أولويات تطور الفكر التربوي في معظم دول العالم، بحيث أصبحت غالبية هذه الدول تبذل جهوداً مكثفة لتطوير برامج الإعداد الحالية لمعلمي المستقبل، وتصميم برامج التدريب المناسبة للمعلمين الحاليين لعلاج قصور إعدادهم السابق. (أحمد والسويدي، 1992: 97).

فإن برامج إعداد المعلمين مهما كانت على درجة من الجودة لا يمكنها في عصر يحفل بالتطورات والتغيرات المستمرة أن تمد المعلم بحلول للمشكلات العديدة التي تعترض العمل التعليمي، ولا تستطيع أن تسد الفجوة التي يحدثها الانفجار المعرفي سواء في مجال التخصص العلمي، أوفي الجانب التربوي، فالتطورات السريعة في مادة التخصص وطرق تدريسها وفي العلوم التربوية على وجه العموم تحتاج إلى برامج تدريب مستمرة للمعلم، وتحتاج في الدرجة

الأولى إلى تزويده بمقومات النمو الذاتي، الأمر الذي يلقي على برامج إعداد المعلم مسئولية تأهيله لهذا النمو أثناء تعليمه (ممارسته للمهنة) (شوق ومحمود: 1995، 38).

فإعداد المعلم قبل الخدمة وتدريبه أثناء الخدمة عمليتان متصلتان وجهدان متكاملان لا غنى لإحداهما عن الأخرى فالمعلم لا يتحقق وجوده بمجرد تخرجه من المعهد أو الكلية وإنما يلزمه التوجيه والتزود بالخبرة الصحيحة، وما يستحدث في مجال مهنة التعليم (سالم، 2002: 111).

وقد أكد هاريس أن برامج التأهيل التربوي أثناء الخدمة تشمل كافة النشاطات التي تساهم في تحسين نمو المعلمين مهنياً وكذلك فإن تخطيط هذه البرامج يجب أن يشتمل على خبرات تعليمية ودراسة حاجات المشاركين الحالية والمستقبلية والتي تساعد على تحقيق هذه الأهداف الطموحة . ومن هنا تأتي مسئولية مخططي ومنفذي هذا النوع من البرامج التأهيلية ودورهم في تبيان هذه الحاجات ووضع الحلول الناجحة لها(عفاش، 1991: 69).

وإذا كان التدريب أثناء الخدمة أصبح يشكل في الوقت الحاضر ضرورة لازمة في جميع المهن والوظائف والقطاعات، فإنه في مهنة التعليم يشكل ضرورة أكثر إلحاحاً وأشد خطورة، لما يحفل به العصر الحالي من تطورات واكتشافات مستمرة جعلت تدريب أعضاء الهيئة التعليمية ضرورة ماسة تقتضيها طبيعة تطور مفاهيم التربية وتحددها تنوع أساليب التدريس والوسائل التعليمية، وذلك لكي يتسنى لهم مواكبة التطورات المختلفة واكتساب المعارف والخبرات الجديدة وبنائها وتطورها (رزق، 2001: 3).

وبالرغم من كثرة الصيحات لتطوير برامج التدريب أثناء الخدمة لمعلمي العلوم في العالم العربي إلا أن برامج التدريب اعتمدت – إلى حد كبير– على رأي الخبراء وعدم الأخذ في الاعتبار بآراء المعلمين ونتيجة للاهتمام المتزايد بتطوير تعليم العلوم في مرحلة التعليم العام فقد بدأت كثير من الدول بالتركيز على استطلاع آراء معلمي العلوم بغرض تحديد الاحتياجات التدريبية لهم انطلاقاً من مسلمة تقول إن معلم العلوم الممارس في الميدان أدرى بحاجاته، ومن هذا المنطلق قامت مؤسسة العلوم الوطنية بأمريكا مثلاً في منتصف السبعينات بتمويل ثلاث دراسات جميعها تتصل بتحديد احتياجات معلمي العلوم (الحدابي، 1994: 129).

ولقد تنوعت برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة في كثير من دول العالم، ففي بريطانيا، كانت هناك برامج منوعة منها، البرامج القصيرة، والبرامج الطويلة، والمدربون من محاضري وأساتذة الجامعات، والمتدربون الذين يعتمد اختيارهم على قدراتهم واستعداداتهم.

ومن جانب آخر تتسم برامج تدريب المعلمين في الولايات المتحدة الأمريكية بالتنوع والاختلاف فيما بينها نظراً لاختلاف احتياجات المعلمين، ومستوياتهم، ومعظم هذه البرامج تعالج مختلف المشكلات التعليمية والبحث عن حلول لها ومنها برامج: مهنية عامة وعملية ولتدريب المعلمين الجدد، ولتأهيل المعلمين، وكذلك برامج تعالج مشكلات خاصة، والمناهج وطرق التدريس (جبر، 2002 : 190).

ولقد بذلت وزارة التربية والتعليم الفلسطينية جهوداً كبيرة في مجال التدريب، حيث أنه في خلال الفترة (1994–2005) تم تدريب ما يزيد عن (38 ألف) معلم ومعلمة من مختلف التخصصات، كما تم عقد العديد من الدورات للمديرين والمشرفين وذلك بهدف إحداث التغيير والتطوير في المفاهيم والأساليب التربوية وإكساب المعلمين والطلبة مهارات جديدة تواكب العصر، والتطور المعرفي والتكنولوجي بما يحقق الفائدة لما يزيد عن مليون طالب وطالبة في فلسطين.

وتطلب إدخال المناهج الفلسطينية الجديدة عملية إعادة تأهيل للمعلمين، فتم تنظيم دورات تدريبية للمعلمين في الإجازة الصيفية وذلك لتعريفهم بالمناهج الجديدة وكيفية تدريسها وشملت هذه الدورات جميع المعلمين وجميع المباحث لجميع المراحل التعليمية (وزارة التربية والتعليم، 2005).

ولقد أولت دائرة التربية والتعليم في وكالة الغوث الدولية بغزة ممثلة بمركز التطوير التربوي اهتماماً ببرامج تدريب وتأهيل معلمي العلوم في المدارس التابعة لها، وذلك بإتاحة الفرصة للمعلمين والمعلمات للالتحاق بدورات قصيرة أو طويلة، ولكن ومن خلال اطلاع الباحث على نتائج اختبارات العلوم الدولية للعام 2004 م (TIMSS) والتي أظهرت تراجعاً كبيراً في مستويات طلابنا حيث جاء ترتيب فلسطين في المرتبة (35) من أصل (46) دولة مشاركة ، وتبين أن (34%) من طلبة فلسطين يعانون من الضعف في العلوم.

ومقارنةً مع بعض الدول فقد كان أداء طلبة فلسطين في العلوم أفضل من أداء نظرائهم في كل من مصر واندونيسيا وتشيلي وتونس والسعودية والمغرب ولبنان والفلبين وبتسوانا وغانا وجنوب أفريقيا بفروق جوهرية (ذات دلالة). في حين جاء أداء طلبة فلسطين في العلوم مماثلاً لكل من طلبة قبرص والبحرين، وذلك على الرغم من أن متوسط أداء طلبة هاتين الدولتين كان

أعلى من متوسط أداء طلبة فلسطين، لكن الفرق لم يكن جوهرياً (غير دال إحصائياً). (المكتب العربي الإقليمي لمشروع TIMSS: 2007).

ونظراً للتقدم المعرفي والتكنولوجي، وما شهده العصر الحالي من تضاعف للمعرفة فقد تضاعف لأول مرة بعد عام (1750)، وفي المرة الثانية بعد (150) سنة، ثم تضاعفت للمرة الثالثة بعد (50) سنة، وفي المرة الرابعة تضاعفت بعد (10) سنوات، هذا بالإضافة للتغيرات الكبيرة في الجوانب التربوية، والاجتماعية، وظهر ما يعرف بتكنولوجيا التعليم بما تحويه من آلات ووسائل وطرائق تعليمية جديدة، وأدى هذا إلى زيادة أهمية التدريب المستمر للمعلم أثناء الخدمة لملاحقة هذا التقدم التكنولوجي (جبر، 2002: 56).

وتتلخص أدوار التدريب التربوي في تحسين النمو المهني للمعلمين، وفهم حاجاتهم المهنية، والعمل على تأهيلهم وتدريبهم وتطوير كفاياتهم المهنية، ورفع إنتاجيتهم وتعزيز ثقتهم بأنفسهم، ولذلك لا بد للخطط التربوية أن تبنى وتوجه لتحسين النمو المهني للمعلمين، مما يجعل الدورات التدريبية المنبثقة عن هذه الخطط ملبية لحاجات المعلمين، وذات أهمية لديهم، وبالتالي تكون حافزاً للمعلمين فيقبلون عليها، ويشاركون في أوجه نشاطاتها ومجالاتها المختلفة (أحمد: 2001، 52).

وهذا ما جعل النظر موجهاً إلى التدريب وبرامجه التي يخضع لها معلم العلوم أثناء الخدمة، وكذلك دور التدريب التربوي في مواكبة أحدث المعلومات المستجدة حول أساليب التدريس والمهارات التي يحتاجها المعلمون ليكونوا من عوامل التغيير للأفضل وليكونوا أكثر دراية وكفاية في مجال تخصصهم، ومن هنا نشأت فكرة هذا البحث للكشف عن دور الدورات التدريبية التربوية في النمو المهني لمعلمي العلوم ، لاقتناع الباحث بأن القائمين على التخطيط لبرامج التدريب التربوي يجب أن يولوا هذا الأمر اهتماماً كبيراً وبارزاً ليصبح المعلم أكثر عطاءً وانتماءً لمهنته.

مشكلة الدراسة:

إن إصلاح نظام التعليم وتطويره في فلسطين، لابد أن يبدأ بالمعلم، اختياراً، وإعداداً وتدريباً، وذلك لأنه حجر الزاوية في أي إصلاح أو تطوير، وحيث إن عملية تدريب المعلمين أثناء الخدمة تعتبر ركناً أساسياً من أركان العملية التربوية، وحيث إن البرامج والدورات التدريبية للمعلمين أثناء الخدمة تمثل الجانب المنظم في التربية أثناء الخدمة، كان لزاماً أن يحدد دور هذه الدورات، ولذلك:

تتحدد مشكلة الدراسة بالسؤال التالي:

ما دور الدورات التدريبية في تطوير النمو المهني لمعلمي العلوم في مدارس وكالة الغوث بغزة من وجهة نظر المعلمين؟

وتفرع من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

4. ما متوسط تقديرات معلمي العلوم في مدارس الوكالة بغزة لدور الدورات التدريبية في تطوير النمو المهني لديهم؟.
5. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند ($\alpha \leq 0.05$)، في متوسط تقديرات معلمي العلوم في مدارس الوكالة بغزة تعزى لمتغيرات الدراسة (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخدمة، المرحلة الدراسية، المنطقة التعليمية)؟.
6. ما أهم المقترحات التي تسهم في تفعيل دور الدورات التدريبية **في** تنمية النمو المهني لدى معلمي العلوم في مدارس الوكالة بغزة؟.

فرضيات الدراسة:

1) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات معلمي العلوم في مدارس وكالة الغوث بغزة لدور الدورات التدريبية في تنمية النمو المهني للمعلمين تعزى لمتغير الجنس (ذكر، أنثى).
2) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات معلمي العلوم في مدارس وكالة الغوث بغزة لدور الدورات التدريبية في تنمية النمو المهني للمعلمين تعزى لمتغير المؤهل الأكاديمي (دبلوم، بكالوريوس، ماجستير فأعلى).
3) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات معلمي العلوم في مدارس وكالة الغوث بغزة لدور الدورات التدريبية في تنمية النمو المهني للمعلمين تعزى لمتغير سنوات الخدمة:(أقل من 5 سنوات)، (5-10)، (أكثرمن10 سنوات).

4) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات معلمي العلوم في مدارس وكالة الغوث بغزة لدور الدورات التدريبية في تنمية النمو المهني للمعلمين تعزى لمتغير نوع المرحلة التعليمية، (ابتدائي، إعدادي).
5) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات معلمي العلوم في مدارس وكالة الغوث بغزة لدور الدورات التدريبية في تنمية النمو المهني للمعلمين تعزى لمتغير المنطقة التعليمية.

أهداف الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى تحقيق ما يلي:

1- التعرف إلى دور الدورات التدريبية في تطوير النمو المهني لمعلمي العلوم في مدارس الوكالة بغزة.
2- الكشف عن دلالة الفروق في متوسطات تقديرات معلمي العلوم في مدارس الوكالة بغزة لدور الدورات التدريبية في تطوير النمو المهني لديهم تبعاً لمتغيرات الدراسة.
3- تقديم بعض المقترحات التي قد تسهم في تفعيل دور البرامج التدريبية في زيادة النمو المهني لمعلمي العلوم في مدارس الوكالة بغزة.

أهمية الدراسة:

تنبع أهمية الدراسة من ارتباطها بالتدريب التربوي وأهميته في تحقيق النجاح للمؤسسات عامة وللتربويين خاصة ومن هنا جاءت هذه الدراسة، لاعتقاد الدارس بأن التطور الصحيح للارتقاء بالتعليم يرتبط ارتباطاً وثيقاً بقدرة القائمين على تدريب المعلمين على مواكبة التطور في الحياة وتنمية المعلمين مهنياً.

ويتوقع الدارس أن تستمد هذه الدراسة أهميتها من الجوانب التالية:

1. تعتبر الدراسة من الدراسات الحديثة في مجال الدورات التدريبية التربوية.
2. أنها تناولت مدخلاً هاماً في مجالات الإدارة التربوية، وألقت الضوء على دور التدريب التربوي في النمو المهني لمعلمي العلوم.
3. تفيد الدراسة كلاً من المديرين والمعلمين والعاملين في المجالات التربوية في الجامعات ووزارة التربية والتعليم ومراكز التطوير التربوي.
4. تفيد هذه الدراسة اللجنة التربوية في المجلس التشريعي.

5. تكشف الدراسة عن أوجه القصور لدى بعض القائمين في مجال التخطيط للتدريب التربوي للمعلمين.
6. تسهم نتائج البحث الحالي في فتح مجال جديد لإجراء أبحاث أخرى حول دور الدورات التدريبية في تنمية النمو المهني لمعلمي العلوم في تطوير التعليم العام في فلسطين.

حدود الدراسة:

تشمل هذه الدراسة الحدود التالية:

1- الحد الموضوعي (الأكاديمي):

اقتصرت الدراسة على البحث في تحديد دور الدورات التدريبية في تطوير النمو المهني لمعلمي العلوم من وجهة نظرهم.

2-الحد المكاني:

اقتصرت الدراسة على محافظات غزة.

3- الحد المؤسسي:

اقتصرت الدراسة على المدارس الابتدائية والإعدادية التابعة لوكالة الغوث بمحافظات غزة.

4- الحد البشري:

اقتصر تطبيق هذه الدراسة على عينة ممثلة لمعلمي ومعلمات العلوم في المدارس المذكورة والبالغ عددهم (711) معلماً ومعلمةً.

5- الحد الزماني:

طبقت الدراسة في العام (2009م _ 2010).

مصطلحات الدراسة:

الدورات التدريبية:

هي عملية تعليم المعرفة وتعلم الأساليب المتطورة لأداء العمل، وذلك لإحداث تغييرات في سلوك ومعرفة ومهارات وقدرات الأفراد اللازمة في أداء عملهم من أجل الوصول إلى أهدافهم وأهداف المنظمة التي يعملون بها على السواء (سعدية، 2005: 13).

وتعريف الباحث:

عملية تطوير الكفايات المهنية لمعلمي العلوم في مدارس الوكالة بغزة لتمكينهم من التكيف مع التغيرات التي تطرأ على المنهاج، وتحسين أساليبهم في التدريس وتطوير مهاراتهم التعليمية والإشرافية.

النمو المهني:

هو عملية منظمة محورها الفرد في مجمله، تهدف إلى إحداث تغيرات محددة سلوكية وذهنية لمقابلة احتياجات محددة حالية أو مستقبلية، يتطلبها الفرد والعمل الذي يؤديه والمؤسسة التي يعمل بها والمجتمع بأكمله (سالم، 2002: 116).

ويعرفه الباحث بأنه:

عملية مخططة تعاونياً ومنفذة تشاركياً ومستمرة تستهدف تنمية المعلمين مهنياً وتلبي حاجاتهم وحاجات المدرسة القائمة والمنتظرة وتساعدهم على الارتقاء بنوعية ممارستهم المهنية بدرجة عالية من الكفاية والفاعلية.

مدارس وكالة الغوث الدولية:

هي المدارس الابتدائية والإعدادية التابعة لوكالة الغوث في قطاع غزة، والتي يدرس فيها أبناء اللاجئين الفلسطينيين من الصف الأول الأساسي وحتى التاسع الأساسي. **(مكتب الإعلام التابع للأنروا، 1995: 17).**

وكالة الغوث الدولية:

هي منظمة أسستها الأمم المتحدة بموجب قرار 302 بتاريخ 8 كانون أول/ ديسمبر 1949 باسم وكالة الأمم المتحدة لإغاثة وتشغيل اللاجئين الفلسطينيين في الشرق الأدنى (1الأنروا) لتعمل كوكالة مخصصة ومؤقتة ، على أن تجدد ولايتها كل ثلاث سنوات لغاية إيجاد حل عادل للقضية الفلسطينية.**(مكتب الإعلام التابع للأنروا، 1995: 1).**

محافظات غزة:

عرفتها وزارة التخطيط والتعاون الدولي (1997) بأنها: "جزء من السهل الساحلي وتبلغ مساحته 365 كيلومتر مربع، ومع قيام السلطة الفلسطينية تم تقسيم قطاع غزة إدارياً إلى خمس

محافظات هي: محافظة الشمال، محافظة غزة، محافظة الوسطى، محافظة خان يونس، ومحافظة رفح (وزارة التخطيط والتعاون الدولي الفلسطينية، 1997: 14).

الفصل الثاني

الإطار النظري

أولاً/ الدورات التدريبية للمعلمين.

ثانياً/ الدورات التدريبية لمعلمي العلوم.

ثالثاً/ النمو المهني للمعلمين

الفصل الثاني
الإطار النظري

أولاً: الدورات التدريبية للمعلمين

1- مفهوم الدورات التدريبية للمعلمين.
2- التخطيط للدورات التدريبية للمعلمين.
3- تقويم الدورات التدريبية للمعلمين.

ثانياً : الدورات التدريبية لمعلمي العلوم.

1- المفهوم.
2- التخطيط .
3- التقويم.
4- الدورات التي أنجزت لمعلمي العلوم
   أ- المجالات.
   ب- المحتوى.

ثالثاً: النمو المهني للمعلمين.

1- المفهوم.
2- المجالات.
3- العوامل المؤثرة فيه.
4- دور التدريب في النمو المهني .
5- واقع النمو المهني لمعلمي العلوم في الوكالة
   أ- مشكلات معلمي العلوم.
   ب-الاحتياجات التدريبية لمعلمي العلوم.
   ج- سبل تطوير النمو المهني لمعلمي العلوم
6- الاستفادة من تجارب دول أخرى .
7- الاستفادة من التقنيات الحديثة في تطوير النمو المهني لمعلمي العلوم.

الفصل الثاني

سنتناول في هذا الفصل ثلاثة محاور، في المحور الأول سنستعرض الدورات التدريبية للمعلمين من حيث المفهوم والتخطيط والتقويم، وفي المحور الثاني سنتحدث عن الدورات التدريبية لمعلمي العلوم من حيث المفهوم والتخطيط والتقويم والدورات التي أنجزت، وفي المحور الثالث عن النمو المهني للمعلمين من حيث المفهوم، والمجالات، وكذلك دور التدريب في النمو المهني، وواقع النمو المهني لمعلمي العلوم في الوكالة، والاستفادة من تجارب دول أخرى، وأخيراً الاستفادة من التقنيات الحديثة في تطوير النمو المهني لمعلمي العلوم.

أولاً: الدورات التدريبية:

إن التطور السريع في جميع مناحي الحياة عامة والنظام التربوي خاصة، جعل التدريب أثناء الخدمة وأهم أداة لتنفيذه ألا وهي الدورات التدريبية ضرورة ملحة لرفع كفاية العاملين وتحسين أدائهم من أجل تلافي جوانب الضعف، وتنمية مهاراتهم وقدراتهم واتجاهاتهم، وتعزيز ثقتهم بأنفسهم لزيادة فاعليتهم في إنجاز وأداء المهام المتعلقة بالوظيفة التي يقومون بها.

وقد اكتسب تدريب المعلمين أثناء الخدمة أهمية خاصة، لأنه يعتبر مكملاً لإعدادهم قبل الخدمة، ويأتي هذا التدريب بعد أن يكون الفرد قد مارس مهنة التعليم لمواجهة المشكلات التعليمية التي تعرض لها، ومن أجل تزويده بالخبرات والمهارات التعليمية التي تمكنه من القيام بدوره التعليمي المتجدد. فقد أكد ديوي على أهمية تدريب المعلمين بقوله: "إن كافة الإصلاحات التعليمية مرتبطة بنوعية العاملين في مهنة التعليم وشخصيتهم"، ويرى آخرون أن أهمية التدريب تكمن في كونه نشاطاً مستمراً يزود المعلمين بالخبرات والمهارات والاتجاهات، التي تمكنهم من تطوير كفاياتهم المهنية، وتزويد كفاياتهم الإنتاجية مما ينعكس إيجاباً على تعلم الطلبة وتحصيلهم (عطوي: 2001، 204).

تعريف الدورات التدريبية:

لما كان التدريب أثناء الخدمة يتم في سياق الدورات التدريبية كان لابد من التعرض لبعض التعريفات التي تبين جوانب مهمة في التدريب فمثلاً: يعرف (هندرسون: 1978) التدريب بأنه: "مجموعة الأنشطة الموجهة أساساً لتحسين الأداء المهني"، وعرفه (هاريس 1980) بأنه: " برنامج مخطط يتكون من فرص تعلم تقدم لأعضاء الهيئة

التدريسية في المؤسسة التعليمية بغرض تحسين أداء الفرد في عمله المحدد له" (عطوي: 2001، 204).

وقد ركز(أبو حسب الله: 2000) في تعريفه للدورات التدريبية على أنها: "الأيام والورش واللقاءات التربوية التي حصل عليها المعلم أثناء الخدمة".

وقد أوضح (أبو الروس:2001) في تعريف للدورات التدريبية بأنها: "مجموعة البرامج العملية التي تهيئ وسائل التعليم وتعاون المعلمين لتزويدهم بخبرات ومهارات واتجاهات تزيد من مستوى أدائهم لمهنتهم" (أبو الروس: 2001، 25).

وقد وسع (الطعاني: 2002) في التحسين للتدريب وضرورة إحداث تغييرات في سلوك الفرد واعتبره عملية منظمة ومدروسة لبناء مهارات تربوية وإدارية وشخصية جديدة، تلزم لقيامهم الفعال بالمسئوليات المدرسية اليومية وسد العجز الملاحظ فيها لتحقيق غرض أسمى هو تحسين فعالية المعلمين، وهو عملية مستمرة محورها الفرد في مجمله تهدف إلى إحداث تغييرات سلوكية ذهنية محددة لمقابلة احتياجات حالية أو مستقبلية يتطلبها الفرد، والعمل الذي يؤدي والمنظمة التي يعمل فيها (الطعاني: 2002، 14).

وأشار آخر إلى ضرورة الوصول إلى أهداف المنظمة التي يعمل فيها المتدربون فاعتبر أنها:"عملية تعليم المعرفة وتعلم الأساليب المتطورة لأداء العمل ، وذلك لإحداث تغييرات في سلوك ومعرفة ومهارات وقدرات الأفراد اللازمة في أداء عملهم من أجل الوصول إلى أهدافهم وأهداف المنظمة التي يعملون بها على السواء" (سعدية: 2005 ،13).

ومن هذه المفاهيم السابقة يتبين أن الدورات التدريبية في مفهومها المعاصر لم يعد مقصوراً على مجرد العمل على استكمال تأهيل المعلمين الملتحقين بمهنة التدريس، كما لم تعد برامج تعليمية تستهدف معالجة عيوب الإعداد السابق للمعلم، بل أصبحت تؤكد طبيعة النمو المهني للمعلمين أثناء الخدمة، كما أصبحت تهدف إلى تنمية المعلمين مهنياً وعلمياً وثقافياً، وكذلك توعيتهم بالسياسات التعليمية والتنظيمات التربوية وتوعيتهم بقضاياهم الشخصية والاجتماعية والمهنية.

أهمية الدورات التدريبية للمعلمين:

إن تدريب المعلمين أثناء الخدمة يعني التحاقهم ببرامج تربوية هادفة ومنظمة ومخطط لها في ضوء احتياجاتهم المهنية بقصد تحسين أدائهم الوظيفي.

فالتدريب جزء لا يتجزأ من عملية الإعداد، من منظور الأداء المتميز وهو يحتاج إلى تدريب على مهام الوظيفة في سياقها الحالي والمستقبلي، لذلك لابد من حتمية الإفادة من تقويم برامج الإعداد وتصحيح مساراتها ومنطلقاتها والإفادة من التغذية الراجعة في ذلك (أبو الروس: 1999، 22).

ويمكن تلخيص أهمية الدورات التدريبية أثناء الخدمة في الآتي:

1. إن برامج التدريب قبل الخدمة لا تتعدى أن تكون مدخلاً لممارسة المهنة وليست إعداداً نهائياً لها.
2. التغيرات والتطورات التي يشهدها الحقل التربوي نفسه تتطلب من هياكله وإدارته، ووسائله، وأساليبه التغير والتطور لتكون منسجمة ومتفاعلة وصولاً لتحقيق الأهداف المرسومة (الطعاني: 2002، 15).
3. تلافي أوجه النقص والقصور في إعداد المعلمين قبل الخدمة.
4. رفع الكفاية الإنتاجية للمعلمين عن طريق زيادة كفاياتهم الفنية ومهاراتهم التدريبية (أبو ضباع: 2001، 21).
5. إنجاز وظيفي أفضل كماً ونوعاً، أي زيادة الإنتاجية، وبالتالي تخفيض التكاليف.
6. استكمال دور الجامعات والمدارس في التعليم والتدريب.
7. تنمية المجتمع، إذ نجد أن التدريب يشمل تنمية معلومات ومهارات الأفراد والجماعات في الاتصال والتعاون وإقامة علاقات إنسانية متساندة (الخطيب: 2006، 302).

لذا يعد تدريب المعلم أثناء الخدمة من خلال الدورات التدريبية أحد جناحي تربية المعلم لأن تربية المعلم عملية ذات وجهين ، وجه يتعلق بالإعداد قبل الخدمة ووجه يتعلق بالتدريب أثناء الخدمة ، ومعنى ذلك أن الوجهين متكاملان (الأحمد: 2005، 26).

ويرى الباحث أن أهمية الدورات التدريبية والتدريب في مجتمعنا الفلسطيني تعود إلى أنه:

1. أصبح ضرورة ملحة ووسيلة مهمة في محاولات اللحاق بركب التقدم العلمي والتكنولوجي، وذلك للسرعة المتزايدة في التطور المعرفي والتقني.
2. القصور في برامج إعداد المعلمين وعدم قدرتها منفردة على مواكبة التطور العلمي والتقني.

3. لا شك أن هذه الأهمية المتزايدة إذا كانت تمثل ضرورة ملحة لكافة الدول فهي أكثر إلحاحاً للتعليم في فلسطين نظراً للعبء المضاعف الملقى على عاتق التدريب وبرامجه والمتمثل في اللحاق بالدول المتقدمة والتأهيل لمسئوليات أكبر وأهمها بناء الدولة الفلسطينية.

4. التطورات التي حدثت في برامج إعداد الكوادر البشرية، وتدريبهم أثناء الخدمة في الدول المتقدمة، إلا أنها في الدول النامية بشكل عام ما تزال تتبع الأساليب التقليدية في هذا المجال، لذلك لم تتمكن من الارتقاء بكفاءة الكوادر البشرية، وما يمكن أن يحقق ذلك من تطور كمي، ونوعي في مخرجات أدائها.

دواعي الدورات التدريبية:

تبرز أهمية الدورات التدريبية في أثناء الخدمة باعتبارها أهم السبل للنمو المهني والحصول على مزيد من الخبرات الثقافية والسلوكية وكل ما من شأنه رفع مستوى أداء المعلمين ومن ثم رفع إنتاجية التعليم ، هذا ويمكن القول أن التدريب بالنسبة للمعلمين يعني التعليم المستمر وليس أحوج من المعلمين للأخذ بذلك المبدأ (الأحمد: 2005، 31).

تتمثل أهم مسوغات التدريب من خلال الدورات التدريبية فيما يلي:

1. التزايد الكبير في أعداد الطلبة والمدارس من خلال الأخذ بمبدأ تعميم التعليم ترتب عليه عجز الأنظمة التربوية عن توفير الأعداد الكبيرة من المعلمين الذين يتصفون بالنوعية المطلوبة.
2. التطور المستمر في العلوم والنظريات التربوية، يستدعي توفير المعلم القادر على التجديد ومتابعة التطورات والتغيرات كماً وكيفاً.
3. النقص في الظروف والإمكانات المتاحة لإعداد المعلمين قبل الخدمة لتمكينهم من أداء مهمتهم.
4. تطوير الأنظمة التربوية يتطلب إحداث تغييرات جوهرية في مهمات المعلمين وفي كيفية أدائهم. والاهتمام بالجانب العملي وتنمية التفكير ومراعاة الفروق الفردية.
5. ضعف ربط التعليم بالحياة العملية للطلبة.
6. انضمام عناصر تربوية جديدة (مشرفين، مديري مدارس، معلمين... الخ) ممن لم يتلقوا تدريباً نهائياً أو كان تدريبهم غير ملبٍ لحاجاتهم الفردية.
7. ضعف نقل أثر التدريب إلى المواقف العملية الفعلية.

فالكثير من المعلمين من خريجي كليات الآداب لم يقوموا بالتدريب على التدريس في كلياتهم وتنقصهم المعارف في التربية الذي يحتم تدريبهم أثناء الخدمة ، وكذلك خريجي كليات التربية فترات التدريب العملي لديهم قصيرة ولا تمكنهم من الحصول على الخبرات التربوية اللازمة ، لذلك كان لزاماً تدريبهم أثناء الخدمة (عطوي: 2001، 207).

8. تجديد الخطط التنموية.

من هنا تأتي مبررات ودواعي الدورات التدريبية للمعلمين أثناء الخدمة وذلك لاطلاعهم على كل جديد في طرق وأساليب التدريب، الأمر الذي يساهم في تنمية المعلمين مهنياً وتطوير الأداء الميداني، ومواكبة خطط التنمية البشرية والمادية.

9. تطور التكنولوجيا ووسائل الاتصال.

حيث لم يقتصر أثر التكنولوجيا على النواحي المادية والإنتاجية فقط، بل امتد أثرها حتى شمل النواحي الاجتماعية بشتى أنواعها وتغيرت بعض المفاهيم والاتجاهات والقيم والمثل الأخلاقية ، كما أثرت في العملية التربوية من حيث محتواها وأهدافها وطرائقها (الأحمد: 2005، 27).

10. إتاحة الفرصة للنمو المهني والترقي الوظيفي.

حيث ينبغي تدريبه على المهارات التي يقتضيها العمل الجديد، وفهم أبعاده، والقوانين التي تتضمنه وطبيعة علاقاته برؤسائه، ومرءوسيه في الإدارة المدرسية.

11. تلافي أوجه القصور والنقص في إعداد المعلمين قبل الالتحاق بالخدمة وإعطاء نوع من التعزيز لمؤسسات التكوين عن نوعية وكفاءة المعلمين المتخرجين منها، حتى ليتسنى لها مراجعة خطط وبرامج التكوين على أساس إجرائي، أساسه دراسة الأداء الواقعي للخريجين (ويح: 2003، 226).

ولكي يستطيع المعلم مقابلة هذه المطالب المترتبة على الانفجار المعرفي تأتي دواعي البرامج والدورات التدريبية أثناء الخدمة للمعلمين، ومن هنا يمكن القول إن تدريب المعلمين أثناء الخدمة له مبرراته العامة التي تفرضها طبيعة العصر ومبررات خاصة تفرضها مهنة التعليم، والظروف المعقدة المحيطة بمهنة التعليم للمعلم الفلسطيني، ومع هذه المبررات، إلا أن الواقع يشير إلى عدم وجود سياسة موحدة للإعداد والتدريب معاً، ويرجع ذلك إلى غياب الإحساس بضرورة اعتبارهما وجهين لعملية واحدة متكاملة من حيث الفلسفة والأهداف.

أهداف الدورات التدريبية للمعلمين أثناء الخدمة:

إن الهدف الأساسي والنهائي للدورات التدريبية للمعلمين هو توفير معلم فعال قادر على أن ينظم تعلم تلاميذه ويوفر الجو المناسب لنموهم المتكامل، وإحداث التغييرات المرغوبة في سلوكهم.

لذلك تسعى الدورات التدريبية إلى تحقيق جملة من الأهداف منها:

1. إكساب الكوادر الفنية والإدارية المهارات العملية الضرورية لتحسين أدائهم وتطوير عملهم.
2. مساعدة المعلمين على فهم ما استجد من تطور في المجالين التربوي والعملي، بحيث تسمح الدورات التدريبية بأن تجدد المعلومات وتطورها لتكون مواكبةً للعصر وهذا يؤكد الوظيفة التجديدية للبرامج التدريبية التي تمكن المعلم من مجاراة الانفجار المعرفي، والتقدم التكنولوجي.

3. تعميق فهم المعلمين المتدربين لطبيعة المباحث التي يدرسونها ومحتواها وأهدافها وطرق تدريسها وتوجيهها (عطوي: 2001، 206).
4. رفع مستوى المعلمين غير المؤهلين تأهيلاً تاماً.
5. تزويد المعلم بالتدريب التأهيلي أو المستمر والذي يتطلب عودة المعلم من وقت لآخر للتدريب لمده بأحدث النظريات والممارسات في مجال التعليم، وفي حالة إدخال مناهج جديدة أو مواد إضافية كما في العلوم والرياضيات (عبيد: 2006، 106).
6. زيادة الإنتاج والإنتاجية المتمثلة في الحقل التربوي برفع المستوى العلمي وخفض نسب الرسوب والتسرب بين الطلبة (الطعاني: 2002، 16).
7. ترقية المعلم إلى وظيفة أعلى، أو ليشغل وظيفة ناظر، أو مدير مدرسة، أو موجه، وينبغي تدريبه على المهارات التي يقتضيها العمل الجديد، وفهم أبعاده والقوانين التي تتضمنه وطبيعة علاقاته برؤسائه، ومرؤوسيه في الإدارة المدرسية (ويح: 2003، 227).

ولما كان المجتمع البشري دائم التجدد وسريع التغير كان من الضروري أيضاً أن تتجدد معه باستمرار أهداف المهنة وتستحكم معه ضرورة التدريب، ومن هنا تصبح الدورات التدريبية في حد ذاتها عملية متجددة من وقت لآخر.

ولقد صنفت الأهداف في ثلاث مجموعات رئيسة هي:

- أهداف تقليدية : تتضمن أهدافاً معروفة مثل تدريب العاملين الجدد وتعريفهم بالمنظمة، وأهدافها، وسياستها، وأنشطتها، والإجراءات، والقوانين المطبقة منها، كما تشمل تزويد بعض العاملين بمعلومات، ومهارات معينة عند إدخال تعديلات في أساليب العمل وطرقه، وفي القوانين، والأنظمة أو عند إجراء تنقلات على نطاق واسع داخل المنظمة.
- أهداف حل المشكلات: تتجه هذه الأهداف بالدرجة الأولى نحو إيجاد حلول لمشكلات محددة تعاني منها المنظمة، عن طريق إعداد، وتدريب العاملين فيها ليكونوا قادرين على التعامل متطورة، المشكلات، واستخدام أساليب علمية متطورة، ولا تكون المشكلات واضحة ومحددة كما في الأهداف التقليدية، بل تحتاج إلى قدرة ومهارة في التشخيص، والتحليل، وإجراء المقارنات، واختيار البديل الأمثل لحل المشكلات.
- أهداف إبداعية: تمثل هذه الأهداف مستوى أعلى من المهمات التدريبية وترمي إلى تحقيق مستويات عالية من الإنتاجية والأداء، ويتطلب تحقيق هذه الأهداف استخدام أساليب علمية

متطورة ، وعناصر متميزة، وقادرة تتمتع بحس أخلاقي رفيع وانتماء للمنظمة التي يعملون فيها (الطعاني: 2002، 17).

يتضح مما سبق أنه ليس هناك أهداف معينة لهذه الدورات، وليس هناك نموذج واحد هو الأفضل دائماً في ميدان تدريب المعلمين أثناء الخدمة، وإنما تختلف أقسام الأهداف وتصنيفاتها حسب الاحتياجات التدريبية للمعلمين، ومستوى التجديدسة، واحتياجات المجتمع وطبيعة الموقف الذي تفرضه تلك الاحتياجات.

وكلما كانت تلبية الاحتياجات التدريبية تتصف بالحداثة والجدة، فإن الأهداف التقليدية وأهداف حل المشكلات، لا تفيان بأغراض تحقيق الأهداف في هذا المستوى بل يتطلب ذلك ارتقاء في البرامج والأساليب التدريبية إلى مستوى التجديد والابتكار والإبداع.

أنواع الدورات التدريبية للمعلمين:

يأخذ برامج التدريب أنواعاً متعددة حيث تتعدد أنواعها تبعاً للأساس الذي تتم عملية التصنيف بالاستناد إليه ومنها:

1. التدريب الفردي: ويكون ذلك عندما تتركز العملية التدريبية على أفراد معينين، بحيث يتم تناول كل فرد على حدة.
2. التدريب الجماعي: ويكون هذا بالنسبة لمجموعات العمل التي تشترك معاً في إنجاز مهام محددة، ويكون تدريب أفرادها على هذه المهام.
3. التدريب في مواقع العمل: يتم القيام بهذا التدريب في إدارة أو مركز التدريب التابع للمؤسسة، أوفي مواقع العمل مباشرة وضمن بيئة العمل العادية.
4. التدريب خارج مواقع العمل: يكون التدرب خارج العمل في ظروف مماثلة لظروف العمل التي يعمل فيها المتدربون.
5. التدريب قبل الخدمة: ويشمل كل أنواع التدريب التي يحضرها الفرد قبل استلامه الفعلي للعمل الذي سيقوم به.
6. التدريب بعد الخدمة مباشرة: ويشمل كل أنواع التدريب التي تتم بعد التعيين في الخدمة مباشرة، بدءاً من التدريب أثناء فترة التجريب أو بعدها بقليل.
7. التدريب أثناء الخدمة في العمل: ويشمل كل أشكال التدريب التي يخضع لها الأفراد بعد تثبيتهم في الخدمة، وحتى انتهاء خدماتهم لأي سبب من الأسباب (الخطيب: 2006، 309).

ويرى (عبيد: 2006) أن البرامج التدريبية تأخذ ثلاثة أشكال:

1. الكورسات القصيرة أو ما يسمى (بالساند وتش كورس) ومن الأمثلة ما وجد في البرازيل وناميبيا.
2. الفصول المسائية وهذه انتشرت في بلاد كثيرة منها على سبيل المثال غينيا والسودان.
3. التدريب الذي اعتمد نظام التعليم المفتوح: وهو الأكثر فعالية وانتشاراً؛ إذ لا تخلو دولة من ممارسته.

وفي تصنيف آخر للتدريب:

1. التدريب التكميلي: وذلك لاستكمال النقص الناتج عن مرحلة إعداد المعلم في مؤسسات إعداد المعلمين، وقد يكون هذا النقص في الجانب الأكاديمي أو الجانب المسلكي.
2. التدريب العلاجي: وذلك لمعالجة ضعف في أحد الكفايات التي يجب أن تتوافر لدى المعلم أو العامل التربوي.
3. التدريب التجديدي: وذلك لمسايرة المستجدات العلمية والتربوية.
4. التدريب للأعمال والمهام الجديدة: وذلك عندما يرشح المعلم لعمل تربوي آخر خارج غرفة الصف الدراسي.
5. التدريب الإنعاشي: وهو التدريب الذي يقدم للمعلم في أثناء الخدمة لإنعاشه بمزيد من المعارف والمهارات إلى جانب تطوير الاتجاهات الإيجابية نحو العمل التربوي (الأحمد: 2005، 26).

ومن خلال ما تقدم وحسب علم الباحث فإن التدريب في مؤسسات الوكالة يأخذ أشكالاً منها: التدريب التجديدي، والتدريب الإنعاشي.

كما يخلص الباحث إلى أن تطوير مستوى المعلمين وتدريبهم يجب أن يكون عملية مستمرة وطوال فترة العمل، ويشمل ذلك التدريب الأساسي، والتدريب أثناء الخدمة، كما يجب أن تكون أساليب تدريب المعلمين متنوعة ومتجددة، وكذلك كل أشكال التدريب أثناء الخدمة والتدريب المفتوح والتدريب السريع والقصير الأجل.

أسس إعداد برامج الدورات التدريبية:

تقوم أسس إعداد برامج الدورات التدريبية على مجموعة مرتكزات منها:

1. شمولية برامج الدورات التدريبية: فبرامج الدورات التدريبية تشمل كل العاملين في المؤسسة التربوية، وفق احتياجات عملهم، والشمولية تعني مواكبة التطورات الجديدة، مما يساعد على نموهم المهني ومواكبة التطورات المعاصرة.
2. وظيفية برامج الدورات التدريبية: أي التركيز على المنحى العملي في التدريب وربط العلم بالحياة.
3. لا مركزية برامج الدورات التدريبية: أن تكون برامج الدورات التدريبية محلياً على مستوى العاملين في المدارس التابعة لكل مديرية تربية وتعليم على حدة وفقاً لمتطلباتهم.
4. استمرارية برامج الدورات التدريبية: التدريب مستمر وبشكل دورات إثرائية منظمة طيلة الحياة الوظيفية بحيث يشمل المجالات المختلفة في كافة المراحل التعليمية وبحيث يواكب عملية التطور في مختلف مناحي الحياة.
5. مرونة برامج الدورات التدريبية: أي قدرة خطة التدريب على مواجهة التغيرات والمستجدات في البيئة التربوية، والإفادة من التغذية الراجعة الناجحة عند التنفيذ والتقويم.
6. تكامل برنامجي الدورات التدريبية والتأهيل في أثناء الخدمة.
7. أن تكون البرامج التدريبية مناسبة لمختلف المستويات الوظيفة التربوية.
8. أن لا يؤثر برامج الدورات التدريبية على حسن سير العمل فتكون نتيجة نقص في الخدمات التربوية.
9. أن يكون الانضمام إلى برامج الدورات التدريبية اختيارياً، فإذا لم تكن لدى الشخص الرغبة في التدريب فإنه لن تتحقق الاستفادة منه على النحو المطلوب. ويعد التدريب في حالة الإجبار عليه جهداً ضائعاً (عطوي: 2001، 211).
10. أن تكون البرامج التدريبية عملية ومرتبطة بالواقع والممارسة وأن تعالج المشاكل التي تواجه المعلمين داخل الفصول.
11. أن تكون برامج التدريب أثناء الخدمة شاملة لكل العاملين في مجال التربية والتعليم (عبيد: 2006، 108).

وهناك من يرى أن برامج الدورات التدريبية تقوم على أسس ومقومات عدة منها:

- تحديد الأهداف العامة لبرامج الدورات التدريبية والمشتقة من الأهداف العامة لسياسة التعليم في الدولة.

- تحديد الاحتياجات التدريبية وأن تبنى على الاحتياجات الفعلية للمؤسسة وأن تتبع من المتدربين أنفسهم.
- مشاركة جميع المعنيين بالتدريب عند تخطيط البرامج التدريبية خاصة المتدربين والمدربين (الطعاني: 2002، 18).

ويخلص الباحث مما تقدم أن البرامج التدريبية تقوم على أسس منها:

- تحديد أهداف التدريب بصورة واضحة ومحددة لجميع العاملين في مجال التدريب، والمتدربين.
- أن تتبع برامج التدريب وآليات تنفيذها من احتياجات المتدربين أنفسهم.
- أن تتصف البرامج التدريبية بالشمولية ومواكبة التطورات الجديدة.
- أن يكون التدريب متدرجاً، وتراكمياً، ومتتابعاً خلال سني الخدمة، ومستمراً لا يقتصر على مدة معينة.

ويتأتى ذلك من خلال التخطيط الجيد للبرامج التدريبية من قبل المشاركين في العملية التدريبية.

التخطيط للدورات التدريبية:

التخطيط في جوهره لا يخرج عن كونه عملية منظمة واعية لاختيار أحسن الحلول الممكنة للوصول إلى أهداف معينة، وهو بذلك عبارة عن ترتيب الأولويات في ضوء الإمكانات المادية والبشرية المتاحة.

أ. دواعي تخطيط البرامج التدريبية:

تختلف الحالات والغايات التي تخطط لها البرامج التدريبية من عام لآخر، ومن هذه المبررات لتخطيط البرامج التدريبية:

- ❖ تخطيط البرنامج التدريبي بهدف إكساب المتدرب قدرةً للوصول إلى المعدل العادي للوظيفة.
- ❖ يخطط البرنامج التدريبي لاكتساب مهارات جديدة نتيجة لتطور طرائق التدريس وتقنيات التعليم أو تطور العمل الإداري، أو الوصول بمعدل الأداء إلى مستوى أفضل.
- ❖ يخطط البرنامج التدريبي لمساعدة المتدرب على الرقي الوظيفي والنمو المهني أو تغيير العمل أو تغيير التخصص (الأحمد: 2005، 203).

ب. خطوات تخطيط برامج الدورات التدريبية للمعلمين.

هناك خطوات عامة يجب مراعاتها عند إجراء التخطيط لأي عملية تدريبية تتمثل في خطوات أو مراحل منها:

- تحديد الأهداف: وهي المرحلة التي تلقي الضوء على رسم خطة البرنامج التدريبي وتكييف طريقته وأدائه.
- تحديد الاحتياجات التدريبية: ويتم ذلك من خلال دائرة التخطيط للبرامج التدريبية للمعلمين وبالتنسيق مع كافة أطراف العملية التدريبية ذات العلاقة، ومن بين هذه الأطراف ولا شك الفئة المستهدفة في تلك العملية التدريبية.
- تحديد محتوى المادة التدريبية: حيث يجب أن يشتمل محتوى البرنامج التدريبي على جملة من الحقائق والمفاهيم والمبادئ، والمهارات الأدائية العملية.
- تحديد الوسائل والأساليب المناسبة للبرامج التدريبية: فاختيار الأسلوب الأمثل والذي يتناسب مع المحتوي التدريبي يمنح الحياة للبرنامج ويساعد كثيراً في تحقيق الأهداف المرجوة، ومن جانب آخر فتوفير الإمكانات المادية والوسائل التعليمية يسهل تنفيذ البرامج التدريبية.
- الإعداد والتنفيذ: وتتضمن هذه المرحلة نواحي كثيرة منها الفنية والإدارية والمالية والعامة.
- رسم خطة التقويم والمتابعة (المنظمة العربية: 1977، 30).

تقييم الدورات التدريبية:

إن التقييم عملية ضرورية وأساسية في أي برنامج تدريبي، وذلك أنها ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالاحتياجات التدريبية والأهداف المتوخاة من ذلك البرنامج.

1.مفهوم تقييم الدورات التدريبية:

تقييم الدورات التدريبية هو جميع الإجراءات التي تقاس بها كفاءة البرامج التدريبية ومدى تحقيقها لأهدافها المرسومة (عطوي: 2001، 225).

2. أهمية تقييم الدورات التدريبية:

تعد عملية تقويم البرامج التدريبية من الأمور الهامة، إذ من خلال هذه العملية يمكن تحديد التغييرات التي يقصد تحقيقها سواءً أكانت في المعارف أم في المهارات أم في الاتجاهات وإن عمليات التقويم والمتابعة لأي برنامج ضرورية للتأكد من مدى تحقيقه لأهدافه.

وتتحدد أهمية تقييم البرامج والدورات التدريبية بالنقاط التالية:

1. مدى تحقيق البرامج التدريبية للأهداف المخطط لها مسبقاً.
2. مدى تحقيق البرامج التدريبية للنتائج المتوقعة منها.
3. الاختيار الأمثل للوسائل والأنشطة المستخدمة في التدريب كافة.
4. الاختيار المناسب للأساليب التدريبية المستخدمة في التدريب.
5. تحديد الجوانب الإيجابية من أجل تعزيزها في تنفيذ البرامج.
6. تحديد الجوانب السلبية التي تواجه عملية تنفيذ البرامج التدريبية والعمل على تذليلها لضمان الأهداف مستقبلاً (الطعاني: 2002، 147).

يقول لويس روبين: "أن كل برامج التدريب الحالية فيها نقاط ضعف ونقاط قوة ويجب تقويمها لتحديد الأمور التي يجب إبقاؤها وتطويرها، والأمور التي يجب تغييرها، وأن هناك حاجة للمراجعات السريعة للبرامج لتوضيح الخبرات المهنية التي يحصل عليها الممارسون، واتخاذ الإجراءات الكافية للانتقال بين النظام الحالي والنظام الأفضل وأن المعلمين باعتبارهم العوامل الرئيسة في التغيير والتطوير داخل المدارس، سيأخذون بالإصلاح وبكل ما هو جديد عندما يكونون على الأقل مسئولين عن تحديد مشكلاتهم التعليمية الخاصة واحتياجاتهم ومتطلباتهم وشروطهم ومشاركتهم في اختيار ذلك وابتكار أساليب جديدة وملائمة لمواجهة هذه الاحتياجات والمطالب (أبو الروس: 1999، 22).

3. أهداف تقييم برامج الدورات التدريبية:

يهدف تقييم التدريب إلى تحقيق الأغراض التالية:

1. كشف فعالية برامج الدورات التدريبية في إحداث المهارات الوظيفية المطلوبة.
2. تنقيح أهداف برامج الدورات التدريبية وكشف صلاحيتها لحاجات المتدربين.
3. تحسين تسهيلات وتجهيزات برامج الدورات التدريبية الخدمات المادية المساعدة للتدريب).
4. ضبط وتوجيه عمليات التدريب وتركيزها لتحصيل الأهداف المطلوبة.
5. تزويد الجهات المعنية بمعايير يمكن بها اختيار المدربين والخدمات المساعدة لتحقيق مهارات وظيفية محددة.
6. تبرير الخطط والنفقات والدعم المخصص لعمليات التدريب (حمدان: 2002، 198).
7. تحديد المعوقات التي تواجه تنفيذ البرامج التدريبية والعمل على تذليلها، لتحقيق أهدافها كاملةً في المستقبل.
8. تعرف مقدار ما تتم إنجازه من الخطة التدريبية وما تم تحقيقه من أهدافها.
9. تعرف مدى النجاح في تطبيق مبادئ وأسس التدريب الصحيحة في البرامج التدريبية التي تم تنفيذها.
10. تعرف مدى مساهمة المتدربين في تطبيق الخبرات التي تعلموها والمهارات التي اكتسبوها في أعمالهم.
11. تعرف الفوائد المباشرة وغير المباشرة التي تعود على الأجهزة والمؤسسات نتيجة مشاركة منتسبيها في البرامج التدريبية (الطعاني: 2002، 148).
12. التعرف على مدى الالتزام بالمدة الزمنية المقررة للبرنامج التدريبي.
13. توفير تغذية راجعة حول محتوى الوحدات الدراسية في البرامج التدريبية (الأحمد: 2005، 362).

وبناءً على ما تقدم وحسب علم الباحث فإن التقييم للمعلمين المستهدفين في الدورات التدريبية يتم من خلال اختبار ينفذ أثناء الدورة، وآخر في نهاية الدورة. وهذه العملية لا تحدث بعد انتهاء التدريب فقط، بل هي عملية تواكب عملية التدريب، وهي مهمة في كل مرحلة من مراحل العملية التدريبية.

4. مجالات تقويم الدورات التدريبية:

1. البيئة التي ينفذ فيها الدورات التدريبية.
2. أداء المدربين.
3. برامج الدورات التدريبية بأبعادها كلها.

وذلك من خلال:

أ. دراسة الأهداف.

ب. درجة تحقيقها لحاجات المتدربين.

ج. دراسة محتوى ومواد البرامج التدريبية وتحليلها وفق الأهداف الموضوعة

4. أثر التدريب.
5. درجة تقدم المتدربين (محمد وآخرون: 2008، 32).

5. أسس تقييم الدورات التدريبية:

1. أن يشترك في تقويم العملية التدريبية كل من يحتمل أن يتأثر بنتائجها بقصد إتاحة الفرصة للدارسين والمشرفين لمناقشة وجهات النظر في نواحي التقويم.
2. أن يستمر التقويم وأن يلازم برنامج التدريب حتى يؤدي هذا التلازم إلى تشخيص نقاط القوة ونقاط الضعف في كل جانب من جوانب البرنامج أولاً بأول.
3. أن يكون التقويم شاملاً لكل الجوانب التي تعتبر هامةً في ضوء فلسفتنا التربوية وهدفنا من البرنامج، وأن ينعكس أثر ذلك في تقويم الدارس.
4. أن يتشكل التقويم بحسب الهدف الأساسي من العملية التدريبية للتعرف على مدى ما يحرزه الفرد من نمو وتقدم في مدة البرنامج.
5. أن يظل تقويم العملية التدريبية وسيلة لا هدفاً ليكون التقويم أداة ووسيلة للتشخيص والتجريب والوقاية والعلاج (المنظمة العربية: 1977، 35).

6. أساليب تقييم الدورات التدريبية:

أن تستخدم برامج تدريب المعلم الأساليب التالية أو مجموعة منها لتقويم مخرجاتها.

1. التطبيقات العملية.
2. الاختبارات الشفوية والتحريرية واختبارات المواقف.
3. كتابة البحوث والتقارير.
4. الملاحظات الميدانية.
5. المشاركة الذاتية في البرنامج.

6. التقويم الذاتي، وتقويم الزملاء.
7. المشروعات التطبيقية والعملية.
8. متابعة المتدربين في مواقع عملهم.
9. آراء مديري الدورات التدريبية.
10. آراء الموجهين والمشرفين على المتدربين في المدارس ومديري المدارس التي يعمل بها المعلم بعد انتهاء البرنامج.
11. استطلاع آراء المعلمين أنفسهم دورياً.
12. دراسات عن أداء المعلم قبل التدريب وبعده وبخاصة بالنسبة لتحضير الدروس والتفاعل مع التلاميذ (شوق وآخرون: 2002، 48).

7. خطوات عملية تقييم برامج الدورات التدريبية:

تمر عملية تقييم البرنامج التدريبي بالخطوات التالية:

1. تحديد الهدف من عملية التقييم.
2. تحديد نوع المعلومات والبيانات اللازمة لإجراء عملية التقييم ويتطلب هذا ما يلي:
   أ. جمع المعلومات.
   ب. تنظيم المعلومات وفق معايير محددة.
   ج. تحليل تلك المعلومات في ضوء المعايير الموضوعية.
3. تحليل المعلومات والبيانات واستخلاص النتائج.
4. استخلاص وشرح النتائج والاستفادة منها (عطوي: 2001، 226).

وتتلخص في مراحل أربع:

أولاً/ التقويم التمهيدي:

وفي هذه المرحلة يتم تحديد الاحتياجات التدريبية للمتدربين وخلفياتهم وخبراتهم.

ثانياً/ التقويم البنائي المتوسط:

ويستخدم هذا التقويم أثناء تخطيط البرنامج ويجري عند الانتهاء من كل جزء.

ثالثاً/ التقويم النهائي:

ويكون عادة بعد انتهاء البرنامج التدريبي ويتطلب هذا إصدار حكم إما باستمرار البرنامج أو تعديله أو إيقافه، وإصدار الحكم يتوقف على مقدار الأهداف المحققة من جراء تنفيذ البرنامج.

رابعاً/ المتابعة:

وهو أهم المراحل ويهدف إلى تحديد أثر البرنامج على أداء المتدربين في الميدان التربوي، لفترة طويلة بهدف تحسين أدائهم (محمد وآخرون: 2008، 31).

ثانياً : الدورات التدريبية لمعلمي العلوم .

التخطيط .

التقويم .

الدورات التي أنجزت لمعلمي العلوم

أ – المجالات.

ب – المحتوى.

الدورات التدريبية لمعلمي العلوم

في عام 1995 أعدت لجنة العمل الخاص بالسياسة التربوية في اليابان تقريراً لـوزارة التربية والتعليم ووضعت اللجنة الخطط الخاصة بتدريب المعلمين وأعضاء هيئات التعليم على هذه التقنية الجديدة (مركز برمجيات لمكتبات تعليمية) في كل مقاطعة ودعم البحث والتطوير في مجال البرمجيات التعليمية ودعم البحث العلمي الخاص بتقنيات التعليم الجديدة وكذلك دعم كافة الأنشطة المتعلقة بالتعليم عن بعد، وتعد اليابان الآن من الدول التي تطبق أساليب التعليم الالكتروني الحديث بشكل رسمي في معظم المدارس اليابانية (الطعاني: 2002، 137).

وفي عام 1995 أكملت جميع الولايات الأمريكية خططها لتطبيقات الحاسب في مجال التعليم. وبدأت الولايات في سباق مع الزمن من أجل تطبيق منهجية التعليم عن بعد وتوظيفها في مدارسها، واهتمت بعملية تدريب المعلمين لمساعدة زملائهم ومساعدة الطلاب أيضا.

وقد اتخذت ولاية فكتوريا الأسترالية إجراءً فريداً لم يسبقها أحد فيه حيث عمدت إلى إجبار المعلمين الذين لا يرغبون في التعامل مع الحاسب الآلي على التقاعد المبكر وترك العمل. وبهذا تم فعليا تقاعد (24 %) من تعداد المعلمين واستبدالهم بآخرين (شوق وآخرون: 2002، 59).

يقدم معهد التربية الدورات الإنعاشية للمعلمين من أجل النهوض بمستوى العملية التربوية في المدارس. ودورة (RPS) موجهة إلى معلمي/ معلمات العلوم في التعليم الأساسي، بقصد زيادة كفاياتهم المهنية وتزويدهم بالثقافة العلمية المتجددة في مختلف التخصصات العلمية : الفيزياء، والكيمياء، والأحياء، بغض النظر عن تخصصاتهم العلمية الأصلية لتهيئتهم لتدريس العلوم العامة في التعليم الأساسي.

ولأن التدريب في سياق دورات معهد التربية جميعها يتم من خلال المنحى المتكامل الوسائط، كان لزاماً بالعاملين في حقل التدريب الالتفات إلى مختلف التقنيات الموصلة للعلم الحديث، وتوظيف تقنية المعلومات المستجدة في برنامج التدريب.

مدة الدورة: تتكون الدورة خلال سنة تدريبية من (19) حلقة دراسية، بواقع (3) ساعات لكل حلقة، أي أنها (57) ساعة تدريب وتعلم، وتعقبها دورة صيفية مدتها (5) أيام بواقع (5) ساعات يومياً، وبذلك يبلغ مجموع الساعات المقررة للدورة (82) ساعة.

الفئة المستهدفة:

المعلمون والمعلمات الذين يعلمون العلوم في التعليم الأساسي.

الأهداف التدريبية المنشودة:

1. تفهم أهداف تدريس العلوم المستجدة وربطها بمحتوى الكتب المقررة.
2. تعرف أساليب تدريس جديدة وكيفية توظيفها في ظروف مدارسنا.
3. تحسين توظيف المختبر والعناية بالسلامة العامة.
4. اكتساب مفاهيم مفتاحية في العلوم عامة، وفي علوم الحياة بشكل خاص، وتطـــوير كيفيـــة تدريسها (الأونروا: 2004، 2).

تخطيط الدورات التدريبية:

اعتمدت البرامج التدريبية في وكالة الغوث على نظام الدورات السنوية، وأعدت لـذلك خططاً تتماشى مع هذه الوحدات التدريبية، وتشتمل كل خطة على أمور منها: عنـوان الوحـدة التدريبية، وموضوعاتها، وعدد الحلقات التي ينجز فيها كل موضوع، بالإضـافة إلـى المـواد المطبوعة وغير المطبوعة وطرق عرض المادة التدريبية والنشاطات المقترحة للتنفيذ.

ويعتمد مركز التطوير التربوي على أدوات معينة لتحديد المحتوى المناسب منها:

1. طريقة اللجان التربوية: والمتكونة من المشرفين التربويين وفيها تدرس الموضـوعات ذات الأهمية الخاصة بالنسبة للمتدربين، وعلى ضوء هذه الدراسة توضح وتحـدد الاحتياجـات التدريبية.
2. تقارير كفاءة المعلمين الدورية: حيث تعتبر من أهم مـصادر تحديـد محتـوى الـدورات التدريبية وكذلك تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين، إذا ما تم إعدادها بطريقـة صـحيحة وباهتمام من المديرين، بحيث تعكس صورة حقيقية لخبرات المعلمين وسلوكهم واتجاهاتهم، وبالتالي تحديد الجوانب التي يمكن علاجها من خلال التدريب (الأونروا: 2004، 4)

وفيما يلي تفصيل للدورات التدريبية:

أنواع الوحدات التدريبية:

أ. **الوحدة التمهيدية:**

1. التعريف بالمعهد وبرنامج الدورة.
2. مناهج العلوم لصفوف الحلقة العليا في التعليم الأساسي في الضفة الغربية وغزة.
3. تحليل محتوى كتب العلوم.
4. إعداد الاختبارات التحصيلية في العلوم.
5. إرشادات لتنظيم المختبر وإدارته.

ب. **أساليب تدريس العلوم:** "استراتيجيات خاصة".

1. تنمية مهارات التفكير في العلوم.
2. الخرائط المفاهيمية في العلوم.
3. البنائية في تدريس العلوم.
4. تطبيقات على طريقة الاستقصاء في تدريس العلوم.
5. الرحلات الميدانية في تدريس العلوم.

ج. مفاهيم علمية منتقاة:

1. تطور الجهاز الهضمي في بعض الحيوانات وتركيبها التشريحي.
2. أشهر قبائل الحيوان: المفصليات.
3. الروابط الكيماوية.
4. المفاهيم والظواهر الأساسية في علم الأرض.
5. الفضاء والفلك.
6. القياسات الفيزيائية والنظام العالمي للوحدات.
7. الطاقة وكيفية تدريسها.
8. الماء والهواء وكيفية تدريسهما.

وهناك موضوعات للدورة الصيفية منها:

1. ورشة لتحليل محتوى كتاب أو وحدة دراسية أو فصل.
2. ورشة بناء اختبار تحصيلي وفق جدول المواصفات، قائم على نتائج تحليل وحدات مختـــارة من الكتب المدرسية المقررة.
3. إنتاج شفافيات من كتب العلوم المقررة.
4. ورشة تشريح حيوانات فقارية.
5. تطبيقات على البنائية pH Factor (الأونروا: 2004، 4-9).

تقويم الدورات التدريبية:

إن تنفيذ عملية التقويم ذات ضرورة كبيرة لأي عمل، لما لعملية التقويم من فوائد جمة على العملية التربوية برمتها، كما لها عظيم الفائدة في الحصول على تغذية راجعة، يمكن من خلالها تصويب المسار وتلافي الأخطاء في التنفيذ، لذا حرص المعنيون بالعمل التربوي في فلسطين على تنفيذ تقويم الدورات التدريبية، والحصول على التغذية الراجعة المناسبة.

فقد 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 2006/2005م. وتكونت عينة الدراسة من معلمين، ومديري مدارس، ومدربين مركزيين، ومدربي مناطق، وأولياء أمور للطلبة، وكتاب للمواد التدريبية، البرامج التدريبية، وتم استخدام أدوات الدراسة التالية (دراسة حالة شملت 26 مدرسة) و(مقابلة شملت 13 مدير مدرسة و211 معلماً و9 مدربين مركزيين و36 مدرب منطقة) و(استبانة شملت 104 مدير مدرسة و1516 معلماً و20 مدرباً مركزياً و68 مدرب منطقة).

وتوصلت الدراسة إلى العديد من النتائج كان من أهمها ما يلي:

- عملية اختيار المعلمين للتدريب تتم بواسطة مديري المدارس والمشرفين التربويين والوزارة.
- أقر 70% من العينة بأنه لا يتم استشارتهم عند التدريب.
- التدريب في قطاع غزة لا يشمل الحاجات الحقيقية للمعلمين.
- يقر 90% من المعلمين (عينة الدراسة) بتلقي المواد التدريبية.
- يعتبر 85% من العينة أن التدريب مهم.
- يقر 44%من المعلمين بأن أهداف التدريب غير واضحة.
- يؤكد 80% من المعلمين أن محتوى المادة التدريبية مشوق ومرتبط بموضوع التدريب.
- يعتقد 60% من المعلمين أن معظم المادة التدريبية نظري.
- التزم 90% من المدربين بخطط التدريب.
- اعتبر 48% من العينة أن التدريب لم يكن في الوقت المناسب.
- وافق 70% على مكان التدريب و30% غير مناسب.
- اعتبر 90% أن جلسات التدريب طويلة (وزارة التربية والتعليم العالي، 2006: 44-46).

وحسب علم الباحث فإن مركز التطوير التربوي التابع للأنروا لم يقم بأي دراسة علمية لتقييم البرامج التدريبية للمعلمين أثناء الخدمة، وهذا يعتبر قصوراً في عملية التدريب، حيث أن

عملية التدريب إن لم تقيم ويؤخذ منها التغذية الراجعة المناسبة، فإن ذلك ولا شك سيجعل العملية التدريبية لا تحقق الأهداف المنشودة.

ولكن القائمين على عمليات التدريب وبرامجها يضعون شروطاً للنجاح في الدورات التدريبية وتعتبر عناصر أساسية لتقييم المستهدفين في إنجاز الدورات التدريبية.

شروط النجاح في الدورات التدريبية:

1) المواظبة على حضور الحلقات الدراسية والمساهمة الفاعلة في نشاطاتها.
2) حضور الدورة الصيفية في العطلة المدرسية، والمشاركة الفاعلة في نشاطاتها.
3) النجاح في الاختبارين الفتريين.
4) النجاح في الامتحان الكتابي النهائي الشامل (الأونروا: 2004، 3).

(4) الدورات التي أنجزت لمعلمي العلوم

إن أهم سمة بارزة في عمل معهد التربية، ماضياً وحاضراً ما يسمى "بالمنحى النظامي التكاملي متعدد الوسائط" الذي يستخدمه المعهد في تدريب المعلمين في أثناء الخدمة دون أن يعيقهم عن أداء واجباتهم المدرسية. ويدمج هذا المنحى بين أشكال التعليم المباشرة وجهاً لوجه كالحلقات الدراسية الأسبوعية والخطط التحسينية، والتربية العملية، والإشراف التوجيهي، والبحث الإجرائي الموجه للتحسين، ودورات العطل المدرسية، وأشكال التعليم غير المباشرة كتعيينات الدراسة الذاتية، والمكتبات الميدانية والمجلة التربوية (طوخان: 1999، 10).

يقوم مركز التطوير التربوي في غزة بتنفيذ العديد من الدورات في جميع المجالات، ولقد قام مركز التطوير خلال الفترة من عام (2000م إلى 2009م) بتسع دورات،منها دورات سنوية، عددها (5) دورات، و(4) دورات نصف سنوية بواقع (20) ساعة للدورة. أي بمعدل دورة تدريبية في العام.

أ) المجالات

تتنوع المجالات التي تقدم للمعلمين أثناء الخدمة، منها ما يكون في مجال التخصص، وآخر في المجال التربوي وثالث في مجال المختبرات وتوظيف التقنيات الحديثة في تدريس العلوم.

أولاً/ التخصص:

في هذا المجال يتم التدريب على مفاهيم علمية منتقاة في علوم الحياة والكيمياء والفيزياء والفلك وعلم الأرض. وسنستعرض في هذا المجال أهم المسوغات لكل من التخصصات السابقة:

1. علم الأحياء: ويتضمن وحدتين تدريبيتين:

أ. تطور الجهاز الهضمي في بعض الحيوانات وتركيبها التشريحي:

المسوغات: يعتمد فهم كيفية قيام أجهزة الكائن الحي بوظائفها، وفهم سلوكه في تغذيته ونموه وتكاثره، على دراسة التركيب التشريحي لهذا الكائن، لوجود اقتران تلازمي بين التركيب والوظيفة في عالم الأحياء، وعلى جميع المستويات التنظيمية فيه.

ونظراً لأن مناهج العلوم في المرحلة الأساسية في جميع الدول المضيفة تحتوي على وحدات حول الكائنات الحية الحيوانية فقد وجدنا من المناسب إدراج هذه المادة التعليمية في برامج التدريب في أثناء الخدمة، ساعين من ورائها إلى خلق تصور شامل عند معلمي العلوم في المرحلة الأساسية عن المجموعات الحيوانية المختلفة بحيث نعطي مثالاً توضيحياً عن كل مجموعة.

إن تضمين المادة نشاطات عملية متنوعة سيساهم في إرشاد المعلم إلى أهمية الاستفادة من البيئة كمصدر أساسي للمعرفة عند الطلبة، يكتشفون من خلالها مزيداً من تعرف الكائنات الحية من حيث تركيب أجهزتها وكيفية قيامها بوظائفها (الأونروا: 2000، 1).

ب. أشهر قبائل الحيوان (المفصليات):

المسوغات: يتوقع أن يجد معلم العلوم، من غير تخصص الأحياء، صعوبة في تناول القبائل الحيوانية بالتدريس، بل يحتاج معلمو الأحياء أنفسهم إلى تحديث معلوماتهم التخصصية بين الفينة والأخرى، لما يطرأ على هذه المعارف من مستجدات.

ولما كانت المفصليات أوسع القبائل الحيوانية انتشاراً، وأكثرها أنواعاً وأفراداً، برزت الحاجة إلى توسع معقول في دراسة هذه القبيلة، متذكرين دوماً أن المعلم يحتاج إلى المعارف الأكاديمية بقدر أكبر مما يحتاجه الطالب منها، وأنه لا حاجة لتقديم هذه المادة العلمية في محتوى دروس العلوم ذات الصلة إلا عندما تبرز ثغرات أو تساؤلات تحتاج إلى التعديل أو الإثراء المحدود للمحتوى.

والمفصليات متباينة الأنواع لدرجة يصعب معها إيجاد السمات المشتركة بينها، فما الذي يجعل العقارب تدرج مع العناكب؟ ولماذا يوضع الجمبري مع أم أربع وأربعين في قبيلة واحدة ؟ مثل هذه الأسئلة كانت وراء اقتراح المفصليات موضوعاً للمشغل التدريبي، وإدراجها ضمن برامج دورات العلوم (ذياب: 2000، 1).

2. علم الكيمياء: ويتضمن وحدة تدريبية واحدة:

الروابط الكيميائية:

المسوغات: يبحث علم الكيمياء بصورة أساسية في العلاقات المتبادلة بين المواد، وهي علاقات تنشأ أصلاً بسبب الخواص الفيزيائية والكيميائية لهذه المواد، وتعتمد خواص المادة الواحدة على البنية الداخلية لها. وتدعى جميع القوى التي تربط بين مفردات المادة من الذرات أو الأيونات أو البلورات، والعلاقات الداخلية التي توجد ضمن كل جزيء من جزيئات المادة، أو توجد بين جزيء وآخر فيها باسم الروابط الكيميائية.

وتتضح لنا أهمية دراسة موضوع الروابط من الحاجة لأن نفهم ونفسر سلوك المادة الداخلي، وفهم علاقاتها الخارجية مع غيرها من المواد، فهذا السلوك وهذه العلاقات ترتبط مباشرة بكل مجالات الحياة على الأرض.

إن الهدف النهائي لهذه المادة التدريبية هو أن يفهم المتدربون والمتدربات فهماً حقيقياً معنى الرابطة الكيميائية، والدور الكبير الذي تلعبه الروابط في بيئتنا وحياتنا، وأن يمتلكوا المزيد من الكفايات التعليمية التي تمكنهم من نقل المعلومات والمهارات الضرورية في أثناء تنظيم تعلم الطلبة لهذا الموضوع (حمام: 1996، 1).

3.علم الفيزياء: ويحتوي على ثلاث مواد تدريبية:

أ. القياسات الفيزيائية والنظام العالمي للوحدات:

المسوغات: تستعمل أدوات القياس دوماً في حياتنا، لتقيس لنا كميات مختلفة نهتم بمعرفتها، منها الساعة التي نلبسها، وعدادات الكهرباء، والماء، والبنزين فضلاً عن الموازين العادية، وميزان الحرارة، وغيرها كثير. فما المقصود بعملية القياس؟ وما وحدة القياس؟ وما خصائص كل من وحدة القياس وأداته ؟ وكيف نتحقق من صحة عملية القياس؟ وما عملية المعايرة؟ وما النظام العالمي للوحدات؟ وكيف نشأ؟ وما مكوناته، وأهميته؟ وهل توجد أنظمة أخرى للقياس إلى جانب النظام العالمي؟.

وضع هذا التعيين للإجابة عن هذه الأسئلة وغيرها، فهو يناقش مفهوم القياس أولاً، ثم ينصب على توضيح النظام العالمي للوحدات، ويلقي الضوء على الجهد الإنساني المتصل الذي كان وراء تطوير هذا النظام، والوصول إلى ما هو عليه الآن، كما يبين بعض الوحدات الأخرى، وعلاقتها بوحدات النظام العالمي.

ولعلنا نكون بهذا الجهد قد بينا الكثير من المفاهيم المتعلقة بالقياس فضلاً عن النظام العالمي للوحدات، ليصبح هذا النظام مألوفاً من قِبَل المتدربين والمتدربات، ليتبينوا متانة البناء الفيزيائي برمته، ويقدرون دقته وضبطه. كما يأخذ التعيين بيدهم لتطوير مهاراتهم في استعمال الوحدات وتحويلها (الخطيب: 2002، 1).

4. علم الأرض:

المسوغات: تميل كتب العلوم المدرسية الصادرة مؤخراً إلى تفضيل مصطلح علوم الأرض على لفظة الجيولوجيا، لأنها تتناول عادةً موضوعات مثل الكون والفلك إلى جانب علم الأرض والجيولوجيا، وقد حاولنا جهدنا أن تكون المعلومات الواردة فيها مفيدة لمعلمينا وطلابنا على حد سواء، فاخترنا المفاهيم والحقائق الأساسية وأتبعناها ببعض الأنشطة العملية التي لا غنى عنها،

من أجل أن يستوعب المتدرب هذه المفاهيم والحقائق، وتوخينا في هذه الأنشطة البساطة والوضوح . كما أننا لم ننس دور المتدرب فتركنا له بعض المجالات للبحث فيها لتكمل الفائدة العلمية والعملية المرجوة (الترك: 2002، 1).

5. علم الفلك:

المسوغات: يتخذ محور الفلك في مناهج العلوم للأقطار العربية المضيفة لأبناء الفلسطينيين، محتوى مختلفاً من قطر إلى آخر. ففي المناهج الجديدة للسلطة الفلسطينية، يدرس الطلبة في الصف السابع مكونات النظام الشمسي الرئيسة فقط في الفصل الأول، ثم يدرسون ارتياد الفضاء مستقلاً في وحدة منفصلة خصصت للعلم والتقانة. وفي الصف الثامن يعود الطلبة لدراسة ما بقي من مكونات النظام الشمسي وهي الكويكبات والمذنبات والشهب والنيازك، في الجزء الثاني من الكتاب المقرر، وفي الصف التاسع يتم تناول المجرات والنجوم (ذياب: 2004، 1).

6. الطاقة وكيفية تدريسها:

المسوغات: تشير الدراسات إلى تباين الأطر المرجعية لدى كل من المعلمين والطلبة التي يرجعون إليها عند الحديث عن الطاقة، ويختلط المفهوم العلمي بالمفهوم الدارج للفظة، ويحصل اللبس بينها وبين مفاهيم أخرى في الميكانيكا منها القوة والشغل والقدرة، ولهذا كله كان لابد من إعادة تعريف الطاقة لمعلمي العلوم الملتحقين بدورات معهد التربية مع الاهتمام بكيفية تدريسها وإحداث التكامل بين المفاهيم القبلية الموجودة لدى الطلبة والمفهوم العلمي للطاقة وفق طرائق التدريس القائمة على التغير المفاهيمي والبنائية (ذياب: 2002، 1).

7. الماء والهواء وكيفية تدريسهما:

المسوغات: يتعلم أطفال المدرسة الابتدائية بعض المفاهيم العلمية من خلال المعاينة المباشرة للمحسوسات المحيطة بهم، ولأن الأطفال يألفون الماء والهواء بصورة أكبر من المواد الباقية، يمكن للمعلم أن يستثمر تدريسهم هاتين المادتين لتقديم عدد كبير من خواص المواد وما يتعلق بالمادة عموماً من مفاهيم علمية مجردة. ولعل شيوع الماء والهواء يفسر اتخاذهما موضوعات دراسية في جميع كتب العلوم التي أقرت مؤخراً في الأقطار الخمسة المضيفة.

وهكذا نجد أن المعلم لابد أن يطلع على معارف وافية عن المادتين، وأن يعرف بالتجارب والأنشطة العملية المتصلة بهما، وأن يعطي جميع المداخل الممكنة لتناول الموضوعين في دروس العلوم معاً، أو منفصلين عن بعضهما (ذياب: 2003، 1).

ثانياً / المجال التربوي:

في هذا المجال يتم التركيز على أساليب تدريس العلوم (استراتيجيات خاصة)، مثال:

أ. تنمية مهارات التفكير في العلوم:

المسوغات: يتناول تدريب المعلمين، من خلال دورات معهد التربية تعليم التفكير بأنواعه: الناقد والإبداعي والاستدلالي والعلمي بشكل واسع. وتحقيقاً لمهمة التدريب على التفكير، قام عدد كبير من الخبراء في دائرة التربية بإنتاج تعيينات، وأوراق عمل، ومواد أخرى تشرح مهارات التفكير، لاسيما مهارات التفكير العلمي، وتوضح كيفية توجيه التعليم نحوها، وقد لوحظ من خلال جهود التدريب المختلفة رغبة المعلمين في تداول أسئلة صفية من أسئلة التفكير العليا لتوظيفها في تدريسهم تمشياً مع توجهات دائرة التربية والتعليم في الاهتمام بالتفكير وتنمية مهاراته لدى الطلبة، ومن أجل ردم الهوة بين النظرية والتطبيق، وربط مصطلح التفكير بواقع الطلبة في الصفوف، والاستفادة من المستجدات في كل من علم الأعصاب والدراسات التي تتناول الإدراك، اختيرت نماذج من مشكلات وأسئلة أكثر تعقيداً من تلك البنود التي شاعت لقياس مهارات التفكير العلمي مأخوذةً واحدةً واحدة. وستعرض ورقة العمل هذه أسئلة تقيس المهارات البسيطة للتفكير العلمي ومشكلات أكثر تعقيداً تقيس مهارات مركبة.

ويقصد من التطبيقات المختارة تدريب المعلمين على تدريس بعض المهارات الفكرية العالية المستوى للطلبة ، مثل اتخاذ القرار وحل المشكلة، والتدرب على إنتاج مواد أخرى ومسائل مماثلة تنمي هذه المهارات عند الطلبة (ذياب: 2000 ، 1).

ب. البنائية في تدريس العلوم:

المسوغات: طالما تطلع المعلمون إلى إطار نظري يحتكمون إليه، ويحكمون به على ممارستهم، ويستعينون به للارتقاء بأساليبهم التدريسية، إطار يكون أكثر مرونة من أسلوب الاستقصاء، ومن طريقة حل المشكلات، وغيرها من أساليب التدريس المحدودة التي يعجز المعلمون عن تطويع الموضوعات المقررة لنماذجها. وعندما روجعت الدوريات الحديثة في تدريس العلوم، واستشيرت شبكة الاتصالات العالمية، تبين أن البنائية هي الفلسفة المتبناة في دراسات العقد الأخير من القرن الماضي. فارتأت دائرة التربية والتعليم في وكالة الغوث، تبعاً لذلك، إدخالها في برامج الدورات التدريبية. وللصلة الوثيقة بين البنائية وتدريس العلوم، وضع زمام المبادرة بيد معلمي العلوم، فهم أصحاب التجريب والتجديد في التعليم، وعليهم يعول إدخال التجديدات إلى المدارس (ذياب: 2001، 1).

ج. تطبيقات على توظيف طريقة الاستقصاء في تدريس العلوم:

المسوغات: تعد طريقة الاستقصاء (الاستكشاف) من أكثر طرائق تدريس العلوم فاعلية في تنمية مهارات التفكير العليا لدى الطلبة، وتطوير اتجاهاتهم واهتماماتهم العلمية . كما أظهرت نتائج بعض الدراسات في مجال التربية العلمية أن طريقة الاستقصاء أكثر فاعلية من الطرق التقليدية في تحصيل الطلبة للمفاهيم العلمية والاحتفاظ بها.

أشارت احتياجات معلمي/ معلمات العلوم في معظم الأقطار المضيفة للاجئين الفلسطينيين إلى ضرورة توفير الإمكانات الفنية لتوظيف طريقة الاستقصاء في تدريس العلوم، ولعدم توافر مثل هذه المادة التطبيقية في أدبيات معهد التربية، جاءت هذه الورقة لتلبي حاجات المتدربين والمتدربات في هذا الموضوع (جبر: 1999، 1).

د. استخدام الرحلات الميدانية في تدريس العلوم:

المسوغات: درجت وكالة الغوث على تقديم مساق في الجيولوجيا لطلبة معاهد المعلمين يتطلب القيام برحلات جيولوجية، ثم وسعت هذه الرحلات ليستفيد منها معلمو العلوم في تدريبهم في أثناء الخدمة، وتتوافر ورقة عمل خاصة بهذا النوع من الرحلات، ولكن لما كان استخدام الرحلات العلمية ضرورياً لدراسة البيئة والأحياء والصناعات المحلية بقدر كبير ، فقد رؤي أن نزود معلمينا بالمعارف والمهارات اللازمة لتنظيم رحلات تعلم لطلبتهم تنبثق من أهداف دروس العلوم وتتمشى معها وتواكب جزءاً من مقررات العلوم. فقد لوحظ أن المعلمين لم يقبلوا الإقبال كله على استثمار هذا اللون من الخبرات التعليمية وإذا تمت رحلات مدرسية فلا تتم بالشكل الصحيح في المدارس.

أعدت هذه المادة من أجل مساعدتهم على تذليل بعض الصعوبات التي تواجه تنظيم الزيارات من أجل إقدارهم على تفعيل الرحلات في إحداث تعلم ذي معنى (ذياب: 1999، 1).

ثالثاً / مجال المختبرات وتوظيف التقنيات الحديثة في تدريس العلوم.

ويتضمن عدة وحدات تدريبية منها:

أ. إرشادات لتنظيم المختبر وإدارته:

المسوغات:أصبح العمل التجريبي يحتل مكاناً بارزاً في تدريس العلوم في مدارسنا ، وقد ازداد عدد الوحدات المخبرية ، كما ازدادت وتنوعت المواد والأدوات المخبرية، مما يجعلنا نأمل بتحقيق المزيد من التطوير في طرائق تدريسنا للعلوم بحيث يصبح تعلم العلوم عن طريق العمل والاستكشاف عاملاً فعالاً في بناء شخصية الطلاب وتنمية قدرتهم على الإبداع وفي تطوير بيئتهم المدرسية (جبر: 1998، 1).

ب. الشفافات التعليمية وجهاز عرضها:

المسوغات : لقد شهدت السنوات الأخيرة تطوراً هائلاً في مجال التقنيات التعليمية الحديثة. وتعتبر الشفافات التعليمية من أكثر تلك التقنيات انتشاراً واستخداماً في المؤسسات التعليمية المختلفة في كثير من دول العالم، نظراً لما يتوافر فيها من مرونة ومزايا في الاستخدام، وقد جاءت هذه المادة التعليمية لتلبي احتياجات العاملين التربويين في تعرف الشفافات التعليمية، وجهاز عرضها وكيفية توظيفها توظيفاً فاعلاً (حرب: 2001، 1).

محتوى الدورات التدريبية:

اشتملت الوحدات التدريبية التي يتم تدريب المعلمين أثناء الخدمة عليها، على عدة جوانب منها:

1) الوحدة التمهيدية: وتتضمن على عدة وحدات تدريبية.

1. تحليل المحتوى وفق البنية المعرفية للعلوم إلى مفاهيم وحقائق وافتراضات ومبادئ وقوانين ونماذج نظرية ، جديدة وسابقة، واختيار استراتيجيات التدريس المناسبة للأهداف، وإعداد قوائم بالوسائل التعليمية، والبرمجيات، والمواد اللازمة لتنفيذ الوحدات الدراسية بالأمانة العلمية المطلوبة (ذياب: 2001، 2).
2. بناء الاختبار التحصيلي الجيد بشكل عام وفي العلوم بشكل خاص، وبناء جدول مواصفات اختبار تحصيلي في وحدة دراسية في العلوم (جبر: 1999، 4).
3. إرشادات لإدارة المختبر المدرسي وتنظيمه وتوظيفه، وفيها يتحدد أهداف العمل المخبري والأسس التي يقوم عليها، وكذلك أهم المهمات التي يجب إدراكها في إدارة المختبر المدرسي (جبر: 1998، 1).

2) أساليب تدريس العلوم "استراتيجيات خاصة": وتتضمن عدد من الوحدات التدريبية .

1. تنمية مهارات التفكير في العلوم مثال: مهارة اتخاذ القرار ومهارة حل المسألة والتفكير حول التفكير وكذلك مهارات التفكير العلمي (ذياب: 2000، 2).
2. الخرائط المفاهيمية في العلوم من حيث: كيفية بناءها وتطورها والمجالات التي تستخدم فيها والصعوبات التي تواجه المعلمون والتلاميذ عند قيامهم ببناء الخرائط المفاهيمية (الضامن: 1993، 2).
3. البنائية في تدريس العلوم وتشمل أصولها التاريخية ونظرة بياجيه إلى كيفية حدوث التعلم، والنماذج البنائية للتعلم، كنموذج الياءات الخمس والياءات السبع والنموذج البنائي للتعلم وأخيراً البنائية إطار مرجعي لمعلم العلوم (ذياب: 2001، 2).
4. تطبيقات على طريقة الاستقصاء في تدريس العلوم: وتحتوي على الاستقصاء بالأسئلة والاستقصاء العقلاني والاستقصاء بالبحث وبالتجريب وتطبيقات على كل منها (جبر: 1999، 2).
5. الرحلات الميدانية في تدريس العلوم: وتتضمن أهم معيقات التدريس بالاعتماد على الرحلات الميدانية، ومتطلبات هذه الرحلات وخطواتها التدريسية وأنواع منها (ذياب: 1999، 2).

3) **مفاهيم علمية منتقاة:** وتشمل عدة وحدات تدريبية منها:

1. تطور الجهاز الهضمي في بعض الحيوانات وتركيبها التشريحي: وتشمل التركيب التشريحي للعديد من الكائنات الحية كدودة الأرض والعنكبوت والجرادة ونجم البحر والسهيم بالإضافة للحمامة المنزلية والأرنب (حمدقة وذياب: 2000، 2).
2. أشهر قبائل الحيوانات "المفصليات": وتحتوي على منشؤها وخصائصها وتصنيفها (ذياب: 2000،2).
3. الروابط الكيميائية: وفيها مفهوم الرابطة الكيميائية وأنواعها ونظريات الرنين والرابطة المشتركة (ذياب: 2003، 2).
4. المفاهيم والظواهر الأساسية لعلم الأرض : وتحتوي على علم الأرض وفروعه والمعادن والصخور والخامات والعوامل التي تؤثر في القشرة الأرضية وإحداث التضاريس فيها (الترك وحمام: 2002، 2).
5. الفضاء والفلك: وتشمل الكون قديماً وحديثاً ونظرة عن المجرات والمجموعات النجمية والنجوم (ذياب: 2004، 2).
6. القياسات الفيزيائية والنظام العالمي للوحدات: وفيها توضيح للقياس الفيزيائي والكميات الأساسية والكميات المشتقة وأنظمة القياس والنظام العالمي للوحدات والوحدات الأساسية ومعايرتها ، بالإضافة للوحدات المكملة والكميات المشتقة والوحدات المشتقة (الخطيب: 2002، 2).
7. الطاقة وكيفية تدريسها: وتشتمل على مفهوم الطاقة والمشكلات المفاهيمية المتعلقة بتدريس هذا المفهوم ونشاطات عملية مقترحة (ذياب: 2002، 2).
8. الماء والهواء وكيفية تدريسهما: وتتضمن موضوعات عن الهواء وتعريفه ومكوناته وخصائصه وكيفية تدريسه للصفوف الابتدائية والماء وحالاته وأهم خصائصه (ذياب: 2003، 2).

ويرى الباحث أن محتوى الدورات التدريبية ومجالاتها يعتريها القصور في الجوانب العملية في مختبر العلوم، بالإضافة لكيفية تصميم وتنفيذ البحوث الإجرائية، والاقتصار على الجانب النظري في دراسة الرحلات العلمية دون التعرض للجانب العملي.

ثالثاً: النمو المهني للمعلمين.

1- المفهوم.

2- المجالات.

3- العوامل المؤثرة فيه.

4- دور التدريب في النمو المهني.

5- واقع النمو المهني لمعلمي العلوم في الوكالة.

أ. مشكلات معلمي العلوم.

ب. الاحتياجات التدريبية لمعلمي العلوم.

ج. سبل تطوير النمو المهني لمعلمي العلوم.

6- الاستفادة من تجارب دول أخرى.

7- الاستفادة من التقنيات الحديثة في تطوير النمو المهني لمعلمي العلوم.

ثالثاً : النمو المهني للمعلمين

إن المعلم عندما يواجه مطالب التغيير والتطوير السريع والانفجار المعرفي والعلمي والتكنولوجي في عالمنا المعاصر، يحتاج إلى إعداد وتدريب مستمر يمكنه من اللحاق بكل جديد في ميدان العمل، ومن رفع كفاياته بما يسهم في تطوير العملية التربوية وتحسينها، فنظم التعليم على اختلاف فلسفاتها وأهدافها تولي عملية النمو المهني للمعلمين أثناء الخدمة أهمية وعناية فائقة إدراكاً منها بأن زيادة فعالية المعلم وارتقاء أدائه في مهنته ينعكس على فاعلية النظام التربوي (نجم الدين أحمد: 2001، 53).

فيما يلي يعرض الباحث لتطور مفهوم النمو المهني للمعلمين.

مفهوم النمو المهني:

قام كثير من التربويين بتحديد مضمون النمو المهني وتعريفات له ومنها:

ما ذكره " هندرسون " من شمولية النمو المهني للمعلمين طوال السنوات التي يمارس فيها مهنة التعليم، وكذلك كل ما يحدث أثراً في ممارسته لمهنته حيث اعتبر أن تنمية المعلم يجب أن تشتمل على أي شيء قد يحدث للمعلم من أول يوم يلتحق فيه بالمهنة إلى اليوم الذي يتقاعد فيه عنها، بحيث تسهم هذه الأشياء وبصورة مباشرة أو غير مباشرة في الطريقة التي يؤدي بها واجباته المهنية، ويتضمن هذا علاقة وطيدة بين التعلم والفعل مما يسهل معه قياس نتائجه.

ولقد وسع مورانت في تعريف النمو المهني للمعلمين حيث اعتبره أشمل وأوسع من التدريب بمعناه القريب، وأطلق عليه لفظ التعليم.

ويتفق مورانت مع هاريس في تحديده للنمو المهني للمعلمين بأنه برنامج مخطط يتكون من فرص تعلم تقدم لأعضاء الهيئة التدريسية في المؤسسة التعليمية بغرض تحسين أداء الفرد في عمله المحدد له (شوق ومحمود: 2001، 210).

وفي تعريف آخر بين أن النمو المهني للمعلمين عبارة عن عملية منظمة مدروسة لبناء مهارات تربوية وإدارية وشخصية جديدة، تلزم المعلمين لقيامهم الفعال بالمسئوليات المدرسية اليومية أو ترميم ما يتوافر لديهم منها بتجديدها أو إنمائها، أوسد العجز فيها لتحقيق غرض أسمى هو تحسين فعالية المعلمين وبالتالي زيادة التحصيل الكمي والنوعي للمتعلمين" (نجم الدين أحمد:2001، 52).

ويتحدد المعنى العام لمفهوم النمو المهني، الذي تتبناه الدراسة الحالية، استخلاصاً مما سبق في **التعريف التالي:**

"هو زيادة فعالية عمل المعلمين عن طريق تحسين كفايتهم الإنتاجية، ورفع مستوى أدائهم الوظيفي، وتنمية قدراتهم وإمكاناتهم وإنعاش معلوماتهم وتجديد خبراتهم لمواجهة المواقف التعليمية واستغلال كل ما حولهم لتحقيق الأهداف المرجوة".

ويخلص الباحث من كل ما تقدم إلى أن المفهوم يجسد ثلاثة مكونات رئيسة هي: التدريب المهني "المتمثل في الدورات القصيرة وورش العمل التي تركز على التطبيقات والمهارات، ثم "التربية المهنية" المتمثلة في الدورات الطويلة التي تركز على المعارف النظرية والأساليب البحثية، وأخيراً "المساندة المهنية" المتمثلة في استقرار التدرج الوظيفي وتحسين الأوضاع الوظيفية.

2.المجالات

مجالات النمو المهني للمعلم كثيرة ومتعددة فهي تتمثل في تحسين الأساليب والمهارات للمعلمين، وإتقان استخدام الوسائل والتقنيات التعليمية، والتخطيط، والعناية بالتلاميذ ورعايتهم. ويمكن تبويب تلك المجالات في التالي :

المجال الأول/ المعلومات والمعارف والكفاءات الأكاديمية.

تحتوي المدرسة عدداً من المعلمين المتخصصين قي شتى مجالات المعرفة، ويقوم هؤلاء المعلمون بتوصيل المعارف والمعلومات التي تخصصوا في معرفتها لطلابهم، ومع مرور الزمن يتقدم العلم وتكتشف معارف ونظريات جديدة نتيجة للأبحاث والتجارب التي يقوم بها العلماء، نظراً لتوفير الأدوات والأجهزة التكنولوجية المتطورة، فالمعلم كخبير يجب أن يعرف أكثر من أولئك الذين يعلمهم، بيد أن هناك تناقضاً ظاهراً، وهو أن هناك أشياء كثيرة يعرفها المعلم ولكن ثمة أشياء كثيرة أخرى يجهلها، لذا فإن مواصلة زيادة معرفته وتنميتها يجب أن تكون الهدف الرئيس (حسب الله: 2000، 29).

المجال الثاني/ الكفاءات الأدائية والمسلكية التي يحتاج إليها المعلم لتحقيق الأداء الفعال.

وهذا المجال يتضمن عدة جوانب منها :

أ. الأهداف: وهي تلك التغيرات المراد إحداثها في سلوك وفكر ووجدان المتعلم نتيجة للعملية التعليمية، والأهداف التربوية يمكن تصنيفها وفقاً لاعتبارات معينة، ومن هذه التصنيفات " الأهداف النهائية، والأهداف الآنية، الأهداف المحسوسة وغير المحسوسة، أهداف موضوعة لمساق وأهداف موضوعة لأكثر من مساق، الأهداف الموضوعية والأهداف الوظيفية للمساق، الأهداف العامة والأهداف الخاصة (الأغا وعبد المنعم، 1997، 62-63).

مما سبق كان لزاماً على المعلمين الإلمام جيداً بأنواع الأهداف، ومستوياتها، وكذلك مجالاتها الثلاثة: الإدراكي والوجداني والانفعالي، وما يحتاج تحقيقه سنوات وما يحتاج إلى أقل من ذلك.

ب.الخبرات والأنشطة التعليمية: والأنشطة التعليمية كثيرة ومتعددة، منها ما يقوم به المعلم، ومنها ما يقوم به الطالب، وجميعها يجب أن يصب في تحقيق ما يتطلع إليه من أهداف،

فالأنشطة التعليمية هي " كل ما يقوم به التلميذ أو المدرس داخل الفصل أو خارجه بقصد نجاح عملية التعليم (أحمد: 1978، 134).

وتتنوع الأنشطة التي تمارس في الفصل فمنها:

- المناقشة والحوار بين المعلم والطلبة وبين الطلبة أنفسهم.
- قراءة أجزاء من الكتاب.
- الكتابة على السبورة.
- إجراء تجارب علمية.

ج. الوسائل التعليمية: يتضمن كل الوسائل التي يمكن أن تعرض المعلومات أو تقدم تلك المعلومات بوساطتها كالتلفاز، وتتألف من الأجهزة والآلات (hardware) والبرامج والمواد (Software).

وتحقق الوسائل التعليمية فوائد تربوية كبيرة جداً منها:

- ❖ تثبيت المعلومات في ذهن الطالب فترة زمنية أطول.
- ❖ إثارة اهتمام وانتباه الطلاب.
- ❖ تجسيد الخبرات المجردة بخبرات حسية.
- ❖ المساعدة في تعديل سلوك الطلاب (دبور والخطيب: 1980، 71).

وبالرغم من الفوائد الجمة التي تتحقق من استخدام الوسائل التعليمية إلا أن هناك أخطاء عامة يرتكبها بعض المعلمين عند اختيار الوسيلة أو استخدامها ومنها:

1. عدم تحضير الوسيلة والتأكد من صلاحيتها.
2. عدم التأكد من صلاحية الغرفة لعرض أو استخدام الوسائل التعليمية، خاصةً عند استخدام الأشرطة المصورة.
3. عدم التنويع في الوسائل المستخدمة خلال التدريس.
4. عدم تصحيح الأخطاء اللغوية والعلمية للكتاب المقرر من بداية التدريس.
5. استخدام الوسائل في الوقت غير المناسب لها.
6. استخدام الوسائل لمجرد الروتين والتظاهر (الأغا وعبد المنعم: 1997، 135).

ويضيف الباحث أموراً منها:

- عدم مراعاة جوانب الخطورة على الطلاب في الوسيلة التعليمية.
- عدم مناسبتها للعمر العقلي للطلاب.
- استمرار عرضها حتى نهاية الحصة، مما يشتت أنظار الطلبة وانتباههم.

د. التقويم والتحصيل: إن التقويم عنصر هام في العملية التربوية، والتقويم عملية تربوية هادفة، من خلالها يتم الحكم على نجاح العملية التعليمية التعلمية، كما يتبين من خلالها نواحي الضعف والقصور فتعالج ويتم تلافيها، وكذلك نواحي التفوق والقوة، فيتم تعزيزها، ويمكن التمييز بين عدة أنواع من التقويم منها:

1. التقويم التشخيصي: هو التقويم الذي من خلاله نحدد نواحي الضعف والقصور والعقبات التي تحول بين تحقيق الأهداف.
2. التقويم العلاجي: وهو الذي يصف الأساليب والطرق التي تذلل العقبات والصعوبات.
3. التقويم الوقائي: الذي يمدنا بتغذية راجعة عن أدائنا لتلافي ما وقعنا به من أخطاء مستقبلاً.
4. التقويم الذاتي: حيث يلجأ الفرد إلى المقاييس الذاتية في عملية التقويم كما يحدث حين يعتمد على المقابلة الشخصية.
5. التقويم الموضوعي: وذلك حين نلجأ إلى استخدام مقاييس التقدير الموضوعية الأخرى (الغريب: 1981، 8).

ولكل نوع من أنواع التقويم السابقة أدواته، ومجالاته، وطرق تنفيذه، بالإضافة إلى الفئات المستهدفة من كل نوع، ولذا كان حري بالمعلم أن يحيط علماً بتلك الأنواع جميعاً، ليتسنى له معرفة، كيف ومتى ولماذا وأين يستخدم كل نوع منها.

المجال الثالث/ القيم والاتجاهات والقناعات والأخلاق المتصلة بمهنة التعليم.

من المعلوم أن التعلم بالقدوة هو رأس الهرم في إكساب المتعلمين قيم واتجاهات، ولقد تحدث علماء التربية كثيراً في هذا المجال، سبقهم به علماء المسلمين من أمثال الغزالي، القابسي، ابن جماعة، الماوردي.

وهناك بعض القيم الإنسانية التي تتمثل في شخصية المعلم ومنها:

1. **الإنسانية:** حيث أن توفير العلاقات الإنسانية بين الرئيس والمرؤوسين يزيد من الانضباط الداخلي لدى المرؤوسين، ويتأتى هذا من خلال سلوكيات معينة منها حسن الإصغاء والحفاظ على سرية المعلومات.
2. **العدالة:** إن التعامل مع الجميع وفق معايير محددة تؤدي إلى التوافق والتكيف، ويتحقق ذلك من خلال الحيادية وعدم التحيز، بالإضافة إلى المساواة.
3. **الاحترام والتقدير:** حيث أن احترام وتقدير جهود الآخرين يحسن من الكفاية الإنتاجية لديهم، ويمكن حدوث ذلك من خلال معاملة كل فرد باحترام، وتشجيع الجهود المتميزة.
4. **الإتقان:** حيث أن إتقان الأفراد لأعمالهم يسهم في بناء سمعة جيدة للمؤسسة والأفراد، وهذا يمكن تطبيقه عند التأكد من سلامة المواد والأجهزة، والإعداد الجيد قبل التنفيذ، ومواكبة المستجدات (راشد: 1994، 265–270).

3. العوامل المؤثرة في النمو المهني

إنَّ الحاجة للنمو المهني حاجة قائمة باستمرار، نظراً لأن المعلم لا يمكن أن يعيش مدى حياته، بمجموعة محددة من المعارف والمهارات والكفايات، فتحت ضغط الحاجات الداخلية، والتقدم المعرفي الهائل الذي يمتاز به العصر الحالي... هذا الأمر يتطلب ضرورة أن يحافظ المعلم، على مستوى متجدد من المعلومات والمهارات والاتجاهات الحديثة في طرائق التعليم وتقنياته... وبذا يكون التعليم بالنسبة للمعلم عملية نمو مستمرة ومتواصلة. فالمعلم المبدع، هو طالب علم طوال حياته في مجتمع دائم التعلم والتطور، وفي ظل ثورة التكنولوجيا والمعلومات. وليس المعلم الذي يقتصر في حياته على المعارف والمهارات التي اكتسبها في مؤسسات الإعداد.

وهناك أبعاد تؤثر في عمل المعلم منها:

1. اتجاه المعلم نحو مهنة التعليم ومدى تمكنه من كفايات تنفيذ المنهج.
2. مدى إحساسه بالمسئولية الاجتماعية الملقاة على عاتقه.
3. التغيرات التي تحدث في المناهج الدراسية.
4. المجتمع المحلي ممثلاً في أولياء الأمور والمؤسسات الاجتماعية.
5. المتعلم، فالتلاميذ عندما يأتون إلى المدرسة يأتون من بيئات مختلفة، وقد حملوا عادات وتقاليد مغايرة لبعضهم البعض، و معارف مختلفة.
6. الإمكانات المادية من أجهزة ووسائل تعليمية (شتات: 1999، 51).

ويرى الباحث: أنه نظراً للتطورات الهائلة، والتغيرات السريعة، التي تطرأ على مستجدات التعليم والتعلم، يقع على عاتق المعلم، مسؤولية أن يكون على اطلاع كبير على مواد التجدد في مجالات العملية التربوية، وأن يتمرس ويتدرب عليها، في الوقت الذي يكون فيه المعلم بحاجة إليها، عند القيام بعمله، ومن هنا تظهر أهمية التأهيل والتدريب التربوي الأكثر التصاقاً بالنمو المهني للمعلمين لتطوير كفاياتهم الأدائية والتعليمية والإدارية، وفي تطوير المناهج التربوية والمواد التعليمية وأساليب وطرق التدريس والتقويم والاختبارات.

4. دور التدريب في النمو المهني

ظهرت فكرة تدريب المعلمين أثناء الخدمة كرد فعل لعجز معاهد تدريب المعلمين عن توفير العدد الكافي من المعلمين لمواكبة الزيادة المضطردة في المدارس وزيادة الطلاب. كما أن التدريب أثناء الخدمة ازدهر مع المفاهيم الجديدة والتي دعت إلى استمرارية التعليم والتدريب طوال فترة العمل لزيادة التأهيل ومواكبة المستجدات. وقد دعا الإسلام من قبل إلى ذلك "تعلم العلم من المهد إلى اللحد" ولكن الفكرة في العصر الحديث ازدهرت في بداية السبعينيات حيث ظهرت مفاهيم التعليم طوال الحياة أو التعليم المستمر والتي تبلورت في تقرير اليونسكو بقيادة العالم فيرر[Fawre] والذي ظهر عام 1972م، وقد ساعد التدريب أثناء الخدمة بعد ذلك في الاهتمام بالأنشطة داخل الفصل وفكرة المشروعات وإدخال أساليب جديدة في التعليم (عبيد: 2006، 105).

ويرى بول بيري أن هناك فرصاً أوسع للنمو المهني وذلك عندما تتخذ عملية النمو المهني مكانها في كل جانب من جوانب العمل المدرسي من خلال التطوير المهني القائم على الممارسة اليومية للمعلمين لتنمية مهاراتهم وقدراتهم.

وهناك من يربط بين التدريب والتنمية باعتبار أن تدريب المعلمين أثناء الخدمة أحد وسائل التنمية الهامة والضرورية فيعرف التدريب بأنه: "العمليات النمائية التي يتلقاها المعلم أثناء الخدمة لضمان مواكبة التطوير الذي يطرأ على المنهج وطرائق التعليم نتيجة التطور الاجتماعي والتقني المستمر".

مما سبق يلاحظ بأن أدوار التدريب التربوي ، تتلخص فيما يلي:

تحسين النمو المهني للمعلمين، وفهم حاجاتهم المهنية، والعمل على تأهيلهم وتدريبهم وتطوير كفاياتهم المهنية، ورفع إنتاجيتهم وتعزيز ثقتهم بأنفسهم، ولذلك لا بد للخطط التربوية أن تبنى وتوجه لتحسين النمو المهني للمعلمين، مما يجعل الدورات التدريبية المنبثقة عن هذه الخطط ملبية لحاجات المعلمين، وذات أهمية لديهم، وبالتالي تكون حافزاً للمعلمين فيقبلون عليها، ويشاركون في أوجه نشاطاتها ومجالاتها المختلفة (أحمد: 2001، 52).

ويرى الباحث أن البرامج التدريبية والتدريب هي في الأساس موجهةً إلى تحسين الأداء المهني، ومواكبةً للانفجار المعرفي والعلمي الذي يطرأ على المنهج وطرائق التعليم، وبهذا المعنى يصبح التدريب عملية تنمية مستمرة لمفاهيم المعلم ومهاراته الأدائية وتنمية لمعلوماته وقدراته في إطار محتوى تربوي.

فالنمو المهني يهدف إلى نقل الأفكار والأساليب ونتائج التجارب والأبحاث التربوية إلى المعلمين، والعمل على تطبيقها أو تجريبها، وتدريب المعلمين على بعض المهارات التعليمية لرفع مستوى أدائهم لهذه المهارات، وزيارة المعلمين في صفوفهم ومساعدتهم على إيجاد الحلول لبعض المشكلات التي يواجهونها، وتقويم نشاطاتهم تقويماً ذاتياً، بحيث يكون المعلم قادراً على تطوير أدائه باستمرار، ومساعدته على تحليل المناهج المدرسية، وإجراء الاختبارات الحديثة، وطرق إعدادها وتحليلها، وأن التدريب المستمر عاملاً من عوامل الارتقاء بمهنة التعليم، لذلك وجب التخطيط والتنظيم الكافيين للقيام بهذه العملية، لإتاحة الفرصة لجميع المعلمين بتلقي دورات تدريبية وفق سياسة موضوعة، تكون موضع التقويم والتحسين المستمر.

5. واقع النمو المهني لمعلمي العلوم في الوكالة

تتوقف حيوية المجتمع ونشاطه في عصر التقدم العلمي والتقني- إلى حد كبير- على مدى فاعلية النظام التعليمي. فالتربية سمة العصر، وبدونها ما كانت الإنجازات الهائلة والتغيرات السريعة في مجالات العلم والتقنية، وذلك يتطلب ضرورة تكيف النظام التعليمي مع المتغيرات الاجتماعية والاقتصادية والفكرية التي تلقي بها رياح العصر.

فالمعلم الكفء يهدي الأجيال الحالية والمقبلة إلى طريق الخير والصلاح بعد الله سبحانه وتعالى، ويبث فيها المبادئ الدينية والخلقية وينشر بينها العلم والمعرفة، ويسهم بنصيب وافر في نجاح الخطط الإنمائية في مجتمعه، ويدفع بأمته للنهوض إلى أسمى درجات الحضارة والتقدم (الحبيب: 1996، 450).

وكذلك فالمعلم الجيد هو الذي تزداد تحدياته للمشكلات التي تواجهه.جهه. وتعتبر المجلات المهنية والكتب المتخصصة مصادر ممتازة لطرق مواجهة هذا التحدي. وعلى الذين يستخدمون المعرفة، ويعلمون المعرفة، مداومة الاطلاع على المعرفة الجديدة في مجال تخصصهم. ويمكننا الوقوف على مدى تخلف مجتمع المعلمين من نتائج البحث الذي أجري على 746 معلماً في مراحل التعلم المختلفة ويدور حول مقدار القراءات المهنية خلال شهر معين، واتضح أن أكثر من نصفهم لم يقرأ أي مادة مهنية في مجلة أو كتاب خلال هذا الشهر. وقد يعود تخلف مجتمع المعلمين في قراءات التراث المهني إلى أنهم يظنون أن نموهم المهني يتوقف عند تخرجهم، كما أن المسئولين يقدرون المعلمين على أساس نجاحهم السابق وأقدميتهم أكثر مما يقدرونهم على أساس قدراتهم الحالية وإمكانيات التقدم والنمو المهني (موسى: 1981، 150).

تأهيل المعلمين وتدريبهم في معهد التربية التابع للأونروا:

وجدت الأونروا منذ مطلع الستينات ، أن كثيراً من المعلمين الذين يعملون في مدارسها ليسوا معدين ليصبحوا معلمين، وكان لابد من توفير التدريب الخاص بهم، وهم على رأس عملهم أي في أثناء الخدمة. وأنشأت الأونروا، بمساعدة سويسرية ، لهذه الغاية معهداً خاصاً سمي "معهد التربية" يتولى تدريب المعلمين والمعلمات والمديرين والمديرات والعاملين الآخرين في جهاز التربية والتعليم في أثناء الخدمة، ليصبحوا قادرين على القيام بأعمالهم على نحو مقبول. ونتيجة للزيادة الكبيرة في أعداد الطلاب فيما بعد اضطرت الأونروا إلى تعيين معلمين

ليس لديهم من التحصيل العلمي أو التربوي ما يجعلهم معلمين مناسبين للتعليم في المرحلة الابتدائية أو الإعدادية. لذلك وجدت الأونروا أنه لابد من توفير الفرص لهؤلاء المعلمين ليتلقوا التدريب والتأهيل المناسبين ليصبحوا معلمين جيدين، وليكون بإمكانهم تزويد الطلبة الفلسطينيين بما يستحقونه من التعليم المناسب والفعال، ليتمكنوا من منافسة زملائهم في المدارس الحكومية والخاصة عند التقدم للامتحانات العامة، كامتحان المرحلة الإعدادية، أو عندما ينتقلون إلى المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية أو الخاصة.

وهكذا تبنت الأونروا بالتعاون مع اليونسكو معهد التربية، وقد استطاع هذا المعهد أن يعيد تدريب وتأهيل معظم العاملين في جهاز التربية والتعليم من معلمين ومديرين ومشرفين تربويين . كما إن هذا المعهد وفر الفرص الكافية للمئات من المعلمين والمديرين والمشرفين ليلتحقوا بدورات إنعاشية تزودهم بأحدث التطورات في طرق التدريس والوسائل التعليمية والامتحانات وإدارة الصفوف (الأونروا : 1989 ، 27).

أ. مشكلات معلمي العلوم

إن مهنة التعليم عملية معقدة يواجه فيها المعلم مشكلات معقدة ومتنوعة لا يمكن مواجهتها بتطبيق قواعد محددة مسبقاً بل تحتاج إلى معارف ومهارات واتجاهات يستعملها المعلم في تشخيص المشاكل التي تعترضه في عمله وإيجاد الحلول وتقييم نتائج القرارات التي يتخذها.

فالمعلم يواجه في عمره الوظيفي متغيرات شتى لا يمكنه مواكبتها إلا بالتزود بالخبرات التي تؤهله لذلك. فالعلوم تتغير والأبحاث تضيف إليها كل يوم جديداً، والتقنية تتسارع خطاها إلى المستحدثات والمبتكرات التي تغير الكثير من معوقات البيئة وأنماط الحياة ، والمجتمعات هي الأخرى تتغير نظمها وسياساتها وأساليب العمل وخطط التنمية فيها والعلاقات بين أفرادها ومؤسساتها.

وزاد من استفحال الشعور بالأزمة التي يواجهها معلم العلوم ، ذلك التسابق المحموم على المراكز المتقدمة من الأولمبياد الدولي للتعليم، أو ما سمي في بعض الكتابات الناقدة بطغيان منطق سباق الخيول، وما رافق ذلك من صدور عدة تقارير دولية حول مستوى تعلم بعض المواد الدراسية في البلدان المختلفة، كتقرير TIMSS حول مستوى تعلم الرياضيات والعلوم 1994م، والذي احتل فيه التلاميذ الأمريكيون موقعاً متأخراً مقارنةً بالتلاميذ الآسيويين، وما سبقه وما تلاه من دراسات دولية مقارنةً ، كانت لنتائجها أصداء إعلامية وسياسية واسعة برغم

ما شاب بعضها من أوجه قصور في اختيار العينات، وفي طبيعة المناهج المتسابق حولها (مدبولي: 2000، 7).

لذلك أصبح التحدي الأكبر لدى المعلم في أثناء الخدمة أن يواكب هذه المتغيرات التي تغني جميع عناصر عملية التعليم والتعلم، ويحتاج إلى مهارات متجددة لملاحقتها. مهارات لا تكتسب بالصدفة، ولا يمكن اكتسابها بدراسة برنامج ما، بل بدراسة سلسلة متكاملة وشاملة من برامج التنمية المستمرة، التي تعتمد على التخطيط العلمي والتناسق المنهجي وترتبط بالمشكلات اليومية التي يواجهها المعلم في عمله، إضافة إلى استثمارها للمستجدات في جوانب عملية التعليم والتعلم.

كما ينبغي تدريب المعلمين على ابتكار وسائل تعتمد على الإمكانيات المتاحة في البيئة المحلية، وذلك لمعالجة النقص في الوسائل التعليمية في مختبرات العلوم

ب. احتياجات المعلمين التدريبية

إن تحديد الاحتياجات التدريبية يعتبر ضرورة أساسية لأي عملية تدريب ناجحة، ودعامة من دعائمها ، كما أن تلك الاحتياجات تمثل الأساس الأول في مجال التخطيط للتدريب فيما إذا تم التعرف عليها بدقة، ذلك أن تقدير هذه الاحتياجات وقياسها قياساً علمياً دقيقاً هو الوسيلة المثلى لتحديد القدر المطلوب تزويده للمعلمين- كماً ونوعاً- من المعلومات والمهارات والاتجاهات والخبرات الهادفة إلى إحداث التطوير ورفع الكفاية المهنية (عبد المقصود: 1977، 39).

إن للمعلمين حاجات تختلف باختلاف مراحل تطويرهم المهني:

- ❖ المرحلة الأولى(مرحلة البقاء): يحتاج فيها المعلم إلى الفهم والطمأنينة والتشجيع، ولذلك فإن تعليمه مهارات الوقوف على مسميات السلوك وإكسابه بصيرة فيها، سوف يكون ذا فائدة له في هذه المرحلة.
- ❖ المرحلة الثانية (الإدماج): يكون المعلم قد اكتسب خبرة قليلة في التدريس، وفيها يكون المعلم مستعداً للتركيز على تلاميذه وعلى تعلمهم بشكل فردي، وفي هذه المرحلة الثانية من التطوير المهني، ينصح بالاستفادة من خبرات المعلمين في التدريس.
- ❖ المرحلة الثالثة (التجديد): وهي مرحلة يكون فيها المعلمون على وشك الوقوع في روتين ممل؛ أي القيام بتكرار الشيء ذاته، وهنا يحتاج المعلمون إلى الاستشارة عن طريق

الاجتماعات المهنية وتبادل الزيارات والمجلات المهنية ومراكز المعلمين، والتعرض إلى طرق جديدة مثل التسجيل التلفزيوني بغرض التحليل.

❖ المرحلة النهائية من التطور المهني(النضج) : بعد مرور خمس سنوات من التدريس يصل معظم المعلمين، إلى هذه المرحلة وفيها تعمل الدراسات العليا، والأدبيات المهنية المتخصصة والندوات والمؤتمرات العلمية كمصادر يمكن استخدامها في تنمية تطورهم المهني، وفي هذه المرحلة يكون المعلمون قد طوروا كفاءاتهم التعليمية والثقة بأنفسهم، إلاّ أنهم مع ذلك لم يفقدوا الحاجات الملحة في تحسين أنفسهم وتنميتها بصفتهم أفراداً أولاً و معلمين ثانياً (أحمد: 2001، 63).

وتتم عملية تحديد احتياجات النمو المهني بطرق ووسائل علمية محددة، ودراسات مسحية وتحليلية متعددة في مجملها ثلاث جوانب رئيسة متكاملة:

- الأول: يتصل بالنظام التعليمي وتحليله ومدارسته بقصد التعرف على الأهداف المنوط به تحقيقها والموارد المتاحة له مادياً وبشرياً.

- الثاني : يتصل بالعمل التربوي ذاته، وتحليل مضمونه ومحتواه بما يسهم في تحديد مضمون البرامج التدريبية وموضوعات الدراسة التي يجب التركيز عليها في البرامج المختلفة وفقاً لما تسفر عنه عمليات التحليل العلمي الذي يتطلب دراسة الواجبات والمهام التربوية التي تناط بالمعلمين . أي أن هذا التحليل ينصب على جوانب العمل التربوي نفسه وعلى مضمونه بصرف النظر عن المربي ذاته.

- الثالث: يتصل بتحليل أداء المعلمين القائمين بالعمل فعلاً، ويستهدف هذا التحليل معرفة المهارات أو المعارف، أو الاتجاهات المطلوب تنميتها لدى العاملين في مجال التعليم وينصب هذا النوع من التحليل على المعلمين أنفسهم بهدف تحديد طريقة أدائهم للمسئوليات التربوية، وبالتالي تحديد ما يجب أن يتوافر في المعلم تمكيناً له من أداء عمله بكفاية أكبر (عبد المقصود: 1977، 40).

وتتحدد الحاجات التدريبية عن طريق:

1. دراسة ومسح واقع أداء الفئة المستهدفة.
2. مقارنة هذا الأداء بالأداء المنشود الذي يعد ضرورياً للنجاح وتحقيق الغايات.

ويرى الباحث أن تحديد الحاجات التدريبية لمعلمي الوكالة يتم إلى حد ما حسب الأداء المنشود، وذلك من خلال زيارات المشرفين للمعلمين، بالإضافة إلى نتائج الاختبارات التحصيلية للطلاب.

ولتحديد الحاجات التدريبية أهمية كبيرة ومنها:

1- تحديد واقع أداء العاملين من حيث المعلومات والمهارات والاتجاهات.
2- تحديد الأهداف التعليمية والتدريبية المنشودة في المعارف والمعلومات والمهارات والاتجاهات.
3- اقتراح وتنظيم برامج التعليم والتدريب والنمو المهني للعاملين.
4- تحديد واختيار طبيعة ومحتوى المواد التعليمية ونوع الأجهزة والأدوات اللازمة.
5- تحديد الكفايات الأدائية والفنية اللازمة.
6- تحديد مكان وزمان ومدة التعلم والتدريب اللازم.
7- تحديد الأولويات والسياق الذي يجري فيه التعليم.

وهناك أدوات لتحديد حاجات المعلمين ومنها:

1. الإستبانة والمقابلة الفردية والملاحظة المباشرة.
2. الخطط السابقة والسجلات التراكمية.
3. آراء الطلاب وآراء المجتمع المحلي.
4. تقارير الزيارات الصفية ونتائج الاختبارات.
5. آراء المشرفين التربويين.
6. التقويم الذاتي وأعمال الطلاب الكتابية (أبوالروس: 2001، 31).

وللحاجات التدريبية أنواع منها:

1- الحاجات الجسمية : الصحة والسلامة لاستخدام الأدوات اللازمة.
2- الحاجات الاجتماعية : العلاقات البين شخصية والمشاركة في النشاطات.
3- الحاجات الانفعالية : عدم الانفعال بشدة عند مخالفة الآخرين لرأيه.

4- الحاجات التعليمية التدريبية : تعزيز انجازات الشخص – التخلص من المشكلات (أبوضباع: 2001، 43).

في ضوء ما سبق يتضح أن عملية التدريب إنما تقوم في أساسها على كشف احتياجات النمو المهني للمعلمين وتحديدها بطرق ووسائل علمية محددة ودراسات صحية لمختلف الجوانب سالفة الذكر، على أن يجري مثل هذا الاستطلاع بصفة دورية كجزء من النظام العادي للتدريب، وأن يتم بطريقة تكشف عن احتياجات محددة ونقاط الضعف الواجب تلافيها، وعلى أن يسهم في هذه العملية كل من يعنيهم الأمر من خبراء وموجهين وإداريين ومعلمين.

ج. سبل تطوير النمو المهني لمعلمي العلوم

تعتبر مساعدة المعلم لإيجاد الطرق المناسبة للبناء العلمي والتربوي التي تيسر له تنمية نفسه علميا وتربويا من الغايات الأساسية لتطوير عملية التعليم. فأساليب التدريس متغيرة والمجتمع متطور وغير ثابت وخبرة المعلم تزداد يوما بعد يوم، وهذا يستلزم أن يكون المعلم ناميا متطورا في مهاراته وأساليبه. إنه من الخطأ أن يظن المعلم أنه بمجرد حصوله على وظيفة التدريس فقد انتهى أمر التحصيل العلمي وبناء الذات وتطوير المهارات وبدأت عمليه التعليم فقط. فالمعلم الناجح هو الذي يرى أنه لا يزال متعلما، ويرى أنه كلما ازدادت خبرته العملية كلما ازدادت حاجته إلى الاطلاع على الجديد والتدريب لتنمية نفسه وتطوير مهاراته. فتطوير التعليم يعتمد أساسا على تطوير أداء المعلم.

أهمية تطوير النمو المهني للمعلمين:

وتنبع أهمية تطوير النمو المهني للمعلم بشكل عام من أن عملية التعليم عملية نامية متغيرة. فالمناهج في تغير دائم، ووسائل التعليم وتقنياته في تطور سريع، وبحوث التعلم والتعليم وطرق التدريس لا تزال تطرح كل يوم آراءً جديدة تفيد في التعامل مع الطلاب وتحسين عملية التدريس. فبقاء المعلم في معزل عن هذه الأمور أو اعتماده في التعامل معها على خبرته الشخصية المحدودة وأد لقدراته وحرمان لطلابه من الاستفادة من تلك الأشياء.

ويشير عبد المنعم والحلو (1995: 95) إلى سبل تطوير المعلم لمساعدته على زيادة قدرته على الإنتاج والتصدي للمتغيرات التربوية المختلفة، بتحديث برامج التعليم وتطويرها، وتطوير الوسائل والمعينات وطرائق التدريس، ويواجه المعلم مطالب التغيير والتطور السريع

والانفجار المعرفي والعلمي والتكنولوجي والحراك الاجتماعي ومطالب التربية المتزايدة في عالمنا المعاصر بالتدريب والتعليم المستمر حتى يتسنى له أن يؤدي أدواره الثقافية والتربوية والاجتماعية المتعددة ويتمكن من ملاحقة الجديد في ميدان عمله ورفع كفايته الإنتاجية.

وتعد قضية تدريب المعلم أثناء الخدمة وتجويد أدائه إحدى القضايا التي تشغل بال المهتمين بالتربية في العالم إذ يمثل المعلم أياً كان موقعه في مراحل التعليم العام، عصب العملية التعليمية أداءً وتجويداً.

أساليب التنمية المهنية للمعلمين والأنشطة التي يمكن توظيفها لتحقيق النمو المهني:

- ❖ التدريب في موقف العمل.
- ❖ التعلم من الآخرين عن طريق تبادل الخبرات.
- ❖ القراءة الذاتية الموجهة.
- ❖ استخدام مواد التعلم عن بعد.
- ❖ العضوية في مجموعات عمل أو فريق مهمات.
- ❖ تحمل مسؤوليات مختلفة (حسين: 1996، 84).
- ❖ المشاركة في دورات وحلقات نقاش.
- ❖ ملاحظة عملية التعليم / التعلم وملاحظة الأداء التعليمي لآخرين.
- ❖ البحث الإجرائي وتقديم المعلومات الجديدة بوساطة المحاضرة والمناقشة.
- ❖ توظيف العروض العملية والأشرطة التلفازية.
- ❖ تطبيق أسلوب لعب الأدوار في تدريب العاملين (جمال الدين: 1992، 133).

وهناك طرق لترغيب المعلمين في المواظبة على التدريب أثناء الخدمة منها:

1. ألا يكون هناك إلزامية في الحضور ويترك ذلك للمعلم.
2. ألا تكون منتهية بامتحانات وشهادات بل تكون عملية حضور ومشاركة في البرامج فقط.
3. إمكانية منح المعلمين إجازة دراسية بمرتب كامل للقيام بمشروع تدريبي.
4. أن يكون لها اعتبار في الترقية وزيادة الراتب.
5. أن يكون لها أثر في مجال عمله ومعدل أدائه وترشيحه إلى وظائف أعلى.
6. تعميم نظام الحوافز المالية والجوائز للمتفوقين.
7. حضور مدير المدرسة وبعض المشرفين والمسئولين ومشاركتهم كأفراد في التدريب.

8. توفير الخبرات التي من شأنها تمكين المدرسين من تحرير أنفسهم من التوتر العاطفي الذي يعوق قيامهم بعمل بناء ، لذلك يجب أن يتضمن برامج التدريب وسائل ترفيهية للترويح عن النفس مثل حضور حفلات ومسرحيات والقيام بزيارات ميدانية إلى جانب البرنامج الأصلي (الفقي: 1992، 463).

فالتطوير المهني القائم على الممارسة اليومية المستمرة من أهم عمليات النمو المهني للمعلم، ففي عملية التطوير المهني غير الرسمية تكون احتمالات النمو والتطور غير محددة بوقت أو بفرد أو بمكان ، إنها عملية تأخذ مكانها في أي وقت وبالاشتراك مع أي فرد وتحدث في أي مكان بالمدرسة (أحمد: 2001، 49).

فالمعلم عنصر مهم في العلمية التعليمية، وتطوير أدائه أمر أساس في تطوير تلك العملية. بل إن تطوير المعلم هو مفتاح تطوير العملية التعليمية برمتها، وله أثر كبير ومباشر على تحصيل الطلاب، فالتدريس هو عملية يسعى من خلالها المعلم إلى تحقيق أهداف المنهج بشكل خاص والتربية بشكل عام. وهو عملية معقدة تحتاج إلى تحليل وتقويم وصولا إلى درجة أكبر من الفعالية.

6. الاستفادة من تجارب دول أخرى

لقد ثبت أن التدريب الفعال للمعلمين هو السبيل الأمثل لتحقيق التطور المنشود في التعليم، لذلك نال اهتمام معظم دول العالم. وتعتبر التجارب التي خاضتها بعض الدول كالولايات الأمريكية وبريطانيا من التجارب العالمية في مجال تدريب المعلمين أثناء الخدمة، فلقد ركزت هذه الدول على تطوير مستوى المعلم بعد تخرجه، بحيث يبقى على اتصال بما يستجد في ميدان التخصص العلمي والنمو المهني المستمر، ولتنفيذ ذلك خصصت ميزانيات ضخمة، ويسهم في تنفيذ هذا الغرض الكثير من الهيئات والمؤسسات والجامعات.

ففي الولايات المتحدة الأمريكية تقدم برامج تدريب المعلمين في مراكز منظمة ومعدة لهذا الغرض تسمى مراكز تدريب المعلمين، وهذه المراكز تمثل مؤسسة تقوم بتسهيل التعاون بين المدارس والجامعات بغرض تحسين عملية التدريب، ومهمة هذه المراكز هي القيام بتدريب المعلمين أثناء الخدمة من أجل تكوين مهارات متكاملة تناسب عملية التدريس، ويتم تنفيذ البرامج التدريبية خلال فترة الإجازة الصيفية، كما تنظم برامج دراسية في أثناء العام الدراسي، أوفي المساء بعد انتهاء اليوم الدراسي، وأحياناً في عطلة نهاية الأسبوع، وفي بعض الأحيان يحصل المعلم على إجازة تفرغ لمدة عام أو أكثر، مثل البرامج التي تؤدي للحصول على درجات علمية، وتنوعت البرامج التدريبية للمعلمين، منها لعلاج مشكلات خاصة،والمناهج وطرق التدريس، وأخرى لتدريب المعلمين الجدد، وبرامج عملية، وغيرها من البرامج.

وتهتم السلطات بعملية التقييم المستمر لأي برنامج وذلك لتستفيد من هذا التقييم عند التخطيط للبرامج المقبلة، ويشترك عدد غير قليل من الخبراء في التقييم، ويتابعون تنفيذ البرنامج وذلك بهدف تنمية تلك البرامج (أبو عطوان: 2008، 87- 88).

وفي الأردن فقد استحدث مركز التدريب التربوي في وزارة التربية والتعليم عام 1991م، الذي أصبح يتولى – منذ ذلك التاريخ وحتى الآن– مسئولية التخطيط للبرامج التأهيلية والتدريبية ومتابعة تنفيذها محلياً وتقويمها بالتعاون مع الجهات والمؤسسات الأردنية والعربية والدولية المتعاونة في تنفيذ هذا المشروع.

وتأخذ البرامج التدريبية أنواعاً منها:

- برامج تأهيل المعلمين: وفيها يتم تأهيل حملة الدبلوم للحصول على بكالوريوس.

- البرامج الإغنائية: تهدف إلى النهوض بنوعية الممارسات التعليمية للمعلمين، وتتم تحت إشراف خبراء ومستشارين من الجامعات.
- برامج التدريب على المناهج الجديدة: حيث يتدرب المعلمون على فن الاستقصاء، ومنحى الوسائط المتكاملة، ويشرف على التنفيذ خبراء (عطوي: 2001 ،207-218)

بينما كان تراث آخر يتراكم في مجال بحوث الفعل المتمركزة حول تحسين المدرسة من خلال المشروعات التربوية المدعومة من الجامعات ومراكز التجديد التربوي ، مثل مشروع IQEA لتحسين جودة التعليم للجميع ، والذي شمل عدداً كبيراً من المدارس في شرق إنجلترا، ويورك شاير، وآيسلاند، وبورتريكو، وجنوب أفريقيا ، متخذاً من الإنجاز التعليمي للتلاميذ هدفاً محورياً لعمليات التغير التربوي بالمدارس وكان تراث ثالث في مجال التنمية المهنية للمعلمين بتراكم من خلال مشروعات مشابهة ، كالمشروع الذي دعمته جامعة Keel للمربين الفعالين بانجلترا وويلز أوائل التسعينات، وشمل عدداً من المدارس الثانوية، لإرساء مفهوم جديد للنمو المهني بدلاً من المفهوم الكلاسيكي حول التربية والتدريب أثناء الخدمة وغيره من المشروعات (مدبولي: 2000، 8).

ومن أنواع برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة في بريطانيا:

أ. البرامج القصيرة: وتحتوي على برامج تدريبية وتنشيطية وتحويلية وقيادية.

ب. البرامج الطويلة: وتحتوي على برامج تكميلية والتعليم المفتوح والدراسات العليا.

ويتم اختيار المدربين من محاضري وأساتذة الجامعات الذين يقيمون البرامج ويتم الاستعانة بالخبراء في المجالات التعليمية.

ويتم اختيار المتدربين حسب قدراتهم واحتياجاتهم، والوزارة تنشر معلومات عن كل برنامج ومحتوياته أو توقيته ومكانه وتزود بها المدارس، والجهات المعنية بالأمر، مما يتيح أمام الدارسين لاختيار ما يناسبهم (أبو عطوان: 2008، 86).

نخلص مما تقدم إلى اتخاذ مجموعة من الإجراءات منها:

- اعتماد مراكز للتدريب منظمة ومعدة لهذا الغرض تقوم بتسهيل التعاون بين المدارس والجامعات بغرض تحسين عملية التدريب.
- الاعتماد في عملية التدريب على خبراء، وأكاديميين، وأساتذة جامعيين.
- اتخاذ تدابير مناسبة في عملية التقييم والاستعانة بخبراء وأساتذة جامعيين، بالإضافة إلى المعلمين المتدربين أنفسهم، وعدم الاكتفاء بتقييم المدربين فقط كما هو معمول به حالياً.

7. الاستفادة من التقنيات الحديثة في تطوير النمو المهني لمعلمي العلوم

إن المعلم وهو يواجه مطالب التغيير والتطوير السريع والانفجار المعرفي والعلمي والتكنولوجي في عالمنا المعاصر، يحتاج إلى إعداد وتدريب مستمر يمكنه من ملاحقة الجديد في ميدان عمله، ومن رفع كفايته الإنتاجية ، بما يسهم في تطوير العملية التربوية ذاتها وتحسينها، على اعتبار أن المعلم أهم مدخلات العملية التعليمية وأخطرها أثراً على تعليم التلاميذ، فإن نظم التعليم على اختلاف فلسفتها وأهدافها تولي عملية النمو المهني للمعلمين أثناء الخدمة أهمية وعناية فائقة إدراكاً منها بأن زيادة فعالية المعلم وارتقاء أدائه في مهنته ينعكس على فاعلية النظام التربوي (أحمد: 2001، 53).

ومما يدعم أهمية التخطيط التربوي، تلك الثورة المعرفية والتكنولوجية في سائر ميادين ومناحي الحياة، وبالتالي فإن التغيرات المتسارعة في كافة النظم سواء في تصميمها، أم في مدخلاتها، أم في عملياتها، أمرٌ لا بدَّ من مواجهته والتنبؤ به مسبقاً، وتبني التخطيط الواعي والعقلاني كأداة فاعلة لمواكبة تلك المتغيرات والتجديدات المتسارعة (الغرابلي، 1999، 73).

وقد قام مركز التطوير التربوي بتنفيذ مشاريع في التنمية المهنية للمعلمين ومنهم معلمي العلوم وذلك باستخدام الإنترنت للتعليم والتعلم. وقد كان السبيل لاستخدام الإنترنت هو في استخدام مشروع متكامل يسمى (وورلد لينكس)، وتم ذلك على مراحل.

وقد كان الهدف الرئيس من المراحل في (وورلد لينكس) هو تعريف المشاركين بالمفاهيم والتكنولوجيا والمهارات الأساسية اللازمة لدخول عالم تكنولوجيا الشبكات والإنترنت لأغراض التعليم والتعلم، وتتضمن محتويات منها: تكنولوجيا الإنترنت، ومقدمة في البريد الإلكتروني،ومقدمة إلى الشبكة العالمية، والثقافة المعلوماتية، ومواقع الإنترنت أدوات تدريسية ومنهجية، والتبادل والمشاركة عبر الإنترنت (وورلد لينكس المنطقة العربية: 2007، 1).

ويرى الباحث أن الاستفادة من التقنيات الحديثة في تطوير النمو المهني لمعلمي العلوم في مدارس الوكالة بغزة تخطو خطوات حثيثة في طريق التحديث، فقد أدخلت مشروع وورلد لينكس، وتم تزويد جميع مدارس الوكالة في المرحلة الإعدادية بمختبرات للحاسوب، بالإضافة لأجهزة LCD ، وفي هذا فإن الوكالة تواكب- إلى حد ما- الدول المتقدمة في الاستفادة من التقدم التكنولوجي في التعليم والتعلم.

وقد ساهم توظيف التكنولوجيا في التعليم إلى:

- تزويد المعلمين بالتدريب اللازم على وسائل جديدة كالحاسوب، وجهاز LCD.
- تعريف المعلمين ببرامج جديدة تفيد في عملية التدريس كالرحلات التعليمية (وورلد لينكس)، وتكسبهم مهارات تلزم لدخول عالم الإنترنت.

الفصـــــل الثالث

الدراسات السابقة

أ- الدراسات العربية.

ب-الدراسات الأجنبية.

ج- التعقيب على الدراسات السابقة.

أولاً: الدراسات العربية

لقد حظي موضوع تقويم برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة باهتمام بالغ من قبل الباحثين لما له من أهمية في رفع مستوى أداء المعلمين أثناء الخدمة ، لذا حرص الباحث على التعرض للدراسات التي لها علاقة بالدراسة الحالية، حيث قسم الدراسات إلى قسمين هما:

1) <u>دراسة أبو عطوان (2008 م):</u>

بعنوان "**معوقات تدريب المعلمين أثناء الخدمة وسبل التغلب عليها بمحافظات غزة**".

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على معوقات تدريب المعلمين أثناء الخدمة وسبل التغلب عليها بمحافظات غزة.

ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وقام بتصميم استبانة مكونة من (50) فقرة موزعة على (10) مجالات تتعلق بموضوع الدراسة وهي معوقات تتعلق (بالاحتياجات التدريبية- تخطيط البرامج التدريبية- أهداف البرامج التدريبية- المحتوى- الأساليب والوسائل التعليمية- المركز التدريبي- التقويم- المدربين- توقيت البرامج التدريبية- الحوافز المادية والمعنوية).

وقد كان من نتائج الدراسة:

1- أقر (69.9 %) من مجتمع عينة الدراسة بوجود معوقات لتدريب المعلمين أثناء الخدمة في محافظات غزة.

2- المعوقات المتعلقة بالحوافز المادية والمعنوية أظهرت النتائج أن نسبة عالية من المستجيبين بلغت (86.8 %) أقرت بوجود معوقات في هذا المجال.

3- أظهرت النتائج أن نسبة عالية من المستجيبين بلغت (74.3 %) أقرت بوجود المعوقات التي تتعلق بالاحتياجات التدريبية.

وكان من توصيات الدراسة:

- ضرورة تقديم حوافز مادية ومعنوية للمعلمين المتدربين.
- أخذ رأي المعلمين في احتياجاتهم التدريبية والتعليمية من خلال دراسة مسحية شاملة لاحتياجات المعلمين التدريبية.

2) دراسة سعدية (2005م):

بعنوان: "**تقييم عملية التدريب للعاملين بالكليات التقنية في محافظات غزة من وجهة نظر المتدربين**".

هدفت الدراسة إلى تقييم عملية تدريب العاملين بالكليات التقنية في محافظات غزة من وجهة المتدربين، ومحاولة الكشف عن الاحتياطات التدريبية الوظيفية للعاملين، والتعرف إلى الفروق في دراسة تقييم برامج تدريب العاملين في الكليات التقنية وفقاً لمتغير: الجنس، والمؤهل العلمي، ومجال العمل، وسنوات الخبرة، والكلية. وتكون مجتمع الدراسة من جميع العاملين في ست كليات تقنية، للعام الدراسي (2005/2004م).

وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي للوصول إلى نتائج الدراسة، وكانت أداة الدراسة عبارة عن استبانة طبقت على عينة عشوائية طبقية مقدارها (186) موظفاً وموظفة، بنسبة (50%) من مجتمع الدراسة. وتم استخدام برنامج التحليل الإحصائي (SPSS) لتحليل البيانات باستخدام التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية.

وقد خلصت الدراسة إلى النتائج التالية:

1. هناك قصور واضح في تحديد الاحتياجات التدريبية، فلا يتم مراعاة الوصف الوظيفي للموظف، ونتائج تقييم أدائه، وإمكانية ترقيته أو نقله لوظيفة جديدة.
2. تبدي إدارة الكليات التقنية اهتماماً ضعيفاً في تقييم العملية التدريبية، إذ لا يتوافر لديها خطة تقييم منتظمة (قبل وأثناء وبعد) التدريب.

ومن أهم توصيات الدراسة:

- ضرورة العمل على إنشاء إدارة خاصة تعنى بالتدريب والتنمية البشرية بوزارة التربية والتعليم العالي، لتطوير العاملين بالكليات التقنية، وتحسن مستوى أدائهم باستمرار.
- ضرورة الالتزام بتقييم فعالية التدريب، واستخدام وسائل التقييم المختلفة وأساليبه.
- دعم التدريب مادياً ومعنوياً بكافة الطاقات المتوافرة، بصفته أداة رئيسة للتغيير والتطوير، وضرورة متابعة آثاره وانعكاساته على الميدان التعليمي بفاعلية تامة.

3) دراسة جبر (2002م) :

بعنوان:" **تقويم برامج تدريب معلمي المرحلة الأساسية الدنيا أثناء الخدمة بمحافظات غزة** ".

هدفت 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. وللإجابة عن أسئلة الدراسة، أجرى الباحث الدراسة على مجتمع الدراسة والبالغ عددهم (455) معلماً (213 معلماً، 242 معلمةً)، بالإضافة إلى (80) مشرفاً تربوياً.

واعتمدت الدراسة على استخدام الاستبانة كأداة بحث، والمنهج الوصفي المسحي كمنهج للدراسة.
وقد كان من نتائج الدراسة:
عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات عينة الدراسة الذكور مقارنةً بدرجات عينة الدراسة من الإناث.
وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات كل من المعلمين المتدربين والمشرفين التربويين وذلك لصالح مجموعة المشرفين.
وخلصت الدراسة إلى توصيات منها:
- ضرورة مشاركة المعلمين والمشرفين التربويين عند التخطيط للبرامج التدريبية.
- أن يتولى مسئولية التدريب بالبرامج التدريبية مدربين أكفاء لهم دراية بمشكلات المرحلة والمعلم واحتياجاته.

4) <u>دراسة سالم (2002م):</u>

بعنوان: "**الاحتياجات التدريبية لمعلمي العلوم البيئية بالمرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين وللموجهين**".

هدفت الدراسة إلى التعرف على الاحتياجات التدريبية لمعلمي العلوم البيئية بالمرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين والموجهين والوقوف على هذه الاحتياجات.
وقد تم بناء أداة الدراسة على صورة استبانة اشتملت على أربعة مجالات هي العلوم البيئية، التربية البيئية، مهارات تدريس العلوم البيئية، فقرة مفتوحة. وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي. وتكونت الدراسة من (47) معلماً ومعلمة، (17) موجهاً.
وأظهرت نتائج الدراسة:
- اتفاق المعلمين والمعلمات خريجي كلية العلوم والتربية اتفاقاً شبه تام بشأن (10) احتياجات منها (5) احتياجات في مجال العلوم البيئية، (5) احتياجات في مجال التربية البيئية، (10) احتياجات في مجال مهارات التدريس.
- وجود فروق دالة إحصائياً بين تقديرات الموجهين والمعلمين لأهمية الاحتياجات التدريبية لصالح الموجهين.

5) دراسة رزق (2001م):

بعنوان: "**تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي التعليم الابتدائي أثناء الخدمة في ضوء كفاياتهم المهنية**".

هدفت الدراسة إلى تحديد الاحتياجات التدريبية لعلمي التعليم الابتدائي أثناء الخدمة في ضوء كفاياتهم المهنية.

استخدمت الدراسة الحالية في إجراءاتها الأساسية المنهج الوصفي التحليلي وللإجابة عن أسئلة الدراسة أعد الباحث استبانة كأداة للحصول على البيانات.

وكان من نتائج الدراسة أنها:

أبانت أن الغالبية العظمى من أفراد العينة لم يجتاز دورات تدريبية، حيث إن هناك (71.05%) لم يجتاز أية دورات تدريبية، والأفراد الذين ذكروا أنهم اجتازوا دورات تدريبية، لم يجتازوا سوى دورة واحدة فقط، بنسبة (53.79%) من إجمالي عدد الأفراد الذين اجتازوا دورات تدريبية.

ومن توصيات الدراسة:

ضرورة أن يكون هناك سياسة تدريب تقوم على أسس علمية سليمة وواضحة وأن تكون عملية تدريب المعلمين عملية متواصلة ومستمرة.

6) دراسة أبو الروس (2001م):

بعنوان: "**تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلم الصف في الصفوف الأساسية الأربعة الأولى للمدارس الحكومية بمحافظة نابلس**".

هدفت الدراسة إلى تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلم الصف في الصفوف الأساسية الأربعة الأولى للمدارس الحكومية بمحافظة نابلس. وللإجابة عن أسئلة الدراسة، أجرى الباحث الدراسة على عينة من المعلمين والمديرين بلغ عددها (436) معلماً ومديراً موزعين على (127) مدرسة في محافظة نابلس، حيث بلغ عدد المعلمين (376) معلماً ومعلمة، أي ما نسبته (32%) من المجتمع الأصلي للمعلمين، أما المديرون فقد بلغ عددهم (60) مديراً ومديرة أي ما نسبته (47%) من المجتمع الأصلي.

واعتمدت الدراسة على استخدام الإستبانة كأداة بحث، والمنهج الوصفي المسحي كمنهج للدراسة.

وقد كان من نتائج الدراسة:

* أن هناك (51) احتياجاً مهماً لمعلم الصف منها:

- التدرب على تحديث معلومات المعلم وتطويرها.
- التدرب على استغلال موارد البيئة المحيطة واستخدامها في عملية التدريس.

* وجود فروق دالة إحصائيا بين مجال التدرب على عملية التخطيط ومجال التدرب على تطوير معارف المعلم ومهاراته لصالح مجال التدرب على تطوير معارف المعلم ومهاراته.

ومن التوصيات:

ضرورة أن تكون الدورات التدريبية نابعة من احتياجات المعلمين خاصة في مجال تطوير معارف المعلم ومهاراته للعمل على تحقيق درجة عالية من الفاعلية.

7) دراسة حسب الله (2000):

بعنوان "النمو المهني لمعلمي المدارس الحكومية بقطاع غزة ودور مدير المدرسة في تطويره من وجهة نظرهم".

هدفت الدراسة إلى بيان واقع دور مدير المدرسة وأثره في النمو المهني لمعلمي المدارس الحكومية بقطاع غزة من وجهة نظرهم، وتحديد السبل التي تسهم في تعزيز النمو المهني للمعلمين من قبل مديريهم.

وتكونت عينة الدراسة من (494) معلماً ومعلمة من العاملين في المرحلة الأساسية العليا لمديرية التربية والتعليم خان يونس.

وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، والاستبانة كأداة للدراسة وتضمنت مجالات: (الأهداف والأنشطة التعليمية،التقويم،التحصيل، المادة العلمية وإثراؤها، العلاقات الإنسانية).

وقد استخدم الباحث التكرارات والمتوسطات الحسابية وكذلك اختبار(T- Test).

وخلصت الدراسة إلى اعتبار الدورات التدريبية معيار هام في موضوع ترقيات المعلمين، وتعزيز المديرين المبدعين في مجال تنمية تطوير النمو المهني لمعلميهم وتقديم الحوافز المادية والمعنوية المناسبة، والاستفادة من فقرات أداة الدراسة وتعميمها على مديري المدارس وجعلها كأساس للنمو المهني للمعلمين.

7) دراسة الطراونة والشلول (1999م):

بعنوان : "**الحاجات التدريبية لمعلمي الصفوف الثلاثة الأولى من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين ومديري المدارس الحكومية في إقليم الجنوب**".

هدفت الدراسة إلى تحديد الحاجات التدريبية لمعلمي الصفوف الثلاثة الأولى من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين ومديري المدارس الحكومية وأثر متغيرات المؤهل والخبرة والوظيفة، وتفاعلها في تحديد هذه الاحتياجات.

وتكونت عينة الدراسة من (386) معلماً و(32) مشرفاً تربوياً و(99) مديراً من مديري المدارس الحكومية في إقليم الجنوب، وقد اختيرت هذه العينة بالطريقة العشوائية الطبقية، بحيث كانت نسبة عينة المعلمين والمديرين تشكل (35%) من مجتمع الدراسة.

وأعد الباحثان استبانة لتقدير الاحتياجات التدريبية لمعلمي الصفوف الثلاثة الأولى، وقد تم التأكد من صدق الأداة وثباتها، وقد استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي.

كشفت نتائج الدراسة عن:

عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في احتياجات المعلمين التدريبية تعزى إلى متغيرات الوظيفة، والخبرة. وتفاعل الخبرة والوظيفة، وتفاعل الخبرة والمؤهل والوظيفة. بينما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى تفاعل المؤهل والوظيفة على أربعة مجالات.

8) **دراسة أبو ضباع (1999م):**

بعنوان: "**الاحتياجات التدريبية لمعلمي ومعلمات الصفوف الثلاثة الأولى في مدارس منطقة شمال عمان التابعة لوكالة الغوث الدولية في الأردن**".

هدفت الدراسة إلى تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي ومعلمات الصفوف الثلاثة الأولى في مدارس منطقة شمال عمان التعليمية التابعة لوكالة الغوث الدولية في الأردن، وقد حاولت الدراسة الإجابة عن الأسئلة.

1. ما درجة قدرة معلمي الصفوف الابتدائية الثلاثة الأولى على ممارسة الكفايات التربوية؟.
2. ما أهمية كل كفاية من الكفايات التعليمية المنوطة بعمل معلمي الصفوف الابتدائية الثلاثة الأولى من وجهة نظرهم أنفسهم؟.
3. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث استبانة بلغ عدد فقراتها (63) فقرة. وتم توزيع الأداة على مجتمع الدراسة كاملاً والذي يبلغ (269) معلماً ومعلمة وبلغ عدد الاستبيانات المستردة بشكلها المقبول (214) استبانة، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي.

وأظهرت النتائج:

وجود فروق ذات دلالة إحصائية على متغيرات الجنس والتخصص والمؤهل ، بينما لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية على متغير الخبرة.

ومن توصيات الدراسة:

ضرورة اهتمام قسم التخطيط التابع للرئاسة العامة في وكالة الغوث بنتائج الدراسة ووضع برامج تلبي احتياجات المعلمين.

9) **دراسة شتات(1999م):**

بعنوان: الدور المهني للمعلم من وجهة نظر المعلمين-المديرين-الموجهين في المدارس الإعدادية الحكومية بمحافظتي غزة والشمال".

هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى ممارسة المعلمين لدورهم المهني من وجهة نظرهم، ووجهة نظر المديرين والموجهين في المدارس الإعدادية الحكومية بمحافظتي غزة والشمال،

منهج الدراسة: وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي.

وقد تم تطبيق الاستبانة على عينة الدراسة والبالغ عددها (216) معلم ومعلمة و(24)مديراً، و(24) موجهاً.

وقد استخدم الباحث استبانة.

وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج منها:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات كل من المعلمين والمديرين والموجهين على الاستبانة لصالح عينة المعلمين.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات كل من المعلمين تعزى لمتغير (الجنس- المؤهل العلمي- سنوات الخدمة).

ومن توصيات الدراسة أن يسعى المعلم للالتحاق بدورات التدريب أثناء الخدمة ويطور نفسه.

9) دراسة الخطيب (1998م):

بعنوان: "تخطيط وتصميم برنامج لتدريب المعلمين أثناء الخدمة في فلسطين".

هدفت الدراسة إلى ما يلي:

- التعرف علي واقع تخطيط برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة.
- التعرف علي العوامل المؤثرة في عملية تخطيط وتصميم برامج تدريب المعلمين.
- التعرف علي عملية تصميم برامج تدريب المعلمين.

منهج الدراسة: استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي.

تم تنفيذ الدراسة على (360) معلم ومعلمة تم اختيارهم عشوائياً من معلمي المرحلة الثانوية.

وقد استخدم الباحث استبانة من إعداده لاستطلاع آراء العينة.

وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج منها:

يرغب المعلمون المتدربون في أن يتم تخطيط البرنامج التدريبي من قبل المعلمين والمشرفين وخبراء التدريب، ويفضل المعلمون أن يتم تدريبهم خلال العام الدراسي.

10) <u>دراسة الحدابي (1994م):</u>

بعنوان: "**الاحتياجات التدريبية لمعلمي العلوم في المرحلتين الإعدادية والثانوية في الجمهورية اليمنية**".

هدفت الدراسة التعرف إلى الاحتياجات التدريبية لمعلمي العلوم في المرحلتين الإعدادية والثانوية في اليمن.

وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي ، حيث قام الباحث ببناء استبانة شملت (70) فقرة، بحيث تكون الفقرة الواحدة بمثابة حاجة تدريبية، وقد قسمت الإستبانة إلى ستة محاور هي (الأهداف، التخطيط، أساليب التدريس، المعامل، النمو المهني، التقويم).

وقد تكونت عينة الدراسة من (150) معلماً ومعلمة ، من معلمي العلوم في المرحلتين الإعدادية والثانوية، وقد استخدم الباحث النسب المئوية والمتوسطات الحسابية واختبار (ت) كأساليب إحصائية لتحليل البيانات.

وكان من نتائج هذه الدراسة:

أن أكثر الأمور التي تمثل حاجات للمعلم هي استخدام الحاسوب في التعليم، ومعرفة أهداف تدريس العلوم، وجذب انتباه الطلاب وإثارتهم، ومراعاة التكامل بين المواد الدراسية المختلفة، ولم تثبت الدراسة وجود فروق تعزى لمتغير الجنس أو الخبرة.

ومن توصيات الدراسة، إجراء دراسات مماثلة في مباحث دراسية أخرى، لتحقيق التكامل في برامج التدريب الهادفة.

11) <u>دراسة عدوان وفاشة (1993م):</u>

بعنوان: "**تقويم برنامج تأهيل المعلمين أثناء الخدمة من وجهة نظر المعلمين الملتحقين بالبرنامج**".

هدفت الدراسة إلى التعرف على فائدة برنامج تأهيل المعلمين أثناء الخدمة ومدى ملاءمته لحاجات المعلمين، والتعرف كذلك على النواحي الإيجابية والسلبية في البرنامج وكيفية تحسينها.

وتم تطبيق الدراسة على جميع المعلمين والمعلمات الذين التحقوا ببرنامج المعلمين أثناء الخدمة (الدفعة الأولى) في جامعات: النجاح، والخليل، وبيت لحم، وبير زيت، والجامعة الإسلامية.

وللإجابة عن أسئلة الدراسة أعد الباحثان استبانة، وقد تم التأكد من صدق الأداة وثباتها.

وقد تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي في الوصول إلى النتائج.

وكان من نتائج الدراسة:

- الاهتمام بتطوير برامج تأهيل المعلمين أثناء الخدمة.
- للمتابعة أثر على فاعلية البرامج وتطويرها.
- لم تكن مؤهلات المدربين على الدرجة المطلوبة.

12) <u>دراسة عثمان (1992م):</u>

بعنوان: "تطوير نظام تدريب معلم التعليم الابتدائي في أثناء الخدمة في السودان علـــى ضـــوء خبرات مصر وإنجلترا".

هدفت الدراسة إلى ما يلي:

1. تطوير نظام تدريب معلم التعليم الابتدائي أثناء الخدمة في السودان في ضوء خبرات مصر وإنجلترا.
2. اختيار أفضل الأساليب الحديثة في تدريب المعلمين أثناء الخدمة عالمياً.
3. النهوض بمستوى معلم التعليم الابتدائي وتزويده بأحدث الخبرات.

وقد استخدم الباحث المنهج المقارن في دراسته.

وتوصلت الدراسة إلى نتائج منها:

1. لا توجد فلسفة واضحة لأهداف التدريب في السودان.
2. قلة الكوادر البشرية المتخصصة للقيام بمهام التدريب.
3. طغيان الأساليب النظرية على الأساليب العملية.
4. عدم الاهتمام بتقويم برامج التدريب.

13) <u>دراسة راشد (1990م):</u>

بعنوان : "واقع إعداد وتدريب المعلمين أثناء الخدمة وأهم المعوقات من خلال آراء المعلمين".

هدفت الدراسة إلى :

1. الوقوف على أهم أهداف وأسس وأساليب إعداد المعلمين أثناء الخدمة.
2. الكشف عن واقع إعداد المعلمين أثناء الخدمة في مصر من خلال آراء المعلمين.
3. التعرف على أهم معوقات برامج الإعداد والتدريب أثناء الخدمة.

استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي.

واستخدم الباحث الإستبانة من إعداده لاستطلاع رأي المتدربين في موضوع البحث ، وطبقهـــا على عينة قوامها (93) من معلمي ومعلمات القاهرة وعدد (93) من معلمي ومعلمات الفيوم.

توصلت الدراسة إلى نتائج منها:

1. لا تحقق الدورات التدريبية التي تعقد للمعلمين بمصر الأهداف المرجوة منها.
2. ليس لهذه الدورات أي أثر فعال على مساعدة المعلمين في حل مشاكلهم المدرسية.
3. غالباً ما يوجد هدر ملحوظ عند إقامة تلك الدورات للمعلمين.
4. اعتماد غالبية الدورات على إلقاء المحاضرات.

14) دراسة الفرا (1990م):

بعنوان: "نموذج مقترح لبرامج تدريب المعلمين في ضوء بعض الدراسات التقويمية لهذه البرامج".

هدفت الدراسة إلي ما يلي:

1. الوقوف علي أبرز الاتجاهات المعاصرة في برامج تدريب المعلمين إقليميا وعالميا.
2. الوقوف علي واقع نتائج تقويم برامج تدريب المعلمين في بعض البلاد العربية.
3. التوصل إلى إطار نموذج مقترح لتقويم برامج تدريب المعلمين في البلاد العربية.

وقد استخدام الباحث المنهج الوصفي التحليلي.

العينة امجموع الدراسات التي وجدت أو شخصت في الدول العربية (22) دراسة. ويعتبر المجتمع الأصلي لهذه الدراسة جميع الدراسات التقويمية لبرامج تدريب المعلمين التي نشرت في بعض الدول.

وأعد الباحث استمارة معلومات لجمع البيانات حول المحاولات التي أجريت لتقويم برامج تدريب المعلمين في بعض الدول العربية.

ويوصي الباحث بتجريب 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 والإفادة منه في برامج التدريب.

15) دراسة الخطيب (1990م):

بعنوان: " واقع تدريب المعلمين في أثناء الخدمة بدولة الكويت".

هدفت الدراسة إلى ما يلي:

1. التعرف إلى نشأة وتطور تدريب المعلمين أثناء الخدمة بالكويت.
2. الكشف عن المشكلات أو القصور في بعض النواحي الإدارية أو الفنية في مجال إعداد وتنفيذ الدورات التدريبية للمعلمين في أثناء الخدمة.

استخدم الباحث المنهج التاريخي حيث اعتمد على وثائق ومنشورات وزارة التربية للإجابة عن الأسئلة.

وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها:

1. الأهداف التي تم تحديدها تعتبر أهداف عامة.
2. هناك نقص في عدد العاملين المختصين في مجال التدريب.
3. لا توجد أسس أو معايير مكتوبة يتم على أساسها اختيار المعلمين الدارسين (المتدربين) في الدورات التدريبية.
4. معاناة مركز التدريب من نقص في الأجهزة والتقنيات التربوية.

ثانياً / الدراسات الأجنبية

1) دراسة ويبستر (Webster,2000).

بعنوان: "المعلمون في أولى سنوات الخدمة".

"First year teacher: Their Evaluation From Perservice to the end of Organizational Frames".

هدفت الدراسة إلى متابعة عدد من المعلمين الجدد (11) معلم كدراسة حالة، وذلك خلال العام الأول من خدمتهم، وهذا بهدف التعرف على تطور أدائهم خلال تلك الفترة، وقد تمت المتابعة الميدانية للفئة المستهدفة في ثلاث مدارس ثانوية حكومية في ولاية نيوجرسي الأمريكية، واستخدم الباحث أدوات منها المقابلة، والملاحظة المباشرة، بالإضافة للاستبانة.

وتوصل الباحث إلى مجموعة من النتائج منها:

- قوة الارتباط بين الإطار التنظيمي للمدرسة والنمو المهني للمعلمين في السنة الأولى للخدمة.
- المدارس الثانوية ذات التنظيم القوي تطور فيها أداء المعلمين بشكل فاعل.
- المدارس ذات التنظيم المدرسي الضعيف كان تطور أداء المعلمين فيها ضعيفاً.

2) دراسة كاتشنجز (Catchings, 2000).

بعنوان:" بعض أساليب التطوير المهني للمعلم".

"The Models of Professional Development for Teacher".

هدفت الدراسة إلى اكتشاف العوامل التي تساعد في تطبيق التقنيات الحديثة في التدريب المهني في بعض المدارس الابتدائية بولاية لويزيانا الأمريكية وقد ركزت الدراسة على أربع مدارس ابتدائية فقط من هذه الولاية (كدراسة حالة).

وقد استخدم الباحث الاستبانة، والملاحظة المباشرة كأدوات، واستخدم المنهج الوصفي التحليلي.

وكان من نتائج الدراسة:

- ضرورة استخدام التقنية والتكنولوجيا الحديثة في تدريب المعلمين داخل المدارس أثناء الخدمة.
- ضرورة استخدام التقنية والتكنولوجيا الحديثة في تدريب الإدارة المدرسية.
- الاستعانة بخبراء لتدريب المعلمين على الأجهزة التكنولوجية.

3) دراسة برامبلت (Bramblett, 2000):

بعنوان: "تحليل برامج المعلمين الجدد"

"An Analysis of New Teacher Program".

هدفت الدراسة إلى تقييم مدى نجاح برنامج تدريب المعلم الجديد في ولاية أريزونا في الولايات المتحدة الأمريكية، لتحديد الاحتياجات التدريسية، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، واستخدم الاستبانة ، والملاحظة المباشرة، والمقابلة.

وقد أظهرت الدراسة نتائج منها:

- ❖ تضمين برنامج تدريب المعلم الجديد للممارسات التدريسية والتدريبية قبل الانخراط في مهنة التعليم.
- ❖ تطبيق محتوى البرنامج التدريبي على الطلاب في الجامعة أثناء دراستهم وكذلك عند بداية التحاقهم بمهنة التعليم.
- ❖ تطوير البرنامج التدريبي ليشمل تنظيم وإدارة الموقف الصفي.

6) دراسة سان (San, 1999):

بعنوان: "رؤى معلمي اليابان المبتدئين في إعدادهم وتنميتهم المهنية".

"**Japanese Beginning Teachers Perceptions of Their Preparation and Professional Development**".

هدفت الدراسة إلى بيان نظرة المعلمين المبتدئين في المرحلة الابتدائية والثانوية الدنيا للتدريب الأولي الذي يتلقونه، وإلى أي مدى يؤمن هؤلاء المعلمون بأن التدريب الأولي طور مهاراتهم كمعلمين، وبيان المهارات التي طورها هؤلاء المعلمون خلال عملهم كمعلمين.

وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي لتحليل نتائج أداة دراسته والتي تكونت من (31) فقرة منها (14) فقرة تقيس منهاج التطوير المهني و(17) فقرة لقياس التقييم الذاتي وبلغت عينة الدراسة (657) معلماً ومعلمة منهم (305) معلمين ابتدائي و(352) معلماً ثانوياً.

وتوصلت الدراسة إلى نتائج منها:

- أن الخبرة التعليمية وطبيعتها في مراحل ومستويات المدرسة المختلفة تعتبر عاملاً هاماً في تطوير مهارات تتعلق بتدريب المادة وإدارة الصف.
- الاستعانة بالمعلمين ذوي الخبرة في تدريب أقرانهم الجدد.

وأوصت الدراسة بأن يتم التعاون بين معاهد تدريب المعلمين والمدارس بهدف تحسين التدريب الاستهلالي حتى يمكن المعلمون مقابلة التغييرات.

7) دراسة أندرسون وديميول (Anderson & Demeulle, 1998):

بعنوان: "استخدام الحقيبة الوثائقية في برامج تدريب المعلمين"

"Portfolio use in Twenty-Four Teacher Education Programs".

هدفت الدراسة إلى التعرف على ما يعلمه المعلم من استخدام الحقيبة الوثائقية في البرامج التربوية التدريبية، وتم جمع البيانات بوساطة استبانة ذات أسئلة مفتوحة تم إرسالها إلى (721)مربياً في مناطق مختلفة من الولايات، وتضمنت الإستبانة الأسئلة التالية:

- ما الغرض من استخدام الحقيبة الوثائقية في برامج إعداد المعلمين؟.
- ما أثر استخدامها على المتعلمين؟.
- ما أثر استخدامها في البرامج التربوية؟.
- ما المشكلات التي تصاحب استخدامها؟.

وقد استخدم الباحث المنهج التحليلي الوصفي لاستجابات أفراد العينة وتوصلت الدراسة إلى نتائج منها:

- أكد 69% من الاستجابات أنها تطور وتنمي تفكير المعلمين.
- تشجع على التعلم الذاتي والتأمل الفكري للمعلم.
- أنها أداة وثائقية لنمو المعلم قبل الخدمة وأثنائها.
- أثرت على مهنة التدريس خاصة في استخدام المعايير الدولية للتقويم المهني.

8) دراسة رولي (Rowley, 1999):

بعنوان: "أثر المعلم الممارس على المعلم الجديد في أثناء الخدمة".

"The Good Mentor".

هدفت الدراسة إلى تشجيع المعلم الجديد في المدرسة وداخل غرفة الصف، وعرض في هذه الدراسة اتجاهاً جديداً لرعاية المعلم الجديد وهو على عتبة العمل الميداني عن طريق تعيين معلم ممارس ومرافق ناصح للمعلم الجديد وهذا التعيين قائم على أساس تقديم النصيحة من معلم ممارس خبير بالمهنة إلى معلم جديد تنقصه الخبرة (التدريب بالأقران).

واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي من خلال استبانة للمعلمين الجدد والمعلمين ذوي الخبرة وتوصلت الدراسة إلى نتائج منها:

1) ضرورة توفر عدد من الصفات في المعلم الناصح ومنها:
   - أن يكون معهوداً إليه القيام بدور الناصح.
   - أن يوجه المعلم المتدرب دون إصدار أية أحكام مسبقة.
   - أن يمتلك مهارة تقديم الإرشادات المساعدة.

- أن يمتلك قوة تأثير في علاقته مع مختلف الأشخاص.
- أن يكون نموذجاً للمعلم الدءوب.
- أن يتواصل بروح الأمل والتفاؤل.

2) أن نتائج مستويات طلبة المعلمين الجدد لا تقل عن مستويات نتائج الطلبة الذين يعلمهم معلمون لهم خبرة أربع سنوات ويدرسون نفس المواد لفصول مماثلة.

9) دراسة داي (Day, 1997):

بعنوان: "حتى نصبح مهنيين في المدارس والجامعات، أهداف وحدود واحتمالات التنمية".

"Being Professional in School and Universities Limits, Purposes and Possibilities for Development".

هدفت الدراسة إلى بيان سبل تطوير المعلمين أثناء الخدمة، ومدى توفير فرص النمو المهني للمعلم، وتوضيح أن التغيير الذاتي هدف داعم للنمو والتطوير المهني.

اتبع الباحث المنهج الوصفي معتمداً على الدراسات السابقة والأدب التربوي المتوافر لديه.

وقد توصلت الدراسة إلى نتائج منها أن:

- فرص التطوير المهني للمعلم محدودة.
- التغيير الذاتي كهدف داعم للنمو المهني يعتبر ضروري لأنه ليس بمقدور كل معلم أن يلهم حب الاستقصاء لدى تلاميذه لمدة طويلة.

كثيراً من المعلمين يبدءون مشوارهم التدريسي بشعور كله ارتياح إلا أن هذا الشعور يضعف عند مصادفة المشاكل التدريسية، وعند التفاعل مع المسائل الشخصية ومحاولة التغلب عليها.

10) دراسة بتلر (Butler, 1992):

بعنوان: "النمو المهني للمعلمين".

"Teacher Professional Development an Australian Case Study."

هدفت الدراسة إلى اكتشاف تجريبي لمشروع التطوير المهني الذي اشتمل على بحث النمو المهني من خلال عملية تأملية مزدوجة مع التعلم الذاتي، والتركيز على معرفة المعلم الفردية وقيمه ومعتقداته وتخيلاته.

حيث اتبع الباحث المنهج التجريبي وكانت عينة الدراسة (42) معلماً منهم (21) معلماً ذا خبرة تعليمية من (5–25) سنة كمجموعة تجريبية، ومثلهم من المعلمين كمجموعة ضابطة.

وتوصلت الدراسة إلى نتائج منها:

استفادة المعلمين عند تدعيم الثقة بالنفس لديهم، وعندما علموا أن لديهم قدرات كاملة، كما يرغب كل معلم أن يبذل الجهود في سبيل التجديد واكتشاف الذات الداخلية للوصول إلى التميز داخل

الفصل وأن لدى المعلمين التزام عميق نحو الطلاب، وتحسين الأداء داخل حجرة الفصل، وأن أفضل الوسائل لتحقيق ذلك استخدام أساليب جديدة.

وأوصت الدراسة ببذل مجهود عظيم لتغيير الممارسة المهنية للمعلم عبر رحلة نموه، ويتطلب ذلك تبديل قيم وآراء متأصلة وثابتة لديهم.

11) **دراسة بيرد وروزي (Baird,William and Rowsey , Robert, 1989):**

بعنوان: "**دراسة مسحية حول احتياجات معلمي العلوم في المدارس الثانوية**".

"A Survey of Secondary Science Teachers needs . School Science and Mathementics" .

هدفت الدراسة إلى توفير معلومات عن احتياجات معلم العلوم التدريبية للتخطيط لعملية التدريب أثناء الخدمة.

وقد تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي في الوصول إلى النتائج .

واستخدم الباحث الإستبانة وتم تطبيقها على عينة عشوائية من معلمي العلوم في المدارس الثانوية.

وتوصلت الدراسة إلى أن:

-أغلب الاحتياجات تركزت حول تنمية الكفاءة الشخصية واستخدام الإمكانات والأجهزة وكذلك أساليب التدريس واكتساب مهارات استخدام الحاسوب.

-أقل الاحتياجات تركزت حول التشخيص وتقويم أداء المتعلم.

12) **دراسة- متوندا (Mtunda ،1989):**

بعنوان: "**التدريب من أجل التغيير: دراسة تقيمية للتعليم أثناء الخدمة لمدرسي الابتدائية في ملاوي**".

"Training : An evaluative study of in-service primary teacher education in Malawi".

هدفت الدراسة إلى:

1. تقييم رضا المتدربين عن التدريب الذي تلقوه.
2. تحديد أهمية العناصر الذاتية للخريجين في التأثير على إدراكاتهم عن البرنامج.

استخدم الباحث المقابلة كأداة للدراسة والحصول على المعلومات، والمنهج المستخدم الوصفي التحليلي. واقتصرت الدراسة على جميع أفراد المجتمع المتمثل بالمتدربين الذين تخرجوا من معهد ملاوي التعليمي، برنامج جامعة براندون للمدرسين أثناء الخدمة، والمشاركون مدراء المدارس والمشرفين في النظام التعليمي الابتدائي في ملاوي.

وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج منها:

- أفاد المعلمون أنهم في غاية الرضا عن برنامج التدريب أثناء الخدمة.
- هناك فروق بارزة في مستويات الرضا بين الأقسام المختلفة للمشاركين في البحث.
- هناك دليل على النقل الأفقي للأفكار في البرنامج إذ انتقلت الأفكار إلى البيئة الأصلية للمشاركين.

13) دراسة بروبست (Probst, 1989):

بعنوان: "تكنولوجيا الكمبيوتر وحاجات التدريب أثناء الخدمة لمعلمي المرحلة الابتدائية في نبراسكا".

" Computer technology in – service training needs of elementary school teachers in Nebraska" .

هدفت الدراسة إلى: فحص حاجات تكنولوجيا الكمبيوتر في التدريب أثناء الخدمة عند معلمي المرحلة الابتدائية في نبراسكا، وتحديد ما يلي:

- الطرق التي تعلم المعلمون بها تكنولوجيا الكمبيوتر.
- مدى التدريب الذي حصل عليه معلمو الابتدائية في مجال تكنولوجيا الكمبيوتر.
- أفضل الأساليب التي يحبذها معلمو الابتدائي بشأن تلقي التدريب في تكنولوجيا الكمبيوتر.

تم تطبيق أداة الدراسة على (246) معلماً من المدارس الابتدائية في نبراسكا.

وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي.

وتوصلت الدراسة إلى نتائج منها:

تفضيل التدريب الإضافي أثناء الخدمة بشأن تكنولوجيا الكمبيوتر.

اقترح معلمو نبراسكا الابتدائية بأن يقوم زملاؤهم المعلمون بتدريب بعضهم البعض على شكل جلسات تدريبية تستغرق نصف يوم دراسي.

14) دراسة براثر (Prather, 1988):

بعنوان: "**إثراء تعليم العلوم في المدرسة الابتدائية من خلال التدريب المشترك، يشمل المعلمين أثناء الخدمة والنظار والمشرفين التربويين**".

"Enriching elementary science instruction through joint training of in-service teachers, principals, and in structional supervisors".

هدفت هذه الدراسة إلى :

إلقاء الضوء على برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة لإثراء النوعية والكمية في تدريس العلوم في الصفوف الابتدائية.

كما تؤكد الدراسة على أن هناك حاجة لتحسين تعليم العلوم في الولايات المتحدة، حيث أن الكثير من طلاب المرحلة الابتدائية محرومون من فرصة تكوين خلفية سليمة في العلوم تساعدهم في دراسة العلوم فيما بعد المرحلة الابتدائية.

استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي في دراسته وذلك من خلال الاستفادة من استقراء توليفة من الأبحاث والدراسات المكتبية السابقة.

وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج منها:

- أن البرنامج الفعال يتطلب تطوير المهارات التدريسية والإدارية في وقت واحد.
- أشارت الدراسة أن هذا الغرض يمكن تحقيقه من خلال التدريب المشترك لطواقم معلمي المرحلة الابتدائية والمدراء والمشرفين التربويين.

15) دراسة دونوفان وآخرون (Donovan & others, 1987):

بعنوان: "**أثر التنمية المهنية على أداء وإنجاز الطلاب**".

" **The impact of staff development on implementation and student achievement**"

هدفت الدراسة إلى توضيح أثر برنامج النمو المهني لهيئة العاملين القائم على نموذج هنتر في صنع القرار، وفي التأثير على أداء واتجاهات وسلوك الطلاب والعاملين ومدى الفائدة في التحصيل لدى الطلاب.

اتبع الباحث المنهج التجريبي، وكان المعلمين (64) معلماً، شارك(35) معلماً في التدريب (المجموعة التجريبية)، و(29) معلماً كمجموعة ضابطة، و(1669) طالباً مثلوا الصفوف الثالث والسادس والتاسع والحادي عشر، و(28) موجه مادة لمعرفة نتيجة التطبيق.

وتوصلت الدراسة إلى أن:

الطلاب المشاركين أظهروا في النهاية اتجاهات إيجابية نحو المعلم بشكل عام ولم يظهر أي تفوق لديهم، ولم يبد على الطلاب المعلمين تقدم عن الطلاب غير المتدربين.

الدراسة الحالية عن أثر نموذج هنتر على التحصيل غير مقنعة.

ثالثاً: التعقيب على الدراسات السابقة

من خلال استعراض الدراسات السابقة وعناصرها الرئيسة يمكن رصد العديد من جوانب التشابه وجوانب الاختلاف بين هذه الدراسة والدراسات السابقة وأهم ما تتميز به هذه الدراسة.

نظرة تحليلية على الدراسات السابقة:

1. من حيث أغراض الدراسة وأهدافها:

تناولت الدراسات السابقة مجموعة من الأغراض والأهداف فبعضها تناول موضوع:

- ❖ الاحتياجات التدريبية مثل دراسة (سالم، 2002)، ودراسة (الطراونة والشلول، 1999)، ودراسة (رزق، 2001)، ودراسة (أبو الروس، 2001)، ودراسة (أبو ضباع، 1999)، ودراسة (نصر،1999).
- ❖ معوقات تدريب المعلمين ومشكلاته مثل دراسة (أبو عطوان، 2008).
- ❖ تقييم عملية التدريب وبرامجها مثل دراسة (سعدية، 2005)، ودراسة (جبر، 2002)، ودراسة (عدوان وفاشة، 1993)، ودراسة (عثمان، 1992).
- ❖ تخطيط وتصميم برامج لتدريب المعلمين، مثل دراسة (الخطيب، 1998)، ودراسة (الوهيبي، 1995)، ودراسة (الفرا، 1990).
- ❖ تطوير نظام التدريب، والنمو المهني للمعلمين، مثل دراسة (عثمان، 1992)، ودراسة (Butler ،1992)، ودراسة (Prather ، 1988)، ودراسة (Donovan ، 1987).

وبذلك تتفق أهداف وأغراض هذه الدراسة جزئياً مع هذه الدراسات.

2. من حيث المنهج المستخدم في الدراسة:

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وهي بذلك تتفق مع معظم الدراسات السابقة والتي استخدمت المنهج الوصفي التحليلي، كمنهج يناسب طبيعة الدراسة.

3. من حيث أداة الدراسة:

تشترك هذه الدراسة مع معظم الدراسات السابقة المحلية في استخدامها للاستبيان كأداة للدراسة.

4. من حيث مجتمع وعينة الدراسة:

لا تشترك هذه الدراسة في اختيار معلمي العلوم في مدارس وكالة الغوث في قطاع غزة كمجتمع وعينة الدراسة مع أي دراسة من الدراسات السابقة.

تتلخص النتائج التي توصلت لها مجمل الدراسات في مجموعة نتائج أهمها:

1. ضرورة تقديم حوافز مادية ومعنوية للمعلمين المتدربين، دراسة أبو عطوان (2008).
2. ضرورة تولي التدريب بالبرامج التدريبية مدربين أكفاء لهم دراية بمشكلات المرحلة والمعلم واحتياجاته، جبر (2002)، عدوان وفاشة(1993).
3. للمعلم دوره في تقدير الاحتياجات التدريبية، باعتباره المصدر الأول لتقدير هذه الاحتياجات، الحدابي (1994)، أبو عطوان (2008)، جبر(2002)، أبو الروس (2001)، الخطيب(1998).
4. ضرورة مواكبة التحديات العالمية ووضع برامج تلبي احتياجات المعلمين، Butler (1992).
5. سبل تطوير المعلمين أثناء الخدمة Day (1997).
6. أثر التنمية المهنية على الطلاب المعلمين، دراسة دونوفان (1987).
7. إن الاستفادة من الدورات التدريبية أثناء الخدمة كان جيداً، Mtunda (1989).
8. اعتماد الطابع الميداني والنشاطات العملية الصفية، عدوان وفاشة (1993).

5. أوجه الاختلاف:

تختلف الدراسة الحالية في الحدود الزمنية لكل الدراسات والمكانية لمعظم الدراسات السابقة. كما تختلف بشكل جزئي في موضوع الدراسة، وكذلك تختلف عن الدراسات السابقة في مجتمع الدراسة.

6. أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة:

استفاد الدارس في عدة أمور منها:

- اختيار منهج الدراسة المستخدم وهو الوصفي التحليلي.
- بناء أداة الدراسة وهي الاستبانة وتحديد مجالاتها وفقراتها.
- تحديد المتغيرات المناسبة للدراسة.
- عرض ومناقشة النتائج وتفسيرها.
- تعرف نوع المعالجات الإحصائية المناسبة للدراسة.
- الإجراءات المناسبة للدراسة.

7. <u>أوجه التميز للدراسة الحالية عن الدراسات السابقة:</u>

تتميز الدراسة الحالية عما سبقها من دراسات بتناولها لموضوع دور الـــدورات التربويـــة فـــي مدارس وكالة الغوث في تطوير النمو المهني للمعلمين والذي يعتبر من الدراسات الهامـــة فـــي تطوير الإدارة المدرسية.

في حدود علم الباحث تعد هذه الدراسة من الدراسات الحديثة التي تتعلق بدور الدورات التربوية في النمو المهني للمعلمين.

الفصل الرابع

الطريقة والإجراءات

الطريقة والإجراءات

- منهج الدراسة.
- مجتمع الدراسة.
- عينة الدراسة.
- الوصف الإحصائي لأفراد العينة وفق الخصائص والسمات الشخصية.
- أداة الدراسة.
- صدق الاستبانة.
- ثبات الاستبانة.
- إجراءات تطبيق أدوات الدراسة.
- المعالجات الإحصائية المستخدمة في الدراسة.

المقدمة

تناول هذا الفصل وصفًا لمجتمع الدراسة وعينتها، والأداة المستخدمة وكيفية بنائها وتطويرها، كما تناول إجراءات التحقق من صدق الأداة وثباتها، والمعالجات الإحصائية التي تم استخدامها في تحليل البيانات واستخلاص النتائج، وفيما يلي وصف لهذه الإجراءات:

أولاً: منهج الدراسة:

استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي والذي يتناول دراسة أحداث وظواهر وممارسات قائمة موجودة ومتاحة للدراسة والقياس كما هي دون تدخل الباحث في مجرياتها ويستطيع الباحث أن يتفاعل معها فيصفها ويحللها.

وتهدف هذه الدراسة إلى التعرف على **دور الدورات التدريبية في تطوير النمو المهني لمعلمي العلوم في مدارس الوكالة بغزة وسبل تفعيله**، ويحاول المنهج الوصفي التحليلي أن يقارن ويفسر ويقيم أملاً في التوصل إلي تعميمات ذات معني يزيد بها رصيد المعرفة عن الموضوع.

وقد استخدم الباحث مصدرين أساسيين للمعلومات:

1. **المصادر الثانوية:** حيث اتجه الباحث في معالجة الإطار النظري للبحث إلي مصادر البيانات الثانوية والتي تتمثل في الكتب والمراجع العربية والأجنبية ذات العلاقة، والدوريات والمقالات والتقارير، والأبحاث والدراسات السابقة التي تناولت موضوع الدارسة، والبحث والمطالعة في مواقع الإنترنت المختلفة.
2. **المصادر الأولية:** لمعالجة الجوانب التحليلية لموضوع البحث لجأ الباحث إلي جمع البيانات الأولية من خلال الإستبانة كأداة رئيسية للبحث، صممت خصيصاً لهذا الغرض، ووزعت على(240) معلماً ومعلمة في محافظات غزة. وقد تم تفريغ وتحليل البيانات باستخدام البرنامج الإحصائي "Statistical Package for the Social Sciences, SPSS".

ثانياً: مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات العلوم في المرحلتين الابتدائية والإعدادية في مدارس محافظات غزة التابعة لوكالة الغوث الدولية للعام 2010/2009م والبالغ عددهم (711) معلماً ومعلمة، والجدول رقم (1) يبين ذلك.

جدول (1)

إحصائية (2010/2009) لعدد معلمي العلوم في مدارس الوكالة– محافظات غزة.

المحافظة	الذكور		الإناث		المجموع
	ابتدائي	إعدادي	ابتدائي	إعدادي	
الشمال	14	54	42	28	**138**
غزة	14	63	43	44	**164**
الوسطى	24	47	47	37	**155**
خان يونس	16	44	39	34	**133**
رفح	8	47	34	32	**121**
المجموع	**76**	**255**	**205**	**175**	**711**

ثالثاً: عينة الدراسة:

قام الباحث باستخدام طريقة العينة العشوائية الطبقية المنتظمة، وتم توزيع عينة استطلاعية حجمها (30) استبانة لاختبار الاتساق الداخلي وثبات الاستبانة. وبعد التأكد من صدق وسلامة الإستبانة للاختبار تم توزيع (240) استبانة على عينة الدراسة وتم الحصول على (223) استبانة بنسبة استرداد 92.9%.

وفيما يلي عرض لعينة الدراسة وفق الخصائص والسمات الشخصية.

الوصف الإحصائي لعينة الدراسة وفق الخصائص والسمات الشخصية:

وفيما يلي عرض لعينة الدراسة وفق الخصائص والسمات الشخصية:

1- توزيع أفراد العينة حسب المنطقة التعليمية.

يبين جدول (2) أن ما نسبته (18.4%) من عينة الدراسية من محافظة شمال غزة، (22.4%) من محافظة غزة، (21.1%) من المحافظة الوسطى، (18.8%) من محافظة خانيونس، وأن (19.3%) من محافظة رفح.

جدول (2)

المنطقة التعليمية

المنطقة التعليمية	العدد	النسبة المئوية %
الشمال	41	18.4
غزة	50	22.4
الوسطى	47	21.1
خانيونس	42	18.8
رفح	43	19.3
المجموع	**223**	**100.0**

وقد تم توزيع الاستبانات على عدد من معلمي العلوم في كل محافظة بناءً على نسبة معلمي العلوم إلى العدد الكلي منهم في كل محافظة.

2- توزيع أفراد العينة حسب الجنس:

يبين جدول (3) أن ما نسبته 46.2% من عينة الدراسة من الذكور و53.8% من الإناث. يعزي ذلك إلى أن عدد المدارس الإعدادية للبنات يماثل تقريبا عدد المدارس الإعدادية للبنيين.

جدول (3)

الجنس

الجنس	العدد	النسبة المئوية %
ذكر	103	46.2
أنثى	120	53.8
المجموع	**223**	**100.0**

3- توزيع أفراد العينة حسب المؤهل الأكاديمي:

يتضح من جدول (4) أن معظم عينة الدراسة من حملة درجة البكالوريوس ونسبتهم 82.1%، وهذا أمر طبيعي فالعمل كمعلم لا يستلزم بالدرجة الأولى ارتفاع المؤهل العلمي، بل إن العمل

كمعلم يخضع لمعايير معينة في الاختيار ومن ثم مقابلة للعمل كمعلم. إلا أن هناك مـــا نـــسبته 13.9% ممن هم حاصلون على درجة الدبلوم، وأن 4.0% على درجة الماجستير فأعلى.

جدول (4)

المؤهل الأكاديمي

المؤهل الأكاديمي	العدد	النسبة المئوية %
دبلوم	31	13.9
بكالوريوس	183	82.1
ماجستير فأعلى	9	4.0
المجموع	**223**	**100.0**

4- توزيع أفراد العينة حسب سنوات الخدمة:

يتبين من جدول (5) أن ما نسبته 16.1% من عينة الدارسة خدمتهم في التدريس تتراوح من 1 حتى أقل من 6 سنوات، وأن 44.4% خدمتهم تتراوح من 6 حتى أقل مـــن 11 ســـنة، وأن 39.5% خدمتهم في التدريس 11 سنة فأكثر. وهذا يعزى إلى آليات التعيين في الوكالة حيث يستمر عمل المعلم حتى بلوغه الستين من العمر.

جدول(5)

سنوات الخدمة

سنوات الخدمة	العدد	النسبة المئوية %
1- أقل من 6 سنوات	36	16.1
6 – أقل من 11 سنة	99	44.4
11 سنة فأكثر	88	39.5
المجموع	**223**	**100.0**

5- توزيع أفراد العينة حسب المرحلة التعليمية:

يتبين من جدول (6) أن ما نسبته 42.6% من عينة الدارسة من مدرسي المرحلة الابتدائية، وأن 57.4% من مدرسي المرحلة الإعدادية.

جدول (6)

المرحلة التعليمية

المرحلة التعليمية	العدد	النسبة المئوية%
ابتدائي	95	42.6
إعدادي	128	57.4
المجموع	**223**	**100.0**

ويعزى ذلك إلى أن عدد من المدارس الإعدادية تحتوي الصف السادس الابتدائي ويدرسه معلمون يدرسون أيضاً المرحلة الإعدادية في مدرستهم.

رابعاً: أداة الدراسة:

استخدم الباحث الاستبانة كأداة لقياس **دور الدورات التدريبية في تطوير النمو المهني لمعلمي العلوم في مدارس الوكالة بغزة وسبل تفعيله**، حيث تعتبر "الاستبانة الأداة الرئيسة الملائمة للدراسة الميدانية للحصول على المعلومات والبيانات التي يجري تعبئتها من قبل المستجيب.

خطوات بناء الاستبانة:

1- الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة، والاستفادة منها في بناء الإستبانة وصياغة فقراتها.

2- تحديد المجالات الرئيسية التي شملتها الاستبانة.

3- تحديد الفقرات التي تقع تحت كل مجال.

4- تم تصميم الاستبانة في صورتها الأولية وقد تكونت من (6) مجالات و(85) فقرة، ملحق رقم (1).

5- تم عرض الاستبانة على (18) من المحكمين التربويين من أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الإسلامية، وجامعة الأزهر، وجامعة القدس المفتوحة، وجامعة الأقصى، ووزارة التربية والتعليم، ومركز القطان. والملحق رقم (2) يبين أسماء أعضاء لجنة التحكيم.

6- في ضوء أراء المحكمين تم تعديل بعض فقرات الاستبانة من حيث الحـذف أو الإضـافة والتعديل، لتستقر الاستبانة في صورتها النهائية على (81) فقرة، ملحق (3).

وقد قسمت الاستبانة إلى قسمين رئيسيين هما:

القسم الأول: وهو عبارة عن بيانات شخصية عن المستجيب.

(المنطقة التعليمية، الجنس، المؤهل الأكاديمي، سنوات الخدمة، والمرحلة التعليمية).

القسم الثاني: يشتمل على (81) فقرة موزعة على (6) مجالات هي:

جدول (7)

توزيع عدد فقرات أداة الدراسة حسب المجالات الستة

المجال	مجالات الدراسة	عدد الفقرات
الأول	التخطيط للدروس .	(14) فقرة
الثاني	ضبط الصف وإدارته .	(14) فقرة
الثالث	الخبرات والأنشطة التعليمية.	(12) فقرة
الربع	طرق التدريس .	(14) فقرة
الخامس	محتوى المنهاج وتكنولوجيا التعليم.	(14) فقرة
السادس	التقويم.	(13) فقرة

مقياس ليكرت الخماسي:

إذا كانت الاستجابات هي خمسة اختيارات مثل (قليلة جداً، قليلة، متوسطة، كبيرة، كبيرة جدًا) فإنه عادة ما تدخل القيم (الأوزان Weight) كما في جدول (8):

جدول (8)

مقياس ليكرت

الإفادة	قليلة جداً	قليلة	متوسطة	كبيرة	كبيرة جدًا
الدرجة	1	2	3	4	5

اختار الباحث الدرجة (1) للاستجابة "قليلة جداً" وبذلك يكون الوزن النسبي فـي هـذه الحالـة هو(20%) وهو يتناسب مع الاستجابة "موافق بدرجة قليلة جداً".

يتم بعد ذلك حساب المتوسط الحسابي (المتوسط المرجح Weighted mean)، ثم يحدد الاتجاه (attitude) حسب قيم المتوسط المرجح كما في جدول (9):

جدول (9)

المتوسط المرجح

المتوسط المرجح	المستوى
من 1 إلى 1.79	قليلة جداً
من 1,80 إلى 2.59	قليلة
من 2.60 إلى 3.39	متوسطة
من 3.40 إلى 4.19	كبيرة
من 4.20 إلى 5	كبيرة جدًا

ويلاحظ أن طول الفترة المستخدمة هنا هي (5/4) أي حوالي 0.80 وقد حسبت طول الفترة على أساس أن الأرقام الخمسة 1، 2، 3، 4، 5 قد حصرت فيما بينها 4 مسافات.

خامساً: صدق الإستبانة:

يقصد بصدق الاستبانة أن تقيس عبارات الاستبانة ما وضعت لقياسه، وقام الباحث بالتأكد من صدق الاستبانة بطريقتين:

1- صدق المحكمين:

عرض الباحث الاستبانة في صورته الأولية بالملحق رقم(1) على مجموعة من المحكمين تألفت من (18) من المتخصصين في أصول التربية. وقد استجاب الباحث لآراء المحكمين وقام بإجراء ما يلزم من حذف وتعديل في ضوء المقترحات المقدمة، وبذلك خرج الاستبانة في صورتها النهائية.

2- صدق الاتساق الداخلي Internal Validity

يقصد بصدق الاتساق الداخلي مدى اتساق كل فقرة من فقرات الاستبانة مع المجال الذي تنتمي إليه هذه الفقرة، وقد قام الباحث بحساب الاتساق الداخلي للاستبانة وذلك من خلال حساب معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات مجالات الاستبانة والدرجة الكلية للمجال نفسه.

يوضح جدول (10) معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات المجـــال الأول والدرجـــة الكليـــة للمجال، والذي يبين أن معاملات الارتباط المبينة دالة عند مستوي معنوية (α= 0.05) وبـــذلك يعتبر المجال صادقاً لما وضع لقياسه.

جدول (10)

معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات المجال الأول (التخطيط للدروس) والدرجة الكلية للمجال

الرقم	الفقرة	معامل سبيرمان الارتباط	القيمة الاحتمالية (Sig)
1.	صياغة الأهداف بشكل سلوكي يمكن قياسه.	0.805	0.000 *
2.	تنويع الأهداف التدريسية لتشمل المجالات المعرفية والوجدانية والنفس الحركية.	0.825	0.000 *
3.	ترتيب الأهداف بشكل سيكولوجي يتناسب مع محتوى الدرس.	0.633	0.000 *
4.	تحديد التعلم القبلي اللازم للتعلم الجديد.	0.765	0.000 *
5.	تحديد التقويم المرحلي والتقويم الختامي.	0.804	0.000 *
6.	تنظيم الوقت وتوزيعه بما يتلاءم وتحقيق الأهداف.	0.832	0.000 *
7.	تحديد الأنشطة والفعاليات الملائمة للدرس.	0.716	0.000 *
8.	تحديد الحاجات والأهداف التربوية الخاصة بالطلبة.	0.559	0.001*
9.	مراعاة الطلبة الموهوبين والمبدعين عند التخطيط للتعليم في مستوياته المختلفة.	0.498	0.005*
10.	التخطيط الفعال للرحلات والدراسات الميدانية.	0.730	0.000 *
11.	وضع خطة فصلية لتدريس المبحث.	0.769	0.000 *
12.	التخطيط لأنشطة علمية إثرائية ذات علاقة بموضوعات الدراسة.	0.796	0.000 *
13.	وضع خطة لتحقيق الأهداف التعليمية وفق المنحى التكاملي.	0.822	0.000 *
14.	بناء خطط علاجية تناسب بطيئي التعلم.	0.848	0.000 *

* الارتباط دال إحصائياً عند مستوي دلالة α =0.05.

يوضح جدول (11) معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات المجال الثـــاني والدرجـــة الكليـــة للمجال ، والذي يبين أن معاملات الارتباط المبينة دالة عند مستوي معنوية 0.05 =α وبـــذلك يعتبر المجال صادقاً لما وضع لقياسه.

جدول (11)

معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات المجال الثاني (ضبط الصف وإدارته) والدرجة الكلية للمجال

الرقم	الفقرة	معامل سبيرمان الارتباط	القيمة الاحتمالية (Sig)
1.	تحديد السلوك الذي يدل على جذب انتباه الطلبة.	0.621	0.000 *
2.	تحديد السلوكيات المخلة بالنظام.	0.833	0.000 *
3.	استخدام استراتيجيات تعديل السلوك.	0.864	0.000 *
4.	استخدام أسلوب التعاقد السلوكي لاستثارة دافعية الطلبة.	0.837	0.000 *
5.	مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة.	0.798	0.000 *
6.	تنمية اتجاهات إيجابية لدى الطلبة نحو الانضباط الذاتي.	0.891	0.000 *
7.	ربط نظريات التعلم بما يجري داخل غرفة الصف.	0.722	0.000 *
8.	استخدام التعزيز بأنواعه لإثارة دافعية الطلبة.	0.752	0.000 *
9.	تقبل سلوك الطلبة وفق خصائصهم النمائية.	0.722	0.000 *
10.	اكتشاف الطلبة الموهوبين وبطيئي التعلم ومساعدتهم .	0.776	0.000 *
11.	الاتصال الدائم مع أسر الطلبة.	0.530	0.002*
12.	توظيف التواصل غير اللفظي في معالجة أخطاء الطلبة	0.654	0.000 *
13.	تجميل البيئة الصفية لإثارة اهتمام الطلبة للتعلم	0.781	0.000 *
14.	مساعدة الطلبة الذين يعانون من مشكلات مثل (الخجل،الخوف العدوانية، النسيان)	0.754	0.000 *

* الارتباط دال إحصائياً عند مستوي دلالة 0.05= α.

يوضح جدول (12) معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات المجال الثالـــث والدرجـــة الكليـــة للمجال ، والذي يبين أن معاملات الارتباط المبينة دالة عند مستوي معنوية 0.05 =α وبـــذلك يعتبر المجال صادقاً لما وضع لقياسه.

جدول (12)

معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات المجال الثالث (الخبرات والأنشطة التعليمية) والدرجة الكلية للمجال

الرقم	الفقرة	معامل سبيرمان الارتباط	القيمة الاحتمالية (Sig)
.1	تنفيذ وتطوير الأنشطة الصفية واللاصفية.	0.519	*0.003
.2	تنفيذ الأنشطة العملية بدقة ومهارة.	0.465	*0.007
.3	توظيف الاكتشافات العلمية في تحقيق أهداف منهاج العلوم.	0.622	* 0.000
.4	إقامة المتاحف والمعارض العلمية.	0.506	*0.004
.5	استخدام الظواهر العلمية كمصدر من مصادر التعلم.	0.695	* 0.000
.6	إتقان العروض العملية في التدريس.	0.651	* 0.000
.7	الإشراف على أنشطة المجموعات لدى الطلبة لضمان فاعلية المشاركة لديهم.	0.827	* 0.000
.8	التعبير عن النتائج المعملية بالجداول والرسوم البيانية وتفسيرها.	0.748	* 0.000
.9	إجراء الحسابات الكيميائية للمواد المتفاعلة والناتجة من التفاعل.	0.658	* 0.000
.10	حفظ العينات (كائنات حية – مواد كيميائية) .	0.781	* 0.000
.11	تجنب الأخطار الناجمة عن بعض التجارب الكيميائية والتوصيلات الكهربائية.	0.686	* 0.000
.12	الاستفادة من البحوث العلمية المنشورة في مجال تعليم العلوم .	0.662	* 0.000

* الارتباط دال إحصائياً عند مستوي دلالة 0.05= α.

يوضح جدول (13) معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات المجال الرابع والدرجة الكلية للمجال ، والذي يبين أن معاملات الارتباط المبينة دالة عند مستوي معنوية 0.05 =α وبذلك يعتبر المجال صادقاً لما وضع لقياسه.

جدول (13)

معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات المجال الرابع (طرق التدريس) والدرجة الكلية للمجال

الرقم	الفقرة	معامل سبيرمان الارتباط	القيمة الاحتمالية (Sig)
1	استخدام أساليب التهيئة المناسبة لكل موضوع.	0.767	* 0.000
2	استخدام الأسئلة الشفوية بطريقة صحيحة تعزز المناقشة خلال عملية التدريس.	0.753	* 0.000
3	إدارة المناقشات الفعالة بين الطلبة من وقت لآخر.	0.768	* 0.000
4	استخدام طرائق التدريس المتنوعة مثل (التعلم التعاوني، والاستقصاء...).	0.359	*0.033
5	استخدام أسلوب التعليم الفردي حسبما تقتضيه الحاجة.	0.675	* 0.000
6	تعزيز الجوانب الإيمانية وتعظيم الخالق لدى الطلبة خلال تدريس العلوم.	0.608	* 0.000
7	التقويم الذاتي لمعرفة مدى فاعلية طرق التدريس المستخدمة.	0.747	* 0.000
8	تنفيذ دروس نموذجية تطبيقية لتطوير أساليب التدريس.	0.644	* 0.000
9	كتابة البحوث وأوراق العمل الخاصة بتحسين مستوى الطلبة أكاديمياً.	0.752	* 0.000
10	التدرب على الطرق الملائمة لمعالجة المتأخرين دراسياً.	0.817	* 0.000
11	تعديل أساليب التدريس وفقاً لنتائج التقويم.	0.767	* 0.000
12	تصميم وتنفيذ البحوث الإجرائية لحل المشكلات التعليمية.	0.712	* 0.000
13	تصميم مواقف تعليمية تساعد الطلبة على البحث والاكتشاف.	0.830	* 0.000
14	تدريب الطلبة على استخدام مصادر التعلم كالمختبر والمكتبة ومركز الحاسوب.	0.660	* 0.000

* الارتباط دال إحصائياً عند مستوي دلالة 0.05= α.

يوضح جدول (14) معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات المجال الخامس والدرجة الكلية للمجال ، والذي يبين أن معاملات الارتباط المبينة دالة عند مستوي معنوية 0.05 =α وبذلك يعتبر المجال صادقاً لما وضع لقياسه.

جدول (14)

معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات المجال الخامس (محتوى المنهاج وتكنولوجيا التعليم) والدرجة الكلية للمجال

الرقم	الفقرة	معامل سبيرمان الارتباط	القيمة الاحتمالية (Sig)
1.	معرفة المفهوم المعاصر للمنهاج.	0.547	*0.002
2.	إتقان تحليل المحتوى.	0.630	* 0.000
3.	ترتيب المحتوى حسب البنية المعرفية.	0.808	* 0.000
4.	تنظيم المادة الدراسية ومراعاة تسلسلها المنطقي .	0.798	* 0.000
5.	إثراء المادة العلمية الواردة في الكتاب المقرر.	0.662	* 0.000
6.	ربط وتكامل معلومات المبحث مع المواد الدراسية الأخرى.	0.691	* 0.000
7.	إشراك الطلبة في إعداد الوسائل التعليمية وتهيئتها للأداء الصفي .	0.726	* 0.000
8.	استثمار موارد البيئة المحيطة واستخدامها في عملية التدريس.	0.457	*0.008
9.	استخدام وتوظيف الحاسوب التعليمي وشبكة الإنترنت في التعليم.	0.856	* 0.000
10.	توظيف جهاز LCD في تدريس العلوم.	0.724	* 0.000
11.	استخدام وسائل تكنولوجيا التعليم (O.H.P، الفيديو التعليمي ، التلفزيون التربوي).	0.675	* 0.000
12.	إتقان مهارة إعداد وإنتاج المجسمات والعينات والنماذج والشرائح اللازمة للتدريس.	0.564	*0.001
13.	إنتاج وتوظيف الشفافيات والمستنبطات العلمية في تدريس العلوم.	0.666	* 0.000
14.	إعداد بطاقات ملاحظة للأداء العملي (صحائف عمل) .	0.607	* 0.000

* الارتباط دال إحصائياً عند مستوي دلالة 0.05= α.

يوضح جدول (15) معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات المجال السادس والدرجة الكلية للمجال ، والذي يبين أن معاملات الارتباط المبينة دالة عند مستوي معنوية 0.05 =α وبذلك يعتبر المجال صادقاً لما وضع لقياسه.

جدول (15)

معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات المجال السادس (التقويم) والدرجة الكلية للمجال

الرقم	الفقرة	معامل سبيرمان الارتباط	القيمة الاحتمالية (Sig)
.1	إعداد اختبارات تشخيصية تحدد نقاط القوة ومواطن الضعف عند الطلبة.	0.793	* 0.000
.2	بناء الاختبارات التحصيلية بأنواعها وفق جدول المواصفات..	0.882	* 0.000
.3	طرح الأسئلة الصفية بمستوياتها وأنواعها المختلفة.	0.765	* 0.000
.4	معالجة نقاط الضعف التي يكتشفها عند الطلبة.	0.804	* 0.000
.5	إعداد أدوات التقويم الملائمة للأهداف التدريسية.	0.885	* 0.000
.6	استخدام نتائج التقويم في تحديد الصعوبات التي تواجه الطلبة.	0.879	* 0.000
.7	اختيار الواجبات البيتية .	0.812	* 0.000
.8	تدريب الطلبة على تقويم أنفسهم.	0.790	* 0.000
.9	تحليل وتفسير نتائج الاختبارات التحصيلية لاستخدامها في تحسين التدريس.	0.773	* 0.000
.10	التمييز بين التقويم التكويني والختامي من حيث أهداف وفوائد كل منها	0.768	* 0.000
.11	الاستخدام الفاعل للملاحظة الصفية كأسلوب تقويمي.	0.747	* 0.000
.12	تقويم مدى صدق وثبات أي اختبار للتأكد من قدرته على تقويم نتائج تعليمية محددة.	0.845	* 0.000
.13	إجراء التقويم التطويري.	0.828	* 0.000

* الارتباط دال إحصائياً عند مستوي دلالة 0.05= α.

3- الصدق البنائي Structure Validity:

يعتبر الصدق البنائي أحد مقاييس صدق الأداة الذي يقيس مدى تحقق الأهداف التي تريد الأداة الوصول إليها، ويبين مدي ارتباط كل مجال من مجالات الدراسة بالدرجة الكلية لفقرات الاستبانة.وللتحقق من الصدق البنائي قام الباحث بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل مجال من مجالات الاستبانة والمجالات الأخرى، وكذلك درجة كل مجال بالدرجة الكلية للاستبانة كما في جدول (16).

جدول (16)

معامل الارتباط بين درجة كل مجال من مجالات الإستبانة والدرجة الكلية للإستبانة.

الرقم	المجال	معامل سبيرمان للارتباط	القيمة الاحتمالية (sig)
.1	التخطيط للدروس	0.736	* 0.000
.2	ضبط الصف وإدارته	0.937	* 0.000
.3	الخبرات والأنشطة التعليمية	0.910	* 0.000
.4	طرق التدريس	0.934	* 0.000
.5	محتوى المنهاج وتكنولوجيا التعليم	0.769	* 0.000
.6	التقويم	0.919	* 0.000

* الارتباط دال إحصائياً عند مستوي دلالة 0.05= α.

يتضح من جدول (16) أن جميع معاملات الارتباط في جميع مجالات الإستبانة دالة إحصائياً وبدرجة قوية عند مستوي معنوية (α= 0.05) وبذلك تعتبر جميع مجالات الإستبانة صادقةً لما وضعت لقياسه.

سابعاً: ثبات الإستبانة Reliability

يقصد بثبات الاستبانة أن تعطي هذه الاستبانة نفس النتيجة لوتم إعادة توزيع الاستبانة أكثر من مرة تحت نفس الظروف والشروط، أو بعبارة أخرى أن ثبات الاستبانة يعني الاستقرار في نتائج الاستبانة وعدم تغييرها بشكل كبير فيما لوتم إعادة توزيعها على أفراد العينة عدة مرات خلال فترات زمنية معينة.

وقد تحقق الباحث من ثبات استبانة الدراسة من خلال طريقتين وذلك كما يلي:

أ- طريقة التجزئة النصفية Split Half Method:

حيث تم تجزئة فقرات الاختبار إلي جزأين (الأسئلة ذات الأرقام الفردية ، والأسئلة ذات الأرقام الزوجية) ثم تم حساب معامل الارتباط بين درجات الأسئلة الفردية ودرجات الأسئلة الزوجية وبعد ذلك تم تصحيح معامل الارتباط بمعادلة سبيرمان براون Spearman Brown:

معامل الارتباط المعدل = $\frac{2r}{1+r}$ حيث r معامل الارتباط بين درجات الأسئلة الفردية ودرجات الأسئلة الزوجية. وتم الحصول على النتائج الموضحة في جدول (17)

جدول (17)

طريقة التجزئة النصفية لقياس ثبات الإستبانة

م	المجال	معامل الارتباط	معامل الارتباط المعدل
1.	التخطيط للدروس	0.963	0.981
2.	ضبط الصف وإدارته	0.898	0.946
3.	الخبرات والأنشطة التعليمية	0.882	0.937
4.	طرق التدريس	0.854	0.921
5.	محتوى المنهاج وتكنولوجيا التعليم	0.846	0.917
6.	التقويم	0.936	0.967
7.	**جميع مجالات الإستبانة**	0.978	0.989

واضح من النتائج الموضحة في جدول (17) أن قيمة معامل الارتباط المعدل (سبيرمان براون Spearman Brown) مقبول ودال إحصائيًا.

أ- معامل ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha Coefficient :

استخدم الباحث طريقة ألفا كرونباخ لقياس ثبات الاستبانة وبعد حساب معامل ألفا كرونباخ لثبات الاستبانة تبين أن معاملات ثبات المجالات التي تكونت منها الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات مما جعل الباحث يطمئن إلى تطبيقها. وكانت النتائج كما هي مبينة في جدول (18).

جدول (18)

قيمة معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات الاستبانة

م	المجال	معامل ألفا كرونباخ	الثبات*
1-	التخطيط للدروس	0.942	0.970
2-	ضبط الصف وإدارته	0.940	0.969
3-	الخبرات والأنشطة التعليمية	0.869	0.932
4-	طرق التدريس	0.921	0.960
5-	محتوى المنهاج وتكنولوجيا التعليم	0.901	0.949
6-	التقويم	0.953	0.976
7-	**جميع مجالات الاستبانة**	0.979	0.990

*الثبات = الجذر التربيعي الموجب لمعامل ألفا كرونباخ

واضح من النتائج الموضحة في جدول (18) أن قيمة معامل ألفا كرونباخ كانت مرتفعة لكل مجال وتتراوح بين 0.869، 0.953، لكل مجال من مجالات الاستبانة. كذلك كانت قيمة معامل ألفا لجميع فقرات الاستبانة كانت (0.979). وكذلك قيمة الثبات كانت مرتفعة لكل مجال وتتراوح بين 0.932، 0.976، لكل مجال من مجالات الاستبانة. كذلك كانت قيمة الثبات لجميع فقرات الاستبانة كانت (0.990) وهذا يعنى أن معامل الثبات مرتفع، وتكون الاستبانة في صورتها النهائية كما هي في الملحق (3) قابلة للتوزيع. وبذلك يكون الباحث قد تأكد من صدق وثبات استبانة الدراسة مما يجعله على ثقة تامة بصحة الاستبانة وصلاحيتها لتحليل النتائج والإجابة عن أسئلة الدراسة واختبار فرضياتها.

ثامناً: إجراءات تطبيق أدوات الدراسة:

بعد التأكد من صدق وثبات الاستبانة وصلاحيتها لقياس ما وضعت لأجله وتعديلها وإخراجها في صورتها النهائية، قام الباحث بالإجراءات التالية:

الحصول على كتاب من كلية التربية موجها إلى عمادة الدراسات العليا بالجامعة الإسلامية (ملحق رقم 4)، ومن ثم الحصول على كتاب من الدراسات العليا موجها إلى رئيس برنامج التربية والتعليم في وكالة الغوث بغزة لتطبيق أداة الدراسة (ملحق رقم 5) حيث تمت الإفادة على تطبيق الاستبانة من قبل التربية والتعليم في وكالة الغوث بغزة (ملحق رقم 5).

تم توزيع الاستبانة وعلى عينة الدراسة وذلك في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2009 /2010م، حيث قام أفراد العينة بالإجابة عن كل فقرة من فقرات الاستبانة من وجهة نظرهم.

تاسعاً: المعالجات الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

قام الباحث بتفريغ وتحليل الاستبانة من خلال برنامج التحليل الإحصائي Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) ، وسوف يتم استخدام الاختبارات الإحصائية اللامعلمية (Non-Parametric Tests) ، وذلك لأن توزيع البيانات لا تتبع التوزيع الطبيعي وقد تم استخدام كل مما يلي:

1- النسب المئوية والتكرارات والمتوسط الحسابي: يستخدم هذا الأمر بشكل أساسي لأغراض معرفة تكرار فئات متغير ما وتفيد الباحث في وصف عينة الدراسة المبحوثة. ولقد استخدمها الباحث في الإجابة عن السؤال الأول.

2- اختبار ألفا كرونباخ(Cronbach's Alpha) لمعرفة ثبات فقرات الإستبانة.

3- معامل ارتباط سبيرمان (Spearman Correlation Coefficient) لقياس درجة الارتباط: يقوم هذا الاختبار على دراسة العلاقة بين متغيرين. وقد استخدمه الباحث لحساب الاتساق الداخلي للإستبانة .

4- اختبار الإشارة في حالة عينة واحدة لمعرفة ما إذا كانت متوسط درجة الاستجابة قد وصلت إلي الدرجة المتوسطة وهي (3) أم زادت أو قلت عن ذلك. ولقد استخدمه الباحث للتأكد من دلالة المتوسط لكل فقرة من فقرات الإستبانة .

5- اختبار مان – وتني(Mann-Whitney Test) لمعرفة ما إذا كان هناك فروقات ذات دلالة إحصائية بين مجموعتين من البيانات. استخدمه الباحث للفروق التي تعزى للجنس والمرحلة التعليمية .

6- اختبار كروسكال – والاس(Kruskal – Wallis Test) لمعرفة ما إذا كان هناك فروقات ذات دلالة إحصائية بين ثلاث مجموعات أو أكثر من البيانات. استخدمه الباحث للفروق التي تعزى إلى المنطقة التعليمية المؤهل الأكاديمي وسنوات الخدمة.

الفصـــــــــــــــــــــــــــــــل الخامس

"نتائج الدراسة الميدانية "اختبار الفروض ومناقشتها"

- اختبار أسئلة وفرضيات الدراسة.
- التحليل الوصفي لمجالات الاستبانة.
- عرض وتحليل فقرات الاستبانة.
- التوصيات والمقترحات.

مقدمة

يتضمن هذا الفصل عرضاً لنتائج الدراسة، وذلك من خلال الإجابة عن أسئلة الدراسة واستعراض أبرز نتائج الاستبانة والتي تم التوصل إليها من خلال تحليل فقراتها، بهدف التعرف على **دور الدورات التدريبية في تطوير النمو المهني لمعلمي العلوم في مدارس الوكالة بغزة وسبل تفعيله،** والوقوف على متغيرات الدراسة التي اشتملت على (المنطقة التعليمية ، الجنس، المؤهل الأكاديمي، سنوات الخدمة، والمرحلة التعليمية).

لذا تم إجراء المعالجات الإحصائية للبيانات المتجمعة من استبانة الدراسة ،إذ تم استخدام برنامج الرزم الإحصائية للدراسات الاجتماعية (SPSS) للحصول على نتائج الدراسة التي سيتم عرضها وتحليلها في هذا الفصل.

اختبار أسئلة وفرضيات الدراسة:

تظهر مشكلة الدراسة في الإجابة عن السؤال التالي:

ما دور الدورات التدريبية في تطوير النمو المهني لمعلمي العلوم في مدارس الوكالة بغزة وسبل تفعيله من وجهة نظر المعلمين؟.

وتتفرع منها الأسئلة الفرعية التالية:

1- ما متوسط تقديرات معلمي العلوم في مدارس الوكالة بغزة لدور الدورات التدريبية في تطوير النمو المهني لديهم؟.

2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط تقديرات معلمي العلوم في مدارس الوكالة بغزة لدور الدورات التدريبية في تطوير النمو المهني لديهم تعزى لمتغيرات الدراسة (المنطقة التعليمية، الجنس، المؤهل الأكاديمي، سنوات الخدمة، والمرحلة التعليمية)؟.

3- ما أهم الاقتراحات التي تسهم في تفعيل دور الدورات التدريبية في تطوير النمو المهني لمعلمي العلوم في مدارس الوكالة بغزة؟.

للإجابة عن ذلك تم استخدام التكرارات والنسب المئوية، المتوسط الحسابي، المتوسط الحسابي النسبي وكذلك تم استخدام الإشارة وذلك لكل فقرة من فقرات الاستبانة منفردة لكل مجال على حدة وللمجال نفسه وكذلك لكل فقرات الاستبانة مجتمعة. وقد تم اختبار الفرضية الإحصائية التالية:

الفرضية الصفرية: متوسط درجة الإجابة يساوي (3)، مع العلم بأن القيمة (3) هي الدرجة المتوسطة حسب مقياس ليكرت المستخدم.

الفرضية البديلة: متوسط درجة الإجابة لا يساوي (3).

إذا كانت Sig > 0.05 (Sig أكبر من 0.05) (حسب نتائج برنامج SPSS) فإنه لا يمكن رفض الفرضية الصفرية ويكون في هذه الحالة آراء أفراد العينة تقترب من الدرجة المتوسطة وهى 3، أما إذا كانت Sig < 0.05 (Sig اقل من 0.05) فيتم رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة القائلة بأن متوسط درجة الإجابة تختلف عن الدرجة المتوسطة، وفي هذه الحالة يمكن تحديد ما إذا كان متوسط الإجابة يزيد أو ينقص بصورة جوهرية عن الدرجة المتوسطة، وذلك من خلال إشارة قيمة الاختبار فإذا كانت موجبة فمعناه أن المتوسط الحسابي للإجابة يزيد عن الدرجة المتوسطة والعكس صحيح.

اختبار التوزيع الطبيعي Normality Distribution Test:

استخدم الباحث اختبار كولمجوروف–سمرنوف (K-S) Kolmogorov-Smirnov Testلاختبار ما إذا كانت البيانات تتبع التوزيع الطبيعي من عدمه، وكانت النتائج كما هي مبينة في جدول (19).

جدول (19)

يوضح نتائج اختبار التوزيع الطبيعي

م	المجال	القيمة الاحتمالية (Sig.)
.1	التخطيط للدروس	*0.000
.2	ضبط الصف وإدارته	*0.000
.3	الخبرات والأنشطة التعليمية	*0.006
.4	طرق التدريس	*0.000
.5	محتوى المنهاج وتكنولوجيا التعليم	*0.048
.6	التقويم	*0.000

* البيانات لا تخضع للتوزيع الطبيعي عند مستوى دلالة $\alpha = 0.05$

واضح من النتائج الموضحة في جدول (19) أن القيمة الاحتمالية (.Sig) لجميع المجالات أقل من مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$ وبذلك فإن توزيع البيانات لجميع المجالات لا يعتبر توزيعاً طبيعياً وبذلك سيتم استخدام الاختبارات غير المعلمية للإجابة عن فرضيات الدراسة المتعلقة بجميع مجالات الدراسة.

جميع فقرات الاستبانة:

يبين جدول (20) أن ما نسبته 9.4% من أفراد العينة يرون أن درجة الإفادة من المشاركة في الدورات التدريبية معدومة أو قليلة على جميع فقرات الاستبانة، في حين أن ما نسبته 68.3% من أفراد العينة يرون أن درجة الإفادة من المشاركة في الدورات التدريبية كانت كبيرة أو كبيرة جداً، بينما أن ما نسبته 22.3% من أفراد العينة يرون أن درجة الإفادة من المشاركة في الدورات التدريبية كانت متوسطة.

جدول (20)

يوضح النسب المئوية لدرجات الإفادة لجميع مجالات الاستبانة

درجة الإفادة	النسبة المئوية %
قليلة جداً	1.5%
قليلة	7.9%
متوسطة	22.3%
كبيرة	48.7%
كبيرة جدا	19.6%

وتم استخدام اختبار الإشارة لمعرفة ما إذا كانت متوسط درجة الاستجابة لجميع فقرات الاستبانة قد وصلت إلى الدرجة المتوسطة وهي 3 أم لا أم زادت أو قلت عن ذلك.

يبين جدول (21) أن المتوسط الحسابي لجميع فقرات الاستبانة يساوي 3.77 وبذلك فإن المتوسط الحسابي النسبي (75.37%) وهذه النسبة تختلف جوهرياً عن النسبة 60% (درجة الإفادة المتوسطة) وأن قيمة اختبار الإشارة يساوي 12.19 وأن القيمة الاحتمالية (Sig.) تساوي 0.000 وهي دالة إحصائياً عند مستوى دلالة $\alpha = 0.05$، مما يدل على أن متوسط درجة الإفادة لجميع فقرات الاستبانة يختلف بصورة جوهرية عن درجة الإفادة المتوسطة، وحيث إن إشارة قيمة الاختبار موجبة، فهذا يدل على أن متوسط درجة الإفادة لجميع فقرات الاستبانة يزيد عن درجة الإفادة المتوسطة وهي إفادة بدرجة عالية.

جدول رقم (21)

يبين المتوسط الحسابي والقيمة الاحتمالية (.Sig) لجميع فقرات الإستبانة

البند	المتوسط الحسابي	المتوسط الحسابي النسبي	الانحراف المعياري	قيمة الاختبار	القيمة الاحتمالية (.Sig)	درجة الإفادة
جميع فقرات الاستبانة	3.77	75.37	0.56	12.19	0.000	كبيرة

* المتوسط الحسابي دال إحصائياً عند مستوى دلالة 0.05

التحليل الوصفي لمجالات الاستبانة:

جدول (22) يبين المتوسط الحسابي والنسبي والترتيب وقيمة الاختبار لكل مجال من مجـــالات الاستبانة.

جدول(22)

يوضح المتوسط الحسابي والنسبي والترتيب وقيمة الاختبار لكل مجال من مجالات الاستبانة

م	المجال	المتوسط الحسابي	المتوسط الحسابي النسبي	الانحراف المعياري	قيمة الاختبار	القيمة الاحتمالية (.Sig)	الترتيب	درجة الإفادة
1	التخطيط للدروس	3.87	77.39	0.62	12.07	0.000	2	كبيرة
2	ضبط الصف وإدارته	3.76	75.13	0.60	11.39	0.000	3	كبيرة
3	الخبرات والأنشطة التعليمية	3.60	72.08	0.64	10.10	0.000	6	كبيرة
4	طرق التدريس	3.75	75.07	0.63	11.22	0.000	4	كبيرة
5	محتوى المنهاج وتكنولوجيا التعليم	3.71	74.20	0.63	11.85	0.000	5	كبيرة
6	التقويم	3.91	78.13	0.63	12.14	0.000	1	كبيرة

* المتوسط الحسابي دال إحصائياً عند مستوى دلالة 0.01

يتضح من جدول (22) أن المجال الأول "التخطيط للدروس" قد حصل على المرتبة الثانية حيث بلغ المتوسط الحسابي النسبي 77.39%.

وحصل المجال الثاني"ضبط الصف وإدارته" على المرتبة الثالثة حيث بلغ المتوسط الحسابي النسبي 75.13%.

وحصل المجال الثالث "الخبرات والأنشطة التعليمية" على المرتبة السادسة حيث بلغ المتوسط الحسابي النسبي 72.08%.

وحصل المجال الرابع "طرق التدريس" على المرتبة الرابعة حيث بلغ المتوسط الحسابي النسبي 75.07%.

وحصل المجال الخامس "محتوى المنهاج وتكنولوجيا التعليم" على المرتبة الخامسة حيث بلغ المتوسط الحسابي النسبي 74.20%.

وحصل المجال السادس "التقويم" على المرتبة الأولى حيث بلغ المتوسط الحسابي النسبي 78.13%.

ويعزو الباحث ذلك إلى طغيان الأساليب النظرية على الأساليب العملية، وهذا ما أكدته بعض الدراسات السابقة كدراسة عثمان (1992)، وأن هناك قصوراً واضحاً في تحديد الاحتياجات التدريبية كدراسة سعدية (2005م)، وأن المعلمين لا يشاركون المشرفين التربويين عند التخطيط للبرامج التدريبية كدراسة جبر (2002). ودراسة الخطيب (1998) ودراسة الحدابي (1994)، ودراسة عدوان وفاشة (1993)، ودراسة عثمان (1992).

عرض وتحليل فقرات الاستبانة:

وقد تم تقسيم السؤال الأول إلى عدة أقسام فرعية كما يلي:

أولاً: مجال "التخطيط للدروس"

يبين جدول (23) أن ما نسبته 8.3%من أفراد العينة يرون أن درجة الإفادة من المشاركة في الدورات التدريبية قليلة أو قليلة جداً، في حين أن ما نسبته 71.6% من أفراد العينة يرون أن درجة الإفادة كبيرة أو كبيرة جداً، بينما أن ما نسبته 20.1 % من أفراد العينة درجة الإفادة من المشاركة في الدورات التدريبية متوسطة.

جدول (23)

النسب المئوية لدرجات الإفادة لمجال "التخطيط للدروس"

درجة الإفادة	النسبة المئوية %
قليلة جداً	1.5
قليلة	6.8
متوسطة	20.1
كبيرة	46.6
كبيرة جدا	25.0

تم اختبار هذه الفرضية من خلال فقرات المجال "التخطيط للدروس"، وقد تم استخدام اختبار الإشارة لمعرفة ما إذا كانت متوسط درجة الإفادة قد وصلت إلي الدرجة المتوسطة وهي 3 أم لا أم زادت أو قلت عن ذلك.

جدول رقم (24)

المتوسط الحسابي والقيمة الاحتمالية (.Sig) لكل فقرة من فقرات المجال

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	المتوسط الحسابي النسبي	الانحراف المعياري	قيمة الاختبار	القيمة الاحتمالية (.Sig)	الترتيب	درجة الإفادة
1	صياغة الأهداف بشكل سلوكي يمكن قياسه.	4.28	85.65	0.69	13.72	*0.000	1	كبيرة جدًا
2	تنويع الأهداف التدريسية لتشمل المجالات المعرفية والوجدانية والنفس الحركية.	4.20	83.96	0.70	13.40	*0.000	3	كبيرة
3	ترتيب الأهداف بشكل سيكولوجي يتناسب مع محتوى الدرس.	4.03	80.54	0.79	12.12	*0.000	6	كبيرة
4	تحديد التعلم القبلي اللازم للتعلم الجديد.	4.15	82.96	0.81	12.49	*0.000	4	كبيرة

5	تحديد التقويم المرحلي والتقويم الختامي.	4.22	84.30	0.68	13.68	*0.000	2	كبيرة جدًا
6	تنظيم الوقت وتوزيعه بما يتلاءم وتحقيق الأهداف.	3.94	78.74	0.85	11.18	*0.000	8	كبيرة
7	تحديد الأنشطة والفعاليات الملائمة للدرس.	4.05	80.90	0.70	12.87	*0.000	5	كبيرة
8	تحديد الحاجات والأهداف التربوية الخاصة بالطلبة.	3.95	78.92	0.79	11.83	*0.000	7	كبيرة
9	مراعاة الطلبة الموهوبين والمبدعين عند التخطيط للتعليم في مستوياته المختلفة.	3.66	73.15	0.89	9.18	*0.000	11	كبيرة
10	التخطيط الفعال للرحلات والدراسات الميدانية.	2.98	59.55	1.10	0.24	0.404	14	متوسطة
11	وضع خطة فصلية لتدريس المبحث.	3.77	75.43	0.96	9.27	*0.000	9	كبيرة
12	التخطيط لأنشطة علمية إثرائية ذات علاقة بموضوعات الدراسة.	3.73	74.66	0.88	9.70	*0.000	10	كبيرة
13	وضع خطة لتحقيق الأهداف التعليمية وفق المنحى التكاملي.	3.62	72.49	1.00	7.99	*0.000	12	كبيرة
14	بناء خطط علاجية تناسب بطيئي التعلم.	3.61	72.13	1.00	8.08	*0.000	13	كبيرة
	جميع فقرات المجال معاً	**3.87**	**77.39**	**0.62**	**12.07**	***0.000**		كبيرة

* المتوسط الحسابي دال إحصائياً عند مستوي دلالة $\alpha = 0.05$.

يبين الجدول (24) أن المتوسط الحسابي لجميع فقرات المجال الأول "التخطيط للدروس" يساوي 3.87 أي أن المتوسط الحسابي النسبي 77.39% وهو أكبر من "60"، وقيمة اختبار الإشارة يساوي 12.07 وأن القيمة الاحتمالية (.Sig) تساوي 0.000 مما يدل على أن متوسط درجة الإفادة لهذا المجال قد زاد عن الدرجة المتوسطة وهي 3 وهي دالة إحصائياً عند مستوى دلالة $\alpha = 0.05$، وهذا يعني أن هناك موافقة بدرجة عالية من قبل أفراد العينة على هذا المجال.

ويتبين من الجدول أن الفقرة رقم (1) "صياغة الأهداف بشكل سلوكي يمكن قياسه" احتلت المرتبة الأولى حيث بلغ الوزن النسبي لها 85.65%. في حين حصلت الفقرة رقم (5) "تحديد التقويم المرحلي والتقويم الختامي" على المرتبة الثانية بوزن نسبي بلغ 84.30% وحصلت الفقرة رقم (2) "تنويع الأهداف التدريسية لتشمل المجالات المعرفية والوجدانية والنفس حركية" على المرتبة الثالثة بوزن نسبي 83.96%.

أما الفقرة رقم (13) "وضع خطة لتحقيق الأهداف التعليمية وفق المنحى التكاملي" فقد احتلت المرتبة (12) بوزن نسبي 72.13%. في حين حصلت الفقرة (14) "بناء خطط علاجية تناسب بطيئي التعلم" على المرتبة (13) بوزن نسبي 72.13%. أما الفقرة (10) "التخطيط الفعال للرحلات والدراسات الميدانية" فقد حصلت على المرتبة الأخيرة بوزن نسبي 59.55.

ويعزو الباحث ذلك إلى أن الدورات التدريبية يتم التركيز فيها على صياغة الأهداف، وتحديد التقويم المناسب، لما لهذا من أهمية في جعل المعلم واعياً لأهداف المنهاج، قادراً على بناء اختبارات تتصف بالصدق والشمول، مما يمكن المعلم من قدرته على تقييم أدائه، ومدى تقدم طلابه . ومن جانب آخر فإن الدورات التدريبية تكاد تخلو من التدريب على بناء خطط علاجية تناسب بطيئي التعلم، وقلما يتعرض المعلمون إلى برامج تدريبية تتناول التدريب بصورة عملية على التخطيط الفعال للرحلات والدراسات الميدانية، هذا بالإضافة إلى ضعف الإمكانات المدرسية التي تساعد المعلمين على إجراء مثل هذه الأنشطة، واكتساب الخبرة العملية في تخطيط، وتنفيذ مثل هذه الأنشطة. واتفقت هذه النتائج مع بعض الدراسات كدراسة أبو الروس (2001) في التدرب على استغلال موارد البيئة المحيطة واستخدامها في عملية التدريس، وطغيان الأساليب النظرية على الأساليب العملية كما في دراسة عثمان (1992)، واعتماد غالبية الدورات على إلقاء المحاضرات كدراسة راشد (1990). ضعف اعتماد الطابع الميداني والنشاطات العملية الصفية، عدوان وفاشة (1993).

ثانياً: مجال "ضبط الصف وإدارته"

يبين جدول (25) أن ما نسبته 8.3% من أفراد العينة يرون أن درجة الإفادة من المشاركة في الدورات التدريبية معدومة أو قليلة، في حين أن ما نسبته 67.7% من أفراد العينة يرون أن درجة الإفادة كبيرة أو كبيرة جداً، بينما أن ما نسبته 24.0 من أفراد العينة درجة الإفادة من المشاركة في الدورات التدريبية متوسطة.

جدول (25)

يبين النسب المئوية لدرجات الإفادة لمجال " ضبط الصف وإدارته"

درجة الإفادة	النسبة المئوية
قليلة جداً	0.7
قليلة	7.6
متوسطة	24.0
كبيرة	50.7
كبيرة جدا	17.0

تم اختبار هذه الفرضية من خلال فقرات المجال "ضبط الصف وإدارته"، وقد تم استخدام اختبار الإشارة لمعرفة ما إذا كانت متوسط درجة الإفادة قد وصلت إلي الدرجة المتوسطة وهي (3) أم لا أم زادت أو قلت عن ذلك.

جدول رقم (26)

المتوسط الحسابي والقيمة الاحتمالية (.Sig) لكل فقرة من فقرات المجال

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	المتوسط الحسابي النسبي	الانحراف المعياري	قيمة الاختبار	القيمة الاحتمالية (.Sig)	الترتيب	درجة الإفادة
1	تحديد السلوك الذي يدل على جذب انتباه الطلبة.	4.05	81.08	0.73	12.88	*0.000	2	كبيرة
2	تحديد السلوكيات المخلة بالنظام.	3.91	78.12	0.76	11.68	*0.000	5	كبيرة

3	استخدام استراتيجيات تعديل السلوك.	3.78	75.64	0.85	9.94	*0.000	7	كبيرة
4	استخدام أسلوب التعاقد السلوكي لاستثارة دافعية الطلبة.	3.58	71.53	0.90	8.04	*0.000	11	كبيرة
5	مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة.	3.95	78.92	0.79	11.74	*0.000	3	كبيرة
6	تنمية اتجاهات إيجابية لدى الطلبة نحو الانضباط الذاتي.	3.92	78.38	0.74	12.01	*0.000	4	كبيرة
7	ربط نظريات التعلم بما يجري داخل غرفة الصف.	3.70	73.90	0.82	9.60	*0.000	9	كبيرة
8	استخدام التعزيز بأنواعه لإثارة دافعية الطلبة.	4.07	81.43	0.70	13.02	*0.000	1	كبيرة
9	تقبل سلوك الطلبة وفق خصائصهم النمائية.	3.87	77.39	0.76	11.80	*0.000	6	كبيرة
10	اكتشاف الطلبة الموهوبين وبطيئي التعلم ومساعدتهم.	3.75	74.98	0.87	9.90	*0.000	8	كبيرة
11	الاتصال الدائم مع أسر الطلبة.	3.38	67.53	0.93	5.61	*0.000	14	متوسطة
12	توظيف التواصل غير اللفظي في معالجة أخطاء الطلبة	3.55	70.95	0.81	8.52	*0.000	12	كبيرة
13	تجميل البيئة الصفية لإثارة اهتمام الطلبة للتعلم.	3.58	71.66	0.88	8.20	*0.000	10	كبيرة
14	مساعدة الطلبة الذين يعانون من مشكلات مثل (الخجل، الخوف العدوانية، النسيان)	3.52	70.40	0.94	7.09	*0.000	13	كبيرة
	جميع فقرات المجال معاً	**3.76**	**75.13**	**0.60**	**11.39**	***0.000**		**كبيرة**

* المتوسط الحسابي دال إحصائياً عند مستوي دلالة $\alpha = 0.05$.

يبين الجدول (26) أن المتوسط الحسابي لجميع فقرات المجال الثاني "ضبط الصف وإدارته" يساوي 3.76 أي أن المتوسط الحسابي النسبي 75.13% وهو أكبر من "60"، وقيمة اختبار الإشارة يساوي 11.39% وأن القيمة الاحتمالية (.Sig) تساوي 0.000 مما يدل على أن متوسط درجة الإفادة لهذا المجال قد زاد عن الدرجة المتوسطة وهي (3) وهي دالة إحصائياً عند مستوى دلالة $\alpha = 0.05$، وهذا يعني أن هناك موافقة بدرجة عالية من قبل أفراد العينة على هذا المجال.

ويتبين من الجدول أن الفقرة رقم (8) "استخدام التعزيز بأنواعه لإثارة دافعية الطلبة" احتلت المرتبة الأولى حيث بلغ الوزن النسبي لها 81.43%. في حين حصلت الفقرة رقم (1) "تحديد السلوك الذي يدل على جذب انتباه الطلبة" على المرتبة الثانية بوزن نسبي بلغ 81.08% وحصلت الفقرة رقم (5) "مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة" على المرتبة الثالثة بوزن نسبي 78.92%.

أما الفقرة رقم (12) "توظيف التواصل غير اللفظي في معالجة أخطاء الطلبة" فقد احتلت المرتبة (12) بوزن نسبي 70.95%. في حين حصلت الفقرة (14) "مساعدة الطلبة الذين يعانون من مشكلات مثل (الخجل، الخوف العدوانية، النسيان)" على المرتبة (13) بوزن نسبي 70.40%. أما الفقرة (11) "الاتصال الدائم مع أسر الطلبة" فقد حصلت على المرتبة الأخيرة بوزن نسبي 67.53%.

ويعزو الباحث ذلك إلى تركيز الدورات التدريبية على إثارة الدافعية وتعديل بعض السلوكيات غير المرغوب فيها، في حين أنها لا تزود المعلمين بآليات وطرق التعامل مع بعض المشكلات كالخجل والعدوانية والنسيان وغيرها، بالإضافة إلى عدم إتاحة ظروف العمل للمعلم وقتاً كافياً للتواصل مع أولياء أمور الطلبة.

وتوافقت هذه النتائج مع نتائج بعض الدراسات كدراسة راشد (1990) حيث أنه ليس لهذه الدورات أي أثر فعال على مساعدة المعلمين في حل مشاكلهم المدرسية.

ثالثاً: مجال "الخبرات والأنشطة التعليمية":

يبين جدول (27) أن ما نسبته 13.1% من أفراد العينة يرون أن درجة الإفادة من المشاركة في الدورات التدريبية معدومة أو قليلة، في حين أن ما نسبته 61.6% من أفراد العينة يرون أن درجة الإفادة كبيرة أو كبيرة جداً، بينما أن ما نسبته 25.2% من أفراد العينة درجة الإفادة من المشاركة في الدورات التدريبية متوسطة.

جدول (27)

يوضح النسب المئوية لدرجات الإفادة لمجال "الخبرات والأنشطة التعليمية"

درجة الإفادة	النسبة المئوية
قليلة جداً	2.4%
قليلة	10.7%
متوسطة	25.2%
كبيرة	47.2%
كبيرة جدا	14.4%

تم اختبار هذه الفرضية من خلال فقرات المجال "الخبرات والأنشطة التعليمية"، وقد تم استخدام اختبار الإشارة لمعرفة ما إذا كانت متوسط درجة الإفادة قد وصلت إلي الدرجة المتوسطة وهي (3) أم لا أم زادت أو قلت عن ذلك.

جدول رقم (28)

يبين المتوسط الحسابي والقيمة الاحتمالية (.Sig) لكل فقرة من فقرات المجال

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	المتوسط الحسابي النسبي	الانحراف المعياري	قيمة الاختبار	القيمة الاحتمالية (.Sig)	الترتيب	درجة الإفادة
1	تنفيذ وتطوير الأنشطة الصفية واللاصفية.	3.94	78.73	0.61	13.01	*0.000	2	كبيرة
2	تنفيذ الأنشطة العملية بدقة ومهارة.	3.92	78.38	0.70	12.29	*0.000	3	كبيرة
3	توظيف الاكتشافات العلمية في تحقيق أهداف منهاج العلوم.	3.61	72.18	0.81	9.20	*0.000	8	كبيرة
4	إقامة المتاحف والمعارض العلمية.	2.82	56.49	1.00	-2.93	*0.002	12	متوسطة

5	استخدام الظواهر العلمية كمصدر من مصادر التعلم.	3.69	73.76	0.84	9.34	*0.000	7	كبيرة
6	إتقان العروض العملية في التدريس.	3.95	79.10	0.79	12.04	*0.000	1	كبيرة
7	الإشراف على أنشطة المجموعات لدى الطلبة لضمان فاعلية المشاركة لديهم.	3.84	76.76	0.86	10.63	*0.000	4	كبيرة
8	التعبير عن النتائج المعملية بالجداول والرسوم البيانية وتفسيرها.	3.75	75.05	0.85	9.89	*0.000	5	كبيرة
9	إجراء الحسابات الكيميائية للمواد المتفاعلة والناتجة من التفاعل.	3.46	69.19	1.05	6.44	*0.000	9	كبيرة
10	حفظ العينات (كائنات حية– مواد كيميائية).	3.16	63.15	1.01	2.60	*0.005	11	متوسطة
11	تجنب الأخطار الناجمة عن بعض التجارب الكيميائية والتوصيلات الكهربائية.	3.72	74.32	0.98	9.02	*0.000	6	كبيرة
12	الاستفادة من البحوث العلمية المنشورة في مجال تعليم العلوم.	3.40	67.96	1.01	6.28	*0.000	10	متوسطة
	جميع فقرات المجال معاً	**3.60**	**72.08**	**0.64**	**10.10**	***0.000**		كبيرة

* المتوسط الحسابي دال إحصائياً عند مستوي دلالة $\alpha = 0.05$.

يبين الجدول (28) أن المتوسط الحسابي لجميع فقرات المجال الثالث " الخبرات والأنشطة التعليمية" يساوي 3.60 أي أن المتوسط الحسابي النسبي 72.08% وهو أكبر من "60"، وقيمة اختبار الإشارة يساوي 10.10 وأن القيمة الاحتمالية (.Sig) تساوي 0.000 مما يدل على أن متوسط درجة الإفادة لهذا المجال قد زاد عن الدرجة المتوسطة وهي 3 وهي دالة إحصائياً عند مستوى دلالة $\alpha = 0.05$، وهذا يعني أن هناك موافقة بدرجة عالية من قبل أفراد العينة على هذا المجال.

ويتبين من الجدول أن الفقرة رقم (6) "إتقان العروض العملية في التدريس" احتلت المرتبة الأولى حيث بلغ الوزن النسبي لها 79.10%. في حين حصلت الفقرة رقم (1) "تنفيذ وتطوير الأنشطة الصفية واللاصفية" على المرتبة الثانية بوزن نسبي بلغ 78.73% وحصلت الفقرة رقم (2) "تنفيذ الأنشطة العملية بدقة ومهارة" على المرتبة الثالثة بوزن نسبي 78.38%.

أما الفقرة رقم (12) " الاستفادة من البحوث العلمية المنشورة في مجال تعليم العلوم " فقد احتلت المرتبة (10) بوزن نسبي 67.96%. في حين حصلت الفقرة (10) "حفظ العينات (كائنات حية– مواد كيميائية)" على المرتبة (11) بوزن نسبي. أما الفقرة (4) "إقامة المتاحف والمعارض العلمية" فقد حصلت على المرتبة الأخيرة بوزن نسبي.

ويعزو الباحث إتقان العروض العملية في التدريس وضعفه في جوانب أخرى، إلى ندرة تضمين الدورات التدريبية على جوانب تتعلق بإقامة المتاحف والمعارض العلمية، أوفي مجال تحنيط الكائنات الحية وحفظ المواد الكيميائية. وتوافقت هذه النتائج مع بعض الدراسات كدراسة أبو الروس (2001) في ضرورة الاستفادة من البحوث العلمية المنشورة وفي مجال تعليم العلوم في ضرورة التدرب على تحديث معلومات المعلم وتطويرها.

رابعاً: مجال "طرق التدريس"

يبين جدول (29) أن ما نسبته 9.6% من أفراد العينة يرون أن درجة الإفادة من المشاركة في الدورات التدريبية قليلة جداً أو قليلة، في حين أن ما نسبته 66.7% من أفراد العينة يرون أن درجة الإفادة كبيرة أو كبيرة جداً، بينما أن ما نسبته 23.7% من أفراد العينة درجة الإفادة من المشاركة في الدورات التدريبية متوسطة.

جدول (29)

يبين النسب المئوية لدرجات الإفادة لمجال "طرق التدريس"

درجة الإفادة	النسبة المئوية
قليلة جداً	1.1
قليلة	8.5
متوسطة	23.7
كبيرة	47.3
كبيرة جدا	19.4

تم اختبار هذه الفرضية من خلال فقرات المجال "طرق التدريس"، وقد تم استخدام اختبار الإشارة لمعرفة ما إذا كانت متوسط درجة الإفادة قد وصلت إلي الدرجة المتوسطة وهي (3) أم لا، أم زادت أو قلت عن ذلك.

جدول رقم (30)

المتوسط الحسابي والقيمة الاحتمالية (.Sig) لكل فقرة من فقرات المجال

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	المتوسط الحسابي النسبي	الانحراف المعياري	قيمة الاختبار	القيمة الاحتمالية (.Sig)	الترتيب	درجة الإفادة
1	استخدام أساليب التهيئة المناسبة لكل موضوع.	4.13	82.52	0.70	13.12	0.000	2	كبيرة
2	استخدام الأسئلة الشفوية بطريقة صحيحة تعزز المناقشة خلال عملية التدريس.	4.15	83.05	0.77	12.75	0.000	1	كبيرة
3	إدارة المناقشات الفعالة بين الطلبة من وقت لآخر.	3.98	79.64	0.75	12.33	0.000	4	كبيرة
4	استخدام طرائق التدريس المتنوعة مثل (التعلم التعاوني، والاستقصاء...).	3.98	79.64	0.79	11.87	0.000	5	كبيرة

5	استخدام أسلوب التعليم الفردي حسبما تقتضيه الحاجة.	3.65	72.97	0.91	8.57	0.000	8	كبيرة
6	تعزيز الجوانب الإيمانية وتعظيم الخالق لدى الطلبة خلال تدريس العلوم.	4.09	81.71	0.91	11.89	0.000	3	كبيرة
7	التقويم الذاتي لمعرفة مدى فاعلية طرق التدريس المستخدمة.	3.86	77.21	0.86	10.70	0.000	6	كبيرة
8	تنفيذ دروس نموذجية تطبيقية لتطوير أساليب التدريس.	3.58	71.58	0.85	8.26	0.000	10	كبيرة
9	كتابة البحوث وأوراق العمل الخاصة بتحسين مستوى الطلبة أكاديمياً.	3.48	69.55	0.89	6.83	0.000	13	كبيرة
10	التدرب على الطرق الملائمة لمعالجة المتأخرين دراسياً.	3.52	70.31	0.90	7.56	0.000	12	كبيرة
11	تعديل أساليب التدريس وفقاً لنتائج التقويم.	3.78	75.59	0.83	10.78	0.000	7	كبيرة
12	تصميم وتنفيذ البحوث الإجرائية لحل المشكلات التعليمية.	3.22	64.48	1.00	3.13	0.001	14	متوسطة
13	تصميم مواقف تعليمية تساعد الطلبة على البحث والاكتشاف.	3.59	71.71	0.85	8.57	0.000	9	كبيرة
14	تدريب الطلبة على استخدام مصادر التعلم كالمختبر والمكتبة ومركز الحاسوب.	3.56	71.12	0.95	7.30	0.000	11	كبيرة
	جميع فقرات المجال معاً	**3.75**	**75.07**	**0.63**	**11.22**	**0.000**		كبيرة

* المتوسط الحسابي دال إحصائياً عند مستوي دلالة $\alpha = 0.05$.

يبين الجدول (30) أن المتوسط الحسابي لجميع فقرات المجال الرابع " طرق التدريس" يساوي 3.75 أي أن المتوسط الحسابي النسبي 75.07% وهو أكبر من "60"، وقيمة اختبار الإشارة يساوي 11.22 وأن القيمة الاحتمالية (.Sig) تساوي 0.000 مما يدل على أن متوسط درجة الإفادة لهذا المجال قد زاد عن الدرجة المتوسطة وهي 3 وهي دالة إحصائياً عند مستوى دلالة $\alpha = 0.05$، وهذا يعني أن هناك موافقة بدرجة عالية من قبل أفراد العينة على هذا المجال.

ويتبين من الجدول أن الفقرة رقم (2) "استخدام الأسئلة الشفوية بطريقة صحيحة تعزز المناقشة خلال عملية التدريس" احتلت المرتبة الأولى حيث بلغ الوزن النسبي لها 83.05%. في حين حصلت الفقرة رقم (1) "استخدام أساليب التهيئة المناسبة لكل موضوع" على المرتبة الثانية بوزن نسبي بلغ 82.52% وحصلت الفقرة رقم (6) "تعزيز الجوانب الإيمانية وتعظيم الخالق لدى الطلبة خلال تدريس العلوم" على المرتبة الثالثة بوزن نسبي 81.71%.

أما الفقرة رقم (10) "التدرب على الطرق الملائمة لمعالجة المتأخرين دراسياً" فقد احتلت المرتبة (12) بوزن نسبي 70.31%. في حين حصلت الفقرة (9) "كتابة البحوث وأوراق العمل الخاصة بتحسين مستوى الطلبة أكاديمياً" على المرتبة (13) بوزن نسبي 69.55%. أما الفقرة (14) "تصميم وتنفيذ البحوث الإجرائية لحل المشكلات التعليمية" فقد حصلت على المرتبة الأخيرة بوزن نسبي 64.48%.

ويعزو الباحث ذلك إلى أن التدرب على الطرق الملائمة لمعالجة المتأخرين دراسياً، يحتاج إلى مهارات عديدة حتى تكون فاعلة وتحقق أهدافها، فهي تعتمد على تحليل نتائج الاختبارات وتفسير دلالاتها، مع اعتبار محتوى المادة الدراسية، ووضع الأهداف الجزئية، وعدد التلاميذ الذين تطبق عليهم الخطط العلاجية والمدة الزمنية المناسب لتنفيذها، فضلاً عن النشاطات والتدريبات التي ينبغي أن يؤديها التلاميذ. كما أن أسلوب كتابة البحوث وأوراق العمل الخاصة بتحسين مستوى الطلبة أكاديمياً غير معتمد في عملية التدريب للمعلمين، وينسحب هذا على الأسلوب الآخر وهو تصميم وتنفيذ البحوث الإجرائية لحل المشكلات التعليمية.

واتفقت هذه النتائج مع بعض الدراسات كدراسة راشد (1990).

خامساً: مجال "محتوى المنهاج وتكنولوجيا التعليم"

يبين جدول (31) أن ما نسبته 10.5% من أفراد العينة يرون أن درجة الإفادة من المشاركة في الدورات التدريبية معدومة أو قليلة، في حين أن ما نسبته 65.9% من أفراد العينة يرون أن درجة الإفادة كبيرة أو كبيرة جداً، بينما أن ما نسبته 23.6% من أفراد العينة درجة الإفادة من المشاركة في الدورات التدريبية متوسطة.

جدول (31)

النسب المئوية لدرجات الإفادة لمجال "محتوى المنهاج وتكنولوجيا التعليم"

درجة الإفادة	النسبة المئوية
قليلة جداً	2.3
قليلة	8.2
متوسطة	23.6
كبيرة	47.5
كبيرة جدا	18.4

تم اختبار هذه الفرضية من خلال فقرات المجال "محتوى المنهاج وتكنولوجيا التعليم"، وقد تم استخدام اختبار الإشارة لمعرفة ما إذا كانت متوسط درجة الإفادة قد وصلت إلي الدرجة المتوسطة وهي (3) أم لا أم زادت أو قلت عن ذلك.

جدول رقم (32)

المتوسط الحسابي والقيمة الاحتمالية (.Sig) لكل فقرة من فقرات المجال

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	المتوسط الحسابي النسبي	الانحراف المعياري	قيمة الاختبار	القيمة الاحتمالية (.Sig)	الترتيب	درجة الإفادة
1	معرفة المفهوم المعاصر للمنهاج.	3.80	75.96	0.77	11.28	0.000	8	كبيرة
2	إتقان تحليل المحتوى.	3.95	78.92	0.76	12.41	0.000	4	كبيرة
3	ترتيب المحتوى حسب البنية المعرفية.	3.90	78.03	0.83	11.58	0.000	5	كبيرة
4	تنظيم المادة الدراسية ومراعاة تسلسلها المنطقي.	3.99	79.73	0.78	12.41	0.000	1	كبيرة
5	إثراء المادة العلمية الواردة في الكتاب المقرر.	3.99	79.73	0.78	11.93	0.000	2	كبيرة

6	ربط وتكامل معلومات المبحث مع المواد الدراسية الأخرى.	3.86	77.19	0.81	11.43	0.000	6	كبيرة
7	إشراك الطلبة في إعداد الوسائل التعليمية وتهيئتها للأداء الصفي.	3.77	75.48	0.90	10.08	0.000	9	كبيرة
8	استثمار موارد البيئة المحيطة واستخدامها في عملية التدريس.	3.95	79.01	0.77	11.94	0.000	3	كبيرة
9	استخدام وتوظيف الحاسوب التعليمي وشبكة الإنترنت في التعليم.	3.26	65.14	1.06	3.60	0.000	14	متوسطة
10	توظيف جهاز LCD في تدريس العلوم.	3.35	67.03	1.12	4.52	0.000	13	متوسطة
11	استخدام وسائل تكنولوجيا التعليم (O.H.P، الفيديو التعليمي، التلفزيون التربوي).	3.36	67.30	1.08	4.98	0.000	12	متوسطة
12	إتقان مهارة إعداد وإنتاج المجسمات والعينات والنماذج والشرائح اللازمة للتدريس.	3.45	69.10	0.97	6.07	0.000	11	كبيرة
13	إنتاج وتوظيف الشفافيات والمستنبطات العلمية في تدريس العلوم.	3.58	71.53	1.01	7.36	0.000	10	كبيرة
14	إعداد بطاقات ملاحظة للأداء العملي(صحائف عمل).	3.82	76.38	0.86	10.56	0.000	7	كبيرة
	جميع فقرات المجال معاً	**3.71**	**74.20**	**0.63**	**11.85**	**0.000**		**كبيرة**

* المتوسط الحسابي دال إحصائياً عند مستوي دلالة $\alpha = 0.05$.

يبين الجدول (32) أن المتوسط الحسابي لجميع فقرات المجال الخامس "محتوى المنهاج وتكنولوجيا التعليم" يساوي 3.71 أي أن المتوسط الحسابي النسبي 74.20% وهو أكبر من "60"، وقيمة اختبار الإشارة يساوي 11.85 وأن القيمة الاحتمالية (.Sig) تساوي 0.000 مما يدل على أن متوسط درجة الإفادة لهذا المجال قد زاد عن الدرجة المتوسطة وهي 3 وهي دالة إحصائياً عند مستوى دلالة $\alpha = 0.05$، وهذا يعني أن هناك موافقة بدرجة عالية من قبل أفراد العينة على هذا المجال.

ويتبين من الجدول أن الفقرة رقم (4) "تنظيم المادة الدراسية ومراعاة تسلسلها المنطقي" احتلت المرتبة الأولى حيث بلغ الوزن النسبي لها 79.73 %. في حين حصلت الفقرة رقم (5) "إثراء المادة العلمية الواردة في الكتاب المقرر" على المرتبة الأولى (مكرر) بوزن نسبي بلغ 79.73 %. وحصلت الفقرة رقم (8) "استثمار موارد البيئة المحيطة واستخدامها في عملية التدريس" على المرتبة الثالثة بوزن نسبي 79.01%.

أما الفقرة رقم (11) "استخدام وسائل تكنولوجيا التعليم (O.H.P، الفيديو التعليمي، التلفزيون التربوي)". فقد احتلت المرتبة (12) بوزن نسبي 67.30%. في حين حصلت الفقرة (10) "توظيف جهاز LCD في تدريس العلوم" على المرتبة (13) بوزن نسبي 67.03%. أما الفقرة (9) "استخدام وتوظيف الحاسوب التعليمي وشبكة الإنترنت في التعليم" فقد حصلت على المرتبة الأخيرة بوزن نسبي 65.14%.

ويعزو الباحث ذلك إلى أن استخدام وتوظيف الحاسوب التعليمي وشبكة الإنترنت في التعليم قد حصل على مرتبة أخيرة، وذلك يرجع إلى ضعف عام في توافر الإمكانات المادية في المدارس، وكذلك عدم قيام الدورات التدريبية بدورها في تدريب المعلمين على اكتساب هذه الكفايات، وتطابقت هذه النتائج مع بعض الدراسات كدراسة الحدابي (1994)، ودراسة سعدية (2005)، و دراسة الخطيب (1990)، ودراسة Baird, (1989).

سادساً: مجال "التقويم"

يبين جدول (33) أن ما نسبته 6.9% من أفراد العينة يرون أن درجة الإفادة من المشاركة في الدورات التدريبية معدومة أو قليلة، في حين أن ما نسبته 75.9% من أفراد العينة يرون أن درجة الإفادة كبيرة أو كبيرة جداً، بينما أن ما نسبته 17.2% من أفراد العينة درجة الإفادة من المشاركة في الدورات التدريبية متوسطة، ويعزى ذلك إلى دور الدورات في إكساب المعلمين معارف ومهارات يحتاجها المعلمون في مواكبة المستجدات التربوية والعلمية في مجال تدريس مادة العلوم.

جدول (33)

النسب المئوية لدرجات الإفادة لمجال "التقويم"

درجة الإفادة	النسبة المئوية
قليلة جداً	1.3
قليلة	5.6
متوسطة	17.2
كبيرة	53.1
كبيرة جدا	22.8

تم اختبار هذه الفرضية من خلال فقرات المجال "التقويم"، وقد تم استخدام اختبار الإشارة لمعرفة ما إذا كانت متوسط درجة الإفادة قد وصلت إلي الدرجة المتوسطة وهي (3) أم لا أم زادت أو قلت عن ذلك.

جدول(34)

المتوسط الحسابي والقيمة الاحتمالية (.Sig) لكل فقرة من فقرات المجال

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	المتوسط الحسابي النسبي	الانحراف المعياري	قيمة الاختبار	القيمة الاحتمالية (.Sig)	الترتيب	درجة الإفادة
1	إعداد اختبارات تشخيصية تحدد نقاط القوة ومواطن الضعف عند الطلبة.	4.04	80.82	0.82	12.32	0.000	5	كبيرة
2	بناء الاختبارات التحصيلية بأنواعها وفق جدول المواصفات.	3.95	79.00	0.79	12.14	0.000	8	كبيرة
3	طرح الأسئلة الصفية بمستوياتها وأنواعها المختلفة.	4.15	83.09	0.70	13.16	0.000	1	كبيرة

4	معالجة نقاط الضعف التي يكتشفها عند الطلبة.	3.99	79.82	0.74	12.57	0.000	7	كبيرة
5	إعداد أدوات التقويم الملائمة للأهداف التدريسية.	4.06	81.27	0.72	13.05	0.000	4	كبيرة
6	استخدام نتائج التقويم في تحديد الصعوبات التي تواجه الطلبة.	3.94	78.73	0.74	11.93	0.000	9	كبيرة
7	اختيار الواجبات البيتية.	4.10	82.00	0.76	12.81	0.000	2	كبيرة
8	تدريب الطلبة على تقويم أنفسهم.	3.58	71.51	0.93	7.86	0.000	12	كبيرة
9	تحليل وتفسير نتائج الاختبارات التحصيلية لاستخدامها في تحسين التدريس.	3.87	77.36	0.87	10.96	0.000	10	كبيرة
10	التمييز بين التقويم التكويني والختامي من حيث أهداف وفوائد كل منها.	4.08	81.55	0.79	12.22	0.000	3	كبيرة
11	الاستخدام الفاعل للملاحظة الصفية كأسلوب تقويمي.	4.00	80.09	0.74	12.40	0.000	6	كبيرة
12	تقويم مدى صدق وثبات أي اختبار للتأكد من قدرته على تقويم نتائج تعليمية محددة.	3.77	75.36	0.91	9.66	0.000	11	كبيرة
13	إجراء التقويم التطويري.	3.25	64.95	1.06	3.63	0.000	13	متوسطة
	جميع فقرات المجال معاً	**3.91**	**78.13**	**0.63**	**12.14**	**0.000**		**كبيرة**

* المتوسط الحسابي دال إحصائياً عند مستوي دلالة $\alpha = 0.05$.

يبين الجدول (34) أن المتوسط الحسابي لجميع فقرات المجال السادس "التقويم" يساوي 3.91 أي أن المتوسط الحسابي النسبي 78.13% وهو أكبر من "60"، وقيمة اختبار الإشارة يساوي 12.14 وأن القيمة الاحتمالية (.Sig) تساوي 0.000 مما يدل على أن متوسط درجة الإفادة لهذا المجال قد زاد عن الدرجة المتوسطة وهي (3) وهي دالة إحصائياً عند مستوى دلالة $\alpha = 0.05$، وهذا يعني أن هناك موافقة بدرجة عالية من قبل أفراد العينة على هذا المجال.

ويتبين من الجدول أن الفقرة رقم (3) "طرح الأسئلة الصفية بمستوياتها وأنواعها المختلفة" احتلت المرتبة الأولى حيث بلغ الوزن النسبي لها 83.09%. في حين حصلت الفقرة رقم (7) "اختيار الواجبات البيتية" على المرتبة الثانية بوزن نسبي بلغ 82.00% وحصلت الفقرة رقم (10) "التمييز بين التقويم التكويني والختامي من حيث أهداف وفوائد كل منها" على المرتبة الثالثة بوزن نسبي 81.55%.

أما الفقرة رقم (12) "تقويم مدى صدق وثبات أي اختبار للتأكد من قدرته على تقويم نتائج تعليمية محددة" فقد احتلت المرتبة (11) بوزن نسبي 75.36%. في حين حصلت الفقرة (8) "تدريب الطلبة على تقويم أنفسهم" على المرتبة (12) بوزن نسبي 71.51% .أما الفقرة (13) "إجراء التقويم التطويري" فقد حصلت على المرتبة الأخيرة بوزن نسبي 64.95%.

ويعزو الباحث ذلك إلى أن المعلمين يحصلون على التدريب الكافي في مهارات طرح الأسئلة واختيار الواجبات البيتية، التمييز بين التقويم التكويني والختامي من حيث أهداف وفوائد كل منها، ولكنهم يحصلون على قليل جداً من مهارات التقويم التطويري، أو تدريب الطلبة على تقويم أنفسهم، وكذلك يحصلون على القليل من المهارات عن تحليل وتفسير نتائج الاختبارات التحصيلية لاستخدامها في تحسين التدريس أو تقويم مدى صدق وثبات أي اختبار للتأكد من قدرته على تقويم نتائج تعليمية محددة.

واتفقت هذه النتائج مع بعض الدراسات كدراسة الوهيبي (1995).

الفرضية الثانية:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط تقديرات معلمي العلوم في مدارس الوكالة بغزة لدور الدورات التدريبية في تطوير النمو المهني لديهم تعزى لمتغيرات الدراسة (المنطقة التعليمية ، الجنس، المؤهل الأكاديمي، سنوات الخدمة، والمرحلة التعليمية)؟

ويتفرع من هذا التساؤل كل من التساؤلات التالية:

أولاً: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط تقديرات معلمي العلوم في مدارس الوكالة بغزة لدور الدورات التدريبية في تطوير النمو المهني لديهم تعزى لمتغير المنطقة التعليمية.

تم استخدام اختبار كروسكال- والاس(Kruskal-Wallis Test) لأنه تبين من نتائج اختبار كولمجروف-سمرنوف الموضح في جدول (35) أن قيم الاحتمال (.Sig) لبعض البيانات أقل من مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$ وبذلك يمكن استنتاج أن توزيع البيانات لا يتبع التوزيع الطبيعي.

جدول(35)

كولمجروف-سمرنوف لمتغير المنطقة التعليمية

المنطقة التعليمية	المجال الأول	المجال الثاني	المجال الثالث	المجال الرابع	المجال الخامس	المجال السادس	جميع المجالات
الشمال	*0.021	*0.003	*0.000	0.054	0.100	*0.002	*0.016
غزة	.200	0.072	.200	.200	*0.013	.200	.200
الوسطى	*0.004	*0.014	*0.016	0.102	0.138	*0.001	*0.023
خانيونس	.200	*0.033	0.130	.200	.200	0.135	.200
رفح	.200	.200	0.087	.200	.200	.200	.200

* توزيع البيانات لا يتبع التوزيع الطبيعي عند مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$

تم استخدام اختبار كروسكال- والاس (Kruskal-Wallis Test) في حالة العينات المستقلة لمعرفة ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات معلمي العلوم في مدارس الوكالة بغزة لدور الدورات التدريبية في تطوير النمو المهني لديهم تعزى لمتغير

المنطقة التعليمية وذلك لكل مجال من مجالات الدراسة والمجالات مجتمعة. تم الحصول على النتائج الموضحة في جدول (36).

جدول (36)

اختبار كروسكال- والاس لمتغير المنطقة التعليمية

المجال	قيمة الاختبار	درجات الحرية	القيمة الاحتمالية (Sig.)
التخطيط للدروس	5.254	4	0.262
ضبط الصف وإدارته	2.308	4	0.679
الخبرات والأنشطة التعليمية	9.461	4	0.051
طرق التدريس	8.150	4	0.086
محتوى المنهاج وتكنولوجيا التعليم	10.429	4	*0.034
التقويم	6.967	4	0.138
جميع مجالات الاستبانة معاً	9.904	4	0.042

* الفرق بين المتوسطات دال إحصائياً عند مستوى دلالة $\alpha = 0.05$.

من النتائج السابقة الموضحة في جدول (36) يمكن استنتاج ما يلي:

لمعرفة ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات معلمي العلوم في مدارس الوكالة بغزة لدور الدورات التدريبية في تطوير النمو المهني لديهم تعزى لمتغير المنطقة التعليمية وذلك لكل مجال من مجالات الدراسة وللمجالات مجتمعة. تبين أنه بالنسبة لمجال "محتوى المنهاج وتكنولوجيا التعليم" أن القيمة الاحتمالية (.Sig) المقابلة لاختبار كروسكال- والاس كانت أقل من مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$ وبذلك يمكن استنتاج أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات معلمي العلوم في مدارس الوكالة بغزة لدور الدورات التدريبية في تطوير النمو المهني لديهم تعزى لمتغير المنطقة التعليمية لهذا المجال.

جدول (37) يوضح المتوسطات الحسابية لتقديرات معلمي العلوم في مدارس الوكالة بغزة لدور الدورات التدريبية في تطوير النمو المهني لديهم حسب المنطقة التعليمية

جدول(37)

المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة حسب متغير المنطقة التعليمية

المجال	المتوسط الحسابي				
	شمال غزة	غزة	الوسطى	خانيونس	رفح
التخطيط للدروس	3.87	3.80	3.91	3.77	4.00
ضبط الصف وإدارته	3.73	3.72	3.82	3.66	3.85
الخبرات والأنشطة التعليمية	3.60	3.48	3.68	3.50	3.77
طرق التدريس	3.78	3.63	3.86	3.64	3.87
محتوى المنهاج وتكنولوجيا التعليم	3.74	3.58	3.80	3.61	3.83
التقويم	3.90	3.83	3.99	3.78	4.02
جميع مجالات الاستبانة معاً	3.77	3.68	3.84	3.66	3.90

ومن خلال نتائج الاختبار الموضحة في جدول (37) تبين أنه بالنسبة لمجال "محتوى المنهاج وتكنولوجيا التعليم" فإن المتوسط الحسابي لتقديرات معلمي العلوم في مدارس الوكالة بغزة لدور الدورات التدريبية في تطوير النمو المهني لديهم في محافظة رفح يساوي 3.83 وتحتل المركز الأول ثم يليها المحافظة الوسطى في المركز الثاني بمتوسط حسابي =3.80 ثم محافظة شمال غزة بمتوسط حسابي =3.74 ثم كل من محافظتي خانيونس وغزة، وهذا للدروس، ن الموافقة على مجال "محتوى المنهاج وتكنولوجيا التعليم" كأحد مجالات الاستبانة كانت أكبر لدى معلمي محافظة رفح.

أما بالنسبة لباقي المجالات "التخطيط للدروس، ضبط الصف وإدارته، الخبرات والأنشطة التعليمية، طرق التدريس، التقويم" تبين أن القيمة الاحتمالية (.Sig) المقابلة لاختبار كروسكال-والاس كانت أكبر من مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$ وذلك لكل من المجالات وبذلك يمكن استنتاج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات معلمي العلوم في مدارس الوكالة بغزة لدور الدورات التدريبية في تطوير النمو المهني لديهم تعزى لمتغير المنطقة التعليمية لتلك المجالات.

ويعزو الباحث عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات معلمي العلوم في مدارس الوكالة بغزة لدور الدورات التدريبية في تطوير النمو المهني لديهم تعزى لمتغير

المنطقة التعليمية لمجالات التخطيط للدروس، ضبط الـصف وإدارتـه، الخبـرات والأنـشطة التعليمية، طرق التدريس، التقويم، إلى أن برامج التدريب المتضمنة في الدورات التدريبية، التي تقدم للمعلمين، لا تفرق بين منطقة وأخرى، إذ إن جهة إعداد وتنفيذ الدورات في وكالة الغـوث ترجع إلى مركز التطوير التربوي في غزة، وهو بدوره تابع لمعهد التدريب في عمـان . وقـد يعزى أيضاً إلى أن مهنة التعليم ، تحتاج إلى كفايات ومهارات أساسية يفترض أن يمتلكها المعلم بغض النظر عن منطقته، والمجال السادس فالفروق بسيطة بين منطقة رفح وباقي المناطق.

ثانياً: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط تقديرات معلمي العلوم في مدارس الوكالة بغزة لدور الدورات التدريبية في تطوير النمو المهني لديهم تعـزى لمتغير الجنس.

تم استخدام اختبار "مان – وتني" (Mann-Whitney) لأنه تبين من نتائج اختبار كولمجروف–سمرنوف الموضح في جدول (38) أن قيم الاحتمال (.Sig) لبعض البيانات أقل مـن مـستوى الدلالة $\alpha = 0.05$ وبذلك يمكن استنتاج أن توزيع البيانات لا يتبع التوزيع الطبيعي.

جدول(38)

كولمجروف–سمرنوف لمتغير الحنس

الجنس	المجال الأول	المجال الثاني	المجال الثالث	المجال الرابع	المجال الخامس	المجال السادس	جميع المجالات
ذكر	*0.001	*0.000	*0.015	*0.000	*0.012	*0.000	*0.011
أنثى	*0.000	*0.004	.200	.200	*0.000	*0.061	.200

* توزيع البيانات لا يتبع التوزيع الطبيعي عند مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$

تم استخدام اختبار "مان – وتني" (Mann-Whitney) في حالة العينات المستقلة لمعرفة ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات معلمي العلوم في مدارس الوكالـة بغزة لدور الدورات التدريبية في تطوير النمو المهني لديهم تعزى لمتغير الجنس (ذكر، أنثـى) وذلك لكل مجال من مجالات الدراسة والمجالات مجتمعة. تم الحصول على النتائج الموضـحة في جدول(39).

جدول (39)

اختبار مان – وتني لمتغير الجنس

المجال	قيمة الاختبار	القيمة الاحتمالية (Sig.)
التخطيط للدروس	-1.665	*0.048
ضبط الصف وإدارته	-2.406	*0.008
الخبرات والأنشطة التعليمية	-0.807	0.210
طرق التدريس	-1.450	0.074
محتوى المنهاج وتكنولوجيا التعليم	-0.509	0.306
التقويم	-0.203	0.420
جميع مجالات الإستبانة معاً	-1.225	0.110

* الفرق بين المتوسطات دال إحصائياً عند مستوى دلالة $\alpha = 0.05$.

من النتائج السابقة الموضحة في جدول (39) يمكن استنتاج ما يلي:

لمعرفة ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات معلمي العلوم في مدارس الوكالة بغزة لدور الدورات التدريبية في تطوير النمو المهني لديهم تعزى لمتغير الجنس وذلك لكل مجال من مجالات الدراسة وللمجالات مجتمعة. تبين أنه بالنسبة لمجالي "التخطيط للدروس" و"ضبط الصف وإدارته" أن القيمة الاحتمالية (Sig.) المقابلة لاختبار مان – وتني كانت أقل من مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$ وبذلك يمكن استنتاج أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات معلمي العلوم في مدارس الوكالة بغزة لدور الدورات التدريبية في تطوير النمو المهني لديهم تعزى لمتغير المنطقة التعليمية لهذين المجالين.

جدول (40) يوضح المتوسطات الحسابية لتقديرات معلمي العلوم في مدارس الوكالة بغزة لدور الدورات التدريبية في تطوير النمو المهني لديهم حسب الجنس.

جدول (40)

المتوسط الحسابية لاستجابات أفراد العينة حسب متغير الجنس

المجال	المتوسط الحسابي	
	ذكر	أنثى
التخطيط للدروس.	3.79	3.94
ضبط الصف وإدارته.	3.65	3.85
الخبرات والأنشطة التعليمية.	3.57	3.64
طرق التدريس.	3.68	3.82
محتوى المنهاج وتكنولوجيا التعليم.	3.69	3.72
التقويم.	3.86	3.94
جميع مجالات الاستبانة معاً .	3.71	3.82

ومن خلال نتائج الاختبار الموضحة في جدول (40) تبين أنه بالنسبة لمجالي "التخطيط للدروس" و"ضبط الصف وإدارته" فإن المتوسط الحسابي لتقديرات معلمات العلوم في مدارس الوكالة بغزة لدور الدورات التدريبية في تطوير النمو المهني لديهم أكبر من تقديرات الذكور. وهذا يعني أن الموافقة على مجالي "التخطيط للدروس" و"ضبط الصف وإدارته" كأحد مجالات الدراسة كانت أكبر لدى المعلمات.

أما بالنسبة لباقي المجالات "الخبرات والأنشطة التعليمية، طرق التدريس، محتوى المنهاج وتكنولوجيا التعليم، التقويم" تبين أن القيمة الاحتمالية (.Sig) المقابلة لاختبار مان- وتني كانت أكبر من مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$ وذلك لكل من مجالات وبذلك يمكن استنتاج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات معلمي العلوم في مدارس الوكالة بغزة لدور الدورات التدريبية في تطوير النمو المهني لديهم تعزى لمتغير الجنس لتلك المجالات.

ويعزو الباحث ذلك إلى حرص المعلمات على تنفيذ وتطبيق التخطيط للدروس، وضبط الصف وإدارته أكثر من المعلمين، وتختلف هذه النتائج مع نتائج دراسة نصر (1999)، ودراسة أحمد والسويدي (1992).

ويعزى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات معلمي العلوم في مدارس الوكالة بغزة لدور الدورات التدريبية في تطوير النمو المهني لديهم تعزى لمتغير الجنس لباقي المجالات ، إلى أن برامج التدريب المتضمنة في الدورات التدريبية، التي تقدم للمعلمين، لا تفرق بين ذكور وإناث في عملية التدريب، وأن المعلمين والمعلمات تعرضوا لنفس التدريب، إذ إن

جهة إعداد وتنفيذ الدورات في وكالة الغوث ترجع إلى مركز التطوير التربوي في غزة، وهو بدوره تابع لمعهد التدريب في عمان . وقد يعزى أيضاً إلى أن مهنة التعليم ، تحتاج إلى كفايات ومهارات أساسية يفترض أن يمتلكها المعلم بغض النظر عن جنسه، كدراسة جبر (2002)، ودراسة أبو ضباع (1999)، ودراسة الحدابي (1994)،

ثالثاً: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط تقديرات معلمي العلوم في مدارس الوكالة بغزة لدور الدورات التدريبية في تطوير النمو المهني لديهم تعزى لمتغير المؤهل الأكاديمي.

تم استخدام اختبار كروسكال- والاس(Kruskal-Wallis Test) لأنه تبين من نتائج اختبار كولمجروف-سمرنوف الموضح في جدول (40) أن قيم الاحتمال (.Sig) لبعض البيانات أقل من مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$ وبذلك يمكن استنتاج أن توزيع البيانات لا يتبع التوزيع الطبيعي.

جدول (41)

كولمجروف-سمرنوف لمتغير المؤهل الأكاديمي

المؤهل الأكاديمي	المجال الأول	المجال الثاني	المجال الثالث	المجال الرابع	المجال الخامس	المجال السادس	جميع المجالات
دبلوم	*0.026	0.148	.200	.200	.200	0.087	.200(*)
بكالوريوس	*0.002	*0.001	*0.007	*0.000	*0.006	*0.000	0.075
ماجستير فأعلى	0.117	0.113	*0.016	.200	.200	.200	.200

* توزيع البيانات لا يتبع التوزيع الطبيعي عند مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$

تم استخدام اختبار كروسكال- والاس(Kruskal-Wallis Test) في حالة العينات المستقلة لمعرفة ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات معلمي العلوم في مدارس الوكالة بغزة لدور الدورات التدريبية في تطوير النمو المهني لديهم تعزى لمتغير المؤهل الأكاديمي وذلك لكل مجال من مجالات الدراسة والمجالات مجتمعة. تم الحصول على النتائج الموضحة في جدول (42).

جدول (42)

اختبار كروسكال- والاس لمتغير المؤهل الأكاديمي

المجال	قيمة الاختبار	درجات الحرية	القيمة الاحتمالية (Sig.)
التخطيط للدروس.	1.465	2	0.481
ضبط الصف وإدارته.	0.403	2	0.818
الخبرات والأنشطة التعليمية.	0.451	2	0.798
طرق التدريس.	0.846	2	0.655
محتوى المنهاج وتكنولوجيا التعليم.	4.896	2	0.086
التقويم.	0.687	2	0.709
جميع مجالات الاستبانة معاً.	0.155	2	0.926

من النتائج السابقة الموضحة في جدول(42) يمكن استنتاج ما يلي:

لمعرفة ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات معلمي العلوم في مدارس الوكالة بغزة لدور الدورات التدريبية في تطوير النمو المهني لديهم تعزى لمتغير المؤهل الأكاديمي وذلك لكل مجال من مجالات الدراسة وللمجالات مجتمعة. تبين أنه بالنسبة لجميع المجالات أن القيمة الاحتمالية (.Sig) المقابلة لاختبار كروسكال- والاس كانت أكبر من مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$ وبذلك يمكن استنتاج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات معلمي العلوم في مدارس الوكالة بغزة لدور الدورات التدريبية في تطوير النمو المهني لديهم تعزى لمتغير المؤهل الأكاديمي لكل مجال من مجالات الدراسة.

ويعزو الباحث ذلك إلى أن هذه نتيجة طبيعية نظراً لطبيعة التأهيل التربوي في وكالة الغوث والمتطلعة دوماً إلى حصول المعلمين لديها على المهارات والكفايات الأساسية اللازمة لكل معلم، بغض النظر على مؤهله الأكاديمي. وتختلف نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة أبو ضباع (1999)، دراسة الوهيبي (1995)، واتفقت هذه الدراسة مع دراسة نصر(1999)،

جدول (43) يوضح المتوسطات الحسابية لتقديرات معلمي العلوم في مدارس الوكالة بغزة لدور الدورات التدريبية في تطوير النمو المهني لديهم حسب المؤهل الأكاديمي.

جدول (43)

المتوسط الحسابية لاستجابات أفراد العينة حسب متغير المؤهل الأكاديمي

المجال	المتوسط الحسابي		
	دبلوم	بكالوريوس	ماجستير فأعلى
التخطيط للدروس.	3.99	3.86	3.73
ضبط الصف وإدارته.	3.79	3.75	3.83
الخبرات والأنشطة التعليمية.	3.58	3.61	3.61
طرق التدريس.	3.78	3.76	3.62
محتوى المنهاج وتكنولوجيا التعليم.	3.56	3.74	3.58
التقويم.	3.97	3.91	3.68
جميع مجالات الاستبانة معاً.	3.78	3.77	3.67

رابعاً: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط تقديرات معلمي العلوم في مدارس الوكالة بغزة لدور الدورات التدريبية في تطوير النمو المهني لديهم تعزى لمتغير سنوات الخدمة.

تم استخدام اختبار كروسكال- والاس(Kruskal-Wallis Test) لأنه تبين من نتائج اختبار كولمجروف- سمرنوف الموضح في جدول (44) أن قيم الاحتمال (.Sig) لبعض البيانات أقل من مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$ وبذلك يمكن استنتاج أن توزيع البيانات لا يتبع التوزيع الطبيعي.

جدول(44)

كولمجروف-سمرنوف لمتغير سنوات الخدمة

سنوات الخدمة	المجال الأول	المجال الثاني	المجال الثالث	المجال الرابع	المجال الخامس	المجال السادس	جميع المجالات
1- أقل من 6 سنوات	.200	0.129	*0.029	0.090	*0.000	.200	0.123
6 – أقل من 11 سنة	*0.000	*0.000	*0.003	*0.004	*0.001	*0.000	*0.000
11 سنة فأكثر	*0.169	0.080	0.074	0.151	*0.021	*0.031	.200

* توزيع البيانات لا يتبع التوزيع الطبيعي عند مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$

تم استخدام اختبار كروسكال- والاس (Kruskal-Wallis Test) في حالة العينات المستقلة لمعرفة ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات معلمي العلوم في مدارس الوكالة بغزة لدور الدورات التدريبية في تطوير النمو المهني لديهم تعزى لمتغير سنوات الخدمة وذلك لكل مجال من مجالات الدراسة والمجالات مجتمعة. تم الحصول على النتائج الموضحة في جدول (45).

جدول (45)

اختبار كروسكال- والاس لمتغير سنوات الخدمة

المجال	قيمة الاختبار	درجات الحرية	القيمة الاحتمالية (Sig.)
التخطيط للدروس.	4.916	2	0.086
ضبط الصف وإدارته.	1.651	2	0.438
الخبرات والأنشطة التعليمية.	1.066	2	0.587
طرق التدريس.	2.477	2	0.290
محتوى المنهاج وتكنولوجيا التعليم.	3.653	2	0.161
التقويم.	7.791	2	*0.020
جميع مجالات الاستبانة معاً.	3.931	2	0.140

* الفرق بين المتوسطات دال إحصائياً عند مستوى دلالة $\alpha = 0.05$.

من النتائج السابقة الموضحة في جدول (45) يمكن استنتاج ما يلي:

لمعرفة ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات معلمي العلوم في مدارس الوكالة بغزة لدور الدورات التدريبية في تطوير النمو المهني لديهم تعزى لمتغير سنوات الخدمة وذلك لكل مجال من مجالات الدراسة وللمجالات مجتمعة. تبين أنه بالنسبة لمجال "التقويم" أن القيمة الاحتمالية (Sig.) المقابلة لاختبار كروسكال- والاس كانت أقل من مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$ وبذلك يمكن استنتاج أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات معلمي العلوم في مدارس الوكالة بغزة لدور الدورات التدريبية في تطوير النمو المهني لديهم تعزى لمتغير سنوات الخدمة لهذا المجال.

جدول (46) يوضح المتوسطات الحسابية لتقديرات معلمي العلوم في مدارس الوكالة بغزة لدور الدورات التدريبية في تطوير النمو المهني لديهم حسب سنوات الخدمة.

جدول(46)

المتوسط الحسابية لاستجابات أفراد العينة حسب متغير سنوات الخدمة

المجال	المتوسط الحسابي		
	1- أقل من 6 سنوات	6- أقل من 11 سنة	11 سنة فأكثر
التخطيط للدروس.	3.79	3.79	3.99
ضبط الصف وإدارته.	3.71	3.71	3.83
الخبرات والأنشطة التعليمية.	3.56	3.58	3.64
طرق التدريس.	3.73	3.69	3.84
محتوى المنهاج وتكنولوجيا التعليم.	3.59	3.69	3.78
التقويم.	3.79	3.81	4.06
جميع مجالات الاستبانة معاً.	3.70	3.71	3.86

ومن خلال نتائج الاختبار الموضحة في جدول (46) تبين أنه بالنسبة لمجال "التقويم" فإن المتوسط الحسابي لتقديرات معلمي العلوم في مدارس الوكالة بغزة لدور الدورات التدريبية في تطوير النمو المهني لديهم للذين خدموا (11) سنة فأكثر يساوي 4.08 وتحتل المركز الأول ثم يليها المعلمون الذين خدموا 6- أقل من (11) سنة في المركز الثاني بمتوسط حسابي= 3.81 ثم المعلمون الذين خدموا 1- أقل من 6 سنوات. وهذا يعني أن الموافقة على مجال "التقويم" كأحد مجالات ؟ كانت أكبر لدى المعلمين الذين خدموا (11) سنة فأكثر.

أما بالنسبة لباقي المجالات "التخطيط للدروس، ضبط الصف وإدارته، الخبرات والأنشطة التعليمية، طرق التدريس، محتوى المنهاج وتكنولوجيا التعليم" تبين أن القيمة الاحتمالية (.Sig) المقابلة لاختبار كروسكال- والاس كانت أكبر من مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$ وذلك لكل من هذه المجالات وبذلك يمكن استنتاج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات معلمي العلوم في مدارس الوكالة بغزة لدور الدورات التدريبية في تطوير النمو المهني لديهم تعزى لمتغير سنوات الخدمة لتلك المجالات.

ويعزو الباحث ذلك إلى أن: هذه نتيجة طبيعية أن لا تظهر فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$ إذ أن من أهم ما يجب أن يتمتع به المعلم هو أن يمتلك الكفايات الأساسية في مجالات التخطيط للدروس، ضبط الصف وإدارته، الخبرات والأنشطة التعليمية، طرق التدريس، محتوى المنهاج وتكنولوجيا التعليم. وتتفق نتائج الدراسة مع دراسة أبو ضباع (1999)، ودراسة نصر (1999)، ودراسة الحدابي (1994).

وقد يعزى عدم وجود فروق إلى أن المعلمين ذوي سنوات الخدمة القصيرة مندفعون ومتحمسون للتعليم، وأن سياسة وكالة الغوث الحالية في قبول المعلمين الجدد هي سياسة متشددة بحيث تأخذ أعلى المؤهلات وكذلك أعلى المعدلات وتخضع المعلمين المتقدمين للوظائف إلى اختبارات كتابية لتقيس معارفهم، يتبعها مقابلة شخصية للحكم على اتجاهاتهم ودرجة انتمائهم لمهنة التعليم، فربما يكون ذلك سبباً وراء تقارب المعلمين ذوي سنوات الخدمة القصيرة وذوي سنوات الخدمة الطويلة.

أما مجال التقويم فوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين ذوي سنوات الخدمة الطويلة وذوي سنوات الخدمة القصيرة، وذلك لصالح ذوي سنوات الخدمة الطويلة فإنه قد يعزى إلى الممارسة الفعلية واكتساب الخبرة المتراكمة في معرفة الخصائص النمائية للتلاميذ وكذلك أساليب التقويم الحديثة والقدرة على تنفيذها.

اتفقت نتائج الدراسة مع دراسة أبو ضباع (1999).

خامساً: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط تقديرات معلمي العلوم في مدارس الوكالة بغزة لدور الدورات التدريبية في تطوير النمو المهني لديهم تعزى لمتغير المرحلة التعليمية.

تم استخدام اختبار "مان – وتني" (Mann-Whitney) لأنه تبين من نتائج اختبار كولمجروف–سمرنوف الموضح في جدول (47) أن قيم الاحتمال (.Sig) لبعض البيانات أقل من مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$ وبذلك يمكن استنتاج أن توزيع البيانات لا يتبع التوزيع الطبيعي.

جدول(47)

كولمجروف–سمرنوف لمتغير المرحلة التعليمية

الجنس	المجال الأول	المجال الثاني	المجال الثالث	المجال الرابع	المجال الخامس	المجال السادس	جميع المجالات
ابتدائي	*0.032	*0.017	.200	0.120	*0.000	0.072	.200
إعدادي	*0.011	*0.001	*0.002	*0.000	*0.011	*0.000	*0.005

* توزيع البيانات لا يتبع التوزيع الطبيعي عند مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$

تم استخدام اختبار "مان – وتني" (Mann-Whitney) في حالة العينات المستقلة لمعرفة ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات معلمي العلوم في مدارس الوكالة بغزة لدور الدورات التدريبية في تطوير النمو المهني لديهم تعزى لمتغير المرحلة التعليمية **(ابتدائي، إعدادي)** وذلك لكل مجال من مجالات الدراسة والمجالات مجتمعة. تم الحصول على النتائج الموضحة في جدول (48).

جدول (48)

اختبار مان – وتني لمتغير المرحلة التعليمية

المجال	قيمة الاختبار	القيمة الاحتمالية (Sig.)
التخطيط للدروس.	-2.846	*0.002
ضبط الصف وإدارته.	-3.116	*0.001
الخبرات والأنشطة التعليمية.	-1.118	0.132
طرق التدريس.	-1.772	*0.038
محتوى المنهاج وتكنولوجيا التعليم.	-0.376	0.353
التقويم.	-2.080	*0.019
جميع مجالات الاستبانة معاً.	-2.005	*0.022

* الفرق بين المتوسطات دال إحصائياً عند مستوى دلالة $\alpha = 0.05$.

من النتائج السابقة الموضحة في جدول (48) يمكن استنتاج ما يلي:
لمعرفة ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات معلمي العلوم في مدارس الوكالة بغزة لدور الدورات التدريبية في تطوير النمو المهني لديهم تعزى لمتغير المرحلة التعليمية وذلك لكل مجال من مجالات الدراسة وللمجالات مجتمعة. تبين أنه بالنسبة للمجالات "التخطيط للدروس" و"ضبط الصف وإدارته، طرق التدريس، التقويم" أن القيمة الاحتمالية (Sig.) المقابلة لاختبار مان- وتني كانت أقل من مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$ وبذلك يمكن استنتاج أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات معلمي العلوم في مدارس الوكالة بغزة لدور الدورات التدريبية في تطوير النمو المهني لديهم تعزى لمتغير المرحلة التعليمية لهذه المجالات.

جدول (49) يوضح المتوسطات الحسابية لتقديرات معلمي العلوم في مدارس الوكالة بغزة لدور الدورات التدريبية في تطوير النمو المهني لديهم حسب المرحلة التعليمية.

جدول (49)

المتوسط الحسابية لاستجابات أفراد العينة حسب متغير المرحلة التعليمية

المجال	المتوسط الحسابي	
	ابتدائي	إعدادي
التخطيط للدروس.	4.02	3.76
ضبط الصف وإدارته.	3.90	3.65
الخبرات والأنشطة التعليمية.	3.66	3.56
طرق التدريس.	3.87	3.67
محتوى المنهاج وتكنولوجيا التعليم.	3.72	3.69
التقويم.	4.02	3.82
جميع مجالات الاستبانة معاً.	3.87	3.69

ومن خلال نتائج الاختبار الموضحة في جدول (49) تبين أنه بالنسبة للمجالات "التخطيط للدروس" و"ضبط الصف وإدارته، طرق التدريس، التقويم" فإن المتوسط الحسابي لتقديرات معلمي العلوم في المرحلة الابتدائية في مدارس الوكالة بغزة لدور الدورات التدريبية في تطوير النمو المهني لديهم أكبر من تقديرات معلمي العلوم في المرحلة الإعدادية. وهذا يعني أن

الموافقة على هذه المجالات كأحد مجالات الاستبانة كانت أكبر لدى معلمي العلوم في المرحلة الابتدائية.

أما بالنسبة لباقي المجالات "الخبرات والأنشطة التعليمية، محتوى المنهاج وتكنولوجيا التعليم" تبين أن القيمة الاحتمالية (.Sig) المقابلة لاختبار مان- وتني كانت أكبر من مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$ وذلك لكل من مجالات وبذلك يمكن استنتاج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات معلمي العلوم في مدارس الوكالة بغزة لدور الدورات التدريبية في تطوير النمو المهني لديهم تعزى لمتغير المرحلة التعليمية لهذين المجالين.

ويعزو الباحث ذلك إلى أن: المعلمين في المرحلة الابتدائية هم في معظمهم من المعلمين الجدد وسياسة وكالة الغوث الحالية في قبول المعلمين الجدد هي سياسة متشددة بحيث تأخذ أعلى المؤهلات وكذلك أعلى المعدلات وتخضع المعلمين المتقدمين للوظائف إلى اختبارات كتابية لتقيس معارفهم، يتبعها مقابلة شخصية للحكم على اتجاهاتهم ودرجة انتمائهم لمهنة التعليم، يلي ذلك تعرض هؤلاء المعلمين إلى دورات تدريبية مكثفة،وهذه الدورات تتضمن كل ما هو حديث في مجال التخطيط للدروس" و"ضبط الصف وإدارته، طرق التدريس، التقويم، تزيد من قدرتهم على مزاولة مهنة التدريس فيكون تقدمهم في هذه الدورات واكتسابهم لهذه الكفايات أكبر من معلمي المرحلة الإعدادية الذين ليس درجة الحماس والاندفاع للتدريب كأقرانهم في المرحلة الابتدائية. وتختلف نتائج الدراسة مع نتائج دراسة نصر(1999).

وللإجابة عن السؤال الثالث

ما أهم المقترحات التي تسهم في تفعيل دور الدورات التدريبية في تنمية النمو المهني لدى معلمي العلوم في مدارس الوكالة بغزة؟.

تم استخدام التكرارات للمهارات التي يحتاجها المعلمون ولم تستطع الدورات تنميتها لديهم، وذلك من خلال السؤال المفتوح عن مجالات الدراسة الستة (التخطيط للدروس، ضبط الصف وإدارته، الخبرات والأنشطة التعليمية، طرق التدريس، محتوى المنهاج وتكنولوجيا التعليم، التقويم). والجدول (50) يبين تكرارات المهارات.

جدول (50)

يبين تكرارات المهارات التي يحتاجها المعلمون ولم تستطع الدورات تنميتها لديهم

م	المجال	المهارة	التكرارات
1	التخطيط للدروس	صياغة الأهداف السلوكية النفسحركية والوجدانية.	2
2		تحديد المتطلبات السابقة.	2
3		إعداد خطة لتحقيق الأهداف وفق المنحى التكاملي.	3
4		بناء خطط علاجية تناسب بطيئي التعلم.	8
5		التخطيط للرحلات والدراسات الميدانية.	6
6		مراعاة الطلبة الموهوبين والمبدعين عند التخطيط للتعليم في مستوياته المختلفة.	4
7	ضبط الصف وإدارته	كيفية التعامل مع الطلاب المشاكسين والمتأخرين دراسياً، دون استخدام العقاب البدني معهم.	13
8		الاهتمام بالموهوبين، والمتوسطين، والضعفاء، في الصف.	3
9		استخدام أسلوب التعاقد السلوكي لاستثارة الدافعية لدى الطلاب.	5
10		استخدام أسلوب الإطفاء.	1
11		تنمية اتجاهات إيجابية لدى الطلبة نحو الانضباط الذاتي.	1
12		مساعدة الطلبة الذين يعانون من مشكلات مثل (الخجل، الخوف العدوانية، النسيان).	5
13	الخبرات والأنشطة التعليمية	عمل المجسمات (الأذن- الجهاز الهيكلي)/ التشريح	5
14		تنمية اتجاه ايجابي نحو المختبر في المدارس التي لا يتوافر فيها مختبر.	1
15		التغلب على كبر حجم المنهاج وصعوبته.	2
16		حفظ العينات (الكائنات الحية)، المركبات الكيميائية.	10
17		إجراء التجارب العلمية في (الفيزياء، والكيمياء).	5
18		إقامة المتاحف والمعارض العلمية.	7
19		استخدام الأفلام التعليمية والأقراص المدمجة.	1

20		التدريب على طريقة التعلم باللعب،الاستقصاء العقلاني.	5
21		التدريب على استخدام البنائية، والاستكشاف في التدريس.(جانبي الدماغ)، التعلم التعاوني.	5
22	طرق التدريس	التدرب على الطرق الملائمة لمعالجة المتأخرين دراسياً.	4
23		استخدام أسلوب التعليم الفردي حسبما تقتضيه الحاجة.	2
24		استخدام مهارة غلق الدرس.	1
25		تصميم وتنفيذ البحوث الإجرائية لحل المشكلات التعليمية .	3
26		تدريب الطلبة على استخدام مصادر التعلم كالمختبر والمكتبة ومركز الحاسوب.	1
27		إعداد المستنبطات التعليمية	2
28	محتوى المنهاج وتكنولوجيا التعليم	إعداد واستخدام البوربوينت والفلاشات في العلوم.	2
29		استخدام وتوظيف الحاسوب وشبكة الإنترنت.	19
30		ترتيب المحتوى حسب البنية المعرفية.	1
31		استخدام التلفزيون التربوي.	4
32		توظيف جهاز LCD في تعليم العلوم.	13
33		توظيف أدوات التقويم المختلفة في معالجة نقاط الضعف عند الطلاب.	2
34		إجراء التقويم التطويري.	13
35		استخدام الملاحظة الصفية كأسلوب تقويمي.	1
36		تحليل الاختبارات والاستفادة منها.	2
37	التقويم	تقويم مدى صدق وثبات أي اختبار للتأكد من قدرته على تقويم نتائج تعليمية محددة.	3
38		إعداد اختبارات تشخيصية في مادة العلوم.	1
39		إعداد أسئلة للطلاب المتفوقين.	2
40		تدريب الطلبة على تقويم أنفسهم.	2
41		بناء الاختبارات التحصيلية بأنواعها وفق جدول المواصفات..	5

من النتائج السابقة الموضحة في جدول (50) يمكن استنتاج ما يلي:

مهارة استخدام وتوظيف الحاسوب وشبكة الإنترنت أخذت أعلى تكرارات (19) تكراراً، يليها مهارات (كيفية التعامل مع الطلاب المشاكسين والمتأخرين دراسياً، دون استخدام العقاب البدني معهم- توظيف جهاز LCD في تعليم العلوم- إجراء التقويم التطويري)والتي بلغت (13) تكراراً، ثم حفظ العينات (الكائنات الحية، المركبات الكيميائية)، بواقع (10) تكرارات.

وهذا يعني أن الدورات التدريبية لا تأخذ بعين الاعتبار جميع المهارات التي يحتاجها معلمو العلوم الذين يتعرضون للدورات التدريبية.

ويعزو الباحث ذلك إلى طغيان الأساليب التقليدية في التدريب وعدم استخدام الحاسوب والإنترنت في ذلك، هذا من ناحية ومن ناحية أخرى فإن المدربين يركزون في تدريبهم للمعلمين على الجانب النظري من المادة التدريبية، وعدم تقديمهم للجانب العملي بالصورة المجدية للمعلمين المتدربين، ومن ناحية ثالثة فإن المواد التدريبية تكاد تخلو من طرق للتعامل مع الطلاب المشاكسين والمتأخرين دراسياً، أو إجراء التقويم التطويري وحفظ العينات (الكائنات الحية، المركبات الكيميائية.

لذلك فإن الباحث يقترح عدة أمور منها:

- تقديم المادة التدريبية من خلال الحاسوب وشبكة الإنترنت، ليتسنى للمتدربين ممارسة التدريب على الحاسوب عملياً.
- تخصيص جزء كبير من الدورات التدريبية للممارسة العملية في الجوانب المختلفة (إجراء تجارب، حفظ عينات...).
- تحديث المواد التدريبية في تقديم وسائل جديدة في التدريس كجهاز LCD.
- إعطاء جزء مهم من المادة التدريبية حول إجراء التقويم التطويري.

التوصيات

لضمان أداءٍ أكثر فعالية ودوراً متميزاً لمعلم الغد يجب تحسين وتطوير برامج الدورات التدريبية لإعداد المعلمين في المرحلة الأساسية ومن خلال نتائج الدراسة، يوصي الباحث بالتالي:

8. الاستمرار في إجراء الدورات التدريبية لكافة المعلمين، ومواصلة تنميتهم مهنياً.
9. زيادة الاهتمام بالتخطيط الفعال للرحلات والدراسات الميدانية.
10. تزويد الدورات التدريبية للمعلمين في أساليب وآليات للتعامل مع بعض المشكلات (الخجل، العدوانية، النسيان).
11. زيادة اهتمام الدورات التدريبية في المتاحف والمعارض العلمية، وكذلك في حفظ العينات الحية والكيميائية .
12. زيادة الاهتمام بتصميم وتنفيذ البحوث الإجرائية لحل المشكلات التعليمية وتدريب المعلمين على ممارسة ذلك.
13. زيادة الاهتمام بأساليب التقويم المتنوعة كالتقويم التطويري، وتدريب الطلبة على تقويم أنفسهم.

اقتراحات

القيام بدراسات مكملة لهذه الدراسة في، تقويم المدربين، وآليات اختيار الفئات المستهدفة للتدريب، ودرجة التفاعل والتكامل والمشاركة بين الوكالة والجامعات الفلسطينية في مجال الدورات التدريبية والتدريب، ومنها:

1. تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي العلوم في المرحلة الأساسية لمدارس الوكالة بغزة.
2. تقييم أساليب التقويم المطبقة في الدورات التدريبية التي عقدتها وكالة الغوث من وجهة نظر المتدربين والمدربين.
3. تقييم مدربي العلوم العاملين بمركز التطوير التربوي بالوكالة من وجهة نظر المتدربين.
4. مشكلات الدورات التدريبية لمعلمي العلوم واحتياجاتهم من هذه الدورات.
5. تقويم برنامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة من وجهة نظر المعلمين الملتحقين بالبرنامج.
6. درجة إدراك معلمي العلوم لدور البحوث الإجرائية في النمو المهني.

وهناك اقتراحات أخرى منها:

1) إنشاء مراكز أبحاث متخصصة لتطوير النظام الحالي لتأهيل وتدريب المعلم أثناء الخدمة.
2) التنسيق مع كليات التربية في الجامعات للاستفادة من خبرات الأساتذة المجيدين في المجالات الأكاديمية والمهنية لتحديث وتطوير الدورات التدريبية وتدريب المعلمين.
3) تطوير الإدارات التربوية العاملة في مجال تربية وتدريب المعلمين.
4) يجب أن يتعرض المعلمين لدورات تدريبية وفق خطة مجدولة زمنياً، لتزويدهم بما يستجد من معارف علمية وتربوية.

7. ضرورة التركيز على الدورات والمشاغل التربوية التي تعمل على تزويد المعلمين بالمهارات المختلفة بحيث يكون التطبيق منهجاً للتدريب ولا يقتصر على الجانب النظري.
8. بناء برامج تربوية للدورات التدريبية حسب احتياجات المعلمين مرتكزة على التخطيط المحكم والرؤية الواضحة للأهداف والواقع والمستقبل.

المراجع

أولاً / الدراسات العربية:

1) الدوحة، (أل)، عبد الرحمن حسن، وآخرون: "**الاتجاهات العالمية في إعداد وتدريب المعلمين في ضوء الدور المتغير للمعلم**". الدوحة، دار الثقافة، 2004.
2) أبو حسب الله، علي سعيد (2000): "النمو المهني لمعلمي المدارس الحكومية بقطاع غزة ودور مدير المدرسة في تطويره من وجهة نظرهم" **رسالة ماجستير** غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.
3) أبو ضباع، زياد عدنان (1999): "الاحتياجات التدريبية لمعلمي ومعلمات الصفوف الثلاثة الأولى في مدارس منطقة شمال عمان التابعة لوكالة الغوث الدولية في الأردن" **رسالة ماجستير** غير منشورة، الجامعة الأردنية، الأردن.
4) أبو الروس، فضل عبد الهادي (2001): "تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلم الصف في الصفوف الأساسية الأربعة الأولى للمدارس الحكومية بمحافظة نابلس". **رسالة ماجستير** غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس.
5) أبو عطوان، مصطفى عبمنشورة، (2008 م): "معوقات تدريب المعلمين أثناء الخدمة وسبل التغلب عليها بمحافظات غزة". **رسالة ماجستير** غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.
6) أحمد (ال)، عبد الرحمن (1988): "أساليب التقويم المطبقة في الدورات التدريبية التي عقدتها وزارة التربية في دولة الكويت في العام الدراسي 1985/1986م ورأي المتدربين والمدربين بها". **مجلة التربية الجديدة**، عدد (44)، ص ص (117-135)، ديسمبر، 1988م.
7) أحمد، نجم الدين نصر (2001): "دور مديري المدارس في النمو المهني للمعلمين، دراسة ميدانية بمحافظة الشرقية". **مجلة كلية التربية بالزقازيق**، العدد (37)، ص ص (49 – 102).
8) أغا (ال)، إحسان، وعبد الله عبد المنعم: "**التربية العملية وطرق التدريس**". الطبعة الخامسة، غزة، 2001.
9) بصل، محمد: "قواعد الوقاية والسلامة وإجراءاتها في العمل المخبري". دائرة التربية والتعليم، الأونروا/ اليونسكو، عمان، 1985.
10) بلقيس، أحمد : "البحث الإجرائي: المنهج العلمي التطبيقي لتحسين ممارسات العاملين التربويين". دائرة التربية والتعليم، الأونروا/ اليونسكو، عمان، 1981.

11) القاهرة، فاروق، ومحمد غازي بيومي: "**دراسات في إعداد المعلم**". القاهرة، دار المعرفة الجامعية، 2002 .

12) جبر، ال)، طارق محمد، وسليم حسني حمام: "**المفاهيم والظواهر الأساسية لعلم الأرض**". دائرة التربية والتعليم، الأونروا / اليونسكو، عمان، 2002.

13) جبر، عثمان: "**إرشادات لإدارة المختبر المدرسي وتنظيمه وتوظيفه**". دائرة التربية والتعليم، الأونروا/ اليونسكو،عمان، 1998.

14) ـــــــــ: "**إعداد الاختبارات التحصيلية في العلوم**" دائرة التربية والتعليم، الأونروا / اليونسكو، 1999.

15) ـــــــــ: "**تطبيقات على توظيف طريقة الاستقصاء في تدريس العلوم**". دائرة التربية والتعليم، الأونروا/ اليونسكو، عمان، 1999.

16) جبر، نبيل داوود (2002م): "تقويم برامج تدريب معلمي المرحلة الأساسية الدنيا أثناء الخدمة بمحافظات غزة". **رسالة ماجستير** غير منشورة، جامعة الأزهر، غزة .

17) حبيب (ال): فهد إبراهيم (1996): "دور مدير المدرسة تجاه النمو المهني للمعلم" **مجلة جامعة الملك سعود**، العدد (2)، ص ص (449 – 488).

18) حرب، (ال)، (1994): "الاحتياجات التدريبية لمعلمي العلوم في المرحلتين الإعدادية والثانوية في الجمهورية اليمنية" **مجلة التربية المعاصرة**، العدد (31) السنة (11) ص ص (129–164)، مارس، 1994.

19) حرب، محمد : "الشفافات التعليمية وجهاز عرضها". حمام، التربية والتعليم، الأونروا/ اليونسكو،عمان ، 2001 .

20) حمام، سليم حسني: "**الروابط الكيميائية**". دائرة التربية الحديثة، م، الأونروا / اليونسكو، عمان، 1996.

21) حمدان، محمد زياد: "**تصميم وتنفيذ برامج التدريب، بأسلوبية رقمية سلوكية مقترحة لتحسين الموظف والمؤسسة الوظيفية**". دار التربية الحديثة، عمان، 2002 .

22) حمدقة، عدنان، وأنيسة ذياب: "**تطور الجهاز الهضمي في بعض الحيوانات وتركيبها التشريحي**". دائرة التربية والتعليم، الأونروا/ اليونسكو، عمان، 2000.

23) خطيب (ال)، بديع صالح: "**القياسات الفيزيائية والنظام العالمي للوحدات**". دائرة التربية والتعليم، الأونروا/ اليونسكو، عمان، 2002 .

24) خطيب، رداح، الإعلام، طيب: "**التدريب الفعال**". إربد، عالم الكتب الحديث، الطبعة الأولى، 2006.

25) دائرة التربية والتعليم: "الأونروا، نشأتها وأهدافها والخدمات التي تقدمها (الخدمات التعليمية). منشورات قسم الإعلام، الجزء الثالث، 1989.
26) ذياب، أنيسة: "**استخدام الرحلات الميدانية في تدريس العلوم**". دائرة التربية والتعليم، الأونروا/ اليونسكو، عمان، 1999.
27) ـــــــــ: "تطبيقات عملية على تنمية مهارات التفكير في العلوم". دائرة التربية والتعليم، الأونروا/ اليونسكو، عمان، 2000.
28) ـــــــــ: "**قبائل مشهورة من عالم الحيوان (المفصليات)**". دائرة التربية والتعليم، الأونروا/ اليونسكو، عمان، 2000.
29) راشد، "**دليل لتحليل محتوى الوحدات الدرسية في كتب العلوم الجديدة**". دائرة التربية والتعليم، الأونروا/ اليونسكو، عمان، 2001.
30) ـــــــــ: "**البنائية في تدريس العلوم**". دائرة التربية والتعليم، الأونروا/ اليونسكو، عمان، 2001.
31) ـــــــــ: "**مناهج العلوم لصفوف الحلقة العليا من التعليم الأساسي في الضفة الغربية وغزة (أهداف والمحتوى)**". دائرة التربية والتعليم، الأونروا/ اليونسكو، عمان، 2002.
32) ـــــــــ: "**الطاقة وكيفية تدريسها**". دائرة التربية والتعليم، الأونروا/ اليونسكو، عمان، 2002.
33) ـــــــــ: "**مفاهيم أساسية في علم الكون وقبة السماء**". دائرة التربية والتعليم، الأونروا/ اليونسكو، عمان، 2004.
34) راشد، علي محيي الدين (1994): "تنمية شخصية المعلم وأدائه في ضوء بعض التوجهات الإسلامية في التربية". **مجلة دراسات تربوية**، العدد (17)، ص ص (255– 313).
35) رزق، حنان عبد الحليم (2001): "تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي التعليم الابتدائي أثناء الخدمة في ضوء كفاياتهم المهنية "**مجلة كلية التربية بالمنصورة**، العدد (47) الجزء الأول، ص ص (3– 67)، سبتمبر(2001).
36) زعانين (ال)، جمال عبد ربه (2001): "النمو المهني الذاتي لأساتذة الجامعات الفلسطينية في محافظات غزة". **مجلة الجامعة الإسلامية**، المجلد (9)، العدد (2)، ص ص (109 – 144).

37) سالم، صلاح الدين (2002): "الاحتياجات التدريبية لمعلمي العلـــوم البيئيـــة بالمرحلـــة الثانوية من وجهة نظر المعلمين والموجهي" مجلة **القراءة والمعرفة**، العـــدد (18)، ص ص (108– 143)، نوفمبر (2002).

38) سعادة، يوسف جعفر(1996): "الاتجاهات العالمية في إعداد معلم المـــواد الاجتماعيـــة "**مجلة معالم تربوية**، العدد (الأول)، ص ص (96 – 100).

39) سعدية، منصور محمد (2005): "تقييم عملية التدريب للعاملين بالكليـــات التقنيـــة فـــي محافظات غزة من وجهة نظر المتدربين". **رسالة ماجستير** غير منشورة، كلية التجارة، الجامعة الإسلامية، غزة.

40) شافعي (ال)، سنية محمد عبد الرحمن (1994) : "مخطط مقترح لتطوير إعداد معلمات العلوم في إطار مدخل "العلوم– التقنية– المجتمع، بكليات التربية للبنات بالمملكة العربية السعودية". **مجلة الجمعية المصرية للمناهج وطرق التـــدريس**، العـــدد (24)، ص ص (177– 207)، فبراير، 1994.

41) شتات، نهى إبراهيم (1999): الدور المهني للمعلم من وجهة نظر المعلمين– المديرين– الموجهين في المدارس الإعدادية الحكومية بمحافظتي غزة والشمال" **رسالة ماجـــستير** غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.

42) ـــــــــــ (2004): "مهنة التعليم ودور المعلم، آمـــال وطموحـــات". **مجلـــة رؤى تربوية**، العدد (14)، ص ص (80–81).

43) شوق،، سهير محمد (2005): "متطلبات إعداد المعلم في ضوء التحديات العالمية" **مجلة دراسات في التعليم الجامعي** ، العدد التاسع ، ص ص (30– 109)، أكتوبر(2005).

44) شوق، محمود أحمد، ومحمد مالك محمود: "**تربية المعلم للقرن الحـــادي والعـــشرين**". القاهرة، دار الفكر العربي، 1995.

45) ـــــــــــ: "**معلم القرن الحادي والعشرين، اختياره– إعداده– تنميته، في ضـــوء التوجيهات الإسلامية**". الطبعة الأولى، القاهرة، دار الفكر العربي، 2001.

46) صديق، صلاح صادق (1986): "مشكلات الدورات التدريبية لعلمي المعاهد الأزهريـــة أثناء الخدمة واحتياجاتهم من هذه الدورات "**مجلة التربية للأبحـــاث التربويـــة**، الـــسنة الرابعة، العدد السادس، ص ص (105 –128)، أكتوبر (1986).

47) طراونة (ال)، اخليف والشلول، سليمان (1999): "الحاجات التدريبية لمعلمي الصفوف الثلاثة الأولى من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين ومديري المدارس الحكومية في إقليم الجنوب "**مجلة دراسات العلوم التربوية**، المجلـــد (27) العـــدد (2) ، ص ص (343– 363)، (2000).

48) ضامن (ال)، ريم: "**الخرائط المفاهيمية في العلـــوم**". دائرة التربية والتعليم، الأونـــروا/ اليونسكو، عمان، 1993.

49) الشروق، محمد عبد القادر: "**معهد التربيـــة، نـــشأته وتطـــوره، فلـــسفته، وبرامجـــه التدريبية**". دائرة التربية والتعليم، الأونروا/ اليونسكو، 1999 .

50) طعاني (ال)، حسن أحمد: "**التدريب (مفهومه، فعالياتـــه، بنـــاء البـــرامج التدريبيـــة وتقويمها)**". الشروق ،عمان، 2002.

51) طعيس (ال)، مها بنت فهد (2005): "**المشكلات التي تواجه معلمات العلوم المبتـــدئات في المرحلة المتوسطة**". رسالة الخليج العربي، العدد (96)، ص ص (140 – 142).

52) عبد الله، عبد الرحمن صالح: " **دور التربية العملية في إعداد المعلمـــين** ". دار الفكـــر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، 1975.

53) عبيد، جمانة محمد: "**المعلم، إعداده، تدريبه، كفاي2006**. دار صفاء للنشر والتوزيـــع، عمان، الطبعة الأولى، 2006 .

54) عدوان، سامي، والأول. فيوليت (1993): "تقويم برنامج تأهيل المعلمين أثناء الخدمـــة من وجهة نظر المعلمين الملتحقين بالبرنامج". **المؤتمر التربوي الأول**. تطوير التعليم في الأراضي المحتلة من أين نبدأ؟ (المنعقد بجامعة الأزهر بغزة في الفترة ما بين 12–14 أكتوبر، 1993م.

55) عطوي ، جودت عزت: "**الإدارة التعليمية والإشراف التربوي أصولها وتطبيقها**". الدار العلمية الدولية، عمان، 2001.

56) عفاش، يحيى (1991): "الكفايات التعليمية التي يحتاجها المعلمون/ المعلمات في برامج التأهيل التربوي أثناء الخدمة كما يراها الملتحقون بهذه البرامج فـــي الأردن" **المجلـــة العربية للتربية**، المجلد(11)، العدد الأول، يونيه (1991)، ص ص (69–88).

57) عليان، سليمان: "**إنتاج مستنبطات علمية المتعلقة للمرحلة الإعدادية**". دائرة التربيـــة والتعليم، الأونروا/ اليونسكو،عمان، 1987.

58) قرني (ال)، ناصر بن صالح (2006): "تقويم الأداء التدريسي لمعلمي العلـــوم فـــي المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر الطلبة وأوليـــاء أمـــورهم". **رسالة الخليج العربي**، العدد (101)، ص ص (144– 148).

59) مدبولي، محمد عبد الخالق (2000): "الارتكاز إلى المدرسة وعلاقته بـــالنمو المهنـــي للمعلمين بها– دراسة تحليلية". **دراسات تربوية واجتماعية**، المجلـــد الـــسادس، العـــدد الأول، ص ص (1– 42).

60) ـــــــــــ (2002): "إدراك المعلمين للعلاقة بين البحوث الإجرائية والنمو المهني – دراسة ميدانية " **دراسات تربوية واجتماعية**، المجلد (8)، العدد (1)، ص ص (187 – 219).

61) مرسي، محمد منير: "**الإدارة التعليمية أصولها وتطبيقاتها**". القاهرة، عالم الكتب، 2002.

62) مصطفى، شريف: "**الماء والهواء وكيفية تدريسهما**". دائرةالتربية والتعليم، الأونروا/ اليونسكو، عمان، 1980.

63) معهد التربية: "**البرنامج التدريبي للدورة الإنعاشية في العلوم لمعلمي ومعلمات المرحلة الإعدادية (RPS(d في غزة**". دائرة التربية والتعليم، الأونروا/ اليونسكو، 2004.

64) منظمة (ال)، العربية للتربية والثقافة والعلوم: "**دراسة جدوى وإمكانية تطوير برامج وأساليب تدريب المعلمين في أثناء الخدمة بالبلاد العربية**". دار الفكر، القاهرة، 1977.

65) ـــــــــــ: "**المعلم في إطار إستراتيجية التربية العربية**". دار الفكر، القاهرة، 1981.

66) مكتب الإعلام التابع للأنروا: "**45 عاماً للأنروا في قطاع غزة**"، عمان، 1995.

67) موسى، فاروق عبد الفتاح (1981): "النمو المهني للمعلمين " **مجلة كلية التربية بالمنصورة**، العدد (3)، الجزء (2)، ص ص (149 –159).

68) هيئة (ال)، اللبنانية للعلوم التربوية (2002): "مؤتمر إعداد المعلمين في البلدان العربية" **مجلة مركز البحوث التربوية**، العدد (21). ص ص (237 – 244).

69) وائل، صلاح محمد، وحسام أحمد أبو سيف، وزين حسن ردادي: "**التنمية المهنية لمعلمي التعليم الأساسي**". دار الفكر، القاهرة، 2008.

70) وزارة التخطيط والتعاون الدولي(1997): "**الإصدار الأول**"، السلطة الوطنية الفلسطينية، فلسطين.

71) ويح، محمد عبد الرازق: "**منظومة تكو2004. علم في ضوء معايير الجودة الشاملة**". عمان، دار الفكر، الطبعة الأولى، 2004 .

ثانياً / الدراسات الأجنبية

1)Anderson, Rebecca. S. &. Lisa Demeull, (1998) **"Portfolio use in Twenty-Four Teacher Education Programs".** Teacher Education Quarterly. 25pp.23-31.

2) Baird,William and Rowsey , Robert (1989). **A Survey of Secondary Science Teachers needs . School Science and Mathematics**, vol 89 (4), p.p (273 – 284)

3) Butler, Jim(1992)**."Teacher Professional Development an Australian Case study**." Journal of Education for Teaching. Vol 18. No 3, p.p. 252-278.

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

5)Catchings, Marilyn(2000): The Models of Professional Development for Teacher : Factors Influencing Technology Implementation in Elementary School, The Louisiana stale university, Publication AAT9979252 Number Dissertion, Fal citation & Abstract.

6) Day,Christopher(1997). "**Being Professional in School and Universities Limits, Purposes and Possibilities for Development**. "British Education Journnal".Vol 23,no 2, p.p 515-574.

7) Donovan, James and others (1987). " **The impact of Staff Development on Implementation and Student a Chievement**". The Journal of Educational Research, Vol 80, No 6 , p.p, 125-157.

8) Mtunda -Felix-G. "**Training An Evaluative Study of In-Service Primary Teacher Education in Malawi** "Record 13 of 25 – Dissertation Abstracts 1987 -1991 .The university – of – Manitoba - Canada (0303) . La . English . Dd . 1989.

9) Prather , j . – Preston ; Field – manrice – H . "**Enriching elementary science instruction through joint training of in-service teachers, principals, and in structional supervisors** "Record 40 of 25 – Eric 1982 – 1991 . DT . Journal articles (080) . Jn .performance – and – instruction ; v 25 . N4 – 18 May 1986 .

10) San, Myint (1999). "**Japanese beginning teachers perceptions of their preparation and professional development**", Journal of Education For Teaching, Vol 25, Nol, p.p: 255-289.

11) Probst(1989)**" Computer Technology in – Service Training Needs of Elementary School Teachers in Nebraska**" Rocord 16 of 25 Dissertation abstracs. The University of Nebraska-Lincoln (o138) D.d. Page.159.

12) Rowley, James B (1999). **" The Good Mentor".** Journal of ASCD, vol. 56, No. 8, p. 20-22.

13) Webster Thomas.J(2000): **"First year teacher: Their Evaluation From Perservice to the end of Organizational Frames".** AAT9973932, N, UMIPRO, Quest digital Dissertation- full Citation Abstract.

موقع انترنت:

14) http://www.moe.gov.ps/downloads/textdoc/timss.doc

الملحق رقم (1)

الاستبانة في صورتها الأولية

بسم الله الرحمن الرحيم

السيد الدكتور/ _____ حفظه الله

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

أضع بين أيديكم استبانة خاصة بدراسة عنوانها (دور الدورات التدريبية في تطوير النمو المهني لمعلمي العلوم في مدارس وكالة الغوث بغزة وسبل تفعيله) وذلك لنيل درجة الماجستير من قسم أصول التربية بكلية التربية / الجامعة الإسلامية. وقد تألفت الاستبانة من خمس وثمانين فقرة موزعة على ستة مجالات.

أرجو التكرم من سيادتكم بالحكم على فقرات الاستبانة، هل هي مناسبة من حيث الصياغة والمضمون؟ وهل تنتمي فعلاً للمجال الذي وضعت فيه؟. آملاً من الله عز وجل أن تلقى جل اهتمامكم ورعايتكم، وأن يجعل جهدكم هذا ذخراً عند الله في ميزان حسناتكم.

الباحث/ عبد الرؤوف شاكر شقفة

المجال الأول/ التخطيط للدرس

مشاركتي في الدورات التدريبية أفادتني في مجال التخطيط للدروس في النواحي التالية:

م	الفقرة	مناسبة	غير مناسبة	منتمية	غير منتمية
1	بناء خطط علاجية تناسب بطيئي التعلم.				
2	صياغة الأهداف الأدائية بشكل سلوكي يمكن قياسه.				
3	تنويع الأهداف التدريسية لتشمل المجالات المعرفية والوجدانية والحركية.				
4	ترتيب الأهداف بشكل منطقي يتناسب مع محتوى الدرس.				
5	تحديد التعلم القبلي اللازم للتعلم الجديد.				
6	تحديد التقويم المرحلي والتقويم الختامي.				
7	تنظيم الوقت وتوزيعه بما يتلاءم وتحقيق الأهداف.				
8	تحديد الأنشطة والفعاليات بشكل دقيق.				
9	تحديد الاحتياجات والأهداف التربوية الخاصة بالطلاب.				
10	مراعاة الطلبة الموهوبين والمبدعين عند التخطيط للتعليم في مستوياته المختلفة.				
11	التخطيط للرحلات والدراسات الميدانية.				
12	وضع خطة طويلة المدى لتدريس المادة / سنوية أو فصلية.				
13	التخطيط لأنشطة علمية مصاحبة ذات علاقة بموضوعات الدراسة.				
14	وضع خطة لتحقيق الأهداف التعليمية وفق المنحى التكاملي.				

المجال الثاني / ضبط الصف وإدارته

مشاركتي في الدورات التدريبية أفادتني في مجال التخطيط للدروس في النواحي التالية:

م	الفقرة	مناسبة	غير مناسبة	منتمية	غير منتمية
1	تحديد السلوك الذي يدل على انتباه التلاميذ.				
2	تحديد السلوكيات المخلة بالنظام.				
3	استخدام استراتيجيات تعديل السلوك بشكل أفضل.				
4	استخدام أسلوب التعاقد السلوكي لاستثارة دافعية التلاميذ.				
5	مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ.				
6	تنمية اتجاهات إيجابية عند التلاميذ نحو الانضباط الذاتي.				
7	ربط نظريات التعلم بما يجري داخل الحجرة الدراسية.				
8	استخدام التعزيز بأنواعه لإثارة الدافعية للمنافسة الشريفة بين التلاميذ.				
9	ربط أسس النمو بما يجري في صفوف التلاميذ.				
10	اكتشاف التلاميذ الموهوبين وبطيئي التعلم ومساعدتهم.				
11	الاتصال الدائم بين معلم الصف وأسرة التلميذ.				
12	توظيف التواصل غير اللفظي في معالجة أخطاء المتعلمين.				
13	تجميل البيئة الصفية لإثارة اهتمام التلاميذ للتعلم (خلق زوايا تعليمية بهدف تثبيت المعلومات عند الطلبة).				
14	مساعدة الطلبة الذين يعانون من مشكلات مثـــل(الخجـــل،أو العدوانية، أو الخوف، أو النسيان).				

المجال الثالث / الخبرات والأنشطة التعليمية

مشاركتي في الدورات التدريبية أفادتني في مجال التخطيط للدروس في النواحي التالية:

م	الفقرة	مناسبة	غير مناسبة	منتمية	غير منتمية
1	تنفيذ الأنشطة الصفية واللاصفية والعمل على تطويرها.				
2	إجراء التجارب العملية بمهارة.				
3	توظيف الاكتشافات العلمية في تحقيق أهداف منهاج العلوم.				
4	إقامة المتاحف والمعارض العلمية.				
5	استخدام الظواهر العلمية كمصدر من مصادر التعلم.				
6	إتقان العروض العملية في التدريس.				
7	الإشراف على أنشطة المجموعات لدى التلاميذ لضمان فاعلية المشاركة لديهم.				
8	طرح الأسئلة الصفية بمستوياتها المختلفة.				
9	التعبير عن النتائج المعملية بالجداول أو الرسوم البيانية وتفسيرها.				
10	إجراء الحسابات الكيميائية للمواد المتفاعلة والناتجة من التفاعل.				
11	حفظ العينات (كائنات حية– مواد كيميائية).				
12	تجنب الأخطار الناجمة عن بعض التجارب الكيميائية والتوصيلات الكهربائية.				
13	الاستفادة من البحوث العلمية المنشورة في مجال تعليم العلوم.				

المجال الرابع / طرق التدريس

مشاركتي في الدورات التدريبية أفادتني في مجال التخطيط للدروس في النواحي التالية:

م	الفقرة	مناسبة	غير مناسبة	منتمية	غير منتمية
1	استخدام أساليب التهيئة المناسبة لكل موضوع.				
2	استخدام الأسئلة الشفوية بطريقة صحيحة تعزز المناقشة خلال عملية التدريس.				
3	إدارة المناقشات الفعالة بين التلاميذ من وقت لآخر.				
4	استخدام طرائق التدريس المتنوعة مثل (التعلم التعاوني، والاستقصاء، والتدريس بالمجموعات، والبنائية، ولعب الأدوار).				
5	استخدام أساليب التعليم الفردي حسبما تقتضيه الحاجة.				
6	توظيف الألعاب التربوية في تدريس العلوم.				
7	الربط بين الدين والظواهر العلمية خلال عملية التدريس.				
8	التقييم الذاتي لمعرفة مدى فاعلية طرق التدريس المستخدمة.				
9	تنفيذ دروس نموذجية تطبيقية للمعلم لتطوير أسلوب تدريسه.				
10	كتابة البحوث وأوراق العمل الخاصة بتحسين مستوى التلاميذ أكاديمياً.				
11	التدرب على الطرق الملائمة للتعامل مع المتأخرين دراسياً.				
12	تعديل أساليب التدريس وفقاً لنتائج التقويم.				
13	تصميم وتنفيذ البحوث الإجرائية لحل المشكلات التعليمية.				
14	إعداد المواقف التعليمية التي تساعد الطالب على البحث.				
15	تدريب التلاميذ على استخدام مصادر التعلم كالمختبر والمكتبة.				

المجال الخامس/محتوى المنهاج وتكنولوجيا التعليم

مشاركتي في الدورات التدريبية أفادتني في مجال التخطيط للدروس في النواحي التالية:

م	الفقرة	مناسبة	غير مناسبة	منتمية	غير منتمية
1	إتقان تحليل المحتوى وتنظيمه بتتابع الخبرات.				
2	إثراء المادة العلمية الواردة في الكتاب المقرر.				
3	معرفة المفهوم المعاصر للمنهاج .				
4	ترتيب المحتوى حسب البنية المعرفية.				
5	تنظيم المادة الدراسية ومراعاة تسلسلها المنطقي.				
6	ربط معلومات المواد الدراسية وتكاملها.				
7	إشراك التلاميذ في إعداد الوسائل التعليمية وتهيئتها للأداء الصفي.				
8	استثمار موارد البيئة المحيطة واستخدامها في عملية التدريس.				
9	استخدام وتوظيف الحاسوب التعليمي وشبكة الإنترنت في التعليم.				
10	توظيف جهاز LCD في تدريس العلوم.				
11	استخدام وسائل تكنولوجيا التعليم (الرأس المرتفع، الفيديو التعليمي، التلفزيون التربوي).				
12	إتقان مهارة إعداد وإنتاج المجسمات والعينات والنماذج والشرائح اللازمة للتدريس.				
13	إنتاج وتوظيف الشفافيات والمستنبطات العلمية في تدريس العلوم.				
14	إعداد بطاقات ملاحظة للأداء العملي (صحائف عمل).				

المجال السادس : التقويم

مشاركتي في الدورات التدريبية أفادتني في مجال التخطيط للدروس في النواحي التالية:

م	الفقرة	مناسبة	غير مناسبة	منتمية	غير منتمية
1	إعداد اختبارات تشخيصية تحدد نقاط القوة ومواطن الضعف عند كل طالب.				
2	بناء الاختبارات التحصيلية بأنواعها في العلوم.				
3	طرح الأسئلة الصفية بمستوياتها وأنواعها المختلفة.				
4	معالجة نقاط الضعف التي يكتشفها عند التلاميذ.				
5	إعداد أدوات التقويم الملائمة للأهداف التدريسية.				
6	استخدام نتائج التقويم في تحديد الصعوبات التي تواجه التلاميذ.				
7	اختيار الواجبات البيتية.				
8	تحديد نقاط الضعف عند التلاميذ تمهيداً لعلاجها.				
9	تدريب التلاميذ على تقويم أنفسهم.				
10	تحليل وتفسير نتائج الاختبارات التحصيلية واستخدامها في تحسين التدريس.				
11	التمييز بين التقويم التكويني والختامي من حيث أهداف وفوائد كل منها.				
12	الاستخدام الفاعل للملاحظة الصفية كأسلوب تقويمي.				
13	تقويم مدى صدق أي اختبار وثباته للتأكد من قدرته على تقويم نتائج تعليمية محددة.				
14	إجراء التقويم التطويري وسجلاته.				
15	إعداد جدول المواصفات لإعداد الاختبارات.				

أسئلة مفتوحة

س1 / ما المهارات التي اكتسبتها من خلال مشاركتك في الدورات التدريبية؟.

س2 / ما المجالات التي ساهمت الدورات التدريبية في تنميتها لديك كمعلم؟.

الملحق(2)

محكمو أداة الدراسة

م	الاسم	جهة العمل
1	أ.د محمود أبو دف	الجامعة الإسلامية.
2	أ.د فؤاد العاجز	الجامعة الإسلامية.
3	أ.د عليان الحولي	الجامعة الإسلامية.
4	د. سليمان المزين	الجامعة الإسلامية.
5	د. محمد هاشم الأغا	جامعة الأزهر
6	د. جميل نشوان	جامعة الأزهر.
7	د. حمدي معمر	جامعة الأقصى.
8	د. يوسف صافي	جامعة الأقصى.
9	د. رزق شعت	جامعة الأقصى.
10	د. زياد الجرجاوي	جامعة القدس المفتوحة.
11	د. محمد فروانة	جامعة القدس المفتوحة
12	د. شريف حماد	جامعة القدس المفتوحة.
13	د. رأفت الغوطي	جامعة القدس المفتوحة.
14	د. ناصر الأغا	جامعة القدس المفتوحة.
15	د. إسماعيل الفرا	جامعة القدس المفتوحة.
16	د. محمد أبو ملوح	مركز القطان
17	د. رياض سمور	وزارة التربية والتعليم.
18	د. نادرة بسيسو	مديرة مدرسة/ وزارة التربية والتعليم.

الملحق رقم (3)

الاستبانة في صورتها النهائية

بسم الله الرحمن الرحيم

استبانة بعنوان:

دور الدورات التدريبية في تطوير النمو المهني لمعلمي العلوم في مدارس الوكالة بغزة وسبل تفعيله

أخي المعلم / أختي المعلمة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،،،

تشكل الاستبانة التي بين يديك الأداة الرئيسة لدراسة علمية، بغرض استكمال الحصول على درجة الماجستير من الجامعة الإسلامية في أصول التربية .

فأرجو منكم التكرم بتعبئة الاستبانة بوضع لإشارة (X) في الخانة التي تراها مناسبة، آملاً توخي الدقة والموضوعية، إن تعاونك سبباً في نجاح هذا البحث، علماً بأن المعلومات الواردة في هذه الاستبانة ستستخدم لأغراض البحث العلمي فقط .

وتقبلوا خالص احترامي وتقديري،،،

معلومات عامة :

1. الجنس : ◯ ذكر ◯ أنثى
2. المؤهل الأكاديمي ◯ دبلوم ◯ بكالوريوس ◯ ماجستير فأعلى
3. سنوات الخدمة : ◯ سنة –5 سنوات ◯ 6–10 سنوات ◯ 11 سنة فأكثر
4. المرحلة التعليمية : ◯ ابتدائي ◯ إعدادي
5. الدورات التدريبية : ◯ تلقيت ◯ لم أتلق

الباحث

عبد الرؤوف شاكر شقفة

المجال الأول/ التخطيط للدروس

مشاركتي في الدورات التدريبية أفادتني في مجال التخطيط للدروس في النواحي التالية:

م	الفقرة	كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدا
1	صياغة الأهداف بشكل سلوكي يمكن قياسه.					
2	تنويع الأهداف التدريسية لتشمل المجالات المعرفية والوجدانية والنفس الحركية.					
3	ترتيب الأهداف بشكل سيكولوجي يتناسب مع محتوى الدرس.					
4	تحديد التعلم القبلي اللازم للتعلم الجديد.					
5	تحديد التقويم المرحلي والتقويم الختامي.					
6	تنظيم الوقت وتوزيعه بما يتلاءم وتحقيق الأهداف.					
7	تحديد الأنشطة والفعاليات الملائمة للدرس.					
8	تحديد الحاجات والأهداف التربوية الخاصة بالطلبة.					
9	مراعاة الطلبة الموهوبين والمبدعين عند التخطيط للتعليم في مستوياته المختلفة.					
10	التخطيط الفعال للرحلات والدراسات الميدانية.					
11	وضع خطة فصلية لتدريس المبحث.					
12	التخطيط لأنشطة علمية إثرائية ذات علاقة بموضوعات الدراسة.					
13	وضع خطة لتحقيق الأهداف التعليمية وفق المنحى التكاملي.					
14	بناء خطط علاجية تناسب بطيئي التعلم.					

المجال الثاني / ضبط الصف وإدارته.

مشاركتي في الدورات التدريبية أفادتني في مجال ضبط الصف وإدارته في النواحي التالية:

م	الفقرة	كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
1	تحديد السلوك الذي يدل على جذب انتباه الطلبة.					
2	تحديد السلوكيات المخلة بالنظام.					
3	استخدام استراتيجيات تعديل السلوك.					
4	استخدام أسلوب التعاقد السلوكي لاستثارة دافعية الطلبة.					
5	مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة.					
6	تنمية اتجاهات إيجابية لدى الطلبة نحو الانضباط الذاتي.					
7	ربط نظريات التعلم بما يجري داخل غرفة الصف.					
8	استخدام التعزيز بأنواعه لإثارة دافعية الطلبة.					
9	تقبل سلوك الطلبة وفق خصائصهم النمائية.					
10	اكتشاف الطلبة الموهوبين وبطيئي التعلم ومساعدتهم.					
11	الاتصال الدائم مع أسر الطلبة.					
12	توظيف التواصل غير اللفظي في معالجة أخطاء الطلبة					
13	تجميل البيئة الصفية لإثارة اهتمام الطلبة للتعلم (خلق زوايا تعليمية بهدف تثبيت المعلومات عند الطلبة).					
14	مساعدة الطلبة الذين يعانون من مشكلات مثل (الخجل،الخوف العدوانية، النسيان).					

المجال الثالث / الخبرات والأنشطة التعليمية

مشاركتي في الدورات التدريبية أفادتني في مجال الخبرات والأنشطة التعليمية في النواحي التالية:

م	الفقرة	كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدا
1	تنفيذ وتطوير الأنشطة الصفية واللاصفية.					
2	تنفيذ الأنشطة العملية بدقة ومهارة.					
3	توظيف الاكتشافات العلمية في تحقيق أهداف منهاج العلوم.					
4	إقامة المتاحف والمعارض العلمية.					
5	استخدام الظواهر العلمية كمصدر من مصادر التعلم.					
6	إتقان العروض العملية في التدريس.					
7	الإشراف على أنشطة المجموعات لدى الطلبة لضمان فاعلية المشاركة لديهم.					
8	التعبير عن النتائج المعملية بالجداول والرسوم البيانية وتفسيرها.					
9	إجراء الحسابات الكيميائية للمواد المتفاعلة والناتجة من التفاعل.					
10	حفظ العينات (كائنات حية – مواد كيميائية) .					
11	تجنب الأخطار الناجمة عن بعض التجارب الكيميائية والتوصيلات الكهربائية.					
12	الاستفادة من البحوث العلمية المنشورة في مجال تعليم العلوم .					

المجال الرابع / طرق التدريس

مشاركتي في الدورات التدريبية أفادتني في مجال طرق التدريس في النواحي التالية:

م	الفقرة	كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدا
1	استخدام أساليب التهيئة المناسبة لكل موضوع.					
2	استخدام الأسئلة الشفوية بطريقة صحيحة تعزز المناقشة خلال عملية التدريس.					
3	إدارة المناقشات الفعالة بين الطلبة من وقت لآخر.					
4	استخدام طرائق التدريس المتنوعة مثل (التعلم التعاوني، والاستقصاء...).					
5	استخدام أسلوب التعليم الفردي حسبما تقتضيه الحاجة.					
6	تعزيز الجوانب الإيمانية وتعظيم الخالق لدى الطلبة خلال تدريس العلوم.					
7	التقويم الذاتي لمعرفة مدى فاعلية طرق التدريس المستخدمة.					
8	تنفيذ دروس نموذجية تطبيقية لتطوير أساليب التدريس.					
9	كتابة البحوث وأوراق العمل الخاصة بتحسين مستوى الطلبة أكاديمياً.					
10	التدرب على الطرق الملائمة لمعالجة المتأخرين دراسياً.					
11	تعديل أساليب التدريس وفقاً لنتائج التقويم.					
12	تصميم وتنفيذ البحوث الإجرائية لحل المشكلات التعليمية .					
13	تصميم مواقف تعليمية تساعد الطلبة على البحث والاكتشاف.					
14	تدريب الطلبة على استخدام مصادر التعلم كالمختبر والمكتبة ومركز الحاسوب.					

المجال الخامس/محتوى المنهاج وتكنولوجيا التعليم

مشاركتي في الدورات التدريبية أفادتني في مجال المنهاج وتكنولوجيا التعليم في النواحي التالية:

م	الفقرة	كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدا
1	معرفة المفهوم المعاصر للمنهاج.					
2	إتقان تحليل المحتوى.					
3	ترتيب المحتوى حسب البنية المعرفية.					
4	تنظيم المادة الدراسية ومراعاة تسلسلها المنطقي .					
5	إثراء المادة العلمية الواردة في الكتاب المقرر.					
6	ربط وتكامل معلومات المبحث مع المواد الدراسية الأخرى.					
7	إشراك الطلبة في إعداد الوسائل التعليمية وتهيئتها للأداء الصفي.					
8	استثمار موارد البيئة المحيطة واستخدامها في عملية التدريس.					
9	استخدام وتوظيف الحاسوب التعليمي وشبكة الإنترنت في التعليم.					
10	توظيف جهاز LCD في تدريس العلوم.					
11	استخدام وسائل تكنولوجيا التعليم (O.H.P، الفيديو التعليمي، التلفزيون التربوي).					
12	إتقان مهارة إعداد وإنتاج المجسمات والعينات والنماذج والشرائح اللازمة للتدريس.					
13	إنتاج وتوظيف الشفافيات والمستنبطات العلمية في تدريس العلوم.					
14	إعداد بطاقات ملاحظة للأداء العملي (صحائف عمل).					

المجال السادس: التقويم

مشاركتي في الدورات التدريبية أفادتني في مجال التقويم في النواحي التالية:

م	الفقرة	كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
1	إعداد اختبارات تشخيصية تحدد نقاط القوة ومواطن الضعف عند الطلبة.					
2	بناء الاختبارات التحصيلية بأنواعها وفق جدول المواصفات..					
3	طرح الأسئلة الصفية بمستوياتها وأنواعها المختلفة.					
4	معالجة نقاط الضعف التي يكتشفها عند الطلبة.					
5	إعداد أدوات التقويم الملائمة للأهداف التدريسية.					
6	استخدام نتائج التقويم في تحديد الصعوبات التي تواجه الطلبة.					
7	اختيار الواجبات البيتية .					
8	تدريب الطلبة على تقويم أنفسهم.					
9	تحليل وتفسير نتائج الاختبارات التحصيلية لاستخدامها في تحسين التدريس.					
10	التمييز بين التقويم التكويني والختامي من حيث أهداف وفوائد كل منها .					
11	الاستخدام الفاعل للملاحظة الصفية كأسلوب تقويمي.					
12	تقويم مدى صدق وثبات أي اختبار للتأكد من قدرته على تقويم نتائج تعليمية محددة.					
13	إجراء التقويم التطويري.					

أسئلة مفتوحة

ما المهارات التي كنت بحاجة إليها ولم تستطع الدورات التدريبية تنميتها لديك؟.

أولاً/ التخطيط للدروس:----------

ثانياً/ضبط الصف وإدارته:----------

ثالثاً/الخبرات والأنشطة التعليمية:----------

رابعاً/طرق التدريس:----------

خامساً/محتوى المنهاج وتكنولوجيا التعليم:----------

سادساً/التقويم:----------

الملحق رقم (4)

كتاب من الدراسات العليا موجه إلى رئيس برنامج التربية والتعليم في وكالة الغوث بغزة لتطبيق أداة الدراسة.

بسم الله الرحمن الرحيم

الجامعة الإسلامية – غزة
The Islamic University - Gaza

عمادة الدراسات العليا
هاتف داخلي: 1150

ج س غ/35/
الرقم..... Ref ..2009/11/08

التاريخ..... Date

الأخ الدكتور/ رئيس برنامج التربية والتعليم بوكالة الغوث حفظه الله،

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،

الموضوع/ تسهيل مهمة طالب ماجستير

تهديكم عمادة الدراسات العليا أعطر تحياتها، وترجو من سيادتكم التكرم بتسهيل مهمة الطالب/ **عبد الرؤوف شاكر محمود شقفة**، برقم جامعي **2006/0363** المسجل في برنامج الماجستير بكلية **التربية** تخصص **أصول التربية-الإدارة التربوية**، وذلك بهدف تطبيق الاستبانة الخاصة بدراسته والحصول على المعلومات التي تساعده في إعدادها والمعنونة بـ:

دور الدورات التدريبية في تطوير النمو المهني لمعلمي العلوم في مدارس وكالة الغوث بغزة وسبل تفعيله

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير،،،

والله ولي التوفيق،،،

عميد الدراسات العليا

د. زياد إبراهيم مقداد

صورة إلى:-
- الملف.

P.O. Box 108, Rimal, Gaza, Palestine fax: +970 (8) 286 0800 فاكس Tel: +970 (8) 286 0700
public@iugaza.edu.ps www.iugaza.edu.ps
ص.ب. 108 الرمال، غزة، فلسطين هاتف