درجة إسهامات البرنامج التدريبي لمعلمي الصفوف من (1-4) أثناء الخدمة في تطورهم المهني

The Degree of the Contributions of the Training Program of 1-4th Grade In-Service Teachers to Their Professional Development

مجدي علي زامل
أستاذ دكتور/ جامعة القدس المفتوحة/ فلسطين

Majdi Ali Zamel
Professor/ Al Quds Open University/ Palestine
mzamel@qou.edu

تاريخ الاستلام: 2020/03/20، تاريخ القبول: 2020/05/03
E-ISSN: 2307-4655
P-ISSN: 2307-4647

Received: 20/03/2020, **Accepted:** 03/05/2020
DOI: 10.33977/1182-012-033-014
https: //journals.qou.edu/index.php/nafsia

الملخص

هدفت الدراسة إلى التعرّف إلى درجة إسهامات البرنامج التدريبي لمعلمي الصفوف من (1-4) أثناء الخدمة في تطورهم المهني بمحافظات الضفة الغربية، وتحديد الفروق في استجابات المعلمين المتدربين لدرجة إسهامات البرنامج التدريبي في تطورهم المهني، وفقاً لمتغيرات: الجنس، والمحافظة، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة. اعتمدت الدراسة المنهج المُختلط، الذي يقوم على الجمع بين الكمي والكيفي، للإجابة عن أسئلة الدراسة، وتحليل مشكلتها بصورة مُتعمقة، إذ اعتمد في جمع البيانات الكمية على الاستبانة، التي طبقت على عينة مكونة من (109) معلماً ومعلمة، واعتمد في جمع البيانات الكيفية على المقابلة شبه المقننة (Semi-structured interview)، التي أجريت مع (21) معلماً ومعلمة.

وأظهرت نتائج الدراسة، أنّ الدرجة الكلية لمتوسطات تقديرات معلمي الصفوف من (1-4) أثناء الخدمة لإسهامات البرنامج التدريبي في تطورهم المهني جاءت بدرجة مرتفعة، وبمتوسط حسابي بلغ (3.92)، وبينت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً في متوسطات درجات تقدير معلمي الصفوف من (1-4) أثناء الخدمة لإسهامات البرنامج التدريبي في تطورهم المهني، تعزى لمتغيرات الجنس والمحافظة والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة، كما بينت نتائج الدراسة وجود دور للبرنامج التدريبي على المعلمين في تطورهم المهني، تمثلت في إكسابهم جوانب معرفية ومهارية وقيمية، وممارسات تعليمية، واتجاهات إيجابية نحو القضايا التربوية التي ركز عليها التدريب.

الكلمات المفتاحية: الإسهامات، البرنامج التدريبي، معلمو الصفوف (1-4)، التطور المهني.

Abstract

The study aimed at exploring the degree of the contributions of the training program of 1-4th grade in-service teachers to their professional development. Furthermore, it aimed to identify the differences between the teachers' responses according to their gender, governorate, educational qualification, and years of experience. To answer the study questions, a mixed approach that incorporated qualitative and quantitative methods was used through a questionnaire which was administered on a sample consisting of 109 male and female teachers. On the other hand, the qualitative part relied on a semi-structured interview conducted among 21 male and female teachers. The study results showed that the total score of 1-4th teachers' evaluation of the training program was high at 3.92. The results also revealed no statistically significant differences in teachers' average scores towards the program's contributions due to gender, governorate, educational qualification, and years of experience. Moreover, the results indicated an impact of the training program on teachers' professional development in terms of providing them with knowledge, skills, values, educational practices, and positive attitudes towards the educational issues emphasized by the training program.

***Keywords**: Contributions, Training Program, 1-4th Grade Teachers, Professional Development.*

المقدمة

يشهد العالم ثورة معرفية وتكنولوجية وحضارية، انعكست على شتى مجالات العلم والحياة، ومحدثة تغييرات كبيرة في الجوانب: الاجتماعية والثقافية والاقتصادية والتربوية والتعليمية، ما أدى بصناع القرار من مراجعة خططهم واستراتيجياتهم، لمواكبة التطورات التي يشهدها القرن الحالي كل فيما يتصل بالقطاع الذي يتولى قيادته.

وتُعد مهنة التعليم، مهنة لها هويتها الأخلاقية المثالية التي كرستها الثقافات المحافظة والديانات، واحتل فيها المعلم مكانة عالية (مدبولي، 2002)، وفي ظل التطورات التي يشهدها العصر الحالي، توجهت مهنة التعليم وجهة تقنية أدائية معيارية في علم التقنية والتكنولوجيا، وظهور أيدلوجية تعتبر أن مهنة التعليم مهنة تقنية أدائية، الأمر الذي يسبب تفريغ مهنة التعليم من مضامينها الخلقية والاجتماعية، إلا أن الجانب الأخلاقي يعزز المضامين الخلقية والاجتماعية التي يجب أن يتمتع بها المعلم، للحفاظ على الهوية، وبناء الأجيال القادرة على الإنتاج والابتكار. ويشير هاجريفز وجودسون (Hargreaves and Goodsonm, 1996) إلى أن تمهين التعليم يُعد من أهم الأولويات لتجاوز أزمة الهوية، وإعطاء المؤسسة التعليمية المدرسية أكثر حرية لتصريف أمورها، والرفع من جودة عملها، وأسهم هذه التوجه الدعوة إلى الممارسة المهنية الواعية أو المتأملة، والرجوع للمضامين الخلقية والاجتماعية لمهنة التعليم، وقد لاقت هذه الدعوة تفهمها، ووعياً بأهميتها في منتصف التسعينيات من القرن المنصرم.

وقد ظهرت في الفترة الأخيرة من العقد الحالي نداءات كثيرة من بعض التربويين تدعو إلى إصلاح التعليم والرقي به، "إذ إن عملية الإصلاح تتطلب جميع مظاهر التعليم وآلياته من مناهج وطرائق تدريس وغيرها، إلا أنه يجب التوجه إلى أهم عنصر في العملية التعليمية ألا وهو المعلم، والاهتمام بإعداده وتأهيله مما سينعكس على أدائه وسيمكنه من تحقيق الجودة في التعليم العام" (المغربي،2009، 2).

ويُعتبر إعداد المعلم وتأهيله عنصراً رئيساً ومهماً في المنظومة التربوية والتعليمية؛ نظراً لأهمية الدور الذي يضطلع به في إعداد الأجيال، ولذا أولى المسؤولون برامج إعداد المعلمين عناية خاصة من خلال عمليات التقييم والتطوير المستمر لها. كما يُعتبر المعلم القائد الفعلي لأي تغيير جوهري في عمليتي التعلم والتعليم (Harrison and Killion, 2007). ويُعد "عنصراً فاعلاً ومؤثراً في تحقيق أهدافه، وحجر الزاوية في أي إصلاح أو تطوير تربوي وتعليمي" (حمود، 2011، 24).

وانطلاقاً من أهمية هذا الدور للمعلم فإنه يتوجب على المجتمعات كافة إعادة النظر في برامج إعداد معلميها، وتأهيلهم؛ لتواكب التطورات العالمية والمستقبلية، آخذة بأحدث ما توصل إليه العلم في هذا المجال، ليتلاءم مع الدور المستقبلي المنوط به في الثورة المعرفية والتكنولوجية؛ ويتمكن من أداء مهمته بكفاءة وفاعلية (الشريف،2006).

وازداد الاهتمام بإعداد المعلم وتأهيله من صناع القرار في التربية، إيماناً بدوره الحيوي في تنفيذ العملية التعليمية ونجاحها، "لأن إصلاح التربية يرتبط مباشرة بجودة المعلم، فالتنمية المهنية للمعلمين من القضايا المهمة في ميدان التربية، إذ إنها تكتسب حيويتها المتجددة على مر العصور إذا ما شعر المجتمع بضرورة تطوير التعليم وتجويده وتحسينه" (عرندس، 2000، 353).

ويمثل الإعداد المهني للمعلمين قبل الخدمة وفي أثنائها باهتمام كبير من واضعي السياسات التربوية، والأنظمة السياسية في معظم بلدان العالم في العصر الحديث، نظراً لأهمية الدور الذي يؤديه المعلم في المنظومة التعليمية، فطبيعة المحتوى المعرفي، ووسائل التواصل والرقمية، تفرض متابعة دائمة، وسعي جاد للتطوير والتعديل نحو الأفضل، لتتفق بذلك مع الاتجاهات التربوية المعاصرة في هذا المجال. لإكسابهم الكفايات المعرفية والتكنولوجية من ناحية، وكفايات التخطيط للتعلم والتنفيذ والتقويم من ناحية أخرى.

ويشير أبو سردانة (2017) إلى أن لتنمية المعلمين مهنياً أهدافاً عدة، أهمها تحسين عمليتي التعليم والتعلم، وإعداد المعلمين لمواجهة التحديات القائمة، والمستجدات المستقبلية في عملهم، وهذا يتطلب منهم بذل أقصى طاقاتهم وإمكاناتهم، ليتحمل المعلمون مسؤولية تطويرهم المهني لذواتهم.

كما أن تدريب المعلمين مهنياً يُعد مفتاحاً لمستقبل مشرق، ويكمل العملية التعليمية في ضوء استخدام التقانات الحديثة (جابر، 2001). وأضحى من الضروري في تأهيل المعلمين وأثناء ممارستهم للمهنة من وجود التدريب المستمر؛ ليتمكن من ممارسة عمله بكفاءة (سعفان ومحمود، 2002). وخلصت دراسة شلش وعبد الغفور (2016) إلى فاعلية الدورات التدريبية في رفع كفايات المعلمين الجدد في مجالات التخطيط والأنشطة والتقويم.

ويؤكد قطيط (2012) إلى أن التدريب في أثناء الخدمة للمعلمين هو الذي يحدد نوعية التعليم الذي يتلقاه الطلبة في المدرسة، كما أن الفرصة تكون متاحة للمعلم أن يطبق ما تدربه مباشرة وبشكل عملي مع الطلبة، ويستقبل التغذية الراجعة من زملائه ومشرفيه وإدارته، مما يتيح له بناء فلسفته في التعليم وتبني استراتيجيات وأساليب فاعلة في التعليم.

هذا وقد أكد التربويين وصانعو السياسات التعليمية على التطوير المهني المستمر والموجه للمعلمين، الذي يساعدهم على تعزيز معرفتهم وتطوير ممارساتهم التعليمية الجديدة (Borko, 2004)، وبصورة عامة فإن الغاية من التدريب، كما تشير إليه التوجهات العالمية هي التمكن من مهارات أساسية يحتاجها المعلم في أداء أدواره المهنية بفاعلية مع عدم إغفال أهمية معرفته بمحتوى تخصصه وإحاطته بطرائق تنميته لمعرفته باعتبارها معرفة متجددة، وان اكتسابه للمهارات الأخرى الإنسانية والتنظيمية تدخله في مجال مهنة التعليم ويصبح معلما حقيقيا يؤدي رسالة التعليم بشكل متكامل (المساد، 2001).

وبين إبراهيم (2003) ضرورة إعداد المعلم وتدريبه مع الأخذ في الحسبان تنمية مدركاته حول مفهوم التربية من خلال تشكيل فكره، وتنمية قيمه ومهاراته، وتعديل سلوكه بما يتفق مع متطلبات مهنة التدريس مع التأكيد على تنمية وعيه بمظاهر التغيير في المجتمع ودور التربية والتعليم فيه. فالتدريب ينبغي أن يكون نقطة انطلاق لتأملات حول التعليم، وفرصة تعكس وجهات نظر الطلبة المعلمين حول التعلم والتعليم والتدريب عليه، فهو عملية استكشاف الذات، وتأمل بالممارسة بنقدها وتحليلها والإبداع فيها (Mattsson, Eilertsen & Rorrison, 2011).

وفي ظل ما تشهد مؤسسات التعليم العالي في الوقت الراهن من تحديات كثيرة بفعل عوامل عدة أبرزها النمو السريع في مجال المعرفة، والتطور الكبير في نظم الاتصالات ووسائلها، والثورة التكنولوجية، والاهتمام المتزايد بقيمة التميز والجودة بالمعنى الشامل، الذي يُعبر عن جودة أداء الأعمال بطريقة صحيحة (الدبر وخميس، 2012).

ذلك كله جعل الجامعات تهتم ببرامج إعداد المعلمين قبل الخدمة وفي أثنائها، من خلال دعم هذه البرامج بأحدث المستجدات المعرفية والتربوية والتكنولوجية، وإعادة التفكير بها، وفي خططها، والجوانب العملية. وفي هذا الصدد، اعتبر (هيرست)، أن التدريب هو العامل الأساس والمكمل للمعرفة المهنية ودليل اختباري صارم (Smith, 2004).

ومن جانب آخر تسعى وزارة التربية والتعليم الفلسطينية بالعمل مع كليات التربية إلى تطوير خططها واستراتيجياتها وبرامجها المتصلة بإعداد المعلمين وتأهيلهم، وذلك للحصول على تعليم وتعلم نوعي، الأمر الذي يجعلهم يهتمون بالمعلم وإعداده باعتباره العنصر الرئيس والمُهم في ذلك.

فانطلقت وزارة التربية والتعليم الفلسطينية من خططها إلى تطوير التعليم، والتركيز على الجودة، وإدراكها لأهمية المعلم ودوره في تحديد نوعية التعليم، كما شرعت في تنفيذ البرامج الرامية إلى إصلاح التعليم وإعداد المعلم وتأهيلهم بوصفه عنصراً رئيساً وحاسماً في خطتها الإستراتيجية، فشرعت في تنفيذ عدد من البرامج ومنها مشروع تحسين إعداد المعلمين وتأهيلهم للصفوف من (1-4) الأساسي.

ومن المكونات التي يدعمها البرنامج التدريبي للمعلمين أثناء الخدمة في فلسطين، التطوير المهني المستمر لمعلمي مدارس المرحلة الأساسية "تأهيل المعلمين المزاولين للخدمة"، ويهدف إلى الارتقاء بمهارات وكفايات المعلمين في أثناء الخدمة للصفوف من (1-4) وممن تنقصهم المؤهلات الأكاديمية، أو المهنية، أو كلهما، بالإضافة إلى المعلمين الذين لا يمتلكون المتطلبات الجديدة من الشهادات المهنية المطلوبة، وفق استراتيجية إعداد المعلمين، وتأهيلهم، وتيسير انتقال هؤلاء المعلمين غير المؤهلين ومعظمهم معلمو موضوعات معينة؛ ليصبحوا قادرين على تدريس منهاج متكامل للصفوف (1-4) (وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، 2019).

وفي تتبع الباحث للدراسات والبحوث المتصلة بالدراسة الحالية، التي طبقت في بيئات تربوية عربية وأجنبية مختلفة، وبعد مراجعتها ودراستها، اختيرت ثلاث عشرة دراسة لها علاقة بظروف الدراسة الحالية ومتغيراتها؛ ومن بين هذه الدراسات دراسة أبي سردانة (2017) التي هدفت إلى تعرّف درجة فاعلية برنامج التطوير المهني المستمر للمعلم القائم على المدرسة في تحسين الممارسات الصفية للمعلمين في مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن، واستخدم المنهج الوصفي المسحي، وطبقت استبانة على (144) مديراً ومشرفاً تربوياً، وخلصت نتائج الدراسة إلى جملة من النتائج أهمها: حصول محاور برنامج التطوير المهني المستمر القائمة جميعها على تحسين الممارسات الصفية للمعلمين على درجة عالية، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغير المركز الوظيفي، ولصالح مدير المدرسة، ووجود فروق تبعاً لمتغير الخبرة ولصالح الخبرة (أكثر من عشر سنوات).

وهدفت دراسة موسى والشفاء (2016) إلى معرفة واقع تدريب معلمي اللغة العربية الحلقة الثانية، بمرحلة التعليم الأساسي في أثناء الخدمة، بولاية غرب كر(دفان) محلية النهود أنموذجاً، من وجهة نظر خبراء التربية والتعليم على الكفايات التعليمية الأساسية، واتبع الباحثان المنهج الوصفي التحليلي. وتكونت عينة الدراسة من (10) خبراء بنسبة (20%) من المجتمع الأصلي، وتمثلت الأداة في أسئلة مقابلة موجه لخبراء التربية والتعليم، وتوصلت الدراسة إلى نتائج عدة من أهمها: أن الكفايات التعليمية الأساسية التي يحتاجها معلمو اللغة العربية الحلقة الثانية تتمثل في الكفايات اللغوية، والكفايات المهنية والشخصية، وأن معظم معلمي اللغة العربية في ولاية غرب (كردفان) غير مدربين، وهنالك ضرورة ملحة لتدريب هؤلاء المعلمين في دورات متقدمة في مجال اللغة العربية وطرق تدريسها.

وأجرى أوميديان وبيرمهتار (Omidian & Pirmehtar, 2014) دراسة هدفت إلى تقييم فاعلية الدورات التدريبية أثناء الخدمة على معلمي الصف السادس في (انديمشك). واستخدم المنهج الوصفي المسحي، وطبقت الاستبانة على عينة مكونة من (115) معلماً، لقياس فاعلية الدورات التدريبية أثناء الخدمة في (المواقف، والمهارات، والمعارف) للمعلمين، وبينت النتائج فاعلية الدورات التدريبية أثناء الخدمة لمواقفهم ومهاراتهم ومعارفهم.

وهدفت دراسة الفرا (2013) إلى تعرّف مستوى برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة في التعليم الأساسي بمدارس وزارة التربية والتعليم، ومدارس وكالة الغوث الدولية، واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي، وطبقت الاستبانة على عينة مكونة من (450) معلماً ومعلمة، بمحافظة خان يونس ممن خضعوا للتدريب. وخلصت نتائج الدراسة إلى أن مستوى برامج التدريب أثناء الخدمة من وجهة نظر التعليم الأساسي بوزارة التربية والتعليم جاء بدرجة كبيرة، وبأوزان تراوحت من (62.55% - 75.5%)، وحصل مجال المدربين على أعلى وزن نسبي بلغ (75.5%)، وجاء مستوى برامج التدريب أثناء الخدمة في مدارس وكالة الغوث الدولية بأوزان تراوحت من (71.58% - 79.27%)، وحصل مجال المدربين أيضاً على أعلى وزن نسبي بلغ (79.27%)، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً في تقديرات عينة الدراسة تعزى لمتغيري الجنس وسنوات الخدمة، ووجود فروق تعزى لمتغير مكان العمل، لصالح العاملين في وكالة الغوث الدولية.

وطبق الوهابة (2013) دراسة هدفت إلى تعرّف مدى فاعلية برنامج تدريبي مقترح لتنمية كفايات معلمات العلوم اللازمة لتدريس المناهج المطورة بالمرحلة المتوسطة، واستخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي بمجموعة تجريبية واحدة، وتكونت العينة من (16) معلمة علوم، من معلمات المرحلة المتوسطة بمحافظة خميس مشيط في السعودية، وطبقت الباحثة بطاقة الملاحظة على عينة الدراسة قبل تطبيق البرنامج وبعده، وتوصلت الدراسة إلى أن البرنامج التدريبي المُقترح أسهم في تنمية الكفايات التخصصية، والمهنية، والثقافية لدى معلمات العلوم اللازمة لتدريس المناهج المُطورة؛ إذ كانت الفروق دالة إحصائياً بين التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة على عينة الدراسة، كما حقق البرنامج فعالية مقبولة في تنمية كفايات المعلمات.

وأجرى أوميغان وأوميغان (Omoogun & Omoogun, 2013) دراسة هدفت إلى تحديد تفضيل المعلمين لطريقة تدريبهم ونموهم المهني أثناء الخدمة في ولاية (كروس ريفر)، نيجيريا، واعتمدت على المنهج الوصفي المسحي، وتكونت العينة من (737) معلماً ومعلمة من ولاية (كروس ريفر)، وبينت النتائج أن المعلمين يفضلون ورشة العمل كوسيلة للتطوير المهني؛ لتمكينهم من تنفيذ المناهج، وتفضيل التدريب خلال الخدمة، وأثناء تنفيذ المناهج، واعتماد نهج التخصصات المتعددة (مجتمعات التعلم) في تنفيذ المناهج والبرامج التدريبية، وأن تنظم برامج النمو المهني على أساس احتياجات الكفاءة للمعلمين، والمادة الدراسية.

وهدفت دراسة الزناتي (2012) إلى تحديد مدى توافر معايير الجودة الشاملة في برنامج تدريب معلمي العلوم بالمدارس الحكومية في محافظات غزة. واعتمد الباحث المنهج الوصفي التحليلي، والتي جرى من خلالها بناء أداة تحليل المحتوى، واختير لعملية التحليل، المادة التدريبية المقدمة لمعلمي العلوم، وتكونت أداة التحليل من (73) بنداً، وتكونت العينة من (20) معلما ومعلمة، ممن شاركوا في البرنامج التدريبي بمحافظة خان يونس للعام الدراسي (2010-2011)، ثم قام الباحث بإعداد أداة الدراسة الثانية، المتمثلة في بطاقة الملاحظة، التي تكونت من (34) بنداً، وجرى تطبيقها على أفراد العينة خلال العام الدراسي (2011-2012)، وخلصت الدراسة إلى جملة من النتائج منها: عدم تحقق معايير الجودة الشاملة في محاور البرنامج التدريبي الأربعة جميعها، ولم تصل إلى المستوى المطلوب، الذي حدده الباحث بنسبة (80%). وأن هناك قصوراً واضحاً في جودة الأداء التدريسي لمعلمي العلوم، الذين شاركوا في البرنامج التدريبي لتخصص العلوم في الجانب العملي؛ حيث أظهرت النتائج أن العبارات جميعها جاءت بدرجة مقبولة من حيث جودة الأداء.

وأجرى العاجز والأشقر واللوح (2010) دراسة هدفت التعرّف إلى واقع تدريب معلمي المرحلة الثانوية ومعلماتها أثناء الخدمة بمحافظات غزة، واستخدم المنهج الوصفي المسحي، وطبقت استبانة على عينة مكونة من (580) معلماً ومعلمة، وتوصلت الدراسة إلى نتائج عدة، أهمها حاجة

برامج تدريب المعلمين والمعلمات إلى وجود أهداف محددة سلفاً، وتطوير أداء المعلمين، وحاجة البرامج التدريبية إلى التخطيط لها، وأهمية مشاركة المعلمين في عمليات البرنامج كافة، من تخطيط ،ومشاركة في التنفيذ، والتقويم، والمتابعة، وأن تتناسب موضوعات التدريب مع احتياجات المعلمين وتكامل عناصرها. وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة في تدريب المعلمين أثناء الخدمة تعزى لمتغير الجنس لصالح لذكور، ولمتغير المؤهل العلمي، لصالح حملة مؤهل البكالوريوس، ولمتغير سنوات الخدمة، لصالح من لديهم سنوات خدمة من (6-10) سنوات، ولمتغير عدد الدورات، لصالح من لديه دورتان فأكثر.

وطبق الكرمي (2009) دراسة هدفت إلى التعرّف إلى كيفية إعداد المعلم، وتطوير مهاراته التعليمية، وحددت خمسة أدوار رئيسة للمعلم العصري هي الأدوار: التعليمية، والتربوية، والإدارية، والاجتماعية، والإنسانية. واستخدم المنهج الوصفي التحليلي، وخلصت الدراسة إلى حصر مجموعة من العوامل المساعدة في تكوين معلم المستقبل، أهمها: أهمية تأهيل المعلم، وتدريبه أثناء الخدمة، وضرورة استخدام التكنولوجيا الحديثة، والعمل ضمن فريق. إضافة إلى إتقان أكثر من لغة حتى ينجح المعلم في أداء دوره التربوي والتعليمي على أكمل وجه.

وهدفت دراسة فرانكس (Franks, 2007) تعرّف فاعلية نموذج تدريبي للمدربين في تنمية الكفاءة المهنية لمعلمي العلوم في المرحلة الابتدائية بولاية تكساس الأمريكية، وبلغ عدد المدارس التي طبق فيها هذا النموذج، خمس مدارس ابتدائية، يتبعون إدارة تعليمية واحدة، وخلصت نتائج الدراسة إلى الارتباط الوثيق بين ارتفاع المستوى المهني للمعلمين نتيجة ارتفاع المستوى المهني للمدربين.

وأجرى ستوارت (Stewart, 2003) دراسة هدفت إلى تقويم برامج التدريب المهني لمعلمي المرحلة الابتدائية، وطبقت على المدارس الابتدائية الحضرية بولاية (أهايو) الأمريكية في عام 1998، واستخدم المنهج الوصفي المسحي، وجرى تقديم برنامج تدريبي يقوم على استخدام حلقات التعلم والتكنولوجيا، وبينت نتائج هذه الدراسة، إلى أن هناك العديد من العوامل التي تؤدي إلى نجاح التدريب المهني للمعلمين بالمدارس، من أهمها: مساندة النظام المدرسي ودعمه لهؤلاء المعلمين المدربين، وإتاحة فرص التطبيق العملي بالمدارس لتطبيق ما تعلموه في البرنامج.

وطبق أبو الروس (2001) دراسة هدفت إلى تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلم الصّف في الصّفوف الأساسية الأربعة الأولى للمدارس الحكومية في محافظة نابلس، واستخدم المنهج الوصفي المسحي، وطبقت الاستبانة على عينة قوامها (436) معلماً ومديراً، منهم (376) معلماً ومعلمة، و(60) مديراً ومديرة، وأوضحت النتائج وجود فروق دالة إحصائية بين مجال التدرب على عملية التخطيط، ومجال التدرب على تطوير معارف المعلم ومهاراته، لصالح المجال الأخير.

وهدفت دراسة كاتسنجز (Catchings, 2000) إلى الكشف عن العوامل التي تساعد في تطبيق التقنية في التدريب المهني في بعض المدارس الابتدائية بولاية (لويزيانا) الأمريكية، واستخدم المنهج الوصفي التحليلي، وركزت الدراسة على أربع مدارس ابتدائية "دراسة حالة"، وخلصت نتائج الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها: فاعلية استخدام التقنية والتكنولوجيا الحديثة في تدريب المعلمين داخل المدارس في أثناء الخدمة، وتوفير العدد الكافي من الأجهزة التكنولوجية الحديثة.

ويلاحظ من استعراض الدراسات السابقة، أهمية برامج التدريب للمعلمين أثناء الخدمة، وبخاصة البرامج المُعدة جيداً، كما أظهرت بعض الدراسات السابقة حاجة برامج تدريب المعلمين إلى أهداف محددة سلفاً، وإلى التخطيط لها، وأهمية مشاركة المعلمين في عمليات البرنامج كافة من: تخطيط، ومشاركة في التنفيذ، والتقويم، والمتابعة، وأن تتناسب موضوعات التدريب مع احتياجات المعلمين وتكامل عناصرها، كما يُلحظ تطبيقها في بيئات تربوية عربية وأجنبية متنوعة، وبمنهجيات متعددة، فمنها من اعتمد المنهج الكمي من خلال إتباع المنهج الوصفي، مثل: دراسة موسى والشفاء (2016)، ودراسة أبي سردانة (2017)، ودراسة أوميديان وبيرمهتار (Omidian & Pirmehtar, 2014)، ودراسة أوميغان وأوميغان (Omoogun & Omoogun, 2013)، ودراسة الزناتي (2012)، ودراسة العاجز والأشقر واللوح (2010)، ودراسة الكرمي (2009)، ودراسة ستوارت (Stewart, 2003)، ودراسة أبي الروس (2001)، ودراسة كاتسنجز (Catchings, 2000)، فيما اعتمدت دراسة الوهابة (2013) على المنهج شبه التجريبي. في حين تميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة جميعها في منهجيتها بالدمج بين الجانبين الكمي والكيفي، إذ اعتمد على الاستبانة والمقابلة شبة المقننة في جمع البيانات من أفراد عينة الدراسة.

وأفادت الدراسة الحالية من بعض الدراسات السابقة في تحديد مشكلة الدراسة، وتحديد المنهجية، والأداة المناسبة لها، فضلاً عن دورها في تحديد الجوانب، والمفاهيم والمصطلحات المهمة للدراسة الحالية. وتميزت في اشتمالها على متغيرات لم يجر التطرق إليها، أو الجمع بينها في دراسة واحدة. كما تميزت في تناولها لموضوع مهم لم تتناوله أية دراسة من الدراسات السابقة، وهو الكشف عن إسهامات البرنامج التدريبي لمعلمي الصفوف من (1-4) أثناء الخدمة في تطورهم المهني بمحافظات الضفة الغربية.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

تُعد عملية إعداد المعلمين وتأهيلهم من القضايا الرئيسة، والمهمة في ميدان التربية والتعليم، فتسارع كثير من الأنظمة التربوية إلى تنظيم البرامج، والدورات التدريبية الهادفة، لرفع كفايات المعلمين، وتطويرهم، وتأهيلهم، وإتقانهم لعناصر كفايات العملية التعليمية التي تعلمها واكتسبها.

وعلى الرغم من أن متابعة عملية إعداد المعلمين من المتخصصين تلقى تطويراً وتحديثاً مستمرين، إلا أن هذا لا يُعد كافياً، ما لم يتوافر المعلم القادر على تقديم المعرفة العلمية في إطار تربوي مناسب، إذ إن دور المعلم لم يُعد قاصراً على نقل المعرفة للطلبة؛ بل تعدى ذلك ليصبح منظماً، ومُعداً لظروف التعليم وشروطه وأجوائه، لإتاحة فرص التفاعل

الحر لدى الطلبة، مع المواد والنشاطات التعليمية. وخاصة في ظل الاهتمام بالانتقال من التعليم القائم على التلقين، وحشو الأدمغة بالمعارف، إلى التعلم النشط، الذي يساعد الطلبة على التفكير وبناء المعرفة، من خلال توظيف استراتيجيات التدريس المتمركزة حول الطالب، والمعززة للتفكير النقدي، والإبداعي، وحل المشكلات، والتأمل.

إلا أن هناك كثيراً من الانتقادات التي توجه إلى برامج التدريب التي تستهدف المعلمين في كثير من الدول النامية، مثل: قلة العناية بإعداد البرامج التدريبية واعتمادها على الجانب النظري أكثر من الجانب العملي، وعدم مناسبة موضوعات التدريب لاحتياجات المتدربين، ما يسبب عدم تلبية هذه البرامج التدريبية إلى إحداث التغييرات المطلوبة في اتجاهات المعلمين، ومعارفهم، ومهاراتهم (عطوي، 2016).

وتشير كثير من الدراسات إلى أن مهمة إعداد المعلم الممتلك لمهارات القرن الحادي والعشرين هي إحدى المشكلات التربوية، إضافة إلى أن المحافظة على مستوى عال من النجاح في إعداد المعلم، يزداد صعوبة؛ نظراً للتغييرات الحتمية التي تطرأ على الدور الذي يؤديه المعلمون في ظل التطورات: الاجتماعية، والاقتصادية، والتكنولوجية، والثقافية التي تشهدها الأنظمة التربوية (زامل، 2016). كما خلصت نتائج دراسة العاجز وآخرين (2010) إلى نتائج عدة أهمها، حاجة برامج تدريب المعلمين والمعلمات إلى وجود أهداف محددة سلفاً، وتطوير أداء المعلمين.

وفي ضوء ما سبق، ولأهمية البرامج التدريبية للمعلمين في تطورهم المهني، تأتي هذه الدراسة للكشف عن درجة إسهامات البرنامج التدريبي لمعلمي الصفوف من (1-4) أثناء الخدمة في تطورهم المهني. وتتحدد مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس الآتي: ما درجة إسهامات البرنامج التدريبي لمعلمي الصفوف من (1-4) أثناء الخدمة في تطورهم المهني بمحافظات الضفة الغربية، من وجهة نظر المعلمين أنفسهم؟

وسعت الدراسة للإجابة عن الأسئلة التالية:

1. ما درجة إسهامات البرنامج التدريبي لمعلمي الصفوف من (1-4) أثناء الخدمة في تطورهم المهني بمحافظات الضفة الغربية، من وجهة نظر المعلمين أنفسهم؟
2. هل توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات استجابات المعلمين المتدربين لدرجة إسهامات البرنامج التدريبي لمعلمي الصفوف من (1-4) أثناء الخدمة في تطورهم المهني بمحافظات الضفة الغربية، تعزى إلى متغيري الجنس، والمحافظة، والتفاعل بينهما؟
3. هل توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات استجابات المعلمين المتدربين لدرجة إسهامات البرنامج التدريبي لمعلمي الصفوف من (1-4) أثناء الخدمة في تطورهم المهني بمحافظات الضفة الغربية، تعزى إلى متغيري المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والتفاعل بينهما؟

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى تحقيق الهدفين الآتيين:

1. تعرّف درجة إسهامات البرنامج التدريبي لمعلمي الصفوف من (1-4) أثناء الخدمة في تطورهم المهني بمحافظات الضفة الغربية من وجهة نظر المعلمين أنفسهم.
2. تحديد الفروق في استجابات المعلمين المتدربين لدرجة إسهامات البرنامج التدريبي لمعلمي الصفوف من (1-4) أثناء الخدمة في تطورهم المهني، وفقاً لمتغيرات: الجنس، والمحافظة، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة.

أهمية الدراسة

تنبُع أهمية الدراسة الحالية من الناحيتين النظرية، والعملية في الجوانب الآتية:

1. تناولها لموضوع مهم في المنظومة التربوية، ألا وهو المعلم وتأهيله، وأثر عملية تأهيل المعلمين في تطورهم المهني، وفي مخرجات العملية التعليمية برمتها.
2. تقدم الدراسة معلومات لصانعي القرار في وزارة التربية والتعليم، عن مدى فاعلية البرنامج التدريبي لمعلمي الصفوف من (1-4) الأساسي.
3. تفيد الجامعات العاملة في ميدان إعداد المعلمين، والمسؤولين التربويين في وزارتي التربية والتعليم، والتعليم العالي والبحث العلمي، القائمين على تخطيط برامج تأهيل المعلمين، في وضع الخطط، والاستراتيجيات، والبرامج الهادفة إلى زيادة تطوير برامج تأهيل المعلمين، بما ينسجم ومتطلبات العصر.
4. توفير أداة "الاستبانة" مناسبة، متمثلة في مقياس إسهامات برنامج تأهيل المعلمين في التطور المهني للمعلمين.
5. تقديم قاعدة معرفية، وعملية، وبحثية، متكاملة متخصصة ببرامج تأهيل المعلمين للصفوف من (1-4) الأساسي، يستفيد منها الباحثون والتربويون في إجراء دراسات لاحقة.

حدود الدراسة ومحدداتها

تتمثل حدود الدراسة ومحدداتها بالآتي:

1. الحدود البشرية والمكانية: اقتصرت الدراسة الحالية على المعلمين المتدربين في مشروع تحسين إعداد المعلمين وتأهيلهم للصفوف من (1-4) / المكون الثاني، الذي نفذته جامعة القدس المفتوحة بالشراكة مع جامعات النجاح والقدس والخليل في محافظات جنين وقلقيلية ورام الله والخليل.
2. الحدود الزمانية: أجريت الدراسة في الفصّل الدّراسي الثاني من العام 2018/2017.
3. الحدود المفاهيمية: اقتصرت على المفاهيم والمصطلحات المستخدمة في الدراسة.

كما أن تعميم نتائج الدراسة الحالية سيكون مقيداً بدلالات صدق أدوات الدراسة وثباتها، المُستخدمة بقياس إسهامات البرنامج التدريبي لمعلمي الصفوف من (1-4) أثناء الخدمة في تطورهم المهني، والمعالجات الإحصائية المستخدمة، ومدى الاستجابة الموضوعية لأفراد عينة الدراسة

على هذه الأدوات من جهة، وعلى مجتمعات مشابهة لمجتمع الدراسة من جهة أخرى.

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية

تتمثل أهم المفاهيم أو المصطلحات التي تحتاج إلى توضيح على النحو الآتي:

برامج تدريب المعلمين في أثناء الخدمة: تُعرّف على أنها "العملية المخططة والمنظمة والمقصودة التي يقوم بتنفيذها، وتقويمها، ومتابعتها، وتطويرها قسم الإشراف مع قسم التدريب في وزارة التربية والتعليم أو مكتب وكالة الغوث الدولية الخاص بالتعليم، بهدف تطوير كفايات المعلمين وتحسين أدائهم، مما يجعلهم أكثر فاعلية، وخبرة في مجال عملهم المهني، والأكاديمي، واطلاعهم على المستجدات والمستحدثات في مجالات التخصص" (الفرا، 1990، 15).

وتعرّف إجرائياً، على أنها البرامج المنظمة والمقصودة والمُعدة بناء على احتياجات المعلمين أثناء الخدمة، المُتصلة بتطوير كفاياتهم المهنية والمعرفية، وتطورهم المهني. التي تجري بإشراف من وزارة التربية والتعليم الفلسطينية.

البرنامج التدريبي: يُعرّف على أنه "المخطط الشامل الفعال القادر على تزويد معلمي وزارة التربية والتعليم ووكالة الغوث الدولية بالمهارات، والمعارف؛ لزيادة قدراتهم المهنية وتنميتها، التي تحدث تغييرات ايجابية ومستمرة، يعدهم إعداداً جيداً، ينعكس على أداء طلبتهم، وزيادة تحصيلهم الدراسي" (الفرا، 2013، 7).

ويُعرّف البرنامج التدريبي لمعلمي الصفوف (1-4) إجرائياً، على أنه الأنشطة والعمليات والبرامج التي ينخرط فيها معلمو الصفوف من (1-4) الأساسي، بهدف تنميتهم مهنياً، ورفع كفاءتهم الشخصية، والمهنية، والإنتاجية في أثناء خدمتهم، الذي يركز على ثلاث كفايات رئيسة هي: التخطيط للتعليم، وتنفيذه، وتقويمه، انعكست من خلال (6) مجموعات تدريبية، خضع لها المعلمين خلال عام واحد، بواقع (320) ساعة تدريبية، نفذته جامعات: القدس المفتوحة، والنجاح، والقدس، والخليل، وإشراف وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، والخبير الدولي جامعة (كانتربري) البريطانية.

التطور المهني: عرفه جلوفر وليو (Glover & Leaw, 1998) بأنه عملية تهدف إلى تمكين المعلمين من معارف جديد ذات علاقة بعملهم، وتنمية المهارات المهنية لديهم، وتنمية القيم المهنية، والقيم الداعمة لعملهم، وتأهيلهم؛ لتحقيق تربية وتعليم ناجحين لفائدة طلبتهم. ويعرفه الضامن وعصفور وأبو عابد (2002) على أنه عمليه مخططة مستمرة تعاونية تشاركية تستهدف المعلمين أفراداً وجماعات مهنياً، وتلبي احتياجاتهم، واحتياجات المدرسة الحالية والمستقبلية، وتساعدهم على الارتقاء بنوعية ممارساتهم المهنية بدرجة عالية من الكفاءة والفاعلية.

ويُعرّف إجرائياً على أنه مجموعة من الأنشطة، والبرامج المخطط لها، التي تستهدف المعلمين أو التي تجري بمبادرات موجهة ذاتياً، وبصورة مستمرة، ومن خلال موارد متنوعة عادية ورقمية، لتلبي احتياجاتهم الحالية والمستقبلية، وتساعدهم على التميز في ممارساتهم المهنية. وتُقاس بدرجة استجابة أفراد عينة الدراسة من معلمي الصفوف من (1-4) الأساسي على عبارات المقياس المُعد لهذا الغرض.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

فيما يأتي أهم الإجراءات المتصلة بتصميم الدراسة وتنفيذها.

منهجية الدراسة: اعتمدت الدراسة على المنهج المُختلط، الذي يقوم على الجمع بين الكمي والكيفي ، للإجابة عن أسئلة الدراسة، وتحليل مشكلتها بصورة مُتعمقة، إذ اعتمد في جمع البيانات الكمية على الاستبانة، لجمع البيانات من العينة موضوع الدراسة، وتحليلها وبيان مكوناتها، واعتمد في جمع البيانات الكيفية على المقابلة شبه المقننة (Semi-structured interview)، التي تقدم نتائج أكثر دقة وعمقاً، لجمع معلومات كيفية حول موضوع الدراسة، والحصول على نتائج نوعية وتزويدنا بالعديد من المداخل الواعدة؛ وصولاً إلى النتائج والتوصيات المتصلة بموضوع الدراسة الحالية، وبشكل يكامل بين الجانبين الكمي والكيفي.

مجتمع الدراسة وعينتها: تكوّن مجتمع الدراسة من المعلمين المتدربين جميعهم في مشروع تحسين إعداد المعلمين وتأهيلهم للصفوف من (1-4) الأساسي أثناء الخدمة في محافظات (الخليل ورام الله وجنين وقلقيلية)، خلال الفصل الثاني من العام الدراسي (2018/2017)، والبالغ عددهم (269) معلماً ومعلمة. واختيرت عينة الدراسة الحالية من المعلمين المتدربين في مشروع تحسين إعداد المعلمين وتأهيلهم للصفوف من (1-4) الأساسي في محافظات (الخليل ورام الله وجنين وقلقيلية)، خلال الفصل الثاني من العام (2018/2017)، بالطريقة العشوائية الطبقية من مجتمع الدراسة الأصلي، ووزعت عليهم الاستبانة بعد انتهاء البرنامج التدريبي، وطلب منهم الإجابة عن عبارات الاستبانة كافة، وقد استرجع منها (113) استبانة، وبعد دراستها تبين وجود (4) استبانات غير صالحة للتحليل، وبهذا تكون عينة الدراسة (109) من المعلمين والمعلمات، بما نسبته (40.5%) من مجتمع الدراسة الأصلي، وأجريت مقابلات مع (21) معلماً ومعلمة منهم، وساعدت المقابلات في الإجابة عن السؤال الرئيس، والدخول في تفاصيل عميقة أثناء مناقشة موضوع الدراسة، ويبين الجدول (1) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيراتها.

جدول (1) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة

المتغيرات	المستويات	التكرارات	النسب المئوية
الجنس	ذكر	32	29.4%
	أنثى	77	70.6%
	المجموع	109	100%
المؤهل العلمي	دبلوم	26	32.9%
	بكالوريوس	73	67%
	دراسات عليا	10	9.2%
	المجموع	109	100%
عدد سنوات الخدمة	أقل من 5 سنوات	30	27.5%
	من 5- أقل من 10 سنوات	32	29.4%
	من 10– أقل من 15 سنة	16	14.7%
	15 سنة فأكثر	31	28.4%
	المجموع	109	100%
المحافظة	الخليل	21	19.3%
	رام الله	35	32.1%
	جنين	35	32.1%
	قلقيلية	18	16.5%
	المجموع	109	100%

أدوات الدراسة:

وصف أدوات الدراسة

أ- وصف الاستبانة: لجأ الباحث إلى بناء الاستبانة وتصممها من خلال الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة (أبو سردانة، 2017؛ الفرا، 2013؛ العاجز وآخرون، 2010)؛ لتحقيق أهدافها، وعَقد لقاء مع عينة استطلاعية من معلمي الصفوف (1-4) الأساسي في مدينة جنين، وقد تكونت من (9) معلمين ومعلمات، وطرح السؤال الآتي: "برأيكم ما هي إسهامات البرنامج التدريبي في تطوركم المهني؟"، بعد ذلك جرى تسجيل آراء العينة الاستطلاعية على درجة إسهامات البرنامج التدريبي لمعلمي الصفوف من (1-4) في تطورهم المهني، وتمت عملية التحليل والتنظيم لتشكل أداة الدراسة. وتكونت من قسمين، القسم الأول: خاص بالبيانات الرئيسة، والقسم الثاني: تكون من عبارات الاستبانة الخاصة بإسهامات البرنامج التدريبي لمعلمي الصفوف من (1-4) في تطورهم المهني، وبلغ عدد عباراتها في صورتها الأولية (36) عبارة، و(32) عبارة في صورتها النهائية، مصممة حسب مقياس (ليكرت الخماسي) المتدرج من (1-5). وتبلغ الدرجة الدنيا على الاستبانة (32) في حين تبلغ الدرجة القصوى (160).

ب- وصف المقابلة: اعتمد الباحث على مقابلة (21) معلماً معلمة، وذلك بهدف جمع معلومات كيفية حول موضوع الدراسة، المُتصل بدرجة إسهامات البرنامج التدريبي لمعلمي الصفوف من (1-4) أثناء الخدمة في تطورهم المهني، والحصول على نتائج نوعية، وتزويدنا بالعديد من المداخل الواعدة؛ وساعدت المقابلات إلى الدخول في تفاصيل عميقة في أثناء مناقشة موضوع الدراسة. وبالرجوع للأدب التربوي والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة، ووفقاً لخبرة الباحث، جرى إعداد دليل المقابلة يتضمن ثلاثة أسئلة تندرج تحت السؤال الرئيس للدراسة، ومن ثم التأكد من صدقها وثباتها.

صدق أدوات الدراسة

أ- **صدق الاستبانة:** تحقق الباحث من صدق الأداة، من خلال اللجوء إلى الصدق الظاهري أو ما يعرف بصدق التحكيم (Trustees Validity)؛ فعرضت على (13) محكماً من ذوي الخبرة والاختصاص في تخصصات التربية في الجامعات الفلسطينية، والمعلمين والمعلمات في المدارس، إذ طلب منهم الحكم على أداة الدراسة، ومدى صلاحيتها للتطبيق، واعتمد الباحث نسبة (78%) من الاتفاق بينهم كأساس لاعتماد الفقرة، وبناءً على ملاحظاتهم ومقترحاتهم أجريت التعديلات اللازمة، فأصبحت تتكون من (32) عبارة، وذلك للتأكد من أن أداة الدراسة "الاستبانة" تقيس ما وضعت لقياسه.

كما جرى التحقق من صدق الأداة من خلال اللجوء إلى صدق البناء (Construct Validity)، واستخدم معامل (ارتباط بيرسون) (Pearson Correlation) لاستخراج قيم معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية للمقياس، والجدول (2) يبين ذلك:

جدول (2) قيم معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية للمقياس، (ن=32)

الفقرة	الارتباط مع الدرجة الكلية	الفقرة	الارتباط مع الدرجة الكلية	الفقرة	الارتباط مع الدرجة الكلية	الفقرة	الارتباط مع الدرجة الكلية
1	0.592**	11	0.555**	21	0.481**	31	0.669 **
2	0.537*	12	0.527**	22	0.423 **	32	0.669**
3	0.432**	13	0.570**	23	0.463**		
4	0.444**	14	0.490**	24	0.522**		
5	0.509**	15	0.571**	25	0.501**		
6	0.420**	16	0.545**	26	0.618**		
7	0.483**	17	0.465**	27	0.576**		
8	0.479**	18	0.637**	28	0.471**		
9	0.478**	19	0.492**	29	0.648**		
10	0.521**	20	0.609**	30	0.514**		

**دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.01$)

يلاحظ من البيانات الواردة في الجدول (2) أن معاملات ارتباط الفقرات جميعها تراوحت ما بين (0.420-0.669) وجاءت دالة إحصائياً وبدرجة متوسطة، إذ ذكر (جارسيا) Garcia, 2011)) أن قيمة معامل الارتباط التي تقل عن (0.30) تُعد ضعيفة، والقيم التي تقع ضمن المدى (0.30 - أقل أو يساوي 0.70) تُعد متوسطة، والقيمة التي تزيد عن (0.70) تُعد قوية.

ب- **صدق المقابلة:** لجأ الباحث إلى التحقق من صدق المقابلة، من خلال إعداد دليل مقابلة، اشتمل على الأسئلة الأساسية والأسئلة المُحفزة، بالاعتماد على الأدب التربوي والدراسات السابقة، وصياغة أسئلة الدليل بشكل منطقي من العام، وتنتهي بالتفاصيل، وأغلبها ذات نهاية مفتوحة لتشجيع المشارك على التعبير والوصف، مع مراعاة المرونة في طرح الأسئلة وتنويعها، ثم جرى عرض دليل المقابلة على (11) مُحكماً في مجال التربية وأساليب التدريس والمعلمين، وهو ما يسمى بالصدق النظري في البحوث الكيفية (Theoretical Credibility) ؛ للتأكد من مناسبتها لأغراض الدراسة، وبناءً على ملاحظاتهم ومقترحاتهم أجريت التعديلات

اللازمة، وأصبحت تتكون من (3) أسئلة تندرج تحت السؤال الرئيس للدراسة، ومن ثم جرى التحقق من الصدق التفسيري (Interpretative Credibility)، من خلال تأييد المشاركين لاستجاباتهم عندما يقوم الباحث بإعادة تلخيصها بعد كل سؤال، والتأكد منهم فيما إذا كان التفسير يعبر عن إجاباتهم.

ثبات أدوات الدراسة

أ- ثبات الاستبانة: تحقق الباحث من ثبات الاستبانة على أفراد الدراسة المكونة من (109) معلماً ومعلمة، وذلك بطريقة التجزئة النصفية (Half Split Method) ومن ثم تعديل معامل الثبات باستخدام معادلة (سبيرمان – براون)؛ إذ بلغ (0.945). عند مستوى الدلالة (0.05)، وهذه القيمة تدل على أنّ الاستبانة "المقياس" تتميز بثبات قوي جداً. كما حسب معامل الاتساق الداخلي باستخدام معادلة (كرونباخ ألفا) (Cronbach Alpha) لتقدير ثبات الاستبانة؛ إذ بلغ الثبات الكلي (0.965) وهو معامل ثبات عال جداً، ويفي بأغراض الدراسة. ومقبولة لأغراض التطبيق؛ إذ أشارت معظم الدراسات إلى أن نسبة قبول معامل الثبات (0.60) (Sonderpandian & Amir, 2000).

ب- ثبات المقابلة: تحقق الباحث من ثبات المقابلة شبه المقننة (Semi-structured interview) من خلال عرض الاستجابات على مصحح آخر من المعنيين بموضوع الدراسة ومن حملة درجة الدكتوراه، وطُلب منه القيام بتحليل عينة من تلك الاستجابات، وبفاصل زمني مدته أربعة عشر يوماً، وتراوحت نسبة التوافق بين تحليل المصحح الآخر، وتحليل الباحث، بين (75%-100%)، وبلغت نسبة الاتفاق التي استخرجت باستخدام معادلة (كوبر) (Cooper) (86%). وهذا يدل على وجود اتساق في التحليل، وموضوعية، وثبات جيد، وهذا ما يؤكده كثير من التربويين في دراساتهم مثل الهادي (2009).

المعالجات الإحصائية وتحليل البيانات النوعية

1- من أجل تحليل نتائج الدراسة الكمية، جرى استخدام الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وذلك بحساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية، واختبار تحليل التباين الثنائي (Way ANOVA Two)، للإجابة عن أسئلة الدراسة. ولحساب معاملات الصدق والثبات لأداة الدراسة، استخدام معادلة سبيرمان- براون، واستخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha)، ومعامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation)، ولأغراض المُعالجة الإحصائية، حُددت درجة إسهامات المعلمين للبرنامج التدريبي في تطورهم المهني في الخليل ورام الله وجنين وقلقيلية، وفق المعادلة الآتية: طول الفئة (أعلى حد للاستجابة - أدنى حد للاستجابة)/ وعدد مستويات درجة التقدير (5-1)/3 = (1.33)، واستخدمت هذه القيمة لتحديد درجة إسهامات المعلمين للبرنامج التدريبي في تطورهم المهني، وهي كما يأتي: متدنية إذ كان المتوسط الحسابي (2.33 فأدنى) (أي الحد الأدنى+1.33)، ومتوسطة إذا تراوح المتوسط الحسابي بين (2.34- أقل من 3.67)، ومرتفعة إذا كان المتوسط الحسابي (3.67 فأعلى).

2- اعتمد في تحليل البيانات الكيفية "النوعية" التي جُمعت من خلال المقابلة شبه المقننة، على منهجية تحليل الأبحاث النوعية (Oliver, 2000)، المُتمثل بطريقة النظرية المتجذرة Grounded Theory Approach (إبراهيم، 1989) و(Miles & Huberman, 1994) إذ اعتمدت الأفكار التي ظهرت من المقابلات، ثم التوصل للأفكار الفرعية أو الخصائص الدقيقة. من خلال تفريغ المقابلات، والقراءة الفاحصة لكل جملة وكلمة وردت من الأفراد الذين جرى مقابلتهم، وترميز الاستجابات ((Categories، وتصنيف الأفكار المتقاربة في مجالات فرعية (Sub-Categories)، ومن ثم تجميع التصنيفات الفرعية في مجموعات رئيسة (Main- Categories)، والتحقق من ثبات التحليل، ثم حساب النسب المئوية للاستجابات.

إجراءات الدراسة

نفذت الدراسة وفق الخطوات والإجراءات الآتية:

1. الاطلاع على البرنامج التدريبي لمعلمي الصفوف من (1-4) أثناء الخدمة، والأدبيات، والدراسات السابقة، المُتصلة بموضوع الدراسة.
2. بناء أدوات الدراسة، والتأكد من دلالات الصدق والثبات، وإخراجها بصورتها النهائية.
3. الحصول على العدد الكلي لمجتمع الدراسة، والمُتمثل في المعلمين جميعهم الذين التحقوا بالبرنامج التدريبي الخاص بالمعلمين (1-4) أثناء الخدمة في محافظات جنين وقلقيلية ورام الله والخليل.
4. أخذت الموافقة من إدارة تنفيذ البرنامج التدريبي لمعلمي الصفوف من (1-4) أثناء الخدمة.
5. تطبيق الاستبانة على عينة الدراسة من المعلمين للصفوف من (1-4) في نهاية البرنامج التدريبي، والطلب منهم الإجابة عن فقرات الاستبانة بصدق وموضوعية؛ وذلك بعد إعلامهم بأن إجابتهم لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.
6. تطبيق المُقابلات مع عينة من المعلمين للصفوف من (1-4) في نهاية البرنامج التدريبي، بعضها وجاهياً، والبعض الأخر عبر وسائل التواصل الأخرى.
7. أعتمد في تحليل البيانات الكمية التي جرى الحصول عليها من خلال الاستبانة على الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، واعتمد في تحليل البيانات الكيفية التي جُمعت من خلال المقابلة، على منهجية تحليل الأبحاث النوعية.
8. مناقشة النتائج وصولاً إلى التوصيات.

نتائج الدراسة ومناقشتها

فيما يأتي عرض للنتائج التي خلصت بها الدراسة الحالية، ومناقشتها وفقاً لأسئلة الدراسة، وهي على النحو الآتي:

أولاً: نتائج السؤال الأول ومناقشته

ما درجة إسهامات البرنامج التدريبي لمعلمي الصفوف من (1-4) أثناء الخدمة في تطورهم المهني بمحافظات الضفة الغربية، من وجهة نظر المعلمين أنفسهم؟، وللإجابة عنه، استخرجت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ودرجات التقدير لاستجابات أفراد عينة الدراسة على استبانة الدراسة، وتحليل البيانات النوعية التي جرى الحصول عليها من خلال المقابلة.

أ) نتائج التحليل الكمي "الاستبانة" للسؤال الأول ومناقشته: استخرجت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ودرجات التقدير لاستجابات أفراد عينة الدراسة على استبانة الدراسة، كما هو مبين في الجدول (3).

جدول (3) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ودرجات تقدير المعلمين المتدربين لإسهامات البرنامج التدريبي لمعلمي الصفوف من (1-4) في تطورهم المهني، من وجهة نظرهم مرتبة ترتيباً تنازلياً

الرتبة	رقم العبارة	نص العبارة	المتوسطات الحسابية*	الانحرافات المعيارية	درجة التقدير
1	7	تطبيق أفكار جديدة في التعليم وذلك بغية تحقيق التعليم النشط.	4.09	0.764	مرتفعة
2	11	إلمامي بأهمية بناء العلاقات الإنسانية مع المتعلمين.	4.08	0.771	مرتفعة
3	20	تعزيز العمل الجماعي لدى الطلبة وفق استراتيجيات فاعلة.	4.08	0.759	مرتفعة
4	32	تعزيز قناعاتي الإيجابية نحو مهنة التعليم.	4.08	0.806	مرتفعة
5	21	امتلاك مهارات التواصل الفاعلة مع الطلبة.	4.04	0.804	مرتفعة
6	19	توظيف استراتيجيات تشجيع الطلبة على التعلم.	4.03	0.810	مرتفعة
7	8	امتلاك المهارات اللازمة في توفير بيئة تعلم آمنة للمتعلم.	3.99	0.673	مرتفعة
8	14	توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم والتعلم.	3.98	0.871	مرتفعة
9	18	توظيف استراتيجيات تعزيز السلوك الايجابي لدى الطلبة.	3.98	0.849	مرتفعة
10	9	مساعدتي على توفير البيئة التعليمية التعلمية المحفزة للتعلم.	3.97	0.751	مرتفعة
11	4	إكسابي المهارات اللازمة في إدارة التعلم الصفي.	3.96	0.706	مرتفعة
12	16	امتلاك مهارات دعم تعلم الطلبة.	3.96	0.744	مرتفعة
13	3	إلمامي بالمفاهيم الخطأ في التعليم والتعلم.	3.94	0.730	مرتفعة
14	10	تحقيق التفاعلية في التعليم والتعلم.	3.94	0.650	مرتفعة
15	12	مساعدتي على توظيف المواد المتصلة بالبيئة المحلية في تنفيذ المواقف التعليمية التعلمية في الغرفة الصفية.	3.94	0.664	مرتفعة
16	2	إلمامي بالخصائص النمائية للمرحلة العمرية لطلبة الصفوف من 1-4 الأساسي.	3.93	0.761	مرتفعة
17	13	توظيف استراتيجيات التعليم والتعلم المتمركزة حول المتعلم.	3.93	0.736	مرتفعة
18	15	مساعدتي في تنفيذ الأنشطة المعززة لمهارات القرن الحادي والعشرين.	3.92	0.759	مرتفعة
19	24	توظيف التعلم القائم على الأحداث اليومية من أجل تعزيز التكاملية في التعليم.	3.91	0.788	مرتفعة
20	26	امتلاك مهارات التعلم مدى الحياة لضمان استمرارية تطوري المهني	3.91	0.739	مرتفعة
21	5	إكسابي الكفايات اللازمة في التخطيط للمواقف التعليمية التعلمية.	3.89	0.698	مرتفعة
22	27	توظيف استراتيجيات التقويم من أجل التعلم في تقويم أداء الطلبة.	3.88	0.778	مرتفعة
23	29	امتلاك مهارات تحسين نتاجات التعلم لدى الطلبة.	3.85	0.767	مرتفعة
24	31	توظيف نتائج تقويم الطلبة من أجل تطوير فاعلية تعليم وتعلم الطلبة.	3.85	0.691	مرتفعة
25	6	إكسابي مهارات التقويم الأصيل.	3.84	0.722	مرتفعة
26	28	توظيف ملف الانجاز في تقويم أداء الطلبة.	3.84	0.862	مرتفعة
27	22	توظيف استراتيجيات التعامل مع الطلبة الذين لديهم صعوبات في تعلم.	3.83	0.799	مرتفعة
28	23	توظيف استراتيجيات التعامل مع الطلبة الموهوبين.	3.82	0.759	مرتفعة
29	25	توظيف استراتيجيات التعلم القائم على المشاريع.	3.74	0.809	مرتفعة
30	1	زيادة معرفتي في القضايا المعرفية للموضوعات المتصلة بالصفوف من 1-4 الأساسي.	3.72	0.771	مرتفعة
31	17	امتلاك مهارات التعامل الفاعلة مع الطلبة ذوي الإعاقة.	3.70	0.833	مرتفعة
32	30	إجراء البحوث العلمية للمشكلات التي تواجهني في الغرفة الصفية.	3.62	0.791	متوسطة
		الدرجة الكلية	3.92	0.530	مرتفعة

*أقصى درجة للعبارة (5).

يتضح من الجدول (3) أن الدرجة الكلية لمتوسطات تقديرات معلمي الصفوف من (1-4) لإسهامات البرنامج التدريبي في تطورهم المهني جاءت بدرجة مرتفعة، وبمتوسط حسابي بلغ (3.92). وقد حصلت عبارات الاستبانة على متوسطات حسابية تراوحت من (3.62 – 4.09)، وحصلت العبارة (7) التي تنص على: "تطبيق أفكار جديدة في التعليم وذلك بغية تحقيق التعليم النشط" على أعلى متوسط حسابي بلغ (4.09)، وحصلت العبارة (30) التي تنص على: "إجراء البحوث العلمية للمشكلات التي تواجهني في الغرفة الصفية" على أدنى متوسط حسابي بلغ (3.62) وبدرجة تقدير متوسطة.

ويُعزى ذلك إلى شمولية البرنامج التدريبي الذي استهدف معلمي الصفوف من (1-4) في تطورهم المهني، وتناوله لقضايا معاصرة في التعليم والتعلم، وتدريبهم على توظيف التعلم النشط، والتكنولوجيا، والممارسات التأملية في التعليم والتعلم، وتنفيذ الأنشطة المعززة لمهارات القرن الحادي والعشرين، واستراتيجيات التقويم التي تركز على التقويم من أجل التعلم، ويعود ذلك أيضاً إلى منهجية التدريب، التي تمحورت في لقاءات وجاهية وحلقات تعلم ميدانية، إذ إن من العوامل التي تؤدي إلى نجاح التدريب للمعلمين بالمدارس، إتاحة فرص التطبيق العملي لهم بالمدارس، لتطبيق ما تعلموه في البرنامج. وهذا ما عززه البرنامج التدريبي، أما فيما يتصل بحصول

العبارة (30) على درجة تقدير متوسطة، فيعود ذلك إلى ضعف خبراتهم في مجال البحث العلمي، وعدم ممارسته في عملهم، إلا أن البرنامج التدريبي، عزز هذا الجانب لديهم، من خلال تنفيذهم لبحوث إجرائية، وتقييمها من جانب المدربين، إلا أنها بحاجة منهم إلى مزيد من الممارسة؛ ليرتقي به إلى مستوى عال.

واتفقت هذه النتيجة مع بعض نتائج دراسة أبي سردانة (2017) التي بينت حصول برنامج التطوير المهني المستمر القائم على المدرسة في تحسين الممارسات الصفية للمعلمين على درجة عالية، ودراسة أوميديان وبيرمهتار (Omidian & Pirmehtar, 2014) التي أظهرت فاعلية الدورات التدريبية في أثناء الخدمة لمواقف المعلمين ومهاراتهم ومعارفهم، ودراسة الوهابة (2013) التي بينت إسهام البرنامج التدريبي المقترح في تنمية الكفايات التخصصية والمهنية والثقافية لدى معلمات العلوم اللازمة لتدريس المناهج المطورة، ودراسة الكرمي (2009) التي بينت مجموعة من العوامل المساعدة في تكوين معلم المستقبل، أهمها: أهمية تأهيل المعلم، وتدريبه أثناء الخدمة، وضرورة استخدام التكنولوجيا الحديثة، ودراسة فرانكس (Franks, 2007) التي أظهرت فاعلية نموذج تدريبي للمدربين في تنمية الكفاءة المهنية لمعلمي العلوم في المرحلة الابتدائية بولاية تكساس الأمريكية، بارتباطه الوثيق بين ارتفاع المستوى المهني للمعلمين نتيجة ارتفاع المستوى المهني للمدربين، واتفقت أيضاً مع بعض نتائج دراسة ستوارت (Stewart, 2003) التي بينت عدد من العوامل التي تؤدي إلى نجاح التدريب المهني للمعلمين بالمدارس، من أهمها إتاحة فرص التطبيق العملي بالمدارس لتطبيق ما تعلموه في البرنامج.

فيما تعارضت هذه النتيجة مع بعض نتائج دراسة الزناتي (2012) التي أظهرت عدم تحقق معايير الجودة الشاملة في محاور البرنامج التدريبي، ووجود قصور واضح في جودة الأداء التدريسي للمعلمين، ودراسة العاجز والأشقر واللوح (2010) التي أظهرت حاجة برامج تدريب المعلمين والمعلمات إلى وجود أهداف محدد سلفاً، وتطوير أداء المعلمين.

ب) نتائج التحليل النوعي "المقابلة" للسؤال الأول ومناقشته: أجريت مقابلات مع (21) معلماً معلمة، ممن تلقوا البرنامج التدريبي، وطرحت عليهم ثلاثة أسئلة منبثقة عن السؤال الرئيس، متصلة بإسهامات البرنامج التدريبي في التطور المهني لدى معلمي الصفوف من (1-4) أثناء الخدمة، المتصلة بالكفايات التي حققها التدريب لديهم، والممارسات التعليمية التي جرى تبنيها بعد مرورهم بالبرنامج التدريبي، والاتجاهات التي عززها التدريب لديهم، وكشفت نتائج التحليل النوعي عن تأثيرات مُتعددة للبرنامج التدريبي، يمكن عرضها في ثلاثة مجالات رئيسة (Main-Categories)، على النحو الآتي:

1ـ الجوانب التي حققها البرنامج التدريبي

مما لا شك فيه أن البرنامج التدريبي الذي استهدف معلمي الصفوف (1-4) أثناء الخدمة، ركز على كفايات رئيسة تمثلت في التخطيط، والتنفيذ، والتقويم للتعليم والتعلم، وكشفت نتائج المقابلات عن دور البرنامج التدريبي بإسهامات ايجابية لدى المعلمين في جوانب عدة، وهي كما يأتي:

- زيادة الجوانب المعرفية لديهم في كثير من القضايا، كان أهمها: مهارات القرن الحادي والعشرين، وحصلت على نسبة (88%)، والتعليم التكاملي، وطرائق التعامل مع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة وطرائق دمجهم، وحصلت على نسبة (84%)، والتقويم من أجل التعلم، وصعوبات التعلم، والتأملات في التعليم، حصلوا على نسبة (83%).

- تمكينهم من الجوانب المهارية المتصلة بتوظيف التكنولوجيا في التعليم، وطرق مراعاة الفروق الفردية في التعليم، ومهارات تحليل المحتوى التعليمي، حصلوا على نسبة (82%). ومهارات توظيف التأملات في التعليم، ومهارات في معالجة المفاهيم الخطأ، وتحقيق المنحى التكاملي في التعليم، حصلوا على نسبة (84%). والتعامل مع الطلبة الذين يعانون من صعوبات في التعلم، وحصلت على نسبة (81%).

- اكتسابهم جوانب قيمية نحو الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة وتقبلهم، وزيادة الرغبة لديهم والدافعية في تطبيق الاستراتيجيات المتمركزة حول المتعلم، حصلوا على نسبة (84%). وحرصهم على التعاون مع الآخرين، وحصلت على نسبة (83%).

وبرز عدد من المقتبسات التي تؤكد ذلك، منها ما يلي:

• المعلمة (أ): "جعلني التدريب الذي مررت به، أكون أكثر متعة في تدرس اللغة الانجليزية للطالبات وتشويقا، ولاحظت ذلك على تفاعل الطالبات معي في الحصة".

• المعلمة (ب): "تقبل الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة مسؤولية مهمة، واكتسابنا للمعرفة والمهارات اللازمة، يجعلني أكثر قدرة على التعامل معهم".

• المعلم (ج): "تعلمت في الجامعة لكثير، ولكن الجميل في هذا البرنامج التدريبي، التعرف على استراتيجيات جديدة في التعلم والتعليم، وهذا انعكس على أدائي في الغرفة الصفية".

2ـ الممارسات التعليمية التي جرى تبنيها من المعلمين بعد مرورهم بالبرنامج التدريبي

- ممارسة دور المُيسر والموجه للمتعلم، للوصول به إلى التعلم المستقل، وحصلت على نسبة (92%).

- التعامل مع المتعلمين وفق احتياجاتهم وخصائصهم، وحصلت على نسبة (86%).

- ربط التعليم بسياقات حياتية للمتعلم، وحصلت على نسبة (84%).

- التعليم التكاملي، من خلال توظيف المناسبات والأحداث بالتعلم، وربط الموضوعات في موضوعات ومباحث متعددة، وحصلت على نسبة (83%).

- التخطيط للتعليم وفق المنحى الذي يعزز مهارات القرن الحادي والعشرين، وحصلت على نسبة (83%).

- الاستراتيجيات الداعمة لتحقيق التقويم من أجل التعلم، وحصلت على نسبة (83%).
- توظيف التأمل في المواقف التعليمية التعلمية، وحصلت على نسبة (82%).

وبرز عدد من المقتبسات التي تؤكد ذلك، منها ما يلي:

• المعلم (أ): "جربت توظيف التأمل في التعليم، ولاحظت المتعة الحقيقية في عيون طلبتي".

• المعلمة (ب): "أدخلت الألعاب التعليمية في توصيل المفاهيم لطالباتي، فلاحظت السعادة وهم ينجزون المهمات المطلوبة".

• المعلمة (ج): كنت أعاني من صعوبة ضبط الطالبات أحياناً، فلجأت إلى بداية حصتي بنشاط، عبارة عن قضية خاصة بظاهرة رمي الأوراق على الأرض في الغرفة الصفية، ومن ثم طرح الأسئلة عليهن، وبدأ الحوار وتقديم الاقتراحات منهن، وصولاً إلى أهمية النظافة والممارسات السليمة".

3ـ الاتجاهات التي عززها التدريب لدى المعلمين المشاركين في البرنامج التدريبي

أسهم التدريب في بناء اتجاهات ايجابية لدى المعلمين، كان من أهمها:

- توظيف التكنولوجيا في التعليم والتعلم، وحصلت على نسبة (84%).
- التعاون في نقل الخبرات إلى الزملاء في المدرسة، وحصلت على نسبة (83%).
- التعامل مع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، وحصلت على نسبة (82%).

وبرز عدد من المقتبسات التي تؤكد ذلك، منها ما يلي:

• المعلمة (أ): "كنت أجهل طبيعة الطلبة الذين لديهم مشاكل وصعوبات في التعلم، فبدأت أعمل معهم على تطبيق أنشطة تراعي قدراتهم، وأدمجهم مع زملائهم الآخرين".

• المعلمة (ب): " كانت اتجاهاتي سلبية نحو التكنولوجيا، ولكن بعض أن تعرفت إلى أهميتها، أصبحت اعتمد في تنفيذ بعض الأنشطة على التكنولوجيا، وسهلت عليّ وعلى طالباتي كثيرا".

ويعزو الباحث هذه النتيجة، إلى مراعاة البرنامج التدريبي الذي استهدف معلمي الصفوف من(1-4) أثناء الخدمة، عدد من القضايا، والمُستجدات المُعاصرة في ميدان التربية والتعليم، وتركيزه على استراتيجيات التدريب الداعمة إلى إكساب المعلم الجوانب المعرفية، والمهارية، والقيمية، وربطه بمهارات القرن الحادي والعشرين، وتوظيفه للتكنولوجيا في تنفيذ كثير من الفعاليات التدريبية، ويعزو الباحث هذه النتيجة أيضاً، إلى منهجية التدريب المتبع في البرنامج، الذي تمثل في لقاءات وجاهية وحلقات تعلم، أي أن المعلم يجري تدريبه في قضية ومفاهيم مُحددة، ثم يجرى متابعتها ميدانياً من خلال حلقات التعلم، للتأكد من النتائج التي حققها المعلم جراء التدريب الذي مرّ به.

واتفقت هذه النتيجة مع بعض نتائج دراسة أبي سردانة (2017) التي أظهرت نتائجها حصول برنامج التطوير المهني المستمر القائم على المدرسة في تحسين الممارسات الصفية للمعلمين على درجة عالية، كما اتفقت أيضاً مع بعض نتائج دراسة أوميديان وبيرمهتار (Omidian & Pirmehtar, 2014) التي بينت فاعلية الدورات التدريبية أثناء الخدمة لمواقف المعلمين ومهاراتهم ومعارفهم، ودراسة الوهابة (2013) التي بينت إسهام البرنامج التدريبي المقترح في تنمية الكفايات التخصصية والمهنية والثقافية لدى معلمات العلوم اللازمة لتدريس المناهج المطورة، ودراسة الكرمي (2009) التي بينت مجموعة من العوامل المساعدة في تكوين معلم المستقبل، أهمها: أهمية تأهيل المعلم، وتدريبه أثناء الخدمة، وضرورة استخدام التكنولوجيا الحديثة، ودراسة فرانكس (Franks, 2007) التي أظهرت فاعلية نموذج تدريبي للمدربين في تنمية الكفاءة المهنية لمعلمي العلوم في المرحلة الابتدائية بولاية تكساس الأمريكية، بارتباطه الوثيق بين ارتفاع المستوى المهني للمعلمين نتيجة ارتفاع المستوى المهني للمدربين، واتفقت مع بعض نتائج دراسة أوميغان وأوميغان (Omoogun & Omoogun, 2013) في تفضيل المعلمين للتدريب خلال الخدمة وأثناء تنفيذ المناهج، وتعارضت معها في النتيجة التي خلصت إليها مؤداها: أن تنظم برامج النمو المهني على أساس احتياجات الكفاءة للمعلمين، والمادة الدراسية.

ثانياً: نتائج السؤال الثاني ومناقشته: هل توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات استجابات المعلمين المتدربين لدرجة إسهامات البرنامج التدريبي لمعلمي الصفوف من (1-4) أثناء الخدمة في تطورهم المهني بمحافظات الضفة الغربية، تعزى إلى متغيري الجنس، والمحافظة، والتفاعل بينهما؟، وللإجابة عن السؤال، استخدم تحليل التباين الثنائي (4x2).

جدول (4) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة إسهامات البرنامج التدريبي لمعلمي الصفوف من (1-4) في تطورهم المهني تعزى إلى متغيري الجنس، والمحافظة، والتفاعل بينهما

المتغيرات	مستوياتها	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الجنس	ذكر	32	3.99	0.385
	أنثى	77	3.89	0.580
المحافظة	الخليل	21	4.21	0.286
	رام الله	35	3.85	0.652
	جنين	35	3.89	0.465
	قلقيلية	18	3.78	0.523

يُظهر الجدول (4) وجود فروق بين المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغيري (الجنس، والمحافظة)، ولغاية اختبار دلالة الفروق وفقاً للمتغيرات، استخدم تحليل التباين الثنائي (2 x 4) لاختبار دلالة الفروق في متوسطات استجابات معلمي الصفوف من (1-4)

لإسهامات البرنامج التدريبي في تطورهم المهني، وفقاً لمتغيري (الجنس والمحافظة) والتفاعلات الثنائية بينها.

جدول (5) نتائج تحليل التباين الثنائي (2 x 4) على متغيرات المعلمين (الجنس والمحافظة) والتفاعلات الثنائية بينهما

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	مستوى الدلالة
الجنس (أ)	0.230	1	0.230	0.845	0.360
المحافظة (ب)	1.742	3	0.581	2.135	0.100
الجنس X المحافظة (أ X ب)	0.588	3	0.196	0.721	0.542
الخطأ	27.474	101	0.272		
الكلي	30.402	108			

*دال إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)

تشير النتائج في الجدول (5) إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً في متوسطات درجات تقدير معلمي الصفوف من (1-4) لإسهامات البرنامج التدريبي في تطورهم المهني، تعزى لمتغيري الجنس والمحافظة؛ إذ إن مستوى الدلالة أكبر من (0.05).

ويُعزى ذلك إلى استهداف البرنامج التدريبي للمعلمين الذكور والإناث، وفي مجموعات تشكلت من كلا الجنسين وفي المحافظات التي جرى فيها التدريب، وحرص المعلمين والمعلمات على الإفادة من التدريب، وتنفيذ فعالياته وفق ما هو محدد، كما يعزى ذلك إلى الفئة المستهدفة هي فئة معلمي الصفوف من (1-4) في المدارس الحكومية، وهذا يعني أن استراتيجيات التعليم والتعلم موجه لنفس الفئة من الطلبة الذين يمتازوا بخصائص، وقدرات متشابهة، وبالتالي يشترك معلمو هذه الفئة بالاستراتيجيات والأساليب التي قد تكون قاسماً مشتركاً بينهم. وهذا ما جعل عدم وجود فروق دالة إحصائياً في متوسطات درجات تقدير معلمي الصفوف من (1-4) لدرجة إسهامات البرنامج التدريبي في تطورهم المهني، تعزى لمتغيري الجنس والمحافظة.

واتفقت هذه النتيجة وبعض نتائج دراسة الفرا (2013) التي أظهرت عدم وجود فروق وفقاً لمتغير الجنس، وتعارضت هذه النتيجة وبعض نتائج دراسة العاجز والأشقر واللوح (2010) التي أظهرت نتائجها وجود فروق دالة إحصائياً في تدريب المعلمين أثناء الخدمة تعزى لمتغير الجنس، لصالح المعلمين لذكور.

ثالثاً: نتائج السؤال الثالث ومناقشته: هل توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات استجابات المعلمين المتدربين لدرجة إسهامات البرنامج التدريبي لمعلمي الصفوف من (1-4) أثناء الخدمة في تطورهم المهني بمحافظات الضفة الغربية، تعزى إلى متغيري المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والتفاعل بينهما؟، وللإجابة عن السؤال، استخدم تحليل التباين الثنائي (4x3).

جدول (6) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة إسهامات البرنامج التدريبي لمعلمي الصفوف من (1-4) في تطورهم المهني تعزى إلى متغيري المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والتفاعل بينهما

المتغيرات	مستوياتها	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المؤهل العلمي	دبلوم	26	3.93	0.394
	بكالوريوس	73	3.94	0.585
	دراسات عليا	10	3.75	0.419
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	30	3.95	0.639
	من 5- أقل من 10 سنوات	32	3.91	0.555
	من 10– أقل من 15 سنة	16	3.99	0.310
	15 سنة فأكثر	31	3.86	0.494

يُظهر الجدول (6) وجود فروق بين المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغيري (المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة)، ولغاية اختبار دلالة الفروق وفقاً للمتغيرات، استخدم تحليل التباين الثنائي (3 X 4) لاختبار دلالة الفروق في متوسطات استجابات معلمي الصفوف من (1-4) لدرجة إسهامات البرنامج التدريبي في تطورهم المهني، وفقاً لمتغيري (المؤهل العلمي وسنوات الخبرة) والتفاعلات الثنائية بينها.

جدول (7) نتائج تحليل التباين الثنائي (3 × 4) على متغيرات المعلمين (المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة) والتفاعلات الثنائية بينهما

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	مستوى الدلالة
المؤهل العلمي (أ)	0.112	2	0.056	0.190	0.828
سنوات الخبرة (ب)	0.799	3	0.266	0.903	0.443
المؤهل العلمي X سنوات الخبرة (أ X ب)	0.859	5	0.172	0.582	0.713
الخطأ	28.917	98	0.295		
الكلي	30.402	108			

*دال إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)

يتضح من الجدول (7) عدم وجود فروق دالة إحصائياً في متوسطات درجات تقدير معلمي الصفوف من (1-4) لدرجة إسهامات البرنامج التدريبي في تطورهم المهني، تعزى لمتغيري المؤهل العلمي وسنوات الخبرة؛ إذ إن مستوى الدلالة أكبر من (0.05).

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى استهداف البرنامج التدريبي لفئة المعلمين الذي يدرسون طلبة الصفوف من (1-4) في المدارس الحكومية، الذين تنقصهم المؤهلات العلمية والمهنية أو كليهما معاً، وهذا يعني أن هذه الفئة تشترك في افتقارهم للكفايات المعرفية والمهنية بصرف النظر عن عدد سنوات خدمتهم في التعليم، وهذا يعود أيضا إلى مناسبة البرنامج التدريبي لهذه الفئة الذين تنقصهم بعض الكفايات التي يطرحها البرنامج التدريبي.

واتفقت هذه النتيجة مع بعض نتائج دراسة الفرا (2013) في عدم وجود فروق وفقاً لمتغير سنوات الخبرة، وتعارضت وبعض نتائج دراسة أبو سردانة (2017) التي بينت وجود فروق وفقا لمتغير الخبرة ولصالح الذين لديهم (أكثر من عشر سنوات). وتعارضت أيضا مع بعض نتائج دراسة العاجز والأشقر واللوح (2010) التي أظهرت النتائج وجود فروق

دالة إحصائيا في تدريب المعلمين أثناء الخدمة تعزى لمتغير المؤهل العلمي، لصالح حملة مؤهل البكالوريوس، ولمتغير سنوات الخدمة، لصالح من لديهم سنوات خدمة من (6-10) سنوات.

التوصيات

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة، يوصي الباحث بالتوصيات والمقترحات الآتية:

1. ضرورة استمرار وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، بتطبيق البرنامج التدريبي الخاص بتأهيل المعلمين للصفوف من (1-4) على بقية المعلمين غير المؤهلين، وجعله متطلب رئيس للخدمة في مهنة التعليم.
2. الاستمرار في متابعة برنامج التأهيل التربوي لمعلمي الصفوف من (1-4)؛ ليكون منحى يتصف بالديمومة من ناحية، وفي تطورهم المهني المستمر من ناحية أخرى.
3. ضرورة اهتمام وزارة التربية والتعليم بتمكين المعلمين من المهارات البحثية بعامة، والبحوث الإجرائية بخاصة؛ لمساعدتهم في معالجة المشكلات التي تواجههم في الغرفة الصفية بصورة علمية.

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المصادر والمراجع العربية

- إبراهيم، مجدي. (1989). مناهج البحث العلمي في العلوم التربوية والنفسية. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- إبراهيم، محمد عبد الرزاق. (2003). منظومة تكوين المعلم في ضوء معايير الجودة الشاملة. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- جابر، سميح. (2001). دليل إعداد البرامج والمواد التدريبية، عمان: المركز العربي للتدريب المهني.
- حمود، رفيقة. (2011) الاتجاهات العالمية في إعداد المعلمين، بحث مُقدم إلى مؤتمر الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية، إعداد المعلمين في البلدان العربية، بيروت، 9-10 نوفمبر، 2011م.
- الدبر، عمار، وخميس، عبد الله. (2012)، إدارة الجودة الشاملة وإمكانية تطبيقها في كليات التربية بجامعة طرابلس، بحث مُقدم إلى المؤتمر العربي الدولي الثاني لضمان جودة التعليم العالي، الجامعة الخليجية، مملكة البحرين، 4-5 أبريل، 2012م.
- أبو الروس، فضل. (2001). تحديد الحاجات التدريبية لمعلم الصف في الصفوف الأساسية الأربعة الأولى للمدارس الحكومية بمحافظة نابلس، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.
- زامل، مجدي. (2016). إطار مقترح لبرامج إعداد المعلمين قبل الخدمة في ضوء متطلبات القرن الحادي والعشرين. مؤتمر إعداد المعلم العربي معرفياً ومهنياً، البحر الميت، الأردن، 29-30 نوفمبر، 2016م.
- الزناتي، محمد. (2012). تقويم برنامج تدريب معلمي العلوم بالمدارس الحكومية في ضوء معايير الجودة الشاملة، (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
- أبو سردانة، عماد. (2017). فاعلية برنامج التطوير المهني المستمر للمعلم القائم على المدرسة في تحسين الممارسات الصفية للمعلمين في مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الشرق الأوسط، عمان، الأردن.
- سعفان، محمد؛ محمود، سعيد. (2002). المعلم: إعداده ومكانته وأدواره في التربية العامة – التربية الخاصة – الإرشاد النفسي، الإسكندرية: دار الكتاب الحديثة.
- الشريف، فهد. (2006). بناء خطة استراتيجية قائمة على الكفايات لإعداد معلم اللغة الإنجليزية للمرحلة الابتدائية في ضوء الاتجاهات العالمية الحديثة، (رسالة دكتوراه منشورة)، جامعة أم القرى، السعودية.
- شلش، باسم وعبد الغفور، نضال. (2016). مدى فاعلية الدورات التدريبية التي يتعرض لها المعلمون الجدد من وجهة نظر مديري المدارس والمشرفين التربويين، بحث مُقدم إلى مؤتمر إعداد المعلم: الواقع والمأمول، جامعة القدس المفتوحة وجامعة القدس، رام الله، 5 تشرين الأول، 2016م.
- الضامن، ريم؛ عصفور، وصفي؛ أبو عابد، محمود. (2002). تنمية المعلمين مهنياً في المدرسة كوحدة للتطوير التربوي، عمان: معهد التربية، الأنروا/ دائرة التربية والتعليم.
- العاجز، فؤاد؛ الأشقر، ياسر؛ اللوح، عصام. (2010). واقع تدريب معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية أثناء الخدمة بمحافظات غزة. مجلة الجامعة الإسلامية "سلسلة الدراسات الإنسانية"، 18(2)، 1- 59.
- عرندس، أشرف. (2000). فاعلية الدورة التدريبية للتنمية المهنية للعاملين بالإدارة المدرسية لمرحلة التعليم الابتدائي والإعدادي بمحافظة الغربية، مجلة كلية التربية ببنها، 10(43)، 74-98.
- عطوي، جودت. (2016). الإدارة المدرسية الحديثة، عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- الفرا، غادة. (2013). تقويم برنامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة في التعليم الأساسي بمدارس وزارة التربية والتعليم ومدارس وكالة الغوث الدولية –دراسة مقارنة-، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الأزهر، غزة.
- الفرا، فاروق. (1990). نموذج مقترح لبرامج تدريب المعلمين في ضوء بعض الدراسات التقويمية لهذه البرامج، المؤتمر العلمي الثاني في إعداد المعلم التراكمات والتحديات، الإسكندرية (15-18 يوليو)، م(1)، 1-16.
- قطيط، غسان. (2012). منظومة تكوين المعلم في ضوء معايير الجودة الشاملة، مؤتمر مدارس الحصار التربوي السادس، استرجع بتاريخ 4 أكتوبر 2019م من: http://www.ghassan-ktait.com/?id=263
- الكرمي، مجال. (2009). توجهات حديثة لإعداد معلم المستقبل. ط1، القاهرة: مؤسسة حوراس الدولية للنشر والتوزيع.
- مدبولي، محمد. (2002). التنمية المهنية للمعلمين، الاتجاهات المعاصرة، المداخل، الاستراتيجيات، العين: دار الكتاب الجامعي.
- المساد، محمود. (2001). تجديدات في الإشراف التربوي، عمان: المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية.

- المغربي، محمد. (2009)، الاعتماد الأكاديمي لمؤسسات إعداد المعلمين كوسيلة لضمان الجودة في مؤسسات التعليم العام، بحث مقدم إلى المنتدى الثاني للمعلم رؤية جديدة نحو تطوير أداء المعلم، كلية التربية الأساسية، جامعة الكويت، الكويت، 29 ابريل، 2009م.
- موسى، يعقوب؛ الشفاء، عبد القادر. (2016). واقع تدريب معلمي اللغة العربية الحلقة الثانية بمرحلة التعليم الأساسي أثناء الخدمة، من وجهة نظر خبراء التربية والتعليم على الكفايات التعليمية الأساسية "دراسة وصفية بولاية غرب كردفان – محلية النهود أنموذجاً"، مجلة السودان للعلوم والتقانة، 17(1)، 179- 196.
- الهادي، أمينة. (2009). دراسة تقويمية للإدارة الذاتية في المدارس المطبقة لها بسلطنة عمان في ضوء خبرات بعض الدول، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة السلطان قابوس، مسقط، سلطنة عُمان.
- وزارة التربية والتعليم الفلسطينية. (2019). مشروع تحسين إعداد وتدريب المعلمين "2010-2019"، رام الله: وزارة التربية والتعليم الفلسطينية. استرجع بتاريخ 4 أكتوبر 2019م، من: http://www.palpcu.ps/files/server/0-20181112083311.pdf
- الوهابة، جميلة. (2013). فاعلية برنامج تدريبي مقترح لتنمية كفايات معلمات العلوم اللازمة لتدريس المناهج المطورة بالمرحلة المتوسطة، (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، جامعة أم القرى، السعودية.

ثانياً: ترجمة المراجع العربية إلى اللغة الأجنبية

- *Ibrahim, Majdi (1989). Methodology of scientific research in educational and psychological sciences. Cairo: The Anglo-Egyptian Bookshop.*
- *Ibrahim, Muhammed Abdul-Raziq. (2003). The teacher training system in the light of the comprehensive quality standards. Amman: Dar Al-Fikr Bookstores for publishing.*
- *Jaber, Sameeh (2001). Guide to Program preparation and training materials. Amman: Arab Center for vocational training.*
- *Hammoud, Rafeeqah (2011). World trends in teacher education and preparation. Paper presented to the conference of Lebanese Association for Educational Studies: Teacher education in the Arab Countries, Beirut, (9-10 November), 2011.*
- *Abu –Al-Roos, Fadel (2001). Identifying the training needs of the class teacher at the four basic grades in the governmental schools of Nablus Directorate. (Unpublished M.A.Thesis) .An-Najah National University, Nablus, Palestine.*
-
- *Al-Dabar, Ammar, Khamis, Abdullah (2012). Total Quality Management and applicability in the colleges of education at the University of Tripoli, Paper presented to The Second International Arab Conference on Quality Assurance in Higher Education. Gulf University, Kingdom of Bahrain, (4-5 April), 2012.*
- *Zamel, Majdi (2016). A suggested framework for pre-service teacher education programs in light of the requirements of the 21st century. Paper presented at "Today ... the activities of the conference "Preparing the Arab teacher cognitively and professionally", The Dead Sea: Jordan, (29-30 November), 2016.*
- *Al-Zenati, Muhammed (2012). Evaluating the training program of science teachers in the governmental schools in light of the total quality standards. (Unpublished M.A, Thesis), The Islamic University of Gaza, Palestine.*
- *Abu-Sardanah, Imad (2017). The effectiveness of the continuous school-based teachers' professional development programme in developing teachers' classroom practices at UNRWA schools in Jordan, (Unpublished M.A. Thesis). 3Middle East University, Amman, Jordan.*
- *Sa'fan, Muhammed, Mahmoud, Sa'eed (2002). Teacher's position, preparation and roles in general education, special education and psychological counseling. Alexandria: Dar Al-Kitab Al-Hadeethah.*
- *Ash-Shareef, Fahd (2006). Building competency-based strategic plan to prepare the English language teacher for the elementary stage in light of recent global trends, (Unpublished PhD Dissertation). Um Al-Qura University, Saudi Arabia.*
- *Shalash, Basem, Abdul-Ghafour, Nidal (2016). Effectiveness of the training courses taken by the new teachers from the viewpoint of school administrators and educational supervisors. Paper presented at the Conference of Teacher Preparation: Reality and future, Al-Quds Open University and Al-Quds University, Ramallah. Palestine, (October 5th), 2016.*
- *Al-Dhamen, Reem, Asfour, Wasfi, Abu-Aabed, Mahmoud (2002). Teachers' Professional development at schools as a unit for educational development. Amman: Institute of education, UNRWA\ Education Programme.*
- *Al-'Aajez, Fuaad, Al-Ashqar, Yasir, Al-louh, Isam (2010). Reality of in-service secondary teachers' training in Gaza Directorates. Islamic University of Gaza Humanities Journal, 18(2),1-59.*
- *Arndas, Ashraf (2000). Effectiveness of the professional development training course for school administration workers at the elementary and preparatory education stage in Gharbia Governorate, Journal of Banha Education Faculty, 10(43), 74-98.*
- *Atawi, Jawdat (2016). Modern school administration, Amman: Dar Al-Thaqafah for Publishing.*
- *Al-Farra, Ghadah (2013). Evaluation of in-service teacher training program at the basic education at the schools of the Ministry of Education and UNRWA schools - a comparative study, (Unpublished M.A. Thesis), Azhar University, Gaza.*
- *Al-Farra, Farouq (1990). Suggested model for teacher training programs in light of some evaluation studies of these programs. Proceedings of The Second Scientific Conference on Teacher Preparation: accumulations and challenges, Alexandria, (15-18 July),V(1), 1-16.*
- *Qutait, Ghassan (2012). System of teacher education in the light of Total quality standards, Paper presented at the Sixth conference of Al-Hassad Al-Tarbawi Schools .Retrieved on October 4th from: www.ghassan-ktait.com/?id=263.*
- *Al-Karmi, Majal. (2009). Modern trends to prepare the future teacher, Ed.1, Cairo: Horus International Publishing and Distribution.*
- *Madbouli, Muhammed. (2002). Professional development for teachers: contemporary trends, approaches and strategies, Al-Ain: Dar Al-Kitab Al-Jame'i.*
- *Al-Massad, Mahmoud (2001). Renovations in educational supervision, Amman: National Center for Human Resources Development.*
- *Al-Mughrabi, Muhammed (2009). Academic accreditation for teacher preparation institutions as a means of quality assurance in general education institutions, Research paper*

- *Garcia, E. (2011). A tutorial on correlation coefficients, Retrieved April 8, 2020, from: https://pdfs.semanticscholar.org/c3e1/095209d3f72ff66e07b8f3b152fab099.*
- *Glover, D., & Leaw, S. (1998). Managing Professional Development in Education, Kogan Page Limited, London.*
- *Hargreaves, A. & Goodson, I. (1996). Teachers Professional lives: aspirations and actualities, Falmer Press, London.*
- *Harrison, C. & Killion, J. (2007). Ten Roles for Teacher Leaders, Teachers as Leaders, 65(1), 74-77 .*
- *Mattsson, M., Eilertsen, T., & Rorrison, D. (2011). Practicum Turn in Teacher Education. 6th edition. Netherlands. Sense Publishers. Retrieved December 16, 2019, from: https://www.sensepublishers.com/media/25-a-practicum-turn-in-teacher-education.pdf.*
- *Miles, M. & Huberman, A. (1994). Qualitative Data Analysis. 2nd- edition, SAGE Publications, International Education and Professional Publisher, Thousand Oaks, London, New Delhi*
- *Oliver, P. (2000). Research for Business, Marketing and Education. London: Hodder and Stoughton.*
- *Omidian, f. & Pirmehtar, S. (2014). The Effectiveness of In-service Training Courses on the Sixth Grade Teachers.*
- *Omoogun, A. & Omoogun, R. (2013). Inservice Training Programme Preference of Teachers in the Multidisciplinary Approach of Implementing, Environmental Education, macrothink institute, Journal of Studies in Education, 3(2), 93-121.*
- *Smith, M. (2004). Teacher Education in dangerous Time. Journal of Teacher Education, 55(1), 3-7.*
- *Sonderpandian, J. & Amir, D.(2000). Complete business statistics, 5th edition,McGraw-Hill, New York, USA. External Students. ERIC, 86776-050-8.*
- *Stewart, M. (2003). The evaluation of professional development training for elementary teacher in urban AAT 9963466 N, Umi pro Quest dissertation full citation.*
- *presented to Teacher's Second Forum: a new vision towards developing teacher performance, Faculty of Elementary Education, Kuwait University, Kuwait, (April 29 th), 2009.*
- *Mousa, Yaqoup and Al-Shifaa', Abdulqader (2016). The reality of training in-service teachers of the Arabic language : the Second Stage of the basic education stage from the viewpoint of education experts on basic educational competencies: Descriptive Study at West Kordofan State, Locality Al-Nuhood Model. Sudan Journal for Sciences and Culture, 17(1),179-196.*
- *Al-Hadi, Ameenah. (2009). An evaluation study of self-management schools in the Sultanate of Oman in light of the experiences of some country, (Unpublished M. A. Thesis). Sultan Qabus University, Mascut.*
- *Palestinian Ministry of Education. (2019). Teacher Education Improvement Project (2010-2019), Retrieved on October 4th ,2019 from: http://www.palpcu.ps/files/server/0-20181112083311.pdf*
- *Al-Wahabah, Jameelah (2013). Effectiveness of a proposed training program for developing the competencies of female science teachers who teach the updated curricula at the intermediate stage, (Unpublished PhD Dissertation). Um-Al-Qura University, Saudi Arabia.*

ثالثاً: المراجع الأجنبية

- *Borko, H.,(2004). Professional development and teacher learning: Mapping the terrain, Educational Researcher, 33(8), 3-15.*
- *Catchings, M. (2000). The models of professional Development for teacher: Factors Influencing Technology Implementation in Elementary Schools, The Louisiana stale university, Publication AAT9979252 Number Dissertion, Fal citation & Abstract .*
- *Franks, R. (2007). An Investigation into the effectiveness of the trainers model for in service professional development programs or elementary, the university of taxas AAT 992791 N.umi pro Quest dissertation full citation.*