«الاتجاهات السائدة لدى معلمي المدارس الحكومية في فلسطين نحو البرامج التدريبية المقدمة لهم ونموهم المهني»*

د. محمد عبد الاله الطيطي**
د. عزمي أبو الحاج***

* تاريخ التسليم: ١/ ٥/ ٢٠١٣م، تاريخ القبول: ١/ ٦/ ٢٠١٣م.
** أستاذ الإدارة والتخطيط التربوي المشارك/ فرع رام الله والبيرة/ جامعة القدس المفتوحة.
*** أستاذ مساعد في الإدارة التربوية/ فرع رام الله والبيرة/ جامعة القدس المفتوحة.

ملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف إلى واقع الاتجاهات السائدة لدى معلمي المدارس الحكومية في فلسطين نحو البرامج التدريبية المقدمة لهم وأثرها على أدائهم المهني، تكونت عينة الدراسة من عينة من معلمي المدارس الحكومية في فلسطين، بلغ عددها (٤٠٦) معلم ومعلمة، وقد اختيروا بالطريقة العشوائية.وتمثلت أداة الدراسة التي استخدمتها الدارسة باستنانه أعدت لغرض التعرف إلى (واقع الاتجاهات السائدة لدى معلمي المدارس الحكومية في فلسطين نحو البرامج التدريبية المقدمة لهم وأثرها على أدائهم المهني) ، بحيث تكونت بصورتها النهائية من (٤٤) فقرة مقسمة إلى خمسة مجالات.**وتوصلت نتائج الدراسة الى ما يأتي**:

- أن المتوسط العام لاستجابات المبحوثين قد بلغت (٣,٣٧) وهي تصنف بالمتوسطة.
- وجود فروق في المتغيرات (المديرية و عدد الدورات و سنوات الخبرة) .
- عدم وجود فروق في المتغيرات (الجنس والتخصص والمؤهل العلمي) .

Abstract:

The aim of this study was to investigate the nature of the prevailing attitudes of government school teachers in Palestine towards the training programs provided to them and their impact on the performance of vocational study sample consisted of a sample of teachers in government schools in Palestine.The number is (406) teachers who have been selected randomly. The tool of the study a questionnaire prepared for the purpose of identifying the (real attitudes of government school teachers in Palestine regarding the training programs provided to them and their impact on their professional performance) .It consisted of (44) items divided into five areas.

The results of the study were as follows: :

- *The overall average responses of the respondents had reached (3.37) , which is classified as moderate.*
- *The existence of differences in the variables (Directorate and the number of cycles and years of experience) .*
- *The lack of differences in the variables (sex, specialization and qualification) .*

مقدمة:

يحتل التدريب في حياتنا منزلة متميزة، حيث إنه يؤدي دورا مهما على مستوى الرقي والنهوض بالأمة، عبر مواكبة حركة الحياة المتناهية في السرعة، ومن أهم مناشط الحياة وأكثرها تأثيرا في الإنسان العملية التعليمية بكل عناصرها ومن مختلف زواياها، كما يحتل التدريب مكانة مهمة بين الأنشطة الإدارية الهادفة، والتي بدورها تعمل على رفع الكفاءة الإنتاجية، وتحسين أساليب العمل، من خلال إحداث تغيير في مهارات الأفراد وقدراتهم، إضافة إلى الأنماط السلوكية المتعلقة بأداء العمل.فالتطور العلمي والعملي مستمر، والنظريات الإدارية متجددة، والوسائل والأساليب مبتكره، وكل هذا يجعل من التدريب، والاطلاع على كل ما هو جديد، أمراً من الأمور اللازمة للعمل الإداري أياً كان موقعه.

والميدان التربوي بأمس الحاجة إلى التدريب، فالنظريات العلمية في مجال أساليب التدريس وطرائقه، ومجال الإدارة والإشراف التربوي في تجدد مستمر، إضافة إلى التكنولوجيا وتسارعها، كل هذا وغيره يستدعي تدريباً مستمراً، وذا مواصفات خاصة، تتصف بالجودة الشاملة في جميع الجوانب المتعلقة بالتدريب، فالمدخلات السليمة تقود إلى مخرجات سليمة إذا ما رافقتها عمليات سليمة أيضاً.(الطيطي وابو سمرة، ٢٠١٢) .

وتعد عملية تدريب المعلمين من القضايا المهمة التي تلقى اهتماماً متزايداً في الأوساط التربوية، وقد أحيطت هذه القضية بقدر كبير من الاهتمام يرجع بالدرجة الأولى إلى الدور الذي يقوم به المعلم في المجتمع.حيث تكتسب مهنة التعليم أهميتها نظراً للأدوار التي يقوم بها المعلم من عمليات تعليم وتثقيف وتوجيه وبناء الأفراد وتهيئتهم للقيام بعمليات التنمية البشرية والشاملة للمجتمع، وتعد مهنة التعليم كما قيل عنها «المهنة الأم» لأنها تسبق جميع المهن الأخرى، وهي لازمة لها، لاحتياج كل المهن إلى معلم ليقوم بتعليمها.

لذلك يؤدي المعلم دوراً بالغ الأهمية والخطورة في عملية التعلم والتعليم، ويتعدى دوره ذلك إلى العملية التربوية كلها، وبالتالي إلى عمليات التنشئة الاجتماعية، ومن هنا تأتي أهمية المعلم في المجتمع، وتبرز العناية به وتقديره كإنسان وكمواطن وكمهني. (الترتوري، ٢٠٠٧)

ونظراً للتطور المعرفي الهائل ولظهور كثير من نظريات التعلم والتعليم، أصبح التعليم مهنة لها أصولها وقواعدها ومناهجها العلمية، فقد ظهرت كثير من الاتجاهات المتطورة في مجال إعداد المعلم، والتي تؤكد على ضرورة مجاراة العصر وملاحقة التطورات العلمية والتربوية والتقنية ومنها متابعة تطورات المناهج وتحديد ضروراته لإعداد المعلم وفقا لرؤى الإعداد العام، والتخصصي، والتربوي والتربية العملية والتدريب من أثناء الخدمة.كما تتطلب التطورات التقنية الحالية أن يلم المعلم بطرق التعامل مع الوسائل التعليمية الحديثة كالتلفاز والفيديو والحاسب وبرامجه والإنترنت ونحوه، وكيفية استخدامها بفاعلية مع طلابه.ولذلك أصبح تطوير برامج إعداد المعلم ضرورة أساسية لتلبية احتياجات المجتمع التنموية، وتماشياً مع متطلبات المجتمع وسوق العمل.

وتبرز أهمية التدريب من أثناء الخدمة باعتبارها السبيل للنمو المهني للمعلم، وللحصول على المزيد من الخبرات العلمية والمهنية والثقافية والاجتماعية، وكل ما من شأنه رفع مستوى أدائه مما يؤدي إلى زيادة إنتاجيته.حيث إن نوعية المعلم تعتمد على نوعية إعداده وتأهيله، كما تتوقف فاعلية التعليم بشكل كبير على فاعلية المعلمين ومن ثم على إعدادهم.(الكندري وفرج، ٢٠٠١)

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

إن التطورات والتحولات التي نعيشها في عصرنا هذا تجعل من قضية إعداد المعلم وتدريبهم قضية مصيرية تمليها تطورات الحياة، والتي تتمثل في تنمية المعلم مهنياً وعلمياً وتقنياً، وإكسابه مهارات جديدة تمكنه من السيطرة على المواقف المتغيرة التي يواجهها في أثناء عمله، لكي يتم الارتقاء بمهنة التعليم ونوعية المعلمين.وهذا ما دفع المسؤولين عن التعليم في فلسطين إلى الاهتمام بتدريب المعلمين في أثناء الخدمة من أجل دعم مهنة التعليم، وتمكين المعلم من القيام برسالته الحقيقية، ومن أجل ذلك وضعت الخطط والاستراتيجيات، وأعدت البرامج التدريبية، ونفذت المعلمين في المستويات كافة.
وعليه تتحدد مشكلة الدراسة في الإجابة على الأسئلة الآتية:

١. ما الاتجاهات السائدة لدى معلمي المدارس الحكومية في فلسطين نحو البرامج التدريبية المقدمة لهم ونموهم المهني؟

٢. هل تختلف اتجاهات المعلمين في المدارس الحكومية في فلسطين نحو البرامج التدريبية المقدمة لهم تبعا لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، التخصص، سنوات الخبرة، عدد الدورات، المديرية) ؟

فرضيات الدراسة:

♦ لا توجد فروق ذات إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq$ ٠،٠٥) في اتجاهات المعلمين في المدارس الحكومية في فلسطين نحو البرامج التدريبية المقدمة لهم ونموهم المهني تبعاً لمتغير الجنس.

♦ لا توجد فروق ذات إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq$ ٠،٠٥) في اتجاهات المعلمين في المدارس الحكومية في فلسطين نحو البرامج التدريبية المقدمة لهم ونموهم المهني تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

♦ لا توجد فروق ذات إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq$ ٠،٠٥) في اتجاهات المعلمين في المدارس الحكومية في فلسطين نحو البرامج التدريبية المقدمة لهم ونموهم المهني تبعاً لمتغير التخصص.

♦ لا توجد فروق ذات إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq$ ٠،٠٥) في اتجاهات المعلمين في المدارس الحكومية في فلسطين نحو البرامج التدريبية المقدمة لهم ونموهم المهني تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.

♦ لا توجد فروق ذات إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq$ ٠،٠٥) في اتجاهات المعلمين في المدارس الحكومية في فلسطين نحو البرامج التدريبية المقدمة لهم ونموهم المهني تبعاً لمتغير عدد الدورات.

♦ لا توجد فروق ذات إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq$ ٠،٠٥) في اتجاهات المعلمين في المدارس الحكومية في فلسطين نحو البرامج التدريبية المقدمة لهم ونموهم المهني تبعاً لمتغير المديرية.

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف إلى:

١. واقع الاتجاهات السائدة لدى معلمي المدارس الحكومية في فلسطين نحو البرامج التدريبية المقدمة لهم، وأثرها على أدائهم المهني.

٢. التعرف على جوانب الضعف وجوانب القوة في البرامج التدريبية المقدمة لمعلمي المدارس الحكومية في فلسطين.

٣. واقع التدريب ومدى اهميته لمعلمي المدارس الحكومية في فلسطين.

٤. تقويم برامج تدريب معلمي المدارس الحكومية في فلسطين.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة في:

١. مساعدة القائمين على عملية إعداد المعلمين في تطوير البرامج التدريبية وتحسينها والتغلب على الصعوبات التي تواجه تنفيذ هذه البرامج.

٢. تساهم نتائج هذه الدراسة في تقديم مقترحات لرفع الكفاءة الذاتية لدى المعلمين.

٣. المساعدة في وضع خطط مستقبلية للتدريب في أثناء الخدمة لرفع الكفاءة الذاتية لدى المعلمين.

٤. تفعيل دور المعلم ورفع كفاءته الذاتية سوف يسهم في تحقيق الآمال المعقودة عليه، وتحقيق الأهداف المنشودة.

٥. الكشف عن جوانب الضعف لدى المعلمين وتقديم بيانات كمية وكيفية للقائمين على الشأن التربوي لتعزيز الجوانب الإيجابية، ومحاولة التغلب على الجوانب السلبية في مديريات التربية والتعليم فيما يتعلق بالاتجاهات السائدة لدى معلمي المدارس الحكومية في فلسطين نحو البرامج التدريبية المقدمة لهم ونموهم المهني لدوره المهم في العملية التعليمية التعلمية.

الإطار النظري:

يتطلب الدور التربوي للمعلمين ضرورة تأهيلهم للقيام بهذه المهمة، كما يتطلب الاستمرار في تدريبهم بهدف تقبل الأفكار الجديدة وتعريفهم بأحدث الوسائل التعليمية والعلمية، وبخاصة في مجال تخصصهم.

ويعد التدريب عملية متكاملة تتميز بالاستمرار والديمومة، وتهدف إلى خلق معلم ذي كفاءة عالية تساعده على ممارسة مهنته بنجاح، وقد استدعت الحاجة الملحة بسبب التقصير في إعداد المعلم وتلبية حاجاته، ونظراً لتفجر المعرفة وسرعة التغيير لإعادة النظر في برامج تدريب المعلمين، وإعدادهم من حيث الأهداف والمحتوى والطرق وأساليب التقويم.(غنيمة، ١٩٩٨)

مفهوم التدريب وأهدافه:

ينظر الى التدريب على أنه عملية تعديل ايجابي، ذو اتجاهات خاصة، تتناول سلوك الفرد من الناحية المهنية والوظيفية، وذلك لإكسابه المعارف والخبرات التي يحتاج اليها،

اضافه الى الاتجاهات الصالحة للعمل والإدارة، بهدف رفع كفايته الانتاجية (زويلف، ١٩٩٨) .والتدريب عند الطعاني (٢٠٠٧) يعتبر نشاطاً منظماً ومستمراً، يركز على الفرد لتحقيق تغيير في معارفه ومهاراته وقدراته الفنية، لمقابلة احتياجات محددة في الوضع الراهن والمستقبلي، في ضوء متطلبات العمل.أما حمدان (١٩٨٩) فيشير إلى التدريب على أنه عملية منظمة مدروسة، لبناء مهارات تربوية وادارية وشخصية جديدة، بهدف تحسين فاعلية المتدربين.

وتفرض الاتجاهات الحديثة في الإدارة والقيادة أبعاداً جديدة متطورة في الممارسة الادارية والقيادية، وهذا يستدعي مواكبة كل ما هو جديد من معارف ومهارات، ويمكن للتدريب أن يقوم بوظيفة رئيسة في هذا المجال، من خلال تحديد أهدافه المتمثلة في الآتي (حسان والعجمي، ٢٠٠٧) :

١. إكساب المتدرب المهارات اللازمة لأداء العمل.

٢. تغيير (أو تعديل) اتجاهات المتدربين.

ويأتي هذان الهدفان من أجل زيادة الإنتاجية، سواء من خلال تخفيض النفقات، أو رفع الروح المعنوية للعاملين.

العناصر الأساسية لعملية التدريب:

التدريب عملية (process) مستمرة، وتشمل جوانب عديدة في المؤسسة، ولها عناصرها، من أهمها (زويلف، ١٩٩٨) :

١. الاحتياجات التدريبية: وهي تمثل جزءاً من مدخلات عملية نظام التدريب.

٢. الأنشطة التدريبية: وهي الجهود والعمليات الهادفة إلى سد الاحتياجات التدريبية، من طرق ومناهج تدريبية.

٣. النتائج: المتمثلة في أنواع التغيير في الاداء ومستويات الكفاءة للمتدربين، وتمثل هذه النتائج مخرجات نظام التدريب.

٤. التغذية الراجعة: والتي توضح مدى فاعلية النتائج التدريبية من ناحية، وتساعد على تقويم النظام التدريبي ككل، وبيان مدى توافقه مع متطلبات البيئة من ناحية أخرى.

وتتكون العملية التدريبية عند الطعاني (٢٠٠٧) من سلسلة من الأنشطة، والفعاليات التي ترتبط فيما بينها من خلال مبادئ علمية محددة، تتصف بالتسلسل المنطقي، وحدد هذه الانشطة والفعاليات، وفق منحنى النظم، إلى مدخلات وعمليات وتغذية راجعة.أما

قنام وحنني (٢٠٠٧) فقد أشارا إلى عناصر عملية التدريب على أنها: متدرب، ومدرب، ومادة تدريبية، وبيئة التدريب، وأسلوب التدريب.

وحدَّد حمدان (١٩٨٩) ثلاثة مجالات رئيسة لتطوير المعلمين وظيفياً من خلال التدريب، وتحتوي كل منها على عدد من المهارات والمسئوليات الفرعية:

♦ **أولاً: المجال التربوي**: المتعلق بمهارات المادة الدراسية وكيفية توصيلها للمتعلمين، ويشمل: المادة الأكاديمية (الدراسية) .وطرق وأساليب التدريس، بما في ذلك الأهداف التربوية والأسئلة الصفية.ووسائل وتكنولوجيا التعليم (العادية والمعاصرة) .

♦ **ثانياً: المجال الإداري**: المتعلق بتشغيل التدريس والتعلم، وانضباط المتعلمين وانضباطهم، ويشمل: الاتصال (التعامل الإنساني) .والتوجيه والقيادة التربوية.وتحفيز التعلم وتعزيزه.كما يشمل تخطيط وتحضير التدريس.واستخدام البيئة المحيطة.وتعديل السلوك الصفي.والإدارة الصفية، بما في ذلك التنسيق والإشراف وتنظيم وحفظ السجلات. وتقويم التحصيل.وأخيراً تخطيط وتنظيم الأنشطة اللاصفية.

♦ **ثالثاً: المجال الشخصي**: ويتعلق بخصائص المتدربين (المعلمين) الإنسانية البناءة للتعلم والتعليم، وتشمل: المظهر العام والترتيب.والخصائص الشخصية البناءة للتعلم والتعليم.والخصائص الوظيفية البناءة للتعلم والتعليم.

وتختلف أساليب التدريب تبعاً للموقف التدريبي، ومن هذه الأساليب: المحاضرة، والمناقشة المفتوحة و الحالات الدراسية و الألعاب والمسابقات، وأسلوب العرض، والمباريات الإدارية، وتقمص الأدوار، وتدريب الحساسية، وغيرها.ولكل من هذه الأساليب ايجابياته وسلبياته، وتقع على المدرب مسؤولية الإلمام بأساليب التدريب هذه، ومعرفة مدى ملاءمة أي منها للموقف التدريبي دون غيرها.

أهداف التدريب في أثناء الخدمة:

تنبع أهمية التدريب في أثناء الخدمة من خلال:

١. السعي إلى تهيئة الفرص أمام المتدربين لاكتساب معارف جديدة في مجال عملهم.

٢. المساعدة على اكتساب مهارات جديدة تحتاجها متطلبات مهنتهم.

٣. تغيير الاتجاهات واكتساب اتجاهات إيجابية تجاه المهنة الممارسة من قبل المتدرب بما يؤدي إلى رفع روحه المعنوية، وزيادة إنتاجيته بالعمل.

٤. اكتساب المتدرب آفاقاً جديدة في مجال مهنته، وذلك من خلال تبصيره بمشكلات مهنته، وتحدياتها، وأسبابها، وكيفية التخلص منها، أو التقليل من آثارها على أداء العمل، ومن خلال اطلاعه على أساليب وطرق حديثه لممارسة مهنته؛ بهدف تطويرها، وزيادة إنتاجيتها.

٥. غرس أساليب التعليم المستمر في المتدرب، واكسابه لها من خلال تمكينه من مهارات التعليم الذاتي المستمر، أو من خلال إيجاد اتجاهات إيجابية نحو استمرار الالتحاق بالبرامج التدريبية؛ لتطوير قدراته وإمكاناته.

٦. توفير فرص للانفتاح على الآخرين من زملاء المهنة بهدف انتقال الخبرات من شخص إلى آخر في مناخ يسوده روح التعاون والتكامل.

أهمية مهنة التعليم:

تعد مهنة التعليم مهنة اساسية في تقدم الأمم والشعوب، فقد اثبتت التجارب الدولية المعاصرة أن بداية التقدم الحقيقية للأمم هي التعليم، فالدول المتقدمة تضع التعليم في أولوية برامجها وسياستها نظراً لما تمسه تلك الدول من أدوار ملموسة للتعليم في العمليات التنموية في بلدانها.وعليه فإن التنمية المهنية عملية متكاملة ومتصلة تبدأ بتوصيف الوظيفة، وتستمر طالما كان المعلم قائماً بالعمل للحفاظ على سلامة المسار المهني، وعملية التنمية المهنية هدفها إعداد العنصر البشري إعداداً يفي باحتياجات الوظيفة على الوجه الأكمل وتحقيق أهدافها بمستوى الأداء المطلوب وزيادة الإنتاجية ورفع معدلات الأداء إلى تحقيق الاستخدام الأمثل للطاقات البشرية المتاحة للمدرسة.(حسني،٢٠٠٨)

وتحظى التنمية المهنية بأهمية كبرى في تاريخ التربية فكل اقتراح للإصلاح التعليمي وكل خطة للتحسين المدرسي تؤكد الحاجة إلى تنمية مهنية ذات مستوى رفيع وأسباب هذا التأكيد واضحة ترجع الى نمو قاعدة المعرفة واتساعها، وكلما اتسعت هذه القاعدة أصبح هناك حاجة إلى أنواع جديدة من الخبرات على المستويات كافة بالإضافة إلى ضرورة مواكبة كل العاملين بالمدرسة لمتغيرات العصر الذي يعيشون فيه والعمل على تنمية مهاراتهم العملية والفنية.ونتيجة لما يعتري المجتمع من متغيرات فإن المتطلبات المهنية اللازمة لممارسة مهنة التدريس ينبغي أن تتغير وتتطور، مما يتطلب إعادة النظر في كل من البرامج والمخرجات بين الحين والآخر بهدف تمكين المعلمين من إتقان المهارات والكفاءات التي اصبح استخدامها ضروريا قبل انخراطهم في المهنة ومن ثم تزداد الحاجة الى مراجعة وتقويم نظم وبرامج إعداد المعلم وبرامجه بهدف الوصول إلى معايير تتواكب مع المتغيرات والمستجدات، وبما يضمن تأهيلاً وتدريباً متطوراً يتناسب مع حجم وطبيعة

التحولات في أدواره فلم يعد يقتصر إعداده على مجرد التدريس والتلقين بل تجاوز ذلك الى تنمية التفكير والتأكيد على عدد من المهارات الرئيسية مثل القدرة على التكيف والمرونة والتعامل مع التغير السريع بما يرافقه من غموض (ابراهيم وآخرون١٩٨١، كما ورد عند اسعد والمحبوب، ٢٠٠٦) .

ويعد المعلم الركيزة الأساسية في النظام التربوي، وهو حجر الزاوية في تقدم العملية التعليمية وتطورها، فإذا كنا نعدُّ الطالب في التربية الحديثة هو محور العملية التعليمية فإن المعلم الناجح هو الذي يدير دفة هذه العملية بالطرق المناسبة التي تحقق الاهداف المخطط لها وعلى المعلم تبني آمال المجتمع بالتقدم والرقي، ويقدر الاهتمام الذي تبديه المؤسسة التربوية للمعلم، ويقدر الرعاية التي توليها لعملية تطوير مستواه بقدر ما يؤدي الى تحسن في العمليات التعليمية التعلمية، فالمعلم بوصفه قائداً يؤثر تأثيراً كبيراً في طلبته.لأنه العنصر الفعال الرئيس في عملية تنشئتهم، فبفضل المعلمين يكون الأطباء والمهندسون ورجال الاعمال وغيرهم من فئات المجتمع في شتى المجالات وبفضلهم تتقدم الامم وتتطور المجتمعات، فالعلماء والبارعون في مختلف مجالات الحياة عاشوا خبرات تربوية وفرها لهم معلمون متميزون طوال مراحل تعلمهم الامر الذي اثر في بناء شخصياتهم وصقل تفكيرهم على نحو مكنهم من التفوق والتميز في مجتمعهم ما مكنهم من التوصل الى الاكتشافات والاختراعات المؤثرة في حياة البشرية وتقدمها (المفرج وزملاؤه، ٢٠٠٧) .

لذلك تعدُّ عملية التنمية المهنية للمعلم عنصراً مهماً في طريق البناء الحضاري والاقتصادي والاجتماعي للأمم، والتي تتمثل في مدى إسهامه الحقيقي في بناء الإنسان، فكلما نجح المعلم في زيادة المستويات التعليمية لأبناء الأمم، كلما ارتفعت معها مستويات المعرفة، ومن ثم ترتفع مستويات دخل أبناء الأمة وتحقيق مستويات طموحها.

خصائص المعلم:

يعد المعلم ذا أهمية بالغة في العملية التربوية، وفي المجتمع الذي يعيش فيه، فمن الضروري أن يعمل لكي يتطور ويفيد مجتمعه ويفيد نفسه، ومن الضروري أن ينال اهتماماً بالغاً سواءً من مؤسسته أو من البيئة التي يعيش فيها ويتعايش معها، إضافة إلى العناية الكافية للأهمية المحورية والمركزية كونه جزءاً مهماً في العملية التعليمية، وكونه النبراس الذي يقوم بإعداد المعلمين وتنميتهم حتى تجعلهم قادرين على ممارسة هذه المسؤوليات.

ولذلك يشير الباحثون إلى جملة من الصفات والخصائص التي يجب أن يتصف بها المعلم الفعال، والتي ستساعده على أداء مهَّماته بفاعلية، **ومن هذه الصفات ما يمكن**

تصنيفه إلى خمسة معايير وفق (الاحمد،٢٠٠٠، سعد، ٢٠٠٧)

١. معايير صحية مثل: التمتع بصحة مناسبة وحيوية وجسمية، والتوازن النفسي، وسلامة الحواس وغيرها.

٢. معايير أخلاقية مثل: حسن السيرة والصدق والأمانة والعدالة والإنصاف والاتزان في انفعالاته وأحاسيسه والتسامح والأبوية، والتحمل والصبر.

٣. معايير علمية وثقافية تتمثل في الدرجة العلمية التي حصل عليها ومدى اطلاعه على القضايا العلمية والثقافية المتعلقة بمجال اختصاصه وتطورات المعرفة لديه، وخاصة مهارات تكنولوجيا التعليم.

٤. معايير مهنية تتمثل في القدرة العقلية.

مبررات التدريب في أثناء الخدمة:

تعد عملية التدريب في أثناء الخدمة عملية مكملة لتأهيل المعلمين وإعدادهم قبل الخدمة، وبخاصة في مرحلة التعليم الجامعي وتأتي في أثناء العمل وقد بدأ المعلم يواجه مجموعة من التحديات في الميدان حيث إنه بدأ يجرب أساليب تمكنه من التجدد والتطور، وبدأ يحتاج إلى من يزوده بالتغذية الراجعة عن عمله.

فيلتحق بدورات أساسية تعقد لهذا الغرض فيقوم فيها بأنشطة تربوية عملية موجهة ودراسة تعيينات ومختارات من الكتب وأوراق عمل، ويقدم إسهامات في الحلقات الدراسية، ويؤدي بحوثاً واختبارات وتجارب ميدانية، فيدعم ذلك قدرته على حل المشكلات التي تواجهه فيطور اساليبه بما يتماشى مع المواقف التعليمية (سلامة، ٢٠٠٩)

وتعد الاستجابة لحاجات المعلمين في الجوانب الأكاديمية والتربوية والتشخيصية من أجل زيادة فاعليتهم في تأدية مهماتهم واستجابة لأهداف المؤسسة التربوية في تحسين النتاجات من خلال الاستثمار الأمثل للموارد فالتدريب يغير الاتجاهات السلبية للمعلمين، ويغير سلوكهم لجعلهم أكثر انسجاماً مع الأهداف التربوية المأمولة من النظام التربوي المعمول به، مما يؤدي الى جعلهم اكثر ألفة في تحقيق هذه الاهداف (الطيطي وابو سمرة، ٢٠١٢) .

ان الحاجة الى التدريب اثناء الخدمة هي حاجة قائمة باستمرار نظراً لأن المعلم لا يمكن ان يعيش مدى حياته بمجموعة محددة من المعارف والمهارات والكفايات فتحت ضغط الحاجات الداخلية والتقدم المعرفي، أصبح التدريب ضرورة لا بد للمعلم أن يحافظ عليها على اعتبار أن التعليم بالنسبة له عملية نمو مستمرة ومتواصلة (حمدان، ١٩٧٣) .

وعليه فإن المفهوم الشامل للنمو المهني المستمر للمعلم يساهم في تحقيق ثلاث وظائف هي:

١. تقديم نظام ملائم للتدريب اثناء الخدمة لكل المعلمين

٢. خلق بيئة ومحيط يساعد المعلم على تنمية قدراته

٣. يقدم الدعم والمساندة للمدرسة بما يمكنها من إنجاز برامجها بنجاح

ومن ثم يمكن للنمو المهني المستمر أن يفي بحاجات اجتماعية وتعليمية متنوعة منها كما ورد عن (ابو هجار، وديان، ١٩٩٩) :

١. الحاجة الاجتماعية لنظام تعليمي كفء وإنساني قادر على الوفاء والتكيف مع الحاجات الاجتماعية المتغيرة.

٢. الحاجة لإيجاد طرق لمساعدة أعضاء هيئة التدريس على تحسين القدرات الشخصية والاجتماعية للأطفال الذين يعيشون في المحيط الاجتماعي الواسع للمدرسة.

الحاجة الى تنمية وتشجيع رغبة المعلمين في حياة شخصية مرضية ومحفزة ومشجعة، مما يساعد بدوره التلاميذ على تحقيق ذواتهم وقدراتهم.

الدراسات السابقة:

أجرى **الطيطي وأبو سمرة** (٢٠١٢) دراسة هدفت إلى التعرف إلى مدى توافر معايير الجودة الشاملة في برامج التدريب في مديريات التربية والتعليم في محافظة الخليل في ظل متغيرات الدراسة، وتكون مجتمع الدراسة من مشرفي التدريب في مراكز التدريب بمديريات التربية والتعليم بمحافظة الخليل (شمال الخليل، الخليل، جنوب الخليل) إضافة إلى المدربين والمتدربين، وتكونت عينة الدراسة، وهي عينة طبقية عشوائية، من (٢٩٨) فرداً.ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحثان ببناء استبانة تكونت من (٣٤) فقرة موزعة على مجالين: مدى توافر معايير الجودة الشاملة في تحديد الاحتياجات التدريبية، ومدى توافرها في الاستراتيجيات التدريبية، وتم التحقق من صدقها وثباتها بالطرق التربوية والإحصائية المناسبة.

وأظهرت نتائج الدراسة أن تقديرات أفراد عينة الدراسة لمدى توافر معايير الجودة الشاملة في برامج التدريب في مديريات التربية والتعليم في محافظة الخليل كانت بدرجة متوسطة، وبمتوسط حسابي قدره (٣،٤٣) وفق مقياس ليكرت الخماسي، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لمدى

توافر معايير الجودة الشاملة في هذه البرامج تعزى لمتغيرات الدراسة: المديرية، والجنس، والمؤهل العلمي، والفئة، وسنوات الخبرة، وعدد الدورات التدريبية، وأظهر (٦٥,١٪) من أفراد عينة الدراسة عدم رضاهم عن برامج التدريب التي تعدها مديريات التربية في محافظة الخليل.وفي ضوء نتائج الدراسة أوصى الباحثان بمجموعة من التوصيات.

وأجرى **العاجز وزملاؤه** (٢٠١٠) دراسة هدفت إلى التعرف إلى واقع تدريب معلمي المرحلة الثانوية ومعلماتها بحافظات غزة من وجهة نظرهم، واستخدم المنهج الوصفي التحليلي للإجابة عن أسئلة الدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (٥٨٠) معلماً ومعلمة، وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

- حاجة برامج التدريب إلى أهداف محددة سلفاً، لأن وجود هذه الأهداف يساعد على نجاح هذه البرامج، وبالتالي تطوير أداء المعلمين والمعلمات المشاركين فيها.

- حاجة برامج التدريب إلى التخطيط لها، ويكون منطلقاً من واقع العملية التعليمية ومن احتياجات المتدربين المختلفة، وأهمية مشاركة المعلمين في عمليات البرامج كافة من تخطيط ومشاركة في التنفيذ ومشاركة في التقويم والمتابعة.

وأجرى **شديفات وارشيد** (٢٠٠٩) دراسة للتعرف الى الاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة الانجليزية ومعلماتها لمرحلة التعليم الأساسية من وجهة نظرهم في المدارس الحكومية في مديرية التربية والتعليم لقصبة المفرق للعام الدراسي ٢٠٠٨/ ٢٠٠٩. تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي اللغة الانجليزية ومعلماتها في مديرية التربية والتعليم لقصبة المفرق للعام الدراسي ٢٠٠٨/ ٢٠٠٩، وتألفت عينة الدراسة من جميع المعلمين والمعلمات وعددهم (٣٢٧) ، وقد توصلت الدراسة إلى أن الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي اللغة الانجليزية ومعلماتها كانت كالآتي: مجال مهارة المحادثة أكثر المجالات أهمية وأقلها مجال مهارة القراءة، وكان ترتيب الاحتياجات التدريبية كالآتي: مجال مهارة المحادثة ثم مهارة الكتابة ثم مهارة الاستماع ثم التخطيط ثم التقويم ثم مهارة القراءة، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق بين متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغيري الجنس والخبرة.

وقام **أبو عطوان** (٢٠٠٨) بدراسة هدفت إلى التعرف إلى معوقات تدريب المعلمين أثناء الخدمة وسبل التغلب عليها بمحافظات غزة، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي على عينة الدراسة المكونة من (٤٨٥) معلما ومعلمة، وجاءت النتائج بالنسبة للمعوقات على النحو الآتي:

- وجود معوقات لعدم تقديم وزارة التربية حوافز مادية ومعنوية للمعلمين المتدربين.

- وجود معوق عدم أخذ رأي المعلمين لاحتياجاتهم التدريبية.
- وجود معوق تعارض وقت التدريب مع توقيت العمل في المدرسة.
- وجود معوق قلة استخدام الحاسوب في التدريب L.C.D.

كم أجرى **الحربي** (٢٠٠٧) دراسة هدفت إلى التعرف إلى اتجاهات معلمي محافظة الرس بالمملكة العربية السعودية نحو البرامج التدريبية المتاحة لهم واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (٣٢٣) معلماً، واستخدم الباحث الاستبانة كأداة للدراسة، وأظهرت النتائج أن اتجاهات المعلمين نحو مجال محتوى البرامج التدريبية حصل على متوسط الحسابي قدره (٣,٨٤) ، ومجال مدربي البرامج (٣,٩٤) ، ومجال البيئة التدريبية (٣,٤٨) ، ومجال وقت تنفيذ البرامج التدريبية (٢,٧٩) .وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا تعزى لمتغير المؤهل الدراسي لصالح درجة البكالوريوس، والمرحلة التعليمية لصالح الابتدائية.

وقام **بركات** (٢٠٠٥) بدراسة لمعرفة تأثير الدورات التدريبية التأهيلية التي يلتحق بها المعلم في أثناء الخدمة في امتلاكه وممارسته للكفايات اللازمة للتدريس واتجاهه نحو المهنة، ولتحقيق هذا الهدف اختار الباحث بالطريقة العشوائية الطبقية عينة مكونة من (٣٤٧) معلماً ومعلمة، منهم (١٨٥) معلماً، و (١٦٢) معلمة من المدارس الحكومية في محافظة طولكرم.وبينت النتائج وجود أثر جوهري لهذه الدورات في مدى ممارسة المعلمين لهذه الكفايات.كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق جوهرية في اتجاهات المعلمين نحو مهنة التدريس يمكن عزوها إلى التحاقهم في هذه الدورات التدريبية في أثناء الخدمة، ومن جهة أخرى بينت النتائج أنه لا توجد فروق جوهرية لمدى امتلاك المعلمين للكفايات اللازمة للتدريس وممارستهم لها، يمكن عزوها إلى اتجاهاتهم نحو مهنة التدريس.

وهدفت دراسة **أونافور Onafowora (2005)** إلى الكشف عن العلاقة بين فاعلية الذات والتدريس، وذلك في بداية التدريب المهني المستمر، واشتملت عينة الدراسة على عدد من المدرسين الجدد، وبالنسبة لأدوات الدراسة فقد قام الباحث بالحصول على تعبيرات لفظية، وشفهية من المدرسين الجدد عن التدريس، وهذه التعبيرات قدمت نظرة أساسية لأفكارهم وأعمالهم بخصوص فاعلية التدريس، وكان من أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة تعبير المدرسين الجدد عن ثقة أقل بخصوص خبرات التدريس، وتصوير المدرسين الجدد أنفسهم على أن لديهم تحديات في قضايا التدريس، وأن هناك مزيداً من الحاجة إلى بحث الفاعلية الذاتية لدى المعلمين الجدد.

في حين هدفت دراسة **شيشت مان، وليفي Shechtman and Levy (2005)** إلى بحث أثر برنامج تدريبي للمهارات الحياتية على إدراك المعلمين لبيئة العمل وفاعلية الذات، وتكونت عينة الدراسة من (٢١٤) معلماً، واستخدم الباحثان برنامجاً تدريبياً للمهارات الحياتية، وهو برنامج تدريبي يطبقه المعلمون على الطلاب، ويتركز على أربعة مجالات هي: تنمية الهوية أو هدف الحياة، وحل المشكلة أو اتخاذ القرار، والعلاقات الاجتماعية، والحفاظ على الصحة البدنية، وكان التدريب يتم في الغالب في شكل جماعي، وقسمت العينة إلى ثلاثة مجموعات: معلمون لم يتلقوا تدريباً، ومعلمون في السنة الأولى للتدريب، ومعلمون في السنة الثانية للتدريب، وأظهرت نتائج الدراسة أن المعلمين الذين تعرضوا لتدريب أكثر كان لديهم درجات أعلى في مقياسي بيئة العمل وفاعلية الذات، ومعنى ذلك أن التدريب يؤثر في الكفاءة الذاتية لدى المعلمين.

وقام **رودولف (Rudolph, 2002)** بدراسة بهدف التعرف إلى أثر التدريب في أثناء الخدمة على اتجاهات المعلمين وكفاءتهم وفعاليتهم المهنية، تكونت عينة الدراسة من (٣٥) معلماً ومعلمة، حيث توصلت الدراسة إلى نتائج عديدة، كان أهمها أنه توجد فروق جوهرية في اتجاهات المعلمين نحو مهنة التدريس تعزى الى برامج التدريب في أثناء الخدمة لمصلحة المعلمين الذين التحقوا بدورات تدريبية أكثر من غيرهم، كما أشارت إلى التأثير الايجابي لهذه الدورات التدريبية في فعالية المعلمين التدريسية.

وأجرى **حماد والبهبهاني** (٢٠٠١) دراسة هدفت إلى التعرف إلى اتجاهات المعلمين الحكوميين نحو الدورات التدريبية المقدمة لهم في أثناء الخدمة من وزارة التربية والتعليم بمحافظات غزة، وفقاً للمحاور الآتية: (محتوى البرامج التدريبية ومدربو البرامج و المرحلة التعليمية والمؤهل العلمي و سنوات الخدمة) .

وتكونت عينة الدراسة من (٣١٤) من معلمي مديرتي محافظة غزة (شرق وغرب غزة) ومعلماتها للعام الدراسي٢٠٠٩/ ٢٠١٠، اختيروا بالطريقة العشوائية البسيطة، وتوصلت الدراسة إلى أن اتجاهات المعلمين كانت إيجابية نحو الدورات التدريبية المقدمة لهم في أثناء الخدمة على محوري (المحتوى والمدرب) واتجاهات محايدة نحو محوري: (البيئة التدريبية ووقت التنفيذ) ، وكانت إيجابية على المجموع الكلي للمحاور.

وفي دراسة أجراها الباحث **ساتلير (Sattler, 2001)** كان هدفها معرفة المتطلبات الاساسية والاحتياجات التدريبية للمعلمين في أثناء الخدمة من وجهة نظر المعلمين من جهة، ومديري المدارس من جهة أخرى، وقد انتهت الدراسة الى نتائج مهمة منها وجود فرق دال إحصائيًا بين أداء المعلمين والمديرين فيما يتعلق بالاحتياجات التدريبية للمعلمين

أثناء الخدمة، حيث أظهر مديرو المدارس اهتماماً أكبر بضرورة تدريب المعلمين أثناء الخدمة.

كما أجرى **أندرسون (Andersson, 2000)** دراسة بهدف معرفة تأثير مشاركة المعلمين في الدورات التدريبية في أثناء الخدمة على أدائهم التدريسي، وتكونت عينة الدراسة لهذا الغرض من (٨٥) معلماً ومعلمة، من معلمي مادة الرياضيات بالمرحلة الابتدائية، وقد أسفرت النتائج عن أن (٩٠ ٪) من المعلمين عينة هذه الدراسة أصبحوا أكثر فاعلية في أدائهم التدريسي، كما أصبحوا أكثر اهتماماً واستخداماً لطرق التدريس والأنشطة التطبيقية التي تدربوا عليها.

وقام **الشبلي** (١٩٩٥) بدراسة بهدف الكشف عن اتجاهات معلمي المرحلة الدنيا نحو التدريب في أثناء الخدمة في محافظات الشمال في الأردن، حيث تكونت عينة الدراسة من (٤٤٨) معلماً ومعلمة.وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: لم تصل اتجاهات معلمي المرحلة الدنيا نحو التدريب أثناء الخدمة إلى مستوى الاتجاه الإيجابي المقبول من الناحية التربوية، وكذلك بينت الدراسة أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات اتجاهات المعلمين نحو التدريب على مجالي المادة التدريبية وبيئة التدريب وتسهيلاتها، في حين لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات المعلمين واتجاهاتهم نحو التدريب، يعزى إلى سنوات خبرة المعلم.

دراسة **سان San (1999)**

هدفت الدراسة إلى معرفة نظرة المعلمين المبتدئين في المرحلة الابتدائية والثانوية الدنيا للتدريب الأولي الذي يتلقونه، وإلى أي مدى يؤمن هؤلاء المعلمون بأن التدريب الأول طور مهاراتهم كمعلمين، وبيان المهارات التي طورها هؤلاء المعلمين خلال عملهم كمعلمين.واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي لتحليل نتائج أداة دراسته والتي تكونت من (٣١) فقرة منها (١٤) فقرة تقيس منهاج التطوير المهني و (١٧) فقرة لقياس التقويم الذاتي، وبلغت عينة الدراسة (٦٥٧) معلماً ومعلمة منهم (٣٠٥) معلم ابتدائي و (٣٥٢) معلماً ثانوياً.وتوصلت الدراسة إلى أن الخبرة التعليمية وطبيعتها في مراحل المدرسة ومستوياتها المختلفة تعد عاملاً مهماً في تطوير مهارات تتعلق بتدريس المادة وإدارة الصف، وأوصت الدراسة بأن يتم التعاون بين معاهد تدريب المعلمين والمدارس بهدف تحسين دور برنامج المدرسة كوحدة تدريب في النمو المهني للمعلمين بالاضافة الى التدريب الاستهلالي حتى يتمكن المعلمون من مقابلة التغييرات.

الطريقة والإجراءات:

منهج الدراسة:

استخدم الباحثان في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، حيث تم الرجوع إلى الأدب السابق حول الموضوع لتوضيح الخلفية النظرية للدراسة، وبالاستناد إلى الأدب السابق والدراسات السابقة، صُممت استبانة استهدفت جمع البيانات المتعلقة بالموضوع، بعد ذلك حللت البيانات وعُولجت إحصائياً لاستخراج النتائج ومقارنتها.

مجتمع الدراسة:

تكوَّن مجتمع الدراسة من (٨,١٠٩) معلمين ومعلمات من معلمي المدارس الحكومية في فلسطين.وهو موزع على النحو الآتي:

الجدول (١)

يبين توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب متغير الجنس والمؤهل العلمي

المؤهل العلمي	المديرية / الجنس	نابلس	رام الله	الخليل	المجموع
دبلوم متوسط	ذكور	٢١٣	٣٠١	٢٠٥	٧١٩
	اناث	٢٥٨	٤٤٢	٣٠٦	١،٠٠٦
	المجموع	٤٧١	٧٤٣	٥١١	١،٧٢٥
بكالوريوس	ذكور	٨٠٧	٨٥٩	٧٦٣	٢،٤٢٩
	اناث	١،٠٦٠	١،٢٨١	١،٠٦٩	٣،٤١٠
	المجموع	١،٨٦٧	٢،١٤٠	١،٨٣٢	٥،٨٣٩
دبلوم عالي	ذكور	١٠	١٠	٦	٢٦
	اناث	٧	١٣	٨	٢٨
	المجموع	١٧	٢٣	١٤	٥٤
ماجستير فأعلى	ذكور	١٠٦	١١٩	٥٤	٢٧٩
	اناث	٨٣	٨٦	٤٣	٢١٢
	المجموع	١٨٩	٢٠٥	٩٧	٤٩١

المؤهل العلمي	المديرية / الجنس	نابلس	رام الله	الخليل	المجموع
المجموع العام	ذكور	١،١٣٦	١،٢٨٩	١،٠٢٨	٣،٤٥٣
	اناث	١،٤٠٨	١،٨٢٢	١،٤٢٦	٤،٦٥٦
	المجموع	٢،٥٤٤	٣،١١١	٢،٤٥٤	٨،١٠٩

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من عينة من معلمي المدارس الحكومية في فلسطين، بلغ عددها (٤٠٦) معلمين ومعلمات، وهي تمثل بذلك ما نسبته ٥٪ من مجتمع الدراسة، وقد اختيروا بالطريقة العشوائية.وتبين الجداول الآتية توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة:

الجدول (٢)

يبين توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس

متغير الجنس	العدد	النسبة المئوية٪
ذكر	١٩٣	٤٧,٥
انثى	٢١٣	٥٢,٥
المجموع	٤٠٦	١٠٠,٠

الجدول (٣)

يبين توزيع أفراد عينة الدراسة حسب التخصص

متغير التخصص	العدد	النسبة المئوية٪
علوم انسانية	٢٧٨	٦٨,٥
علوم طبيعية	١٢٨	٣١,٥
المجموع	٤٠٦	١٠٠,٠

الجدول (٤)

يبين توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير المؤهل العلمي

متغير المؤهل العلمي	العدد	النسبة المئوية٪
دبلوم	٨٣	٢٠,٤
بكالوريوس	٢٩٨	٧٣,٤

متغير المؤهل العلمي	العدد	النسبة المئوية٪
ماجستير فاكثر	٢٥	٦,٢
المجموع	٤٠٦	١٠٠,٠

الجدول (٥)

يبين توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير سنوات الخبرة

متغير سنوات الخبرة	العدد	النسبة المئوية٪
٥ سنوات	٨١	٢٠,٠
٥– ١٠ سنوات	١٠٥	٢٥,٩
اكثر من ١٠ سنوات	٢٢٠	٥٤,٢
المجموع	٤٠٦	١٠٠,٠

الجدول (٦)

يبين توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الدورات

متغير الدورات	العدد	النسبة المئوية٪
دورة	٣٥	٨,٦
دورتان	٣٣	٨,١
أكثر من دورتين	٣٣٨	٨٣,٣
المجموع	٤٠٦	١٠٠,٠

الجدول (٧)

يبين توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير المديريــة

متغير المديريــة	العدد	النسبة المئوية٪
رام الله والبيرة	١٢٧	٣١,٣
الخليل	١٦٠	٣٩,٤
نابلس	١١٩	٢٩,٣
المجموع	٤٠٦	١٠٠,٠

أداة الدراسة:

تمثلت أداة الدراسة التي استخدمها الباحثان باستبيان أُعدت لغرض التعرف على

(واقع الاتجاهات السائدة لدى معلمي المدارس الحكومية في فلسطين نحو البرامج التدريبية المقدمة لهم، وأثرها على أدائهم المهني)

أما عن طريقة تصميم الاستلانة، فقد استعان الباحثان بالأدب والدراسات السابقة في مجال البحث، لتحديد صيغ الأسئلة المناسبة، وبعد ذلك عرضت الاستلانة على عدد من المحكمين ذوي الاختصاص والخبرة للتحقق من صدقها، وقد أجريت التعديلات التي أشار إليها المحكمون، **بحيث تكون بصورتها النهائية من (٤٤) فقرة مقسمة إلى خمسة مجالات.**

♦ **صدق الاستبانة:**

للتحقق من صدق الأداة عرضها الباحثان على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص، بلغ عددهم (٨) أعضاء.وبعد الاطلاع على ملاحظاتهم وتعديلاتهم أعيدت صياغة بعض فقرات الاستبانة وفق ما اقترحه (٨٠٪) من المحكمين.وأصبحت الاستبانة في صورتها النهائية مكونة من الآتي (انظر الملحق) :

- القسم الأول: ويشمل المعلومات العامة عن المستجيب (المتغيرات الديموغرافية) :
  - متغير الجنس، حيث اشتمل على مستويين (ذكر، أنثى)
  - متغير التخصص، حيث اشتمل على مستويين (علوم انسانية، علوم طبيعية) .
  - متغير المؤهل العلمي حيث اشتمل على ثلاثة مستويات (دبلوم، بكالوريوس، ماجستير فأكثر)
  - متغير سنوات الخبرة حيث اشتمل على ثلاثة مستويات (١– ٥ سنوات، ٥– ١٠ سنوات، اكثر من ١٠ سنوات)
  - متغير الدورات حيث اشتمل على ثلاثة مستويات (دورة، دورتان، اكثر من دورتين)
  - متغير المديرية حيث اشتمل على ثلاثة مستويات (رام الله والبيرة، الخليل، نابلس).
- القسم الثاني: ويشمل فقرات الاستبانة، وعددها (٤٤) فقرة، موزعة على مجالاتها:
  - المجال الأول: الحاجة إلى التدريب أثناء الخدمة، ويشمل (٩) فقرات.
  - المجال الثاني: تخطيط البرامج التدريبية، ويشمل (١٠) فقرات.
  - المجال الثالث: أهداف البرامج التدريبية، ويشمل (٧) فقرات.
  - المجال الرابع: محتوى البرامج التدريبية، ويشمل (٩) فقرات.

- المجال الخامس: تقويم البرامج التدريبية، ويشمل (٩) فقرات.

وتتم الإجابة عن فقرات الاستبانة حسب مقياس ليكرت الخماسي.

♦ **ثبات الاستبانة:**

تأكد الباحثان من ثبات الأداة من خلال اجراء اختبار التناسق الداخلي واستخراج معامل الثبات (كرونباخ الفا) على عينة الدراسة بأكملها، حيث كان معامل ثبات الأداة الكلي (٩٧,٦) في حين بلغ للمجال الأول: الحاجة إلى التدريب في أثناء الخدمة (٩١,٠) ، أما المجال الثاني: تخطيط البرامج التدريبية فقد بلغ (٨٩,١) ، وبلغ للمجال الثالث: أهداف البرامج التدريبية (٨٩,٤) ، في حين بلغ للمجال الرابع: محتوى البرامج التدريبية (: محتوى البرامج التدريبية) ، وأخيراً بلغ للمجال الخامس: تقويم البرامج التدريبية (٩٣,١) .وتشير هذه القيم إلى مستوى مرتفع من الثبات، ومقبول في مجال البحث التربوي.

♦ **المعالجات الإحصائية:**

تم إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدارسة على فقرات الاستبانة ومجالاتها والدرجة الكلية، كذلك أستخدم معامل كرونباخ ألفا لفحص ثبات الأداة، حيث تمت هذه المعالجات الإحصائية باستخدام برنامج الرزم الاحصائية للعلوم الاجتماعية برنامج SPSS (Statistical Package for Social Sci-ences) (SPSS 16.0) وللحكم على الاتجاهات السائدة لدى معلمي المدارس الحكومية في فلسطين نحو البرامج التدريبية المقدمة لهم ونموهم المهني، اعتمد المقياس الوزني التالي، بحسب المتوسطات الحسابية:

- درجة منخفضة: إذا كان المتوسط الحسابي أقل من أو يساوي (٢,٥) .
- درجة متوسطة: إذا كان المتوسط الحسابي محصوراً بين (٢,٥ – ٣,٥) .
- درجة كبيرة: إذا كان المتوسط الحسابي أعلى من (٣,٥) .

♦ **نتائج الدراسة ومناقشتها:**

يتناول هذا الفصل وصفا للنتائج التي نجمت عن هذه الدراسة، ومن أجل تسهيل عملية تفسير النتائج، فقد اعتمدت الدراسة على النسب المئوية:

◄ أولا: النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الأول الرئيس (**ما واقع الاتجاهات السائدة لدى معلمي المدارس الحكومية في فلسطين نحو البرامج التدريبية المقدمة لهم وأثرها على أدائهم المهني**) .

ومن اجل الإجابة عن هذا السؤال أستخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسبة المئوية لمجال الدراسة، والجداول التالية توضح ذلك:

الجدول (٨)

يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المجال الاول (الحاجة إلى التدريب أثناء الخدمة) مرتبة ترتيبا تنازليا

الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية[1]
يعمل التدريب على تطوير معرفتي في استخدام الوسائل التعليمية الحديثة	٣,٩٣	٠,٩١٧	٧٨,٦
أرى أن التدريب أثناء الخدمة يرفع كفايتي المهنية	٣,٩٢	٠,٩٣٤	٧٨,٣
يساعدني التدريب على معرفة الجديد بطرائق وأساليب التدريس	٣,٨٦	٠,٨٦٩	٧٧,١
يساهم التدريب في مواكبتي للمستجدات في محتوى المنهاج	٣,٨٣	٠,٩١٩	٧٦,٧
يساهم التدريب في رفع مستوى كفايتي في حل المشكلات التي تواجهني أثناء عملي	٣,٧٤	٠,٩٢٤	٧٤,٨
يساهم التدريب في تغيير اتجاهاتي الفكرية نحو المواضيع الجديدة	٣,٧٣	٠,٨٤٤	٧٤,٥
يساعدني التدريب على اكتساب المفاهيم المتصلة بمادة التخصص	٣,٧٠	٠,٨٩	٧٤,١
يساعدني التدريب على ربط النظريات التربوية الجديدة في مجال التعليم والتعلم	٣,٦٥	٠,٩٥١	٧٣
يساعدني التدريب في اكتساب مهارات التدريس (التواصل اللفظي، إدارة الصف.الخ)	٣,٦٢	٠,٩٣٥	٧٢,٤
مجال: الحاجة إلى التدريب أثناء الخدمة	٣,٧٧	٠,٧٦٢	٧٥,٥

تصنيفات المتوسط الحسابي من حيث التأثير (اكثر من ٣,٥ مرتفعة، ما بين ٢,٥ و٣,٥ متوسطة، اقل من٢,٥ منخفضة)

يتضح من نتائج الجدول السابق (٨) أن الفقرة التي تنص على: (يعمل التدريب على تطوير معرفتي في استخدام الوسائل التعليمية الحديثة) قد حازت على أعلى المتوسطات الحسابية، وكان متوسطها الحسابي يساوي (٣,٩٣) ، ثم الفقرة التي تنص على: (أرى أن التدريب في أثناء الخدمة يرفع كفايتي المهنية) ، حيث كان المتوسط الحسابي للفقرة يساوي (٣,٩٢) ، ومن ذلك يمكن تأكيد دور (الحاجة إلى التدريب أثناء الخدمة) وأهميتها، حيث بلغ متوسط المجال ٣,٧٧ وهو مرتفع.

١. النسبة المئوية تمثل مجموع نسبة كل من (دائما وغالبا)

الجدول (٩)

يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المجال الثاني: تخطيط البرامج التدريبية مرتبة ترتيبا تنازليا

الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية
يستخدم في التدريب طرق ووسائل تسهم في تحقيق الأهداف	٣,٥٤	٠,٩٣١	٧٠,٨
خطوات عملية التدريب مرتبة بما يكفل تحقيق أهدافها	٣,٥٣	٠,٨٨٨	٧٠,٦
اهداف البرامج التدريبية محددة بدقة ووضوح	٣,٤٩	٠,٩١	٦٩,٧
يتم اختيار مدربين مهنيين ذو كفاءات مناسبة لمحتوى البرامج التدريبية	٣,٤١	٠,٩٥٦	٦٨,٢
تشتمل البرامج التدريبية على تغذية راجعة مناسبة	٣,٣٥	٠,٨٩٥	٦٧
تتناسب مواضيع البرامج التدريبية مع المهام الوظيفية للمعلم	٣,٣١	٠,٩٢٧	٦٦,١
يخصص أوقات محددة لكل هدف من أهداف التدريب على نحو يضمن تحققه	٣,٢٩	٠,٩٢٤	٦٥,٩
تعقد البرامج التدريبية في بيئة صالحة للتدريب	٣,٢٥	١,٠٠٨	٦٤,٩
يتم اشراكي في تحديد الاحتياجات التدريبية وفقا لتطوري المهني	٣,١٠	١,١٠٦	٦١,٩
الجدول الزمني لتنفيذ التدريب يتم في أوقات مناسبة للمعلمين	٢,٨٣	١,٠٨٨	٥٦,٥
مجال: تخطيط البرامج التدريبية	٣,٣٥	٠,٧٤١	٦٧,٠

تصنيفات المتوسط الحسابي من حيث التأثير (اكثر من ٣,٥ مرتفعة، ما بين ٢,٥ و٣,٥ متوسطة، اقل من٢,٥ منخفضة)

يتضح من نتائج الجدول السابق (٩) أن الفقرة التي تنص على: (يستخدم في التدريب طرق ووسائل تسهم في تحقيق الأهداف) قد حازت على أعلى المتوسطات الحسابية، وكان متوسطها الحسابي يساوي (٣,٥٤) ، ثم الفقرة التي تنص على: (خطوات عملية التدريب مرتبة بما يكفل تحقيق أهدافها) حيث كان المتوسط الحسابي يساوي (٣,٥٣) ، ومن ذلك يمكن تأكيد دور (تخطيط البرامج التدريبية) وأهميته، وكان المتوسط الحسابي للمجال (٣,٣٥) وهو يصنف بالمتوسط.

الجدول (١٠)

يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المجال الثالث:

أهداف البرامج التدريبية مرتبة ترتيبا تنازليا

الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية
تسعى البرامج التدريبية إلى تطوير المهارات الموجودة لدى المعلمين	٣,٦٣	٠,٩٢	٧٢,٦
تتضمن البرامج التدريبية اكساب المعلمين (مهارات، خبرات جديدة...الخ)	٣,٥٨	٠,٨٧٩	٧١,٦
أهداف البرامج التدريبية واضحة للمعلمين	٣,٤٨	٠,٨٨٨	٦٩,٥
تزود البرامج التدريبية المعلمين بأنماط سلوكية جديدة	٣,٤١	٠,٩٠٥	٦٨,١
تصقل البرامج التدريبية الجانب المعرفي لدى المعلمين	٣,٤١	٠,٨٩٧	٦٨,١
أهداف البرامج التدريبية منبثقة من حاجات المعلمين	٣,٣٥	٠,٩٠٦	٦٧
أهداف البرامج التدريبية مرتبطة بمشكلات النظام التعليمي	٣,٢٦	٠,٨٩١	٦٥,١
مجال: أهداف البرامج التدريبية	٣,٤٩	٠,٧٦٦	٦٩,٧

تصنيفات المتوسط الحسابي من حيث التأثير (اكثر من ٣,٥ مرتفعة، ما بين ٢,٥ و٣,٥ متوسطة، اقل من٢,٥ منخفضة)

يتضح من نتائج الجدول السابق (١٠) أن الفقرة التي تنص على: (تسعى البرامج التدريبية إلى تطوير المهارات الموجودة لدى المعلمين) قد حازت على أعلى المتوسطات الحسابية وكان متوسطها الحسابي يساوي (٣,٦٣) ، ثم الفقرة التي تنص: (تتضمن البرامج التدريبية اكساب المعلمين مهارات، خبرات...الخ جديدة) حيث كان المتوسط الحسابي يساوي (٣,٥٨) ، ومن ذلك يمكن تأكيد دور (أهداف البرامج التدريبية) وأهميتها، وتصنف متوسطة التأثير، حيث بلغ المتوسط الحسابي للمجال (٣,٤٩) .

الجدول (١١)

يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المجال الرابع:

محتوى البرامج التدريبية مرتبة ترتيبا تنازليا

الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية
يتناسب محتوى البرامج التدريبية مع أهدافها	٣,٦٢	٠,٨٤	٧٢,٣
محتوى البرامج التدريبية مناسب لطبيعة العمل الذي أمارسه كمعلم	٣,٥٩	٠,٨٢٣	٧١,٧
يكسبني محتوى البرامج التدريبية المفاهيم المتصلة بمادة تخصصي	٣,٤٧	٠,٨٧٦	٦٩,٤

الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية
يتناسب محتوى البرامج التدريبية مع احتياجاتي التدريسية	٣,٤٤	٠,٩٥١	٦٨,٨
يراعي محتوى البرامج التدريبية التنوع في الأنشطة الهادفة	٣,٤٣	٠,٨١٩	٦٨,٦
يتناسب محتوى البرامج التدريبية مع خبراتي	٣,٤١	٠,٨٥	٦٨,٢
يربط محتوى البرامج التدريبية بين الجانب النظري والعملي	٣,٤	٠,٨٣٣	٦٨
يمتاز محتوى البرامج التدريبية بالحداثة التي تتلاءم مع متطلبات العصر	٣,٣٨	٠,٨٦٩	٦٧,٦
يواكب محتوى البرامج التدريبية التغيرات (التربوية، المعرفية، التكنولوجية) باستمرار	٣,٣٨	٠,٩٥	٦٧,٦
مجال: محتوى البرامج التدريبية	٣,٤٣	٠,٦٨٤	٦٨,٧

تصنيفات المتوسط الحسابي من حيث التأثير (اكثر من ٣,٥ مرتفعة، ما بين ٢,٥ و٣,٥ متوسطة، اقل من٢,٥ منخفضة)

يتضح من نتائج الجدول السابق رقم (١١) أن الفقرة التي تنص على: (يتناسب محتوى البرامج التدريبية مع أهدافها) قد حازت على أعلى المتوسطات الحسابية، وكان متوسطها الحسابي يساوي (٣,٦٢) ، ثم الفقرة التي تنص: (محتوى البرامج التدريبية مناسب لطبيعة العمل الذي أمارسه كمعلم) ، حيث كان المتوسط الحسابي يساوي (٣,٥٩) ، ومن ذلك يمكن تأكيد دور (محتوى البرامج التدريبية) وأهميتها، حيث بلغ المتوسط الحسابي للمجال (٣,٤٣) وتصنف بالمتوسطة.

الجدول (١٢)

يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المجال الخامس: تقويم البرامج التدريبية مرتبة ترتيبا تنازليا

الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية
يفيد التقويم المستخدم في وضع مقترحات من شأنها تطوير التدريب في المستقبل	٣,٣٩	١,٠٠٧	٦٧,٧
الأساليب المستخدمة في التقويم تقيس مقدار ما تم تعلمه خلال البرامج التدريبية بفاعلية	٣,٣٣	٠,٨٧٣	٦٦,٧
يظهر التقويم المستخدم للبرامج التدريبية معيقات انتقال أثر التدريب في كل مراحله	٣,٣٢	٠,٩١٤	٦٦,٤
يبين التقويم أوجه التعلم التي لم يتم تطبيقها أثناء التدريب	٣,٢٨	٠,٨٩٨	٦٥,٧
يقيس التقويم المستخدم مدى ملاءمة التدريب لاحتياجات المعلمين المتدربين	٣,٢٧	١,٠٣٥	٦٥,٤
تستخدم أساليب مناسبة لتقويم البرامج التدريبية	٣,٢٦	٠,٨٨٣	٦٥,٢
يستخدم تقويم لتحديد عوامل النجاح أو الفشل بهدف تطوير التدريب	٣,٢٤	٠,٩٥٧	٦٤,٧

الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية
تراعي أساليب التقويم المستخدمة مدى تحقق الأهداف لدى المتدرب بصدق	٣,٢٢	٠,٩٥	٦٤,٤
تساهم الأساليب التقويمية للبرامج التدريبية في تحديد جوانب الضعف التي ظهرت أثناء التدريب	٣,٢٠	٠,٨٩٥	٦٣,٩
مجال: تقويم البرامج التدريبية	٣,٢٥	٠,٧٨٧	٦٥,١

تصنيفات المتوسط الحسابي من حيث التأثير (اكثر من ٣,٥ مرتفعة، ما بين ٢,٥ و٣,٥ متوسطة، اقل من٢,٥ منخفضة)

يتضح من نتائج الجدول السابق (١٢) أن الفقرة التي تنص على: (يفيد التقويم المستخدم في وضع مقترحات من شأنها تطوير التدريب في المستقبل) ، قد حازت على أعلى المتوسطات الحسابية وكان متوسطها الحسابي يساوي (٣,٣٩) ، ثم الفقرة التي تنص: (الأساليب المستخدمة في التقويم تقيس مقدار ما تم تعلمه خلال البرامج التدريبية بفاعلية) حيث كان المتوسط الحسابي يساوي (٣,٣٣) ، ومن ذلك يمكن تأكيد دور (الأساليب التقويمية للبرامج التدريبية في تحديد جوانب الضعف التي ظهرت أثناء التدريب) وأهميتها، وهي متوسطة التأثير حيث بلغ (٣,٢٥).

الجدول (١٣)

يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات استمارة الدراسة حول (واقع الاتجاهات السائدة لدى معلمي المدارس الحكومية في فلسطين نحو البرامج التدريبية المقدمة لهم وأثرها على أدائهم المهني). مرتبة ترتيبا تنازليا

الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية
مجال: الحاجة إلى التدريب أثناء الخدمة	٣,٧٧	٠,٧٦٢	٧٥,٥
مجال: أهداف البرامج التدريبية	٣,٤٩	٠,٧٦٦	٦٩,٧
مجال: محتوى البرامج التدريبية	٣,٤٣	٠,٦٨٤	٦٨,٧
مجال: تخطيط البرامج التدريبية	٣,٣٥	٠,٧٤١	٦٧
مجال: تقويم البرامج التدريبية	٣,٢٥	٠,٩٥٧	٦٤,٧
الدرجة الكلية	٣,٤٠	٠,٧٨٧	٦٥,١

تصنيفات المتوسط الحسابي من حيث التأثير (اكثر من ٣,٥ مرتفعة، ما بين ٢,٥ و٣,٥ متوسطة، اقل من٢,٥ منخفضة)

يتضح من نتائج الجدول السابق (١٣) أن المجال: (الحاجة إلى التدريب في أثناء الخدمة) قد حاز على أعلى المتوسطات الحسابية، وكان متوسطه الحسابي يساوي (٣,٧٧) ثم المجال: (أهداف البرامج التدريبية) ، حيث كان المتوسط الحسابي (٣,٤٩)، يليه المجال: (محتوى البرامج التدريبية) بواقع متوسط حسابي مقداره (٣,٤٣)، يليه المجال: (تخطيط البرامج التدريبية) بواقع متوسط حسابي مقداره (٣,٣٥)، في حين حصل المجال: (تقويم البرامج التدريبية) على أدنى المتوسطات الحسابية بواقع (٣,٢٤). كما يلاحظ من خلال الجدول السابق ان المتوسط العام لاستجابات المبحوثين قد بلغت (٣,٤٠)، وهي تصنف بالمتوسطة.

وقد يعزى ذلك إلى أن البرامج التدريبية في المدارس الحكومية لم ترتق إلى المستوى المطلوب في تحديد الكفايات التدريبية للمعلمين، والسبب في ذلك يعود إلى أن هناك ثغرات كثيرة في برامج التدريب منها: عدم ملاءمة البرامج التدريبية لقدرات المتدربين، كما أن البرامج التدريبية لم تخضع لأسس علمية ومهنية عند تصميمها وتنفيذها، إضافة إلى أن اختيار الفئة المستهدفة لا يتم في ضوء الاحتياجات التدريبية، وأنها لم تثر القدرات عند المتدربين، وأخيراً عدم خضوع هذه البرامج لأي تقويم يذكر سواء قبل التدريب أو في أثنائه أو بعده.

- ♦ **ثانيا: النتائج المتعلقة بفحص فرضيات الدراسة**

- الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) (لواقع الاتجاهات السائدة لدى معلمي المدارس الحكومية في فلسطين نحو البرامج التدريبية المقدمة لهم وأثرها على أدائهم المهني) تبعاً لمتغير الجنس

الجدول (١٤)

نتائج اختبار Independent Samples Test (لواقع الاتجاهات السائدة لدى معلمي المدارس الحكومية في فلسطين نحو البرامج التدريبية المقدمة لهم وأثرها على أدائهم المهني) .تبعا لمتغير الجنس

المتغير	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة
الجنس	ذكر	١٩٣	٣,٣٧	٠,٦٩٦	– ١,٠٦٢	٤٠٤	٠,٢٨٩
	أنثى	٢١٣	٣,٤٤	٠,٦٠٨	– ١,٠٥٥	٣٨٣,٤٧٠	

بالاستناد إلى اختبار Independent Samples Test تبين أن قيمة sig أكبر من ٠,٠٥، وهي بذلك ليست دالة إحصائياً، لذا فإننا نقبل الفرضية الصفرية القائلة بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) (لواقع الاتجاهات

السائدة لدى معلمي المدارس الحكومية في فلسطين نحو البرامج التدريبية المقدمة لهم وأثرها على أدائهم المهني) .تبعاً لمتغير الجنس.

ويعزو الباحثان ذلك إلى أن الاتجاهات السائدة لدى المعلمين في المدارس الحكومية من كلا الجنسين نحو البرامج التدريبية المقدمة لهم واثرها على نموهم المهني هي نفسها والسبب في ذلك يعود الى طبيعة البرامج المقدمة للمعلمين، كونها تقدم هذه البرامج نفسها لكلا الجنسين دون استثناء، وكونها تقرر من الوزارة (المركز) ، وأية اختلافات بينها لا تتعدى الوسائل والأساليب.

- الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) (لواقع الاتجاهات السائدة لدى معلمي المدارس الحكومية في فلسطين نحو البرامج التدريبية المقدمة لهم وأثرها على أدائهم المهني) تبعاً لمتغير التخصص.

الجدول (١٥)

نتائج اختبار Independent Samples Test (لواقع الاتجاهات السائدة لدى معلمي المدارس الحكومية في فلسطين نحو البرامج التدريبية المقدمة لهم وأثرها على أدائهم المهني) .تبعا لمتغير التخصص.

المتغير	التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة
التخصص	علوم انسانية	٢٧٨	٣,٣٨	٠,٦٠٠	– ٠,٨٦٨	٤٠٤	٠,٣٨٦
	علوم طبيعية	١٢٨	٣,٤٥	٠,٧٥١	– ٠,٨٠٠		

بالاستناد إلى اختبار Independent Samples Test تبين أن قيمة sig اقل من ٠,٠٥، وهي بذلك دالة إحصائياً، لذا فإننا نقبل الفرضية الصفرية القائلة بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) (لواقع الاتجاهات السائدة لدى معلمي المدارس الحكومية في فلسطين نحو البرامج التدريبية المقدمة لهم وأثرها على أدائهم المهني) .تبعاً لمتغير التخصص.

ويعزو الباحثان ذلك إلى أن اتجاهات المعلمين لواقع البرامج التدريبية كان بالدرجة نفسها لكلا التخصصين، وعليه يمكن القول ان المعلمين أجمعوا على أن الدورات التدريبية لم تحقق أي تغير منشود في أدائهم المهني وهذا يفسر ان البرامج التدريبية ضعيفة البنية لا تقدم أي جديد للمعلمين، وإن اختلفت الأساليب والأهداف عند تقديمها، وهذا ما أجاب عنه المعلمون.

- الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α≤ ٠,٠٥) (لواقع الاتجاهات السائدة لدى معلمي المدارس الحكومية في فلسطين نحو البرامج التدريبية المقدمة لهم وأثرها على أدائهم المهني) .تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

الجدول (١٦)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية (لواقع الاتجاهات السائدة لدى معلمي المدارس الحكومية في فلسطين نحو البرامج التدريبية المقدمة لهم وأثرها على أدائهم المهني) .تبعا لمتغير المؤهل العلمي

المجال	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الدرجة الكلية	دبلوم	٨٣	٣,٥٥	٠,٥٩٠
	بكالوريوس	٢٩٨	٣,٣٧	٠,٦٦٥
	ماجستير فأكثر	٢٥	٣,٣٢	٠,٦٢٧
	المجموع	٤٠٦	٣,٤٠	٠,٦٥١

وللتحقق فيما اذا كانت الفروق الواردة في الجدول أعلاه دالة إحصائيا، استخدم اختبار تحليل التباين الاحادي الجدول (١٧)

الجدول (١٧)

نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (ONE WAY Analysis of Variance) (لواقع الاتجاهات السائدة لدى معلمي المدارس الحكومية في فلسطين نحو البرامج التدريبية المقدمة لهم وأثرها على أدائهم المهني) .تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الدرجة الكلية	بين المجموعات	٢,٤١٢	٢	١,٢٠٦	٢,٨٧٠	٠,٠٥٨
	داخل المجموعات	١٦٩,٣٤٢	٤٠٣	٠,٤٢٠		
	المجموع	١٧١,٧٥٤	٤٠٥			

بالاستناد إلى اختبار التباين الأحادي تبين أن قيمة sig أكبر من ٠,٠٥، وهي بذلك ليست دالة إحصائياً، لذا فإننا نقبل الفرضية الصفرية القائلة بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α≤ ٠,٠٥) (لواقع الاتجاهات السائدة لدى معلمي المدارس الحكومية في فلسطين نحو البرامج التدريبية المقدمة لهم وأثرها على

أدائهم المهني) .تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

ويفسر الباحثان هذه النتيجة بأن هناك اتفاقاً كبيراً بين ذوي المؤهلات العلمية في اتجاهاتهم نحو البرامج التدريبية المقدمة لهم، والسبب في ذلك أن البرامج التدريبية لا تلبي الاحتياجات التدريبية، إضافة إلى إغفال مشاركة المتدربين في تحديد احتياجاتهم التدريبية، وبالتالي جاءت الفروق بين ذوي المؤهلات المختلفة غير دالة إحصائياً.

- الفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) (لواقع الاتجاهات السائدة لدى معلمي المدارس الحكومية في فلسطين نحو البرامج التدريبية المقدمة لهم وأثرها على أدائهم المهني) .تبعا لمتغير سنوات الخبرة

الجدول (١٨)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية (لواقع الاتجاهات السائدة لدى معلمي المدارس الحكومية في فلسطين نحو البرامج التدريبية المقدمة لهم وأثرها على أدائهم المهني) .تبعا لمتغير سنوات الخبرة

المجال	سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الدرجة الكلية	٥ سنوات	٨١	٣,٦٩	٠,٥٨٤
	٥ – ١٠ سنوات	١٠٥	٣,٤٨	٠,٥٧٣
	اكثر من ١٠ سنوات	٢٢٠	٣,٢٦	٠,٦٧١
	المجموع	٤٠٦	٣,٤٠	٠,٦٥١

وللتحقق فيما اذا كانت الفروق الواردة في الجدول أعلاه داله إحصائياً، استخدم اختبار تحليل التباين الأحادي الجدول رقم (١٨)

الجدول (١٩)

نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (ONE WAY Analysis of Variance) (لواقع الاتجاهات السائدة لدى معلمي المدارس الحكومية في فلسطين نحو البرامج التدريبية المقدمة لهم وأثرها على أدائهم المهني) .تبعا لمتغير سنوات الخبرة

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الدرجة الكلية	بين المجموعات	١١,٥٧٠	٢	٥,٧٨٥	١٤,٥٥٤	٠,٠٠٠
	داخل المجموعات	١٦٠,١٨٤	٤٠٣	٠,٣٩٧		
	المجموع	١٧١,٧٥٤	٤٠٥			

بالاستناد إلى اختبار التباين الأحادي تبين أن قيمة sig أكبر من ٠,٠٥، وهي بذلك دالة إحصائيا، لذا فإننا نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة القائلة بوجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (٠,٠٥ ≥α) (لواقع الاتجاهات السائدة لدى معلمي المدارس الحكومية في فلسطين نحو البرامج التدريبية المقدمة لهم وأثرها على أدائهم المهني) .تبعاً لمتغير سنوات الخبرة، ولمعرفة الفروق لصالح من تم عمل اختبار تحليل المقارنات البعدية (LSD) .

جدول رقم (٢٠)

نتائج اختبار تحليل المقارنات البعدية (LSD) (لواقع الاتجاهات السائدة لدى معلمي المدارس الحكومية في فلسطين نحو البرامج التدريبية المقدمة لهم وأثرها على أدائهم المهني) .تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.

(I) سنوات الخبرة	(J) سنوات الخبرة	Mean Difference (I- J)	Std. Error	.Sig	Confidence Interval 95%	
					Lower Bound	Upper Bound
١– ٥ سنوات	٥– ١٠ سنوات	٠,٢١٥×	٠,٠٩٣	٠,٠٢٢	٠,٠٣	٠,٤
	١٠ سنوات فأكثر	٠,٤٢٨×	٠,٠٨٢	٠	٠,٢٧	٠,٥٩
٥– ١٠ سنوات	١– ٥ سنوات	– ٠,٢١٥ ×	٠,٠٩٣	٠,٠٢٢	– ٠,٤٠	– ٠,٠٣
	١٠ سنوات فأكثر	٠,٢١٣×	٠,٠٧٥	٠,٠٠٥	٠,٠٧	٠,٣٦
١٠ سنوات فأكثر	١– ٥ سنوات	– ٠,٤٢٨ ×	٠,٠٨٢	٠	– ٠,٥٩	– ٠,٢٧
	٥– ١٠ سنوات	– ٠,٢١٣ ×	٠,٠٧٥	٠,٠٠٥	– ٠,٣٦	– ٠,٠٧
*.The mean difference is significant at the 0.05 level.						

ويرى الباحثان أن اتجاهات المعلمين تبعاً لمتغير الخبرة قد اختلف عن باقي المتغيرات، حيث إن الفروق جاءت واضحه لأصحاب الخبرة الذين يمتلكون خبرة من١– ٥ سنوات وما بين ٥– ١٠ سنوات، ومن ١٠ سنوات فاكثر لصالح ١٠ سنوات فأكثر، وكانت النتائج لصالح من ١– ٥ سنوات، وقد يعود ذلك إلى أن المعلمين ذوي الخبرة القليلة لم يتلقوا كثيراً من الدورات التدريبية، مما جعلهم أقل حكماً على واقع هذه الدورات ولعدم معرفتهم الكافية بأهمية التدريب

- الفرضية الخامسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (٠,٠٥ ≥α) (لواقع الاتجاهات السائدة لدى معلمي المدارس الحكومية

في فلسطين نحو البرامج التدريبية المقدمة لهم وأثرها على أدائهم المهني) .تبعاً لمتغير الدورات.

الجدول (١٩)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية (لواقع الاتجاهات السائدة لدى معلمي المدارس الحكومية في فلسطين نحو البرامج التدريبية المقدمة لهم وأثرها على أدائهم المهني) .تبعا لمتغير عدد الدورات

المجال	عدد الدورات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الدرجة الكلية	دورة	٣٥	٣,٦٩	٠,٥٣٠
	دورتان	٣٣	٣,٩٤	٠,٤٩٦
	أكثر من دورتين	٣٣٨	٣,٣٢	٠,٦٤٤
	المجموع	٤٠٦	٣,٤٠	٠,٦٥١

الجدول (٢٠)

نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (ONE WAY Analysis of Variance) (لواقع الاتجاهات السائدة لدى معلمي المدارس الحكومية في فلسطين نحو البرامج التدريبية المقدمة لهم وأثرها على أدائهم المهني) .تبعاً لمتغير عدد الدورات

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الدرجة الكلية	بين المجموعات	١٤,٤٨٣	٢	٧,٢٤١	١٨,٥٥٦	٠,٠٠٠
	داخل المجموعات	١٥٧,٢٧١	٤٠٣	٠,٣٩٠		
	المجموع	١٧١,٧٥٤	٤٠٥			

بالاستناد إلى اختبار التباين الأحادي تبين أن قيمة sig أقل من ٠,٠٥، وهي بذلك دالة إحصائياً، لذا فإننا نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة القائلة بوجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) (لواقع الاتجاهات السائدة لدى معلمي المدارس الحكومية في فلسطين نحو البرامج التدريبية المقدمة لهم وأثرها على أدائهم المهني) .تبعاً لمتغير عدد الدورات ولمعرفة مصدر الفروق، استخدم اختبار المقارنة الثنائية البعدية (LSD) والنتائج في الجدول (٢١) تبين ذلك.

الجدول (٢١)

نتائج اختبار تحليل المقارنات الثنائية البعدية (LSD) (لواقع الاتجاهات السائدة لدى معلمي المدارس الحكومية في فلسطين نحو البرامج التدريبية المقدمة لهم وأثرها على أدائهم المهني) .تبعاً لمتغير عدد الدورات.

(I) عدد الدورات	Mean Difference (I- J)	Std.Error	Sig.		Confidence Interval 95%	
					Lower Bound	Upper Bound
دورة	دورتان	-٠,٢٥٤	٠,١٥٢	٠,٠٩٥	-٠٥٥. ٠-	٠,٠٤
	اكثر من دورتين	٠,٣٦٣×	٠,١١١	٠,٠٠١	٠,١٥	٠,٥٨
دورتان	دورة	٠,٢٥٤	٠,١٥٢	٠,٠٩٥	-٠,٠٤ -	٠,٥٥
	اكثر من دورتين	٠,٦١٧×	٠,١١٤	٠,٠٠٠	٠,٣٩	٠,٨٤
اكثر من دورتين	دورة	-٠,٣٦٣ -×	٠,١١١	٠,٠٠١	-٠,٥٨ -	-٠,١٥ -
	دورتان	-٠,٦١٧ -×	٠,١١٤	٠,٠٠٠	-٠,٨٤ -	-٠,٣٩ -

ويرى الباحثان أن اتجاهات المعلمين تبعاً لمتغير عدد الدورات قد اختلفت أيضاً عن باقي المتغيرات حيث ان الفروق جاءت واضحة لمن تلقى أكثر من دورتين وهذا إن دل فعلى أن من تلقى أكثر من دورتين اصبح لديه القناعة ان الفائدة المرجوة من هذه الدورات لم تكن بالشكل المطلوب، و أنما هي مضيعه للوقت والجهد المبذول بها جهد سرعان ما يزول.

- الفرضية السادسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (٠,٠٥ ($\alpha \geq$) (لواقع الاتجاهات السائدة لدى معلمي المدارس الحكومية في فلسطين نحو البرامج التدريبية المقدمة لهم وأثرها على أدائهم المهني) .تبعاً لمتغير المديرية

الجدول (٢٢)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية (لواقع الاتجاهات السائدة لدى معلمي المدارس الحكومية في فلسطين نحو البرامج التدريبية المقدمة لهم وأثرها على أدائهم المهني) .تبعا لمتغير المديرية

المجال	المديرية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المجال الكلي	رام الله والبيرة	١٢٧	٣,٣٥	٠,٧٠٦
	الخليل	١٦٠	٣,٥١	٠,٥٩٣
	نابلس	١١٩	٣,٣٢	٠,٦٥٠
	المجموع	٤٠٦	٣,٤٠	٠,٦٥١

الجدول (٢٣)

نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (ONE WAY Analysis of Variance)
(لواقع الاتجاهات السائدة لدى معلمي المدارس الحكومية في فلسطين نحو البرامج التدريبية المقدمة لهم وأثرها على أدائهم المهني) .تبعاً لمتغير المديرية

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الدرجة الكلية	بين المجموعات	٣,١٥٧	٢	١,٥٧٩	٣,٧٧٣	٠,٠٢٤
	داخل المجموعات	١٦٨,٥٩٦	٤٠٣	٠,٤١٨		
	المجموع	١٧١,٧٥٤	٤٠٥			

بالاستناد إلى اختبار التباين الأحادي تبين أن قيمة sig أكبر من ٠,٠٥، وهي بذلك ليست دالة إحصائيا، لذا فإننا نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة القائلة بوجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (٠,٠٥ ≥α) (لواقع الاتجاهات السائدة لدى معلمي المدارس الحكومية في فلسطين نحو البرامج التدريبية المقدمة لهم وأثرها على أدائهم المهني) .تبعاً لمتغير المديرية.

الجدول (٢٤)

نتائج اختبار تحليل المقارنات الثنائية البعدية (LSD) (لواقع الاتجاهات السائدة لدى معلمي المدارس الحكومية في فلسطين نحو البرامج التدريبية المقدمة لهم وأثرها على أدائهم المهني) .تبعاً لمتغير المديرية.

(I) المديريـــة	(J) المديريـــة	Mean Difference (I- J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
رام الله والبيرة	الخليل	-٠,١٦٦*	٠,٠٧٧	٠,٠٣١	-٠,٣٢	-٠,٠١
	نابلس	٠,٠٢٧	٠,٠٨٣	٠,٧٤٣	-٠,١٤	٠,١٩
الخليل	رام الله والبيرة	٠,١٦٦*	٠,٠٧٧	٠,٠٣١	٠,٠١	٠,٣٢
	نابلس	٠,١٩٣*	٠,٠٧٨	٠,٠١٤	٠,٠٤	٠,٣٥
نابلس	رام الله والبيرة	-٠,٠٢٧	٠,٠٨٣	٠,٧٤٣	-٠,١٩	٠,١٤
	الخليل	-٠,١٩٣*	٠,٠٧٨	٠,٠١٤	-٠,٣٥	-٠,٠٤

*.The mean difference is significant at the 0.05 level.

ويرى الباحثان أن اتجاهات المعلمين تبعاً لمتغير المديرية قد تأثر هو ايضا باستجابات معلمي المدارس الحكومية نحو البرامج التدريبية، وأثرها على أدائهم المهني من حيث إن الفروق كانت لصالح مديرية الخليل، والسبب في ذلك أن مديرية الخليل تهتم بالمنظومة التربوية، حيث يتمحور عملها على تطوير الكادر الموجود لديها، أما بالأنشطة أو بالمؤتمرات أو بالندوات، وبالتالي معلمو هذه المديرية هم أكثر وعياً من سائر المعلمين في المديريات الأخرى، فيما يتعلق باتجاهاتهم نحو البرامج التدريبية واثرها على ادائهم المهني.

المصادر والمراجع:

أولاً- المراجع العربية:

١. أبو عطوان، مصطفى عبد الجليل.(٢٠٠٨) : «معوقات تدريب المعلمين أثناء الخدمة وسبل التغلب عليها بمحافظات غزة»، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.

٢. ابو هيجا وكوثر ودياب، مهدي.(١٩٩٩) : "التنمية المهنية للمعلم اثناء الخدمة: الواقع والمأمول"، مجلة مستقبل التربية العربية، المجلد الخامس، العددان ١٨، ١٩.

٣. بركات، زياد.(٢٠٠٥) : " الدورات التدريبية أثناء الخدمة وعلاقة ذلك بفعالية المعلم واتجاهاته نحو مهنة التدريس"، بحث منشور، مجلة اتحاد الجامعات العربية، عدد (٤٥).

٤. الترتوري، محمد عوض.(٢٠٠٧) : " إعداد المعلم وتأهيله في المدرسة التربوية لحلحديثة"، منتديات المنشاوي للدراسات والبحوث، عنوان الموقع: http:// www.min-shawi.com

٥. الحربي، صالح «: (٢٠٠٧) .اتجاهات المعلمين نحو البرامج التدريبية المتاحة لهم»، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

٦. حسان، حسن محمد إبراهيم، والعجمي، محمد حسنين.(٢٠٠٧) : الإدارة التربوية، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.

٧. حسني، صلاح الدين محمد.(٢٠٠٨) : "التنمية المهنية لمعلم التعليم الثانوي العام"، بحث منشور، مجلة مستقبل التربية العربية، المجلد الرابع عشر، العدد ٥٠، القاهرة، مصر.

٨. حماد، حسن والبهبهاني، شحدة (٢٠١١) : » اتجاهات معلمي الحكومة نحو الدورات التدريبية التي تلقوها أثناء الخدمة بمحافظات غزة»، مجلة الجامعة الإسلامية، المجلد ١٩، العدد٢، ص ص ٣٤٣– ٣٩٦.

٩. حمدان، محمد.(١٩٧٣) : "تنمية كفاءة المعلمين في اثناء الخدمة"، مجلة الندوة، وكالة الغوث الدولية، عمان.

١٠. حمدان، محمد زياد.(١٩٨٩) : تطوير العاملين المدرسين أثناء الخدمة، دار التربية الحديثة، عمان.

١١. زويلف، مهدي.(١٩٩٨) : إدارة الأفراد، ط٣، دار مجدلاوي للنشر، عمان.

١٢. سلامة، محمد عطا.(٢٠٠٩) : » تقييم اثر برنامج تأهيل المعلمين الجامعيين في وكالة

الغوث في منطقة القدس ونابلس في الكفايات التعليمية للمعلمين المشاركين»، رسالة ماجستير، جامعة القدس، فلسطين.

١٣. شديفات، يحيى وإرشيد، عبير.(٢٠٠٩) : » الاحتياجات التدريبية لمعلمي ومعلمات اللغة الإنجليزية لمرحلة التعليم الأساسية من وجهة نظرهم في المدارس الحكومية في مديرية التربية والتعليم لقصبة المفرق»، مجلة المنار، المجلد ١٥، العدد ٣، أبو ظبي.

١٤. الشلبي، سامي.(١٩٩٥) : » اتجاهات معلمي المرحلة الدنيا نحو التدريس أثناء الخدمة»، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.

١٥. الطعاني، حسن احمد.(٢٠٠٧) : " التدريب، مفهومه وفعالياته، بناء البرامج التدريبية وتقويمها".الطبعة الأولى.دار الشروق.عمان

١٦. الطيطي، محمد عبد الاله، وابو سمرة، محمود.(٢٠١٢) : " مدى توافر معايير الجودة الشاملة في برامج التدريب في مديريات التربية والتعليم في محافظة الخليل".بحث منشور، المجلة التربوية، المجلد ٢٧، العدد ١٠٥، (الجزء الاول) ، مجلس النشر العلمي، جامعة الكويت، الكويت.

١٧. العاجز، فؤاد واللوح، عصام والأشقر، ياسر.(٢٠١٠) : " واقع تدريب معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية أثناء بمحافظات غزة»، مجلة الجامعة الإسلامية، المجلد ١٨، العدد ٢، ص ص ١– ٥٩.

١٨. غنيمة، محمد متولي.(١٩٩٨) : " سياسة وبرامج إعداد المعلم العربي وبيئته العملية التعليمية التعلمية»، ط٢، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة.

١٩. قنام، زياد، وحنني، فؤاد.(٢٠٠٧) : "تقيم المتدربين لجودة برنامج الإغاثة الزراعية الخاص بتدريب المهندسين الزراعيين حديثي التخرج"، ورقة مقدمة إلى المؤتمر الثالث لاتحاد نقابات أساتذة وموظفي الجامعات الفلسطينية (الجودة والتميز والاعتماد في مؤسسات التعليم العالي الفلسطينية) "، المنعقد في رحاب جامعة القدس في الفترة (٢٥– ٢٦/ ٤) ٢٠٠٧.

٢٠. الكندري، جاسم وفرج، عبد الستار.(٢٠٠١) : الترخيص لممارسة مهنة التعليم، رؤية مستقبلية لتطوير المعلم العربي، المجلة التربوية، جامعة الكويت، المجلد ١٥، العدد ٥٨، ص ص ١٣– ٥٤.

٢١. المفرج، بدرية والمطيري، عفاف وحمادة، محمد.(٢٠٠٦– ٢٠٠٧) : » الاتجاهات المعاصرة في إعداد المعلم وتنميته مهنياً».إدارة البحوث والتطوير التربوي، وحدة بحوث التجديد التربوي، وزارة التربية، الكويت.

٢٢. يوسف، منى اسعد والمحبوب، شافي فهد.(٢٠٠٦) : "تقويم برنامج اعداد المعلم في

بعض تخصصات كلية التربية الاساسية في ضوء الكفاءات المهنية من وجهة نظر الطلاب المعلمين بدولة الكويت"، بحث منشور، مجلة مستقبل التربية العربية، المجلد الثاني عشر، العدد ٤٣، القاهرة، مصر.

٢٣. سعد، محمود.(٢٠٠٧) ، التربية العملية بين النظرية والتطبيق، دار الفكر.للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، ط ١

٢٤. الأحمد، عدنان.(٢٠٠٠) .«اتجاهات عالمية في التوجيه المدرسي والمهني: تجارب السويد– هولندا– كندا– إيطاليا.» اجتماع خبراء التوجيه المدرسي والمهني في المرحلة الثانوية في ضوء التجارب العربية والعالمية– البحرين.

ثانياً- المراجع الأجنبية:

1. *Anderson, N (2000) Participatory approaches you teacher training". Jour.Of Res.In Science Teaching, V.11, N.2 pp 144- 166*
2. *Onafowora, L.(2005) : Teacher efficacy issues in the practice of novice teachers, Educational Research Quarterly.Vol.28, No.4.*
3. *Rudolph, A.A (2002) "The effects of role – play as a method in classroom management courses on in service teachers' attitudes and effectiveness". ERIC , No.AAC3055344*
4. *San, M.(1999) .Japanese Beginning teachers' perceptions of their preparation and professional development, Journal of Education for Teaching, Vol.25, No.1*
5. *Shechtman, Z & Levy, M.(2005) : Impact of life skills training on teachers' perceived environment and self- efficacy.Journal of Educational Research, Vol.98, No.3.*
6. *Sattler, M.J (2001) "A Study of in service training needs of teachers". Dissr.Abstr.Iner , V.72 , N.3*