جامعة القدس المفتوحة

عمادة الدّراسات العليا

برنامج ماجستير الإدارة والإشراف التّربوي

مستوى البرامج التدريبية المقدمة لمعلمي المدارس الحكومية وعلاقتها برفع مستوى الكفايات التدريسية لديهم من وجهة نظر المشرفين التربويين والمعلمين في المحافظات الشمالية

Teacher Training Programs in Public Schools and its Relationship to Raising their Teaching Efficiency from the Point of View of Supervisors and Teachers in the Northern Governorate

إعداد الطّالبة:

وردة رضا عبد الله عرار

قدّمت هذه الرّسالة استكمالاً لمتطلّبات درجة الماجستير في الإدارة والإشراف التّربوي

جامعة القدس المفتوحة (فلسطين)

..... 2023 م

جامعة القدس المفتوحة

عمادة الدّراسات العليا

برنامج ماجستير الإدارة والإشراف التّربوي

البرامج التّدريبيّة المقدمة لمعلمي المدارس الحكوميّة وعلاقتها برفع مستوى الكفايات التّدريسيّة لديهم من وجهة نظر المشرفين التّربويين والمعلمين في المحافظات الشّمالية

Teachers Training Programs in Public Schools and its Relationship to Raising their Teaching Efficiency from the Point of View of Supervisors and Teachers in the Northern Governorate

إعداد الطّالبة:

وردة رضا عبد الله عرار

بإشراف:

أ.د. يحيى محمد ندى

قدّمت هذه الرّسالة استكمالاً لمتطلّبات درجة الماجستير في الإدارة والإشراف التّربوي

جامعة القدس المفتوحة (فلسطين)

..... 2023 م

البرامج التّدريبيّة المقدمة لمعلمي المدارس الحكومية وعلاقتها برفع مستوى الكفايات التّدريسيّة لديهم من وجهة نظر المشرفين التّربويّين والمعلمين في المحافظات الشّماليّة

Teachers Training Programs in Public Schools and its Relationship to Raising their Teaching Efficiency from the Point of View of Supervisors and Teachers in the Northern Governorate

إعداد الطّالبة:

وردة رضا عبد الله عرار

بإشراف:

أ.د. يحيى محمد ندى

نوقشت هذه الرّسالة وأجيزت في .../ /2023م

أعضاء لجنة المناقشة

الأستاذ الدّكتور يحيى محمد ندى	جامعة القدس المفتوحة	مشرفاً ورئيساً	
الأستاذ الدّكتور حسام قاسم بلعاوي	جامعة فلسطين التقنيه خضوري	عضواً	
الدّكتورة بتول غانم	جامعة القدس المفتوحة	عضواً	

تفويض وإقرار

أنا الموقعة أدناه وردة رضا عبد الله عرار؛ أفوّض/ جامعة القدس المفتوحة بتزويد نسخ من رسالتي للمكتبات، أو المؤسّسات، أو الهيئات، أو الأشخاص عند طلبهم، بحسب التّعليمات النّافذة في الجامعة.

وأقرّ بأنّني قد التزمت بقوانين جامعة القدس المفتوحة وأنظمتها وتعليماتها وقراراتها السّارية المعمول بها والمتعلّقة بإعداد رسائل الماجستير، عندما قمت شخصيًا بإعداد رسالتي الموسومة بـ: "البرامج التدريبية المقدمة لمعلمي المدارس الحكومية وعلاقتها برفع مستوى الكفايات التدريسية لديهم من وجهة نظر المشرفين التربويين والمعلمين في المحافظات الشمالية". وذلك بما ينسجم مع الأمانة العلمية المتعارف عليها في كتابة الرّسائل العلمية.

الاسم: وردة رضا عبد الله عرار

الرّقم الجامعي: 0330012010054

التّوقيع: .....

التّاريخ: .....

الإهداء

إلى نبع الحنان ومن تعلّمت منها معنى الصّبر والإيمان والتّفاؤل

أمّي الغالية أطال الله في عمرها.

إلى قدوتي في الحياة الّذي ترك فيَّ بصمة لن أنساها وهي المثابرة، وأن أضحّي من أجل العلم؛

لإنّه الرّصيد الدّائم الّذي يفتخر ويعتزّ به، وعلّمني الطّيبة في التّعامل والإخلاص

أبي الغالي.

إلى ذلك الرّجل الّذي وقف بجانبي في أوّل مراحل الدّراسة زوجي... شكراً لك.

إلى أغلى ما في وجودي إلى روح الرّوح والقلب ودقّاته إلى من هم قطعة منّي إلى من هم سبب

سعادتي في الحياة أولادي.

إلى السّند الّذين أفتخر وأعتزّ بهم، إلى من كانوا نبراسًا يضيء حياتي أخوتي وأخواتي.

إلى دكتوري الغالي، وهو بمقام الأخ الدّاعم لي دكتوري يحيى ندى شكراً له على جهوده.

إلى كلّ طلاب هذا العالم ..... إلى طلاب وطني الحبيب الّذي أعتزّ وأفتخر به فلسطين.

أهديكم هذا الجهد المتواضع الّذي تمثل في رسالتي.

الباحثة

وردة رضا عبد الله عرار

شكر وتقدير

الشّكر أولاً وأخيرًا للخالق، وإلى من كان الدّاعم والمساند والمعزّز الّذي عمل معي بكلّ جهد وإخلاص من أجل أن تخرج رسالتي بأفضل حلّتها، الّذي علّمني معنى الصّبر من أجل أن يصل الإنسان إلى الهدف المنشود، أ. د. يحيى ندى، مشرفي على هذه الرّسالة.

إلى من أمضوا وقتاً كبيراً من وقتهم الثّمين وهم يقرؤون ويراجعون رسالتي، أعضاء لجنة المناقشة، أشكرهم على الملاحظات الّتي أثّروا بها رسالتي.

إلى عمادة الدّراسات العليا في جامعة القدس المفتوحة، والهيئة الإدارية في الدّراسات العليا، أشكركم من أعماق قلبي على جهودكم الّتي بذلتموها.

الباحثة

وردة رضا عبد الله عرار

قائمة المحتويات

الموضوع	الصفحة
قرار لجنة المناقشة	ب
تفويض وإقرار	ج
الإهداء	د
شكر وتقدير	هـ
قائمة المحتويات	و
قائمة الجداول	ز
قائمة الملاحق	ح
الملخص باللّغة العربية	ط
الملخص باللّغة الإنجليزية	ك
الفصل الأوّل: خلفية الدّراسة ومشكلتها	**12-2**
المقدّمة	2
مشكلة الدّراسة وأسئلتها	4
فرضيات الدّراسة	6
أهداف الدّراسة	8
أهمية الدّراسة	9
حدود الدّراسة ومحدّداتها	10
التّعريفات الاصطلاحية والإجرائية	11
الفصل الثاني: الإطار النّظري والدّراسات السّابقة	**54-13**
الإطار النّظري	39-14
الدّراسات السّابقة	54-39
الفصل الثّالث: الطّريقة والإجراءات	**71-55**
منهجية الدّراسة	56
مجتمع الدّراسة وعيّنتها	56
أدوات الدّراسة وخصائصها	61
متغيّرات الدّراسة	68
إجراءات تنفيذ الدّراسة	69
المعالجات الإحصائية	70

الفصل الرّابع: نتائج الدّراسة	**106-72**
النّتائج المتعلّقة بالسّؤال الأوّل	73
النّتائج المتعلّقة بالسّؤال الثّاني	77
النّتائج المتعلّقة بالفرضية الأولى	82
النّتائج المتعلّقة بالفرضية الثّانية	83
النّتائج المتعلّقة بالفرضية الثّالثة	85
النّتائج المتعلّقة بالفرضية الرّابعة	88
النّتائج المتعلّقة بالفرضية الخامسة	89
النّتائج المتعلّقة بالفرضية السادسة	91
النّتائج المتعلّقة بالفرضية السابعة	92
النّتائج المتعلّقة بالفرضية الثامنة	94
النّتائج المتعلّقة بالفرضية التاسعة	96
النّتائج المتعلّقة بالفرضية العاشرة	98
النّتائج المتعلّقة بالفرضية الحادية عشرة	100
النّتائج المتعلّقة بالفرضية الثانية عشرة	101
الفصل الخامس: تفسير النّتائج ومناقشتها	**123-107**
تفسير نتائج السّؤال الأوّل ومناقشته	109
تفسير نتائج السّؤال الثّاني ومناقشته	109
تفسير نتائج الفرضية الأولى ومناقشتها	111
تفسير نتائج الفرضية الثّانية ومناقشتها	112
تفسير نتائج الفرضية الثّالثة ومناقشتها	113
تفسير نتائج الفرضية الرّابعة ومناقشتها	114
تفسير نتائج الفرضية الخامسة ومناقشتها	115
تفسير نتائج الفرضية السادسة ومناقشتها	116
تفسير نتائج الفرضية السابعة ومناقشتها	117
تفسير نتائج الفرضية الثامنة ومناقشتها	117
تفسير نتائج الفرضية التاسعة ومناقشتها	119
تفسير نتائج الفرضية العاشرة ومناقشتها	119
تفسير نتائج الفرضية الحادية عشرة ومناقشتها	120
تفسير نتائج الفرضية الثانية عشرة ومناقشتها	122

التّوصيات والمقترحات	122
المصادر والمراجع باللّغة العربية	125
المصادر والمراجع باللّغة الإنجليزية	133
الملاحق	135

قائمة الجداول

الجدول	موضوع الجدول	الصفحة
1.3	توزيع مجتمع الدّراسة أعداد المعلّمين في المدارس الحكومية حسب المديرية للعام 2021/2022 حسب متغيّري المديرية والجنس	56
2.3	توزيع عينة الدّراسة من المعلمين في المديريات التي وقع الاختيار عليها للعام 2021/2022 موزعة حسب متغيّري المديرية والجنس	58
3.3	توزيع مجتمع الدّراسة من المشرفين التربويين في المديريات التي وقع الاختيار عليها للعام 2021/2022 موزعة حسب متغيّري المديرية والجنس	59
4.3	توزيع عينة الدراسة حسب متغيراتها المستقلة (التصنيفية)	60
5.3	قيم معاملات ارتباط فقرات مقياس البرامج التدريبية المقدمة للمعلمين بالمجال الذي تنتمي إليه، وكذلك قيم معاملات ارتباط كل مجال، مع الدرجة الكلية للمقياس (ن=30)	62
6.3	قيم معاملات ثبات مقياس البرامج التدريبية المقدمة للمعلمين بطريقة كرونباخ ألفا	63
7.3	قيم معاملات ارتباط فقرات مقياس الكفايات التدريسية لدى المعلّمين مع الدرجة الكلية للمقياس	64
8.3	قيم معاملات ثبات مقياس الكفايات التدريسية لدى المعلّمين بطريقة كرونباخ ألفا	65
9.3	درجات احتساب مستوى كل من دور البرامج التدريبية المقدمة للمعلمين والكفايات التدريسية	68
1.4	المُتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات مقياس البرامج التدريبية المقدمة للمعلمين في المدارس الحكومية في المحافظات الشمالية في فلسطين من وجهة نظر المشرفين التربويين والمعلمين ورتبها	73
2.4	المُتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وترتيب الفقرات لمجال تخطيط البرنامج التدريبي	74
3.4	المُتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وترتيب الفقرات لمجال أهداف البرنامج التدريبي	75
4.4	المُتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وترتيب الفقرات لمجال محتوى البرنامج التدريبي	76
5.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وترتيب الفقرات لمجال تقويم التدريب	76
6.4	المُتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات مقياس الكفايات التدريسية التي يمتلكها المعلمون في المدارس الحكومية، من وجهة نظر المعلمين والمشرفيين التربويين في المحافظات الشمالية في فلسطين ورتبها	77
7.4	المُتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وترتيب الفقرات لمجال كفاية التخطيط	78
8.4	المُتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وترتيب الفقرات لمجال كفاية تنفيذ الدروس	79
9.4	المُتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وترتيب فقرات مجال كفاية تقويم التدريس	80
10.4	المُتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وترتيب فقرات مجال كفاية إدارة الصف والتواصل	81
11.4	يوضح نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق للدرجة الكلية ولمجالات البرامج التدريبية المقدمة للمعلمين في المدارس الحكومية في المحافظات الشمالية من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير الجنس	82

12.4	المُتوسطات الحسابية للدرجة الكلية ولمجالات البرامج التدريبية المقدمة للمعلمين في المدارس الحكومية في المحافظات الشمالية في فلسطين من وجهة نظر المشرفين التربويين والمعلمين تبعاً لمتغير المؤهل العلمي	83
13.4	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي، لاختبار مُستوى دلالة الفُروق للدرجة الكلية ولمجالات البرامج التدريبية المقدمة للمعلمين في المدارس الحكومية في المحافظات الشمالية من وجهة نظر المشرفين التربويين والمعلمين تبعاً لمتغير المؤهل العلمي	84
14.4	المُتوسطات الحسابية للدرجة الكلية ولمجالات البرامج التدريبية المقدمة للمعلمين في المدارس الحكومية في المحافظات الشمالية في فلسطين من وجهة نظر المشرفين التربويين والمعلمين تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة	85
15.4	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي، لاختبار مُستوى دلالة الفُروق للدرجة الكلية ولمجالات البرامج التدريبية المقدمة للمعلمين في المدارس الحكومية في المحافظات الشمالية من وجهة نظر المشرفين التربويين والمعلمين تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة	86
16.4	نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لمجالات (محتوى البرنامج التدريبي، وتقويم التدريب) لدى المعلّمين في المدارس الحكوميّة في المحافظات الشّمالية تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة	87
17.4	يوضح نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق للدرجة الكلية ولمجالات البرامج التدريبية المقدمة للمعلمين في المدارس الحكومية في المحافظات الشمالية من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير المسمى الوظيفي	88
18.4	المُتوسطات الحسابية للدرجة الكلية ولمجالات البرامج التدريبية المقدمة للمعلمين في المدارس الحكومية في المحافظات الشمالية من وجهة نظر المشرفين التربويين والمعلمين تبعاً لمتغير المديرية	89
19.4	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي، لاختبار مُستوى دلالة الفُروق للدرجة الكلية ولمجالات البرامج التدريبية المقدمة للمعلمين في المدارس الحكومية في المحافظات الشمالية من وجهة نظر المشرفين التربويين والمعلمين تبعاً لمتغير المديرية	90
20.4	يوضح نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق للدرجة الكلية ولمجالات الكفايات التدريسية لدى المعلمين في المدارس الحكومية في المحافظات الشمالية تعزى لمتغير الجنس	91
21.4	المُتوسطات الحسابية للدرجة الكلية ولمجالات الكفايات التدريسية لدى المعلمين في المدارس الحكومية في المحافظات الشمالية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي	93
22.4	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي، لاختبار مُستوى دلالة الفُروق للدرجة الكلية ولمجالات الكفايات التدريسية لدى المعلمين في المدارس الحكومية في المحافظات الشمالية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي	93
23.4	المُتوسطات الحسابية للدرجة الكلية ولمجالات الكفايات التدريسية لدى المعلمين في المدارس الحكومية في المحافظات الشمالية في فلسطين تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة	95
24.4	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي، لاختبار مُستوى دلالة الفُروق للدرجة الكلية ولمجالات الكفايات التدريسية لدى المعلمين في المدارس الحكومية في المحافظات الشمالية تبعاً	96

	لمتغير عدد سنوات الخبرة	
25.4	يوضح نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق للدرجة الكلية ولمجالات الكفايات التدريسية لدى المعلمين في المدارس الحكومية في المحافظات الشمالية تعزى لمتغير المسمى الوظيفي	97
26.4	المُتوسطات الحسابية للدرجة الكلية ولمجالات الكفايات التدريسية لدى المعلمين في المدارس الحكومية في المحافظات الشمالية تبعاً لمتغير المديرية	98
27.4	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي، لاختبار مُستوى دلالة الفُروق للدرجة الكلية ولمجالات الكفايات التدريسية لدى المعلمين في المدارس الحكومية في المحافظات الشمالية تبعاً لمتغير المديرية	99
28.4	يوضح معاملات ارتباط بيرسون بين البرامج التدريبية المقدمة للمعلمين والكفايات التدريسية لديهم في المدارس الحكومية في المحافظات الشمالية (ن=252)	100
29.4	نتائج تحليل الانحدار المتعدد التدريجي لمعرفة مدى اسهام (مجالات البرامج التدريبية المقدمة لمعلمي المدارس الحكومية) في التنبؤ بالكفايات التدريسية لديهم من وجهة نظر المشرفين التربويين والمعلّمين في المحافظات الشّمالية	101

قائمة الملاحق

الرقم	عنوان الملحق	الصفحة
أ	أدوات الدّراسة قبل التّحكيم	136
ب	قائمة المحكّمين	142
ت	أدوات الدّراسة بعد التّحكيم	143
ج	كتاب تسهيل المهمّة	149

البرامج التدريبية المقدمة لمعلمي المدارس الحكومية وعلاقتها برفع مستوى الكفايات التدريسية لديهم من وجهة نظر المشرفين التربويين والمعلمين في المحافظات الشمالية

إعداد: وردة رضا عبد الله عرار

بإشراف: أ.د. يحيى ندى

2023

ملخّص

هدفت الدّراسة التعرف إلى مستوى البرامج التدريبية المقدمة لمعلمي المدارس الحكومية وعلاقتها برفع مستوى الكفايات التدريسية لديهم من وجهة نظر المشرفين التربويين والمعلمين في المحافظات الشّمالية، تبعًا لمتغيّرات: (الجنس، والمؤهّل العلمي، وعدد سنوات الخبرة، والمسمى الوظيفي، والمديرية)، ولتحقيق ذلك استخدمت الباحثة المنهج الوصفيّ الارتباطيّ من خلال جمع البيانات الكمّية والكيّفية (المختلط)، وطبّقت مقاييس الدّراسة على عيّنة عشوائية ضمّت (369) من معلمي ومعلمات المدارس الحكومية، و (118) مشرفاً ومشرفة في المحافظات الشمالية في فلسطين، ونفّذت المقابلة على (10) من معلمي ومشرفي المدارس الحكومية في المحافظات الشمالية، واستخدمت أداتين للدّراسة: الأولى استبانة، والثانية أداة المقابلة وقد جرى التّأكد من صدقهما وثباتهما.

وأظهرت النّتائج أنّ الدرجة الكلّية لمستوى البرامج التدريبية المقدمة للمعلمين جاءت وبدرجة متوسطة وعلى المجالات الأربعة، وبينت نتائج المقابلة، أن البرامج التدريبية ليست بالمستوى المطلوب حيث تحتاج إلى تعديلات لتلبي احتياجات المعلمين. كما أظهرت أن الدرجة الكلية لمستوى الكفايات التدريسية التي يمتلكها المعلمون في المدارس الحكومية، جاءت وبدرجة مرتفعة، وهذا ما أكدته المقابلة. وأظهرت النّتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسّطات مستوى البرامج التدريبية المقدمة للمعلمين في المدارس الحكومية في المحافظات الشمالية تعزى إلى متغيّرات: (الجنس، والمؤهّل العلمي، وسنوات الخبرة، والمديرية)،

ووجود فروق دالة إحصائياً تبعاً لمتغير المسمى الوظيفي، وبينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات مستوى الكفايات التدريسية لدى المعلمين في المدارس الحكومية في المحافظات الشمالية تعزى إلى متغيرات: (الجنس، والمؤهّل العلمي، وسنوات الخبرة، والمديرية)، ووجود فروق تبعاً لمتغير المسمى الوظيفي، كما أظهرت وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية موجبة بين البرامج التدريبية المقدمة للمعلمين والكفايات التدريسية لدى المعلمين في المدارس الحكومية في المحافظات الشمالية، وأظهرت وجود قدرة تنبؤية دالة إحصائياً لمجالات (محتوى البرنامج التّدريبي، وتخطيط البرنامج التّدريبي، وتقويم التّدريب) في التنبؤ بمستوى الكفايات التّدريسيّة لدى المعلّمين في المدارس الحكومية في المحافظات الشّمالية.

وفي ضوء نتائج الدّراسة توصي الباحثة ضرورة إشراك المعلمين في تحديد الاحتياجات التدريبية، ووضع الموضوعات التدريبية بناءً على الاحتياجات.

الكلمات المفتاحية: البرامج التدريبية، الكفايات التدريسية، المدارس الحكومية

Teacher Training Programs in Public Schools and its Relationship to Raising their Teaching Efficiency from the Point of View of Supervisors and Teachers in the Northern Governorate

Preparation: Wardah Reda Abdullah Arar

Supervision: Prof. Yahia Nada

2023

Abstract

The study aimed to identify the level of teacher training programs in public schools, and its relationship with raising teaching efficiency from the point of view of supervisors and teachers in public schools in the northern governorate, according to the variables: gender, academic qualification, years of experience, job title, and the directorate. To achieve this, the researcher used the descriptive correlational quantitative and qualitative approach (mixed) to collect data. A total of (369) male and female teachers and (118) male and female supervisors from public schools in northern governorates surveyed, while the interview was applied to a group of (10) teachers and supervisors. The researcher adopted two methods for the study. The first of which was a questionnaire, the second of which was the the interview tool that have been confirmed for their validity and reliability.

As indicated by the results of the study, the level of teacher training programs in public schools was medium on the total score as well as in each of its four fields. Based on the interview results, the training programs are not at the required level, they need modifications to meet the needs of teachers. The overall score for teaching efficiency level was high which was reinforced by the results of the interview.

The results confirmed that there are no statistically significant differences at the level of significance ($\alpha \leq .05$) between the averages of the level of teacher training programs among teachers in public schools in the northern governorates, due to the variables of gender, academic qualification, years of experience, and the directorate, it also showed that there are statistically significant differences due to job title. Furthermore, the study showed that there are no statistically significant differences at the significance level ($\alpha \leq .05$) between the average of teaching efficiency level among teachers in public schools in the northern governorates due to the variables of gender, academic

qualification, years of experience, and the directorate, it also showed that there are statistically significant differences due to job title. The study indicated a statistically significant positive correlation between the level of teacher training programs, and raising teaching efficiency from the point of view of supervisors and teachers in public schools in the northern governorate. In addition, the domains of training program content, training program planning, and training evaluation are statistically significant for predicting teaching efficiency level from the point of view of supervisors and teachers in public schools in the northern governorate.

Based on the findings of this study, the researcher recommends the necessity for the need to involve teachers in identifying and developing training topics based on training needs.

Keywords: **Training programs, Teacher eficiency, Public Schools.**

الفصل الأوّل

خلفية الدّراسة ومشكلتها

1.1 المقدّمة

2.1 مشكلة الدّراسة وأسئلتها

3.1 فرضيات الدّراسة

4.1 أهداف الدّراسة

5.1 أهمّية الدّراسة

6.1 حدود الدّراسة ومحدّداتها

7.1 التّعريفات الاصطلاحية والإجرائية

الفصل الأوّل

خلفية الدّراسة ومشكلتها

1.1 المقدّمة

يشهد عصرنا تطوراً تكنولوجياً وثورة في المعلومات وسرعة التغيرات في الكثير من المجالات: الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والثقافية والتربوية، والذي فرضه علينا الانفتاح في عصر العولمة. ولأن عملية التعليم مهمة تربوية وثقافية فهذا يستوجب أنْ تواكب عملية التّعليم هذه الثورة وهذا منْ شأنه أن يحدث تغييرات في كافة أدوار عناصر العملية التعليمية لمواكبة هذه التغييرات، فكان لا بد من تحسين مدخلات العملية التعليمية وبالأخص المعلم ليتمكن من المعرفة العلمية ومن الكفايات الأدائية التدريسية والمهنية التي تتطلبها الأدوار المتجددة والمواكبة والتي تفي باحتياجات الحاضر والمستقبل، حيث أن توفر المعلم الفعال يمثل العامل الأهم في نجاح الطالب بشكل خاص والعملية التعليمية بشكل عام .

حيث يعتبر المعلم حجر الزاوية في العملية التعليمية وهو أحد مدخلات النظام التربوي وهو العنصر البشري الفعال والمحرك للعملية التعليمة ليحقق التنمية المستدامة للطلبة (نوافلة ونجادات، 2014)، ولأن المعلم ركيزة أساسية في العملية التعليمية فإن أي تطوير وتحسين يجب أن يبدأ به لأن النجاح والتطوير في العملية التعليمية يعتمد على المعلم وما يمتلك من كفايات تدريسية يستطيع من خلالها تحقيق الأهداف التعليمية. فالمعلم الكفء هو القائد الذي يصنع ويشكل بيئة التعلم الفعال الذي يجعل المتعلم مشاركاً فعّالاً في العملية التّعليميّة، والممتلك للمهارات التّدريسية التي تؤهلة لتحقيق الأهداف التّعليمية والتي بدورها تسهم في نجاح العملية التّعليميّة وقدرته على نقل المعلومات وذلك عن طريق العديد من المهارات التّدريسيّة من تخطيط وإعداد دروس وطرائق

واستراتيجيات تدريس متنوعة وتطبيق الكثير من الأنشطة الصّفية واللاصفيّة اليوميّة والتّطبيقيّة (المؤمني، 2019).

وكما ذكر النّاقة والعيد (2012) أنّ للمعلم دوراً ايجابياً في الإصلاح والتّطوير التّربوي، حيث أن إعداد المعلين وتنميتهم وتطويرهم مهنياً من أهم الرّكائز الأساسية لجودة التّعليم حيث أنّة يمكن تحقيق جودة التّعليم إذا ما توفرت هاتان الرّكيزتان الأساسيّتان.

وانطلاقاً من دور المعلم الفعّال الذي لا يمكن الاستغناء عنه في العملية التّعليمية بدأ الاهتمام بإعداد المعلم وتدريبه على فهم التغيرات والتكيف مع الدور الجديد الموكل إلية فشخصية المعلم وكفاياته التدريسية وتمكنه من مادة تخصصة وأسلوبه قي تنظيم البيئة التعليمية تعتمد على البرامج المعدة خصيصاً له لإكسابة الكثير من المهارات الخاصة بطرق التدريس (المؤمني، 2019).

وبناءً على ما سبق برزت الحاجة إلى تدريب المعلمين كونه الطريق الأمثل للنّمو والتّطور المهني وتنمية قدراتهم ورفع مستوى أداءهم وبالتّالي نجاح العملية التعليمية حيث يعتبر التدريب من الأمور المهمة التي ركزت عليها وزارة التربية والتعليم لما له الدور المهم في تمكين المعلم وتنميتة وإكسابة الكثير من المهارات التي تجعلة أكثر قوة وتحكم وسيطرة على المواقف التي تواجهه في إثناء أداء مهامه (العاجز وآخرون، 2010).

من هنا ترى الباحثة أن الدراسات والأبحاث السابقة تشير إلى أهمية دور البرامج التّدريبيّة المقدمة للمعلمين في تطويرهم وتتنميتهم في الكتير من الجوانب سواء أكانت أكاديماً او مهنياً أو سلوكياً، الأمر الذي دفع الباحثة إلى الاهتمام في المحاور الرئيسية للدراسة، التي تركز على مستوى الكفايات التدريسية وصولاً إلى دور البرامج التّدريبيّة في تنمية وتطوير الكفايات التدريسية ، للوصول إلى النتائج من خلال استطلاع آراء المعلمين في المدارس المبحوثة وإيصالها إلى الجهات ذات العلاقة من المشرفين التّربويّين والمعلمين في وزارة التربية والتعليم.

2.1 مشكلة الدّراسة وأسئلتها

تعتبر مهنة التعليم من أصعب وأعقد التي تستوجب العناية والاهتمام المستمر لتواكب التغير الهائل في كافة مجالات الحياة الثقافية والاجتماعية والاقتصادية، ولتحقق أكبر نجاح في العملية التعليمية.

ومما لا شك فيه من أن المعلم هو الحجر الأساسي في العملية التعليمية وهو والبوتقة التي ينصهر فيها نجاح عملية التعليم والتعلم ويزاد هذا النجاح مع توافر الكفايات التعليمية التى تدعمه في هذه المهمة الصعبة، حيث أشار شكارنة (2013) إلى العديد من التوصيات والتي كانت أهمها اعتبار الكفايات التعليمية مقياس تقويمي للمعلمين، وضرورة تضمين مبادىء التدريس الفعال في برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة وأثناءها وضرورة تطويرها لتواكب المستجدات والقيام على تقويمها باستمرار، إلاّ أن توافر الكفايات التدريسة الفعالة يحتاج إلى إعداد وتأهيل جيدان، حيث أن إعداد المعلمين من القضايا التي تعتني بها وزارة التربية والتعليم حيث تقوم على تنظيم ودعم الدورات التدريبية والبرامج التدريبية لرفع الكفايات التدريسية لديهم.

وعلى الرغم من الاهتمام المتزايد بعقد الدورات والبرامج التدريبيّة إلاّ أن هناك ضعفاً في الكفايات التدريسية التي يمتلكها المعلمين في فلسطين وهذا ما أكدته دراسة نصار (2019).

إن عملية التدريب عملية بالغة الأهمية حيث تعتبر الأساس لبناء كفاءة الأفراد من منطلق احتياجاتهم ومشاكلهم ومن منطلق عملي كمعلمة شعرت بالحاجة الملحه لدور التدريب ولكن الأهم من ذلك هو مدى جودة و فاعلية البرامج التدريبية المقدمة للمعلمين في المدارس الحكومية حيث رغم الدورات التدريبية المكثفة، الاّ أن هناك نقصاً في الكفايات التدريسية التي تسعى الدورات التدريبية لاكتسابها وتطويرها باستمرار، وذلك لأسباب كثيره منها كما بينها الوعري وإمارة (2021) في دراستهما إلى ضرورة استخدام أساليب تعليمية حديثة مناسبة من أجل تحقيق الأهداف المرجوة،

وأوضحت نتائج الدراسة عدم الاهتمام بالمعلم وحاجاته ورغباته وظروفه الشخصية مما يشكل عائقاً يحول إلى عدم قدرته على الموائمة مع ظروفه وتنفيذ البرنامج بنجاعة على أرض الواقع.

وبناءً على ما سبق ذكره ولأهمية البرامج التدريبية المقدمة للمعلمين في تطويرهم جاءت هذه الدراسة لتبين واقع البرامج التدريبية المقدمة للمعلمين في المدارس الحكومية وعلاقتها برفع كفاياتهم التدريسية لديهم. وتتلخص مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس الآتي:

ما مستوى البرامج التدريبّة المقدمة لمعلمي المدارس الحكومية، وعلاقتها برفع مستوى الكفايات التدريسية لديهم، من وجهة نظر المشرفين التربويين والمعلمين في فلسطين؟

وبناءً عليه، ستجيب هذه الدراسة عن الأسئلة الفرعية الآتية:

السؤال الاول: ما مستوى البرامج التدريبية المقدمة للمعلمين من وجهة نظر المشرفيين التربويين والمعلمين في فلسطين؟

السؤال الثاني: ما مستوى الكفايات التدريسية التي يمتلكها المعلمون في المدارس الحكومية، من وجهة نظر المعلمين والمشرفيين التربويين في فلسطين؟

السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في دور البرامج التدريبية المقدمة للمعلمين من وجهة نظر المشرفين التربويين والمعلمين في فلسطين تعزى لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، المستوى الوظيفي، وسنوات الخبرة، والمديريّة)؟

السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الكفايات التدريسية لدى المعلمين في المدارس الحكومية من وجهة نظر المشرفين التربويين والمعلمين في المحافظات الشمالية تعزى لمتغير: (الجنس، والمؤهل العلمي، المستوى الوظيفي، وسنوات الخبرة، والمديريّة)؟

السؤال الخامس: هل توجد علاقة ارتباطيّة بين البرامج التدريبية المقدمة للمعلمين ومستوى الكفايات التدريسية من وجهة نظر المشرفين التربويين والمعلمين في فلسطين؟

السؤال السادس: ما القدرة التنبؤية لأبعاد البرامج التدريبية المقدمة لمعلمي المدارس الحكومية بالتنبوء برفع الكفايات التدريسية لديهم؟

3.1 فرضيّات الدّراسة

وللإجابة عن السّؤال (الثّالث، والرّابع، والخامس، والسّادس) فقد صيغت الفرضيات الصّفرية الآتية:

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq .05$) في مستوى البرامج التدريبية المقدمة للمعلمين من وجهة نظر المشرفين التربويين والمعلمين في المحافظات الشمالية في فلسطين تعزى لمتغير الجنس.

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) في مستوى البرامج التدريبية المقدمة للمعلمين من وجهة نظر المشرفين التربويين والمعلمين في المحافظات الشمالية في فلسطين تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) في مستوى البرامج التدريبية المقدمة للمعلمين من وجهة نظر المشرفين التربويين والمعلمين في المحافظات الشمالية في فلسطين تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

الفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) في مستوى البرامج التدريبيّة المقدمة للمعلمين من وجهة نظر المشرفين التربويين والمعلمين في المحافظات الشمالية في فلسطين تعزى لمتغير المديرية.

الفرضية الخامسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) في مستوى البرامج التدريبية المقدمة للمعلمين من وجهة نظر المشرفين التربويين والمعلمين في المحافظات الشمالية في فلسطين تعزى لمتغير المستوى الوظيفي.

الفرضية السادسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) في مستوى الكفايات التدريسية لدى المعلمين في المدارس الحكومية من وجهة نظر المشرفين التربويين والمعلمين في المحافظات الشمالية تعزى لمتغير الجنس.

الفرضية السابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) في مستوى الكفايات التدريسية لدى المعلمين في المدارس الحكومية من وجهة نظر المشرفين التربويين والمعلمين في المحافظات الشمالية تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

الفرضية الثامنة: لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) في مستوى الكفايات التدريسية لدى المعلمين في المدارس الحكومية من وجهة نظر المشرفين التربويين والمعلمين في المحافظات الشمالية تعزى لمتغير المستوى الوظيفي.

الفرضية التاسعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) في مستوى الكفايات التدريسية لدى المعلمين في المدارس الحكومية من وجهة نظر المشرفين التربويين والمعلمين في المحافظات الشمالية تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

الفرضية العاشرة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) في مستوى الكفايات التدريسية لدى المعلمين في المدارس الحكومية من وجهة نظر المشرفين التربويين والمعلمين في المحافظات الشمالية تعزى لمتغير المديرية.

الفرضية الحادية عشر: لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين البرامج التدريبية المقدمة للمعلمين ومستوى الكفايات التدريسية لديهم، من وجهة نظر المشرفين التربويين والمعلمين في المحافظات الشمالية في فلسطين.

الفرضية الثانية عشر: لا توجد قدرة تنبؤية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) لأبعاد البرامج التدريبية في التنبؤ في رفع الكفايات التدريسية لديهم، من وجهة نظر المشرفين التربويين والمعلمين في المحافظات الشمالية في فلسطين.

4.1 أهداف الدّراسة

سعت هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1- التعرف إلى مستوى البرامج التدريبية المقدمة للمعلمين في المدارس الحكومية، من وجهة نظر المشرفين التربويين والمعلمين في المحافظات الشمالية في فلسطين.

2- التعرف إلى مستوى الكفايات التدريسية التي يمتلكها المعلمون في المدارس الحكومية، من وجهة نظر المعلمين والمشرفيين التربويين في المحافظات الشمالية في فلسطين.

3- تحديد الفروق في مستوى البرامج التدريبية المقدمة للمعلمين في المدارس الحكومية، من وجهة نظر المشرفين التربويين والمعلمين في المحافظات الشمالية في فلسطين، باختلاف متغيرات: (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والمستوى الوظيفي، والمديرية).

4- تحديد الفروق في مستوى الكفايات التدريسية لدى المعلمين في المدارس الحكومية، من وجهة نظر المشرفين التربويين والمعلمين في المحافظات الشمالية في فلسطين، باختلاف متغيرات الدراسة: (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والمستوى الوظيفي، والمديرية).

5- تقصي العلاقة بين البرامج التدريبية المقدمة للمعلمين في المدارس الحكومية والكفايات التدريسية لديهم في المدارس الحكومية من وجهة نظر المشرفين التربويين والمعلمين في المحافظات الشمالية في فلسطين.

6_ التعرف إلى القدرة التنبؤية لأبعاد البرامج التدريبية المقدمة لمعلمي المدارس الحكومية في التنبؤ في رفع الكفايات التدريسية لديهم، من وجهة نظر المشرفين التربويين والمعلمين في المحافظات الشمالية في فلسطين.

5.1 أهمّية الدّراسة

تكمن أهمّية هذه الدراسة من خلال موضوعها ومضمونها وبقدر أهميّتها تكون جدواها وأثرها الإيجابي في خدمة أهدافها في المجتمع، وقد تمثّلت أهمّية هذه الدّراسة البحثية في الآتي:

أولاً: الأهمّية النّظرية:

تجلت أهمّية الدّراسة من النّاحية النّظرية في عدّة محاور:

1- تشكّل هذه الدّراسة قاعدة معرفية في دور البرامج التدريبية المقدمة للمعلمين في المدارس الحكومية والكفايات التدريسية لديهم، لما لهما من أثر كبير في تحقيق أهداف العملية التّعليمية.

2- تستمد هذه الدّراسة أهميّتها من كونها تعالج موضوعين حيويّين في المجتمع ألا وهما البرامج التدريبية والكفايات التدريسية لدى المعلّمين، وبالتّالي تشكّل هذه الدّراسة منطلقًا مهمًا للدّراسات ذات العلاقة بهدف التّوسّع والبناء عليها في مجالات أخرى حول الموضوع.

ثانيا: الأهمية التّطبيقية

يؤمل أن تفيد نتائج الدّراسة الحالية في:

1- تقديم تغذية راجعة للمسؤولين وصانعي القرار للأخذ بعين الاعتبار بأهمّ النّتائج حول البرامج التدريبية المقدمة لمعلمي المدارس الحكومية وعلاقتها برفع مستوى الكفايات التدريسية لديهم.

2- إثراء المكتبة العربية بهذا النّوع من الدّراسات.

3- إفادة المسؤولين وذوي العلاقة في وزارة التربية والتعليم في مجالي البرامج التدريبية المقدمة لمعلمي المدارس الحكومية ورفع مستوى الكفايات التدريسية لديهم، كما تشكّل أساسًا عمليًا للباحثين وطلبة الدّراسات العليا.

6.1 حدود الدّراسة ومحدّداتها

تتحدد نتائج الدراسة وتعميماتها في إطار الحدود والمحددات الآتية:

1.6.1 الحدود البشرية: اقتصرت هذه الدراسة على مشرفي ومعلمي المدارس الحكومية في المحافظات الشمالية.

2.6.1 الحدود المكانية: اقتصرت هذه الدراسة على مديريات التربية والتعليم في المحافظات الشمالية في فلسطين.

3.6.1 الحدود الزمانية: اقتصر إجراء هذه الدراسة في الفصل الدراسي الأول للعام من 2022 /2023 م.

4.6.1 الحدود الموضوعية "المفاهيمية": تتمثل حدود الدراسة المفاهمية في تفسير مصطلحات البرامج التدريبية و الكفايات التدريسية وتوضيح أهم المتغيرات والمفاهيم ذات العلاقة والصلة.

5.6.1 الحدود الموضوعية: تتمثل الحدود الموضوعية في استجابات المبحوثين على فقرات أداة الدراسة الذين ستكون الدراسة من وجهة نظرهم.

كما أن تعميم نتائج الدارسة الحالية، مقيداً بدلالات صدق وثبات الأدوات المستخدمة، ومدى الاستجابة الموضوعية لأفراد عينة الدراسة على هذه الأدوات من جهة، وعلى مجتمعات مشابهة لمجتمع الدراسة من جهة أخرى.

7.1 التّعريفات الإجرائية والاصطلاحية

اشتملت الدّراسة على المصطلحات الآتية:

البرامج التدريبية: عرفها زامل (2021: 186) بأنها "مخطط شامل كامل هادف ذو تأثير إيجابي وبناء وذلك لأنة قادر على تطوير مهارات المعلمين وكفاياتهم بشكل مستمر وذلك من خلال إعدادهم إعداداً جيداً من شأنة أن ينعكس على كافة عناصر العملية التعليمية إيجابيا بما في ذلك رفع تحصيل طلبتهم".

ويُعرف البرنامج التدريبي إجرائياً: على أنه مجموعة من الأنشطة والفعاليات والبرامج الهادفة المخططة من قبل مختصيين يقدمها المدربين للمعلمين تحت إشراف وزارة التربية والتعليم في فلسطين، لتنميتهم وتحسينهم وتطوير كفاياتهم الفنية والأدائية والإدارية والتدريسية في المحافظات الشمالية.

الكفاية اصطلاحاً: "هي السعة والقابلية والمقدرة والإمكانات والمهارات، وهي أفضل مستوى يحتمل أن يصل إليه الفرد إذا حصل على أنسب تدريب أو تعليم، ويمكن ملاحظتها وقياسيها، وتجعله قادراً على تحقيق أهدافه بأفضل ما يمكن (خزعلي ومومني، 2010: 955).

وتعرف الكفاية إجرائياً: على أنها قدرة المعلم في المدارس الحكومية على القيام بالأمور أو إنجاز المهام بشكل جيد.

الكفايات التدريسية: هي مجموعة من السلوكيات التي ينبغي أن يكتسبها المعلم وتظهر أثناء أدائة في كل الوضعيات التدريسية والتي تمكنة من أداء سلوكة التدريسي بمستوى معين من الاتقان (بن موسى وبن زعموش، 2017: 51)

وتعرف الكفايات التدريسية إجرائياً: على أنها مجموعة من المهارات والقدرات التي يجب أن يمتلكها المعلم في العملية التعليمية المحافظات الشمالية ليحقق الأهداف التعليمية بأفضل صورة ممكنة.

الفصل الثّاني

الإطار النّظري والدّراسات السّابقة

1.2 الإطار النّظري

1.1.2 البرامج التدريبية

2.1.2 الكفايات التدريسية

2.2 الدّراسات السّابقة

1.2.2 الدّراسات المتعلّقة بالبرامج التدريبية

2.2.2 الدّراسات المتعلّقة بالكفايات التدريسية

الفصل الثّاني

الإطار النّظري والدّراسات السّابقة

1.2 الإطار النّظري

يعتبر الإطار النظري العمود الفقري لأي بحث مقدم وذلك لأنه الأساس الذي تبنى علية الفكرة من خلال ما يحتوية من عرض للمعلومات والتفسيرات والتداخلات حول مواضيع ومتغيرات البحث ففي هذا الفصل سوف يتم الحديث عرضاً للإطار النظري والدراسات السابقة، ففي الجزء الأول منه سيكون العرض عن متغيرات الدراسة الرئيسة، المتمثلة في: البرامج التدريبية والكفايات التدريسية، أما الجزء الثاني من هذا الفصل، فيتمثل في الدراسات السابقة التي لها صلة بالبحث الحالي، إذ وزعت بحسب متغيرات الدراسة، وتضمنت دراسات عربية وأخرى أجنبية.

المقدمة

يعتبر المعلم الركيزة الأساسية لنجاح العملية التربوية التعليمية لأنة مهما يعد الكتاب المدرسي عميق الموضوع وجيد الأسلوب، ومهما راعى في إعداده وتصميمه من الأهداف والأسس، فإنه لم يستطع تحقيق الهدف المنشود الذي صمم لأجله إذ لم يقم بتطبيقه وتدريسه معلم متميز بالكفاءة والثقافة والإخلاص. ولأن رسالة المعلم في ميدان التربية أشمل وأعم الأدوار، كان له الدور الأهم في تربية الأجيال وإعدادهم، فقد أصبح من الضرورة حسن الاختيار والانتقاء لهذا المعلم، وأن يحسن تأهيله وإعداده وتدريبه في دوره التربوي. فتطوير وتنمية المعلم وتأهيلة بطريقة فاعلة من أهم القضايا التي أهتم بها المسؤلون في التربية والتعليم في شتى الدول حيث يرتبط التدريب بالتطوير و التعلم المستمر فالتدريب يزود معرفة حديثة ويضيف معلومات مختلفة ويحسن الأفكار ويغير السلوك والعادات والأساليب والإستراتيجيات والقدرات والمهارات ويؤثر على الاتجاهات وذلك

لأنه أساس كل تعلم وتنمية للكادر البشري وديمومة المنظمة وتطويرها ، ومما لا شك فيه أن أبرز مهام المنظمة هو تحسين أداء العاملين والوقوف على مستوياتهم لما في ذلك من علاقة بإنتاجيتهم والمحافظة على المنظمة وحيث أن للتدريب أثر فعال على أداء العاملين عن طريق التوظيف والارتقاء بمستوياتهم .

حيث يعد التدريب من الأسس المهمه لتحسين بنية التربية وأساليبها، وذلك لأنه يمثل سلسلة من البرامج النظرية والتطبيقة التي تزود المعلم بالطرق والأساليب والمنهجيات الجديدة التي يوظفها في مهامه، فهو يكمل جوانب القصور التي لم يحصل عليها المعلم أثناء إعداده ويعمل على تصحيح أخطائه التي يقع فيها أثناء أداء مهامه في عملية التدريس، مما يستوجب إعداد برامج تدريبية لمساعدتهم على تقليل الأخطاء، تبعا لإحتياجاتهم الخاصة (الفرا، 2013).

من خلال الإطار النظري سيتم التعرض لكافة المتغيرات المتعلقة بهذا الموضوع وما يرتبط بمتغيرات الدراسة الرئيسة وهي المتغير المستقل وهو البرامج التدريبية، والمتغير التابع وهو الكفايات التدريسية.

1.1.2 البرامج التدريبية

1.1.1.2 مفهوم البرامج التدريبية

إن التحديد الواضح لمفهوم التدريب يعتبر ركيزة موضوعية لتخطيط النشاط التدريبي والعملية التدريبية برمتها ويشكل مصدراً أساساً في عملية المتابعة والتقييم في النشاط التدريبي.

حيث عرفه النجار (2011: 15) بأنه: "أحد الوسائل التي تستغلها الإدارة بهدف تطوير وتنمية وتحسين القدرات العلمية والسلوكية للمعلمين بالشكل الذي يسهل الطريق نحو ازدهار المنظمة التربوية والقدرة على مواجهة التغيرات المستجدة".

وعرفه الباز المشار إليه في صالح والموسوي (2011: 13) أنه "مجموعة من الأنشطة المنظمة والمخططة الهادفة وذلك لتعديل معرفة الفرد وخبراته ومعلوماته من أجل تنمية أدائه".

بينماعرفه ناصر الدين (2019: 35) بأنه: "العملية التحويلية التي يتم عن طريقها التفاعل بين المدرب والمتدرب حول مادة التدريب ويشمل تنمية قدرات الأفراد والجماعات العاملة ومعارفهم، ومهاراتهم، وسلوكهم، واتجاهاتهم، ومواقفهم؛ لتعديل الأداء بأقل وقت ممكن، وجهد مبذول، وتكلفة مخصصة".

وبناءً على ماسبق ترى الباحثة أن التدريب نشاط منظم يهدف إلى تطوير وتنمية معارف ومهارات وقدرات المعلم في مجال التدريس بصورة مستمرة لمواكبة التغيرات التي تطرأ والقيام بمهامه بأفضل صورة.

وأما بالنسبة للبرامج التدريبية فهناك تعريفات عديدة لها حيث تعرفها داوود (2014: 13) أنها: "مجموعة من الأنشطة والفعاليات المصممة من قبل مختصين تهدف إلى تطوير المعلمين ورفع كفاياتهم العلمية والفنية والإدارية والتدريسية والذي من شأنه أن يحدث تغيراً إيجابياً في أدواره وبالتالي زيادة الإنتاجية لدية ليصب في مصلحة العملية التعليمية".

بينما عرفها كل من الشديفات والخصاونة (2012: 2166) بأنه: "تخطيط وتصميم مجموعة من الإجراءات والأنشطة والمهام التعليمية القائمة على المعلومات التربوية، ليؤديها معلم التربية الإسلامية في المواقف التعليمية المختلفة (تخطيطاً، وتنفيذاً، وتقويماً) والتي هو بحاجة إليها، لتمكينه من ممارسة عمله بفاعلية".

وبناءً على ما سبق يمكن تعرف البرنامج التدريبي أنه مجموعة من الأنشطة والإجراءات والمهام والإستراتيجيات المخططة الشاملة الهادفة والتي تبلورت بشكل واضح ومتقن من حاجات

المتدربين الفعلية والتي تهدف إلى تطوير المعلمين وتحسينهم وتعديلهم معرفياً ووجدانياً نحو الأفضل ورفع كفاياتهم اللازمة لإداء أدوارهم ومهامهم بشكل فعال.

2.1.1.2 أنواع البرامج التدريبية

هناك أنواع عديدة للبرامج التدريبية من حيث الهدف لتلبية احتياجات المعلمين منها: البرامج التكميلية والتي تكون بهدف سد النقص سواء في الجانب الأكاديمي أو الجانب السلوكي للمعلم والتي تتطلبها طبيعة العمل التي يقومون بها ليكمل النقص الناتج عن مرحلة إعداد المعلم في المؤسسات الخاصة، وهناك البرامج التجديدية والتي تستهدف النمو الذاتي للمعلم ودفعه نحو التطور ومسايرة المستجدات العلمية والتربوية (الفرا، 2013).

وذكر كل من النجار(2011) ودورتي (Dougherty, 2003) أن هناك أنواع أخرى من البرامج التدريبية حسب الأهداف المرجوة منها: برامج الإنعاش والتي تهدف إلى تأكيد ودعم ما لدى المتدرب من معلومات، وبرامج الترقية التي تهدف إلى التدريب من أجل الوظائف الجديدة التي يرقى إليها الموظفون والتي تتضمن مهام ومسؤوليات جديدة يتعين على المتدرب إتقانها والقيام بها بشكل جيد.

وترى الباحثة أنه مهما تعددت أنواع البرامج التدريبية المقدمة للمعلمين فإن الهدف منها جميعاً يتمحور حول تزويد المتدرب بالمعرفة والمعلومات والمهارات والقدرات اللازمة لأداء مهامه بأحسن صورة.

3.1.1.2 أهداف التدريب

هدف التدريب الرئيسي هو النهوض بالمؤسسة التربوية كاملة وذلك من خلال زيادة كفاءة المؤسسة في القيام بالأعمال المنوطة بها لتحقيق الأهداف المرجوة منها، لكن هذا الهدف يتطلب تحقيق الأهداف الفرعية والمتمثلة في تحفيز العاملين للاستمرار في عملية التعلم ومساعدتهم في

الابتعاد عن الأخطاء والانحرافات التي من المتوقع الوقوع بها أثناء أداء مهامهم وكذلك تأديتها بكفاءة وفاعلية أكثر أو القيام بالواجبات التي لا يقومون بها داخل المؤسسة، ولا يمكن نسيان الجانب الإنساني المتمثل في زيادة الإتصال والتواصل الفعال والبناء بين كافة أطراف عملية التدريب من معلمين ومدربين ومساعدتهم في تكوين صداقات جديدة نافعة قائمة على المحبة والاحترام (أبو نصر، 2009).

ويؤكد على ذلك الجاسم (2012) أن التدريب له أهمية بالغة في كل المؤسسات وتحديداً التربوية التابعة للمناطق النامية والتي ما زالت في نمو وتعديل والتي تعترضها الكثير من الصعاب والمشاكل الإدارية والاجتماعية مما تحتاج تلك المؤسسات إلى تنمية متكاملة ومخططة ومتخصصة وهادفة من أجل النهوض في العملية التعليمية في تلك المناطق.

ويضاف إلى ذلك أن التدريب يساعد المعلمين على تعديل وتغير الإتجاهات والميول ويكسبهم اتجاهات جديدة تتعلق بمهنة التدريس وأساليب التعليم المستمر ويساعدهم على الإنفتاح على الآخرين وبالتالي رفع الدافعية والروح المعنوية وزيادة الثقة بالنفس وهذا يؤدي إلى زيادة الإنتاجية داخل المؤسسة التربوية (معمار، 2010).

بينما ذكر الزناتي (2012) أنه يمكن تصنيف أهداف البرامج التدريبية إلى: أهداف قديمة وتتثمل في إكساب العاملين مهارات معينة في مجال عملة من حيث القوانين وأهداف المؤسسة التي يعمل بها وسياستها ونهجها وكل ما هو معدل متعلق بها من أنظمة وقوانين وتنقلات، وأهداف حل المشكلات لتدريب العاملين على حل المشكلات والصعوبات التي تواجههم في عملهم مع مساعدتهم في اختيار البدائل المناسبة وأخذ القرارات الصحيحة للتغلب على الصعوبات التي تواجه طريقهم المهني سواء أكاديمية أو فنية أو إنسانية، وأهداف إبداعية أو ابتكارية والتي ترمي إلى

إيجاد حلول مبتكرة في الميدان وأفكار جديدة نيرة لم تكن والتي تهدف إلى تحقيق مستوى عالٍ جداً من الإنتاجية والأداء.

وهناك أيضاً الأهداف اليومية المعتادة للوظيفة والتي تتمثل في المهام الأساسية للمعلم ليكسب الكفاءة المطلوبة لإنجاز واجباته للحفاظ على الوظيفة واتزانها، وكذلك الأهداف الشخصية التي ترتبط بالذات والتي تتمثل في تحقيق التنمية الذاتية لزياد الثقة بالنفس ورفع الدافعية الذاتية وتنمية التواصل الفعال المبني على احترام الغير (أبو النصر، 2009).

ويؤكد أبو جليدة (2018) بأن التوجه والنظرة الجديدة للبرامج التدريبية تعالج ثلاث عناصر رئيسة هي: التعلم الذاتي للفرد، تنمية القدرات والمهارات، واكتساب المهارات المهنية اللازمة والتي تلاحقة في مسار حياته العملية. أي إن ما يسعى إليه التدريب هو تحقيق أهداف المنظمة التي تتمثل في زيادة كفاءة العاملين فيها وتطوير أدائهم، مما يعكس بدوره أهداف التدريب والتي تتمثل في (United Nations System Staff College, 2014):

- رفع أداء المتدربين ومهاراتهم وقدراتهم ومعارفهم وتقويتها.
- رفع كفاءة أداء المعلمين: بتدريبهم على طرق عمل حديثة تمكنهم من إتقان عملهم وأدائه بسرعة مع دقة وجودة عالية.
- تكوين علاقة إيجابية بين أفراد المنظمة التربوية؛ عن طريق توجيه السلوك والاتجاهات الإيجابية تجاه العمل وتطويرها.
- تقليل التكلفة: من خلال أداء العمل بكفاءة وجودة عالية.
- مساعدة العاملين على أداء أعمالهم بدون متابعة وتوجيه؛ مما يقلل من العملية الإشرافية عليهم.

- مساعدة المعلمين على التكيف والقدرة على التعامل مع مستجدات الأعمال والتطور التكنولوجي.
- يقلل الأخطاء وتكرارها؛ مما يساهم في تحسين الإنتاج.
- رفع قدرة المعلمين على اكتشاف المشكلات التي تواجههم ومعوقات الأداء ومحاولة حلها.

ومما سبق يظهر جلياً للباحثة أن أهداف البرامج التدريبية متنوعة تبعاً لاحتياجات المعلمين والمجتمع وكافة مدخلات العملية التعليمية، فليس هناك نموذج ثابت يحتذى به في مجال تدريب المعلمين بل هناك تعديلات وتغيرات في هذه البرامج وبالتالي ينعكس على أهدافها لتواكب كل ما هو جديد ومعدل في الميدان.

4.1.1.2 مراحل التدريب

تمر العملية التدريبية بمراحل مترابطة ومتسلسلة وأساسية بحيث لا يمكن القفز عن إحداها إلى الأخرى، وهذه أهم الخصائص التي تتميز بها عملية التدريب عن عملية التعليم، فمناهج التعليم تصمم لمقابلة أهداف عامة مشتركة، وتعلم في المدارس والجامعات لجميع الطلبة دون دراسة وتحليل لاحتياجات الطلب باعتبارها احتياجات مشتركة ومهمة للجميع، أما بالنسبة للتدريب فإنه يصمم وفقاً للاحتياجات التدريبية الفعلية للموظفين والعاملين، وهذا يترتب عليه تحديد الاحتياجات التدريبية، وتصميم البرامج التدريبية وتنفيذها وتقييمها ومتابعتها (النجار،2011) .

وذكر أبو قويدر (2018) أن مراحل التدريب تتمثل في:

- تحليل وجمع المعلومات: وهي عملية يتم من خلالها جمع المعلومات المرتبطة بالمنظمة ككل ومن ثم تحليلها وعن طريقها يتم تحديد الاحتياج التدريبي.

- تحديد الأحتياجات التدريبية: وهي العملية التي تبين مشاكل الأداء أو المشاكل الموجودة سواء في المنظمة أو في الوظيفة .
- تصميم البرنامج التدريبي: بعدما يتم الاتفاق على وجود مشكلة في الأداء يبدأ في تصميم البرنامج التدريبي والذي يتطلب تحديد أهداف البرنامج بما يناسب أهداف المؤسسة وتحديد الفئة المستهدفة، ثم اختيار الأساليب والتقنيات المناسبة بإجراءات وأساليب وطرق التدريب بشكل مفصل.
- إعداد الحقيبة التدريبية: وهي الشروع في كتابة محتويات ومادة البرنامج بالتفصيل وبالدقة.
- تنفيذ البرنامج التدريبي: والتي تتم عن طريق المدرب المتخصص القائم على البرنامج التدريبي.
- تقييم البرنامج التدريبي: ويتم هذا في نهاية البرنامج التدريبي بحيث يتم تقييم كل من البرنامج والمتدربين.
- تقييم أثر التدريب: وهي مرحلة تأتي بعد ثلاث شهور وأكثر حيث يتم من خلالها الحكم على مدى ما اكتسبه المتدرب من البرنامج التدريبي الذي تلقاه ومدى تنفيذ ما اكتسبه.

أي أن التدريب يمر بمراحل متتابعة للوصل إلى الأهداف المرجوة وتشمل مراحل إعداد برامج التدريب كما يراها ديسلر وآخرون (Dessler et al., 2014) على خمس خطوات هي:

- تحليل الاحتياجات التدريبية.
- تصميم برنامج التدريب.
- اختبار مدى صحة البرنامج التدريبي.
- تنفيذ البرنامج التدريبي باستخدام العديد من الأساليب.
- تقييم برامج التدريب للتأكد من تحقيق الغرض للحكم على مدى نجاحه أو فشله.

وذكر أبو النصر (2009) مراحل إعداد البرنامج التدريبي وجاءت كالآتي:

أولاً: تحديد الإحتياجات والنتائج المقصودة وتليها مرحلة تصميم تدريبي ملائم ومن ثم القيام بتنفيذه واختباره وفحصه والعمل على تقويمه.

مما سبق تستنتج الباحثة أن مراحل التدريب متعددة، حيث ذكر بعض الباحثين خمس مراحل وأكثر للتدريب، بينما ذكر آخرون أربع مراحل وسوف نتطرق إلى المراحل التي أجمع المعظم عليها وهي كالآتي:

المرحلة الأولى: مرحلة تحديد الاحتياجات التدريبية

يقصد بالاحتياجات التدريبية: "التغيرات المطلوب إحداثها في معارف أو مهارات أو اتجاهات العاملين الذين يحتاجون إلى تدريب لأسباب ترجع إلى عدم قدرتهم على الوفاء بمتطلبات الوظيفة الحالية والمستقبلية من مهارات ومعارف" (Asim, 2013: 6).

وعرفها معمار (2010: 60) بأنها "مجموعة من المهارات والإتجاهات المحددة التي يحتاجها فرد في مؤسسته أو وظيفته من أجل القيام بأداء مهمام معينة بشكل أكثر كفاءة وفاعلية"، والتي يمكن تحديدها من خلال الموظف نفسه أو المدير أو اختصاصي التدريب.

حيث أن الحاجة للتدريب تظهر في إحدى طريقتين إما أن يكون عجز في الأداء الحالي أو ظهور احتياجات جديدة نتيجة التغيرات المخططة أو غير المخططة سواء من قبل المنظمة أو من قبل القوى الخارجية التي ولدت الحاجة للتغيير (Faulkner, 2004).

وتمر عملية تحديد الإحتياجات التدريبية بالخطوات الآتية:

- جمع بيانات حول المشاركين والفئة المستهدفة وعن وظائفهم أيضاً.
- تحليل البيانات التي حددت.
- وإعداد التقارير المتمثلة في تعيين البيانات وكيفية عرضها والجهة التي التي سوف تتلقى التقرير (معمار، 2010).

حيث تشمل هذه المرحلة جمع المعلومات الدقيقة عن كافة عناصر العملية التدريبية فهي ليست مرحلة وتنتهي وإنما تمثل جزء من النظام الإداري في رسم سياسات التخطيط واتخاذ القرارات، فهي متجددة ومستمرة لتواكب التغيرات المحيطة، ففي هذه المرحلة يتم تحليل المنظمة لتحديد موقع الحاجة للتدريب وتحليل الوظيفة لمعرفة نوع وطبيعة التدريب الملزم وتحليل الفرد لمعرفة الأشخاص المطلوب تدريبهم (التلباني وآخرون، 2010).

وأكد ذلك مهنا (2021) بذكره أن تحديد الاحتياجات التدريبية ليس مرتبطة فقط باحتياجات المتدربين وإنما أيضاً باحتياجات المؤسسة والمجتمع المنتمي لهما المتدرب عن طريق مشاركة الأطراف المستفيدة من التدريب ونتائجه مشاركة فعالة قائمة على التبادل والتعاون والإتصال الفعال أي أن عملية تحديد الاحتياجات التندريبية عملية كاملة وشاملة ومستمرة.

وأضاف ديسلر وآخرون (Dessler et al., 2014) أنه حدد أنواع الاحتياجات التدريبية كالآتي:

1. احتياجات على مستوى المنظمة لتعرف إلى الإدارات العليا والأقسام الإدارية والوحدات الفرعية الموجودة في المنظمة، والاختصاصات في كل إدارة، والفعاليات التي تمارسها، وحجم الوحدات، ونطاق الإشراف، وحجم النشاطات الممارسة من قبل كل وحدة، وطريقة اتصال الإدارات والوحدات، والصلاحيات الممنوحة لكل إدارة ولكل وحدة؛ لإنجاز الأعمال، ودراسة سياسات المنظمة والنظم واللوائح والتعليمات ومدى تفهم الموظفين ومساهمتهم في وضعها وإيمانهم بها، بالإضافة إلى تحليل طبيعة القوى العاملة في المنظمة، وطريقة توزيعهم داخل الإدارات والوحدات والأقسام في المنظمة، والتعرف إلى احتياجاتهم من ترقيات ونقل وتقاعد وإصابات ووفيات، وماهية الاحتياجات المستقبلية منهم.

2. احتياجات تختص بالوظيفة والهدف الأساسي من تحليل الوظيفة والمهمة و هو جمع معلومات عن المهام والمسؤوليات المتصلة بتلك الوظيفة، وتفيد هذه المعلومات قسم الموارد البشرية في إعداد

توصيفات وظيفية، وهذه التوصيفات هي الركيزة التي تربط المتطلبات الوظيفية بالاحتياجات التدريبية الحالية أو المستقبلية للمنظمة.

3. احتياجات تختص بالفرد كالتعرف إلى الاحتياجات التدريبية للفرد العامل وذلك بتحليل الخصائص العقلية والجسمية والخلقية له وما لديه من التعليم والتدريب والخبرة والمهارات والمعارف والدافعية والأداء السابق. فاحتياجات العامل هي الاحتياجات التي تنبع من عمله الحالي أو المستقبلي، بالإضافة إلى واجباته التي سيكلف بها مستقبلاً أو غيرها.

مما سبق تستنتج الباحثة أن تحليل الاحتياجات التدريبية هي أجراء عملية المقارنة بين ما هو مطلوب في المهنة من معارف ومعلومات وقدرات ومهارات واتجاهات وسلوكيات وظيفية وبين ما هو موجود على أرض الواقع ويمتلكها المتدرب المستهدف ليتم برمجة ذلك إلى خطة تدريبية لتصمم على أساسها البرامج التدريبية وطالما هناك فجوة بين ما هو واقع وبين ما هو مطلوب تبقى هناك حاجة إلى التدريب ومن ثم تحديد الفئة وحجمها وإعداد التقرير الذي يوضح تلك الاحتياجات والجهة المسؤولة حيث تعتبر هذه المرحلة الأساس التي تقوم عليه مرحلة تصميم البرنامج التدريبي وهي مؤشر لنجاح الخطة التدريبية وسر نجاح الغملية التدريبية كاملة وهي عنصر أساس في تحديد مخرجات النظام التدريبي ومدخلاته.

المرحلة الثانية: تصميم البرامج التدريبية

وتعتبر تصميم البرامج مرحلة مهمة وعملية في منهجية العمل التدريبي إذ يتوجب فيها صياغة أهداف البرنامج، وتحديد محتواه من حيث الموضوعات، والأنشطة والفعاليات، وتشخيص الأساليب التدريبية لتنفيذه، وتحديد المستلزمات الأخرى في ضوء تقدير الاحتياجات التدريبية الفعلية للمشاركين في هذا البرنامج (دغمش، 2014)

حيث بعد الانتهاء من مرحلة تحديد وتحليل الاحتياجات التدريبية والتي تعتبر الأساس الذي يبنى علية تصميم البرامج التدريبية، يبدأ المخطط التدريبي في تصميم البرامج التدريبية بما يناسب تحقيق الأهداف المرصودة.

حيث أن مرحلة تصميم البرامج التدريبية تمر بعدة خطوات متسلسلة وهي: تحديد المحتوى والموضوعات الذي سوف يشمل عليها البرنامج بناءاً على الاحتياجات التدريبية مع تحديد المدى والزمن الملطوب من تضمين المحتوى تبعاُ لإختلاف المتدربين وما يتعلق بهم من: متطلبات الوظيفة، وحجم ونوعية المشكلات التي تواجههم ، والمستوى العلمي لهم، ولإن البرنامج التدريبي يعتبر وحدة متكاملة من الموضوعات لابد من ربط الموضوعات الفرعية بروابط منطقية يسهل فهمها ليتم إعداد المواد الخاصة بالتدريب ويليه إعداد التقيم الخاص للبرنامج التدريبي مع تجهيز المدربين أصحاب الكفاءات وتحديد الأسلوب المناسب لعرض المحتوى وتحديد المكان الملائم والمعدات والمستلزمات اللازمة لعرض موضوعات البرنامج التدريبي (التلباني وآخرون، 2010).

ويضيف أجيمانج وأوفي (Agyemang & Ofei, 2013) أن تصميم البرامج التدريبية تمر بعدة مراحل وهي:

1. تحدبد الأهداف التدريبية للبرنامج: أي النتائج المرجوة والتي ترغب المنظمة التربوية الوصول إليها وقد تكون متعلقة بمهارات أو معلومات يحتاجها المتدرب أو أهداف سلوكية مرتبطة بسلوكه واتجاهاته وميوله أو ابداعية لتحقق للمتدرب مستوى عالي من الإنتاجية والبعد عن التفكير التقليدي في إنجاز مهامه.

يمكن تقسيم أهداف التدريب إلى أربع مجموعات:

- أهداف تتعلق بالمعلومات والمهارات الواجب تزويد المتدرب بها لتحسين مستوى أدائه.
- أهداف سلوكية مرتبطة بجعل اتجاهات المتدرب إيجابية.

- أهداف حل المشاكل: عن طريق تزويد المتدرب بالوسائل التي تساعد على حل المشكلات.
- أهداف إبداعية: تنطوي على السعي لإحداث تغيير في النمط التقليدي للأداء.

فتظهر هنا قدرة المتدرب المتخصص على صياغة أهداف دقيقة وواقعية يعتمد عليها نجاعة عملية التدريب بصورة واسعة.

2. تحديد الميزانية للتدريب: وهي مخصصات مالية ونفقات رسوم للعملية التدريبية.

حيث يتوجب على المخطط التدريبي الأخذ بعين الإعتبار النفقات التي يحتاجها البرنامج التدريبي وإجراء المقارنة ما بين ما هو متوفر من نفقات وما يحتاجة البرنامج التدربي في مرحلة التخطيط ليأخذ القرار المناسب في الشروع بالبرنامج التريبي أو العزوف عنه.

بينما ذكر جري والعلياوي (2017) أن تصميم البرنامج التدريبي يشمل ست مراحل هي:

1. تحديد الاحتياجات التدريبية.
2. تحديد الأهداف (البرنامج التدريبي).
3. تحديد محتوى البرنامج التدريبي.
4. تحديد الخطة التنفيذية.
5. تحديد طرائق التدريب ووسائلة وأنشطته.
6. تحديد أساليب التقويم.

وترى الباحثة أن مرحلة تصميم البرامج التدريبية هي مرحلة تخطيط لما سوف يتم القيام به في البرنامج التدريبي في المستقبل وما يشمل هذا من تحديد الأهداف الخاصة المنبثقة من الاحتياجات التدريبية للمعلمين وتحديد الأساليب والإجراءات والأنشطة التي سوف يتم من خلالها تحقيق تلك الأهداف ومرعاة الوقت اللازم لذلك ،وتحديد الكادر البشري في العملية التدريبية من مدربين ومتدربين وداعمين وتحديد الأماكن المناسبة التي سوف يتم تطبيق البرنامج فيها ومراعاة الميزانية

المخصصة وتحديد المحتوى المنسجم والاحتياجات التدريبية للقيام بتنفيذه بأقل وقت وجهد وأكثر فاعلية.

المرحلة الثالثة: تنفيذ البرامج التدريبية:

تأتي مرحلة تنفيذ البرامج التدريبية بعد الانتهاء من مرحلة تخطيط البرامج التدريبية، ومرحلة التنفيذ ليست بالمرحلة المنفصلة عن المراحل السابقة بل تعتمد أساساً على ما تم رصده سابقاً في المراحل السابقة من تحليل الاحتياجات وجمع المعلومات حول عناصر النظام التدريبي كاملة أثناء عملية التخطيط للبرنامج التدريبي.

كما ذكر التلباني وآخرون (2010) أن عملية التنفيذ تتطلب اتصال فاعل بين الأطراف كاملة مع مراعاة عدد من العوامل منها: التعرف على حاجات المتدربين واستخدام كافة الأساليب والوسائل من قبل المدربين والإلمام بالموضوع والمحتوى التدريبي.

وأكد على ذلك مسعود (2012) بذكره أن تنفيذ البرنامج يتضمن التنفيذ الفعلي والعملي لما خطط له بغية تحقيق الأهداف مع المشاركة الإيجابية للمتدربين، ووضع فعاليات التدريب موضع التطبيق من تحديد الأهداف التدريبية والمسلتزمات والأدوات اللازمة وطرق الاختبار وأسئلة الاختبار وأساليب التقويم المستعملة. أي أن مرحلة تنفيذ البرنامج التدريبي تمر بعدة خطوات وهي كالآتي: اختيار المدربين، واختيار المتدربين، واختيار المحتوى التدريبي، وتحديد مكان التدريب، وتحديد وقت التدريب، واختيار الأساليب التدريبية، وإعداد قاعة التدريب (عباس، 2018).

من خلال مما تقدم تستنتج الباحثة أن تنفيذ البرامج التدريبية هي مرحلة التطبيق العملي لما صمم وخطط له من قبل المخطط التدريبي والانغماس بالواقع الفعلي من أجل تحقيق الأهداف المخطط من البرنامج التدريبي ولا يكون ذلك إلاّ من خلال المشاركة الفاعلة بين عناصر العملية التدريبية.

المرحلة الرابعة: تقييم برامج التدريبي

عرفته كنزة (2021: 21) أنه: "التأكد من مدى تحقيق البرامج التدريبية للأهداف والنتائج المتوقعة منها، وإمكانية تشخيص المعوقات بهدف إزالتها وتطوير البرامج التدريبية في المستقبل".

وبين أحمد (2014) أن التقييم الخاص بالبرامج التدريبية يكون في أربعة مستويات وهي كالآتي:

1. رد الفعل: يتم الحكم على أداء المتدربين مباشرة في هذا المستوى بعد انتهاء البرنامج من خلال استمارة توزع عللى المعلمين المتدربين.
2. التعلم: تتم عملية الحكم على المهارات والمعلومات التي اكتسبها من البرنامج التدريبي بعد انتهائه.
3. السلوك: يتم في هذا المستوى تقييم السلوك المكتسب والتغير الحاصل في السلوك بعد العودة إلى المؤسسة التربوية التي يعمل بها.
4. النتائج: في هذا المستوى يتم الحكم على أثر البرنامح على مخرجات االمنظمة وهذا المستوى يعتبر من أصعب المستويات لإن هناك متغيرات كثيرة تؤثر على مخرجات المنظمة وليس فقط أثر البرنامج التدريبي.

بينما ذكر كل من الشديفات والخصاونة (2012) أن التقويم يتم بتقويم كل عنصر من عناصر العملية التدريبية كالآتي:

- تقويم البرنامج: يشمل تقويم الأهداف، والتصميم، والتنظيم، والمحتوى التدريبي.
- وترتيب الزمان، والمكان، والوسائل، وعمليات التدريب نفسها.
- تقويم المتدرب: من حيث المعارف، والمهارات التي اكتسبها من البرناامج التدريبي في أثناء سير العملية التدريبية.
- تقويم المدرّب: يشمل مدى تمكنه من تنفيذ خطوات البرنامج كاملة لتحقيق أهدافه.

مما سبق ترى الباحثة أن مرحلة تقييم التدريب هي مرحلة مهمة ومستمرة من خلالها يمكن الحكم على فاعلية البرنامج التدريبي المقدم في كل مرحلة من مراحل التدريب للوقوف على جوانب االضعف لتقويتها وجوانب القوة لدعمها.

5.1.1.2 الأسس التي يقوم عليها البرنامج التدريبي:

للتدريب التربوي أسس يتوجب مراعاتها ، حيث ذكر علي (2018) منها ما يلي :

1. الغرضية: أي أن يكون التدريب التربوي هادفاً يعمل على تلبية الاحتياجات التدريبية للمعلمين.
2. الاستمرارية: أي أن يكون التدريب دائم ومستمر من بداية توليه منصب وظيفته كمعلم حتى نهاية وظيفته.
3. الشمولية: أي أن يشمل جميع المعلمين الذي يحتاجون للتدريب وأن يكون شاملاً من حيث المحتوى التدريبي ليغطي كافة الجوانب الشخصية المتعلقة بالمتدربين سواء أكاديمية أو سلوكية.
4. الملائمة: أي أن يلائم المحتوى التدريبي حاجات المعلمين وحاجات المجتمع أيضاً.
5. الواقعية: أي يجب أن ينطلق التدريب من واقع المعلم من مشكلات وحاجات تنقصه في مدرسته ومجتمعه وبيئته.
6. الديناميكية: أي أن يكون التدريب مرناً قابلاً للتغيير في ظل الظروف المستجدة.

وأضاف جري والعلياوي (2017) فسح المجال أمام كل معلم للتدريب دون تمييز، مع إشراك جميع عناصر العملية التدريبية في التدريب وتنويع أساليب التدريب والتركيز على التدريب القائم على العمل والمشاركة الفاعلة بدل من الملاحظة والمحاضرات، وربط التدريب بالمناهج التعليمية وبالحوافز المادية والمعنوية لزيادة دافعيتهم والتنافس فيبما بينهم لينعكس إيجابياً على النتائج.

وترى الباحثة أن من الأسس المهمة التي يجب أخذها بعين الاعتبار في البرامج التدريبية القائمة هو أن تكون معدة بناءاً على المهمات الموكلة للمعلم واستعمال التغذية الراجعة في أثناء

القيام بالبرنامج التدريبي مع الاهتمام بالأساليب المتنوعة والتي من شأنها أن تحقق أكثر فائدة من البرامج التدريبية وعدم الاعتماد على التلقين والمحاضرة مع ضرورة الاهتمام بالاتصال والتواصل الجيدان وتقديم الحوافز المادية والمعنوية لأثارة حماسهم ودافعيتهم نحو العمل بإتقان.

2.1.2 الكفايات التدريسية:

أصبح دور المعلم مساند وموجه للطلبة فى عملية التعليم والتعلم؛ فهو يساعد الطلبة فى الاستعداد للدرس، وكذلك البحث والدراسة مستفيدين من توجيهاته وإرشاداته، حيث أنه أساس المنظومة التعليمية، وبمقدار قدرته وكفاءته، تكون فاعلية التعليم، حيث تتضاءل الإمكانات المادية والمناهج الدراسية في غيبة المعلم الكفء، ففي مهنة التدريس لم يعد من المقبول حشو المتعلم بالمعلومات وإنما المطلوب هو أن يرقى التدريس إلى إحداث الأثر المطلوب في المتعلم، وذلك يتحقق من خلال قدرة المتعلم على الإنجاز عندما تواجهه مواقف حياتية تتسم بالتعقيد (Yekhlifa, 2017)، اذ لا بد أن تتوافر بهدا المعلم الكفايات التدريسية لتمكنه من القيام بعمله على أحسن وجه.

1.2.1.2 مفهوم الكفايات التدريسية

عرفها نعيم (2019: 25) بأنها: "القدرة على أداء العمل بكفاءة وفاعلية، في مختلف المهن والأعمال بما فيها مهنة التدريس التي تتطلب قدراً معينا من الفهم والممارسة ليتم تأديتها بالشكل المناسب والصحيح".

وعُرف التدريس بأنه: "وسيلة اتصال تربوي هادف تخطط وتوجه من المعلم لتحقيق أهداف التعلم والتعليم لدى المتعلم" (الفتلاوي، 2003: 15).

بينما عرفه عبد السلام (2021: 21) أنه: ""فن" و"علم "يعني استخدام عدد من التقنيات الفعالة استخداماً صحيحاً أي الاستخدام الماهر للعمليات التربوية السليمة المختارة على أساس من الفهم لنواحي القوة والضعف فيها للمبادىء العلمية التي تقوم عليها".

وعُرفت الكفاية بالتدريس بأنها: "مجموعة المهارات والخبرات والمعارف التي تظهر على المهنية وسلوك المعلم المتدرب خلال تفاعله مع الدور الذي يمارسه في الموقف التعليمي" (الجاسم ونبهان، 2018: 23)

ويعرفها الزهراني (2020: 316) بأنها "المستوى السلوكي الأمثل لأداء المعلم للمهمات والواجبات المنوطة به سواء أكانت داخل الصف أو خارجه، ومن الممكن ملاحظته وتحليله وتفسيره وقياسه وتقييمه، حيث يمكن اكتسابها وتطويرها عن طريق التدريب والخبرة والممارسة".

ويعرفها سليمان (2011: 334) بأنها "الغايات السلوكية المحددة تحديداً دقيقاً والتي تصف كل المعارف والمهارات والاتجاهات التي يعتقد أنها ضرورية إذا أراد المدرس أن يحقق تدريس فعال".

مما سبق يتبين للباحثة أن الكفايات التدريسية هي كفايات مرتبطة بالعملية التدريسية للمعلم والتي من شأنها أن تساهم في سيرورة الحصة التعليمية والتي تشمل كفاية التخطيط الجيد للدرس وكفاية التقويم والمتابعة وكفاية تنفيذ الدرس.

2.2.1.2 مكونات كفايات التدريس

تتكون الكفايات التدريسية من مجموعة من المكونات التي تجسدها وتتكون من الآتي:

- **المكون المعرفي:** يقصد به المعلومات والمعارف المتعلقة بالكفاية التي يتوجب على المعلم الإلمام بها. وتتثمل في: خصائص ومواصفات الكفايات التدريسية وطرق تطبيقها بما يناسب الطلبه والبيئة، والأسس النفسية والتربوية التابعة لها وطرق حل المشكلات التي تواجهه المعلم وطلبته (سليمان، 2011). أما النجار (2011) فقد ذكر أن المكون المعرفي

يعني وجود غزارة علمية في مجال التخصص وحول التخصص حتى تستطيع توصيلها للطلاب وأما المكون العملي أو الادائي أو المهني مجموعة من قدرات المعلم في العملية التعليمية من صوت وتعبيرات وتنظيم وحركات والمكون الوجداني مجموعة الاتجاهات والمبادىء والقيم التي يتحلى بها ضمن عادات وتقاليد المجتمع.

- **المكون الأدائي:** يشمل هذا الإجراءات والأساليب والطرق المتبعة في تطبيق الكفاية من أشغال يدوية، سلوكيات تربوية، وحركات لفظية أو غير لفظية كما في الحوار، والنقاش، والرسم، والاشارات، والإيماءات (النجار،2011).
- **المكون الوجداني:** تتمثل في ميول المعلم نحو إتقان المهارة وتعلمها وتطبيقها، وذلك لشعوره بأهمية المهارة وحبه في عملية التدريس نتيجة ما يتحلى به من أمانة وإخلاص والعديد من القيم والمبادىء الدينية والإجتماعية والأخلاقية (نعيم، 2019).

مما سبق يظهر للباحثة بأن الكفايات التدريسية تتمثل في قدرة المعلم على أداء السلوك التدريسي بمستوى معين من الإتقان وبأقل جهد وأقصر وقت من خلال مجموع المعارف والمهارات والإتجاهات التي اكتسبها.

3.2.1.2 أنواع الكفايات التدريسية

وذكرت الفتلاوي (2003) أنواع الكفايات التدريسية حسب الوقت فكانت هناك الكفايات السابقة للتدريس: وتشمل تحليل محتوى المادة الدراسية وخصائص المتعلم ومن ثم التخطيط للدرس وتحديد الأهداف، وتحديد طرائق وإستراتيجيات ووسائل التدريس والكفايات التدريسية الفعلية المتمثلة في تنظيم بيئة الفصل والتهيئة للدرس وجذب الانتباه، وتنوع الحافز وتحسين الاتصال واستخدام الوسائل التعلييمية والتعزيز، وإدارة الفصل وتحديد الواجب البيتي والكفايات التقيمية الخاصة بتقويم التدريس والتي تتمثل بتوجيه أسئلة صفية واستخدام التقويم التكويني والختامي.

وذكر كل من سنوسي وجلون (2019) بعض من الكفايات التدريسية الفعالة منها ربط المنهاج بما يتناسب والمحتوى والأساليب التعلمية مع مراعاة خصائص الطلبة النمائية والاهتمام بخصائص الطلبة الفردية حسب كفايات التعلم والعمل على الجمع بين أنواع الأساليب التدريسية الفردية والجمعية والعمل المستمر على تحفيز الطلبة واستثمار طاقتهم والتنوع بأساليب تقويم الطلبة لتقديم التغذية الراجعة الفورية البناءة. وأما أبو صواوين (2010) فقد صنف الكفايات التدريسية إلى محاور رئيسة ثمانية هي: كفايات التخطيط، وكفايات الأهداف السلوكية، وكفايات استثارة انتباه الطلبة، وكفايات عرض الدرس، وكفايات اسخدام وبناء الوسائل التعليمية، وكفايات إدارة الصف وحفظ نظامه، وكفايات غلق الدرس، وكفايات التقويم.

بينما ذكر كل من نيرجنسي (Nergency, 2003)، وكلبر (kliber, 2002)، أن الكفايات التدريسية اللازمة في المدارس حيث رتبها حسب أولويتها على النحو الآتي: الكفايات الإنسانية، وكفايات التقويم، والتخطيط، والتنفيد، وكفايات الخبرات التدريسية، وكفايات إدارة الصف. وأضاف بيجي وكرين (Pigge & Green, 2013) أن من الكفايات التي يحتاج إليها المدرسون كفاية تفريد التعلم، وكفاية القدرة على استخدام الوسائل السمعية والبصرية.

وترى الباحثة أن المعلم الذي نحتاجه هو الميسر والموجه والمقوم أي المعلم الذي يجب أن يمتلك الكفايات التدريسية التي تمكنه من القيام بدوره داخل غرفة الصف دوراً مثمراً وذلك لا يتم إلا من خلال التخطيط الجيد والتنفيذ المتقن، وأخيراً القدرة على إجراء عمليات التقويم المستمرة بما يتناسب والأهداف المرجوة، وفيما يلي نعرض الكفايات التدريسية التي يحتاجها المعلم وهي كالآتي:

أولا– التخطيط:

التخطيط مهمة تربوية وتعليمية تعلمية فمن خلال التخطيط الجيد نستطيع إنجاز المهام بأقل وقت وجهد وأكثر سرعة ونضمن نجاح العملية التعليمية.

ويعرف التخطيط أنه "عمل يسبق أي عمل تنفيذي حيث يتم تعين الأعمال التي يجب القيام بها مستقبلاً وذلك بتحديد الإجراءات والطرق والأنشطة والكيفية مع تحديد الزمن واستغلال كافة الموارد المادية والبشرية في سبيل تحقيق الأهداف المرجوة" (عطوي، 2014: 11).

وعرفه الصليلي (2014: 15) بأنه "رسم تصور للمستقبل بناءً على الحاضر مع تحديد وتعين كافة الإجراءات في سبيل تحقيق الأهداف المرجوة".

وفي ضوء ذلك ترى الباحثة أن العملية التعليمية تتطلب تخطيط جيد حيث يعتبر التخطيط البداية المنظمة والمنطقية للتدريس وجودة التخطيط مرتبط بجودة الكفايات التدريسية متل تحديد وصياغة الأهداف وتحليل المحتوى الدراسي للمادة وغيرها من الكفايات التدريسية.

أهمية التخطيط لعملية التدريس:

لقد فرض التخطيط نفسه لما له من دور كبير ومهم في التنمية وكذلك تحسين العملية التدريسية ، وكما ذكر مركز أبحاثنا (2018) أهمية التخطيط في النقاط الآتية:

- التخطيط يجعل المعلم أكثر ثقة وذلك لإلمامه بالمحتوى العلمي وتحديد الأهداف التعليمية والإجراءات والوسائل وأساليب التقويم.
- يساهم التخطيط الجيد في تحقيق الأهداف التعليمية المرجوة الخاصة والعامة.
- يساعد التخطيط المعلم في اكتشاف أي قصور في مكونات المنهاج من أخطاء لغوية أو فنية.
- التخطيط يحسن ويعدل العملية التعليمية ويزيد من فعاليتها.
- يساعد المعلم على التنظيم مما يقلل من حالات الارتباك الناتجة من الصدف غير المتوقعة .

وتُضيف الإدارة العامة للتدريب والابتعاث (2013) إلى أن التخطيط يعود على المعلم والمتعلم والناتج النهائي لعملية التعلم بمكاسب كبيرة أهمها كل من الآتي:

- يساعد الملعم على استغلال الوقت بالشكل الأمثل من خلال توزيعه بشكل متوازن.

- يساعد المعلم في اختيار الأمثل من المعينات والوسائل والأنشطة.
- يزيد ثقة المعلم ويجعله أقل شعوراً بالتوتر والاضطراب والارتباك.
- يجعل المتعلم أكثر دافعية نحو التعليم.
- يساعد المتعلم في تنظيم وقته في الدراسة وتقسيمه بما يناسب الأهمية المعطاه للأهداف والأنشطة والمحتوى ليتناسب ما خطط له المعلم.
- يزيد قدرة المتعلم على الفهم والاستيعاب لإن المادة مخطط لها بشكل مرتب ومنظم.
- يخلق اتجاهات إيجابية نحو المعلم ونحو عملية التعليم والتعلم وذلك لأن المعلم المنظم يترك انطباعاً حسناً عن نفسه لدى تلاميذه.
- يتأثر الطالب بالجانب الإيحابي للمنهج الخفي عند معلمه عن طريق اكتسابه عادات سليمة صحيحة مهمة في حياته مثل الترتيب والتنظيم واستغلال الوقت.

وحتى يحقق التخطيط أهدافه بفاعلية لا بد من أن يرتكز على عدة مبادىء منها: المرونة أي قدرته على التكيف والاستجابة مع أي تغير طارئ والاستمرارية والشمولية شمولها لكافة مراحل عملية التعليم وأنواعه، والتناسق أي أن يكون التخطيط منسجم في مجالاته ومراحله، والوضوح (كحل وفرحاوي، 2009).

أنواع التخطيط:

وكما ذكر قاسم(2021) أن هناك ثلاثة أنواع من التخطيط يحتاجها المعلم ولا يستطيع الاستغناء عنها وهي:

1 الخطة السنوية: هي خطة بعيدة المدى الهدف منها تحقيق وإنجاز أهداف المقرر الدراسي خلال سنة واحدة. ومن العناصر التي تشملها الخطة السنوية حيث يؤكد التربويين عليها هي:

- الأهداف التدريسية الخاصة بالمادة: وذلك عن طريق تحليل المادة الدراسية وتصنيف الأهداف الخاصة بها.
- الإستراتيجيات والطرائق والأساليب التدريسية المناسبة للأهداف التدريسية وبالعادة يجري التنوع بها.
- الوسائل التعليمية والمواد والتقنيات اللازمة المناسبة لمحتوى المقرر الدراسي.
- التقويم: حيث يجب التنوع بوسائل التقويم حسب طبيعة الأهداف التدريسية المرجوة وتوزيعها على الفترات الزمنية للحكم على مدى تحقيق تلك الأهداف.
- تصميم جدول زمني يتضمن وحدات المقرر الدراسي وموضوعاته خلال أشهر العام الدراسي المحدد.

2. الخطة الفصلية: هي خطة متوسطة المدى تتعلق بإنجاز وحدات معينة خلال الفصل الدراسي ويتم إنجازها خلال هذا الفصل موزعة حسب الموضوعات على طول الأسابيع والأشهر لهذا الفصل وهي لا تختلف كثيراً عن الخطة السنوية من حيث العناصر والأهمية الاّ أنها مخصصة لفصل دراسي واحد.

3.الخطة اليومية: هي خطة قصيرة المدى يصممها المعلم بهدف تحسين أدائه والقيام بدوره بشكل فعال لدرس واحد أو مجموعة من الدروس.

أما بالنسبة للعناصر التي تحتويها مثل هذا النوع من الخطط فهي كالآتي: الأهداف السلوكية والوسائل والمواد والتقنيات التربوية والتعليمية والتهيئة والإجراءات والطرق التدريسية لتنفيذ الدرس والتقويم بأنواعه الثلاثة (تشخيصي، بنائي، ختامي) والمهمة البيتية والتغذية الراجعة (الحشاني، 2016).

وترى الباحثة أن عملية التخطيط هي عملية يقوم بها المعلم وحده فهو الذي يفكر في الموضوعات التي سيدرسها للطلاب وفي الكيفية التي يتم التدريس فيها وتتطلب هذه العملية القدرة العالية التى تمكنه من معرفة طبيعة الطلاب واحتياجاتهم وميولهم ورغباتهم وقدراتهم لمحاولة استغلالها في العملية التدريسية ولا بد من وضع أهداف العملية التدريسية وتحليل محتوى المادة المراد تدريسها وتحديد الطريقة المناسبة لتقديم المادة ليصل إلى خطة متقنة للدرس الذي سيقدمة.

ثانياً- التنفيذ:

تتضمن هذه االمهارة العديد من المهارات اللازمة لتنفيذ ما خطط له المعلم من تهيئة غرفة الصف والتفاعل الجيد والإلقاء الحسن بالدرس ومهارة التمهيد والتهيئة ومهارة الشرح والتوضيح ومهارة التقويم التكويني من طرح اسئلة متنوعة تراعي الفروق الفردية ومهارة استخدام الوسائل التعليمية (أبو شملة، 2009).

وأضاف الحيلة (2014) إلى ذلك مهارات منها البداية المخططة أي التمهيد لإشراك الطلبة في العملية التعليمة التعلمية، ومهارة النقاش المخطط ومهارة تنويع المثيرات، ومهارة إغلاق الدرس واستخدام إستراتيجات التدريس الفعالة والمناسبة منها التعاوني والاستقصاء، ومهارة الدافعية والتعزيز والتغذية الراجعة ومهارة اختيار واستخدام الوسائل التعليمية ومهارة استخدام التكنولوجيا والإنترنت والحاسوب.

وأضاف سحتوت وجعفر (2014) مهارة إدارة الصف التي تعمل على نجاح المعلم ومهارة تكوين العلاقات الإنسانية التي تتمثل في تشجيع الطلاب على تحسين علاقاتهم المبنية على أساس الاحترام في كل زمان ومكان، ومهارة استخدام السبورة بالشكل الصحيح والتي تتمثل في تقسيم السبورة إلى ثلاثة أجزاء: جزء للعنصر، وجزء للشرح، وجزءللمفاهيم والمعلومات الجديدة مع الوقوف بالنسبة للسبورة بالطريقة والمكان الصحيح بجانب منطقة المخصصة للشرح.

مما تقدم ترى الباحثة أن كفاية تنفيذ الدرس هي مرحلة رئيسة ومهمة تتضمن اجراءات وخطوات تنظم بيئة الفصل وترتيبه والتهيئة الذهنية والجسدية والإنفعالية للطالب، وتتضمن أيضاً تغير وتعديل الأنماط السلوكية للمعلم لإثارة انتباه المعلم وتحسين وسائل الإتصال بين أطراف العملية التدريسية مع استخدام الوسائل المناسبة، واختتام الدرس بطريقة تنظم المعلومات والخبرات المكتسبة مع تحديد الوظيفة البيتية بهدف المراجعة والتذكر والفهم والإتقان.

ثالثاً: التقويم

يعرف الحيلة (2014: 146) التقويم التربوي بأنه: "عملية منهجية، ومنظمة، ومخططة، تتضمن إصدار الأحكام على السلوك (أو الفكر أو الوجدان) أو الواقع المقيس وذلك بعد موازنة المواصفات والحقائق لذلك السلوك (أو الواقع) التي تم التوصل إليها عن طريق القياس مع معيار جرى تحديده بدقة".

ويعرفة عطوي (2014: 59) أنه "العملية التي يتم من خلاها الحكم على مدى نجاح العملية التعليمية في تحقيق الأهداف المرجوة".

وترى الباحثة في ضوء التعريفات السابقة أن التقويم في التدريس يشمل كافة الأنشطة والإجراءت العملية والتي بدورها تقوم بتقدير الجهد المبذول لتحقيق الأهداف التربوية والتعليمية المخططة والمنسقة والحكم على مدى نجاح هذه الجهود والحكم أيضا على المصاعب التي قد تعترض المعلم أثناء التنفيذ بقصد تحسين الأداء وتعديله وزيادة الإنتاجية لصالح العملية التعليمية.

أهداف التقويم:

للتقويم التربوي العديد من الأهداف حيث ذكر كل من دحدحي والوناس (2017) منها:

- الحصول على معلومات حول فعالية التدريس.
- مساعدة المعلم في تعديل أسلوبه التدريسي.

- معالجة نقاط الضعف للطلبة ووضع خطة لذلك.
- زيادة معدلات الاحتفاظ بالتعلم.

وترى الباحثة أن كفاية التقويم هي من كفايات نتائج التدريس لمعرفة مدى تحقق أهداف الدرس والتقدم في التحصيل الدراسي للطلبة، ويشمل التقويم التشخيصي والتقويم التكويني المستخدم أثناء سير الدرس لفحص مدى تقدم الطلبة في اكتساب المعرفة والحقائق والمعلومات، والتقويم النهائي.

2.2 الدّراسات السّابقة

تعرض الباحثة في هذا الجزء الدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة، حيث صنفتها إلى دراسات عربية ودراسات أجنبية، تتناولها بشكل يوضح الأهداف والمنهج، وأدوات الدراسة، والمجتمع والعينة، ومتغيرات الدراسة، وأهم النتائج والتوصيات، كما تبين جوانب الشبه والإختلاف بينها وبين الدراسة الحالية، وأيضاً أوجه الإستفادة منها في هذه الدراسة، وتعرض الدراسات العربية والأجنبية من حيث الزمن من الأحدث إلى الأقدم.

1.2.2 الدراسات المتعلقة بالبرامج التدريبية المقدمة للمعلمين:

هدفت دراسة **زامل (2021)** التعرف إلى درجة إسهامات البرنامج التدريبي لمعلمي الصفوف (1-4) أثناء الخدمة في تطويرهم المهني بمحافظات الضفة الغربية وفقاً لمتغيرات: الجنس، والمحافظة، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة. اعتمدت الدراسة المنهج المختلط، وتمثلت الأداة باستبانة طبقت على عينة مكونة من (109) معلماً ومعلمة، واستخدمت الدراسة أداة المقابلة شبه المقننة التي أجريت على (21) معلماً ومعلمة. أظهرت النتائج وجود دور للبرامج التدريبية على المعلمين في تطورهم المهني تمثلت بإكسابهم مهارات تعليمية والعديد من المهارات وأظهرت أيضا

عدم وجود فروق دالة إحصائياً في متوسطات درجات تقدير معلمي الصفوف (1-4) تعزى لمتغير الجنس والمحافظة والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة، وأوصت الدراسة بضرورة إهتمام وزارة التربية والتعليم بتمكين المعلمين من المهارات البحثية الإجرائية لمساعدتهم في معالجة المشكلات التي تواجههم في الغرفة الصفية بصورة علمية وكذلك الاستمرار في متابعة برامج التأهيل التربوي لمعلمي الصفوف (1-4) ليكون منحى يتصف بالديمومة من ناحية وفي تطويرهم المهني من ناحية أخرى.

وسعت دراسة **الجراح وأبو عاشور (2021)** التعرف إلى دور فاعلية البرامج التدريبية للمعلمين الجدد وعلاقتها في تحسين أداءهم من وجهة نظر المشرفين والمديرين والمعلمين في مدارس محافظة إربد، وكان ذلك من خلال عينة طبقت على (500) معلم ومشرف ومدير، حيث استخدم المنهج الوصفي بأسلوب المسح الشامل، وأظهرت الدراسة نتيجة مفادها وجود علاقة إيجابيةً بين دور فاعلية الدورات التدريبية للمعلمين الجدد في مدارس محافظة إربد ودرجة أدائهم من وجهة نظر المشرفين والمديرين والمعلمين وأظهرت أيضاً عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في دور فاعلية الدورات التدريبية للمعلمين الجدد تعزى للمسمى الوظيفي.

وهدفت دراسة **الغامدي ومطيري (2021)** الكشف عن واقع البرامج التدريبية المقدمة لمعلمي ومعلمات تعليم محافظة المهد في المملكة العربية السعودية، وبلغت عينة الدراسة (317) معلماً ومعلمة، واستخدم المنهج الوصفي المسحي، واستخدمت الاستبانة كأداة جمع المعلومات المطلوبة، وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابة عينة الدراسة حول واقع البرامج التدريبية المقدمة لمعلمي ومعلمات تعليم محافظة المهد تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

وسعت دراسة **الصعوب والصرايره (2021)** الكشف عن مدى رضا معلمي الدراسات الاجتماعية عن الدورات التدريبية من وجهة نظرهم في مديرية التربية والتعليم للواء القصر في الأردن، تكونت

عينة الدراسة من (99) معلماً تم اختيارهم بطريقة عشوائية، واستخدم المنهج الوصفي، حيث استخدمت الاستبانة كأداة لجمع المعلومات المطلوبة، وأظهرت نتائج الدراسة أن تقديرات معلمي الدراسات الاجتماعية لمدى رضاهم عن الدورات التدريبية كان متوسطاً في جميع مجالات الدراسة، وبينت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دالة إحصائية في تقديرات رضا معلمي الدراسات الاجتماعية لأهمية الدورات التدريبية تعزى للمؤهل العلمي.

وهدفت دراسة **الوعري وإمارة (2021)** التعرف إلى واقع تطبيق سياسة تدريب المعلمين أثناء الخدمة في مدارس شرقي القدس من وجهة نظرهم، حيث استخدم المنهج الكيفي، من خلال إجراء المقابلات والتي طبقت على عينة المجموعة البؤرية المكونة من (5) معلمات في مدارس شرقي القدس، وأظهرت النتائج أن برامج الاستكمال التي يقدمها المركز تساهم في تطوير مهارات المعلمين وقدراتهم وتساعدهم على التقدم في سلم التدريج الوظيفي، وعدم وجود مراعاة واهتمام كافٍ في برامج المركز ودوراته لحاجات المعلم وظروفه الشخصية وهذا يثقل عليه في تنظيم وقته وعلى حساب صحته وهو مضطر للتماشي مع ذلك رغم ثقل التكاليف من أجل التقدم في السلم الوظيفي وأحياناً يجد المعلم نفسه غير قادر على تنفيذ برنامج الاستكمال بنجاعة على أرض الواقع، مما يضر بجودة المخرجات، ومن هذا المنطلق أوصت الدراسة بوجوب مراعاة الدورات التدريبية للإحتياجات الشخصية للمعلمين، والعمل على توافق محتوى البرنامج التدريبي وواقع الغرفة الصفية.

وسعت دراسة **القرني ودعرم (2020)** التعرف إلى الاحتياجات التدريبية للمعلمين في المدارس الحكومية في مكتب التعليم بوادي هشبل في المملكة العربية السعودية من وجهة نظرهم، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتمثلت الأداة بالاستبانة وشملت عينة الدراسة (972) معلماً ومعلمة، وأظهرت نتائج الدراسة أن هناك أثر للدورات التدريبية على كفاءة المعلم في تحسين قدرة

الطلاب على التعلم الذاتي والتخطيط الجيد سواء للفصل أو الدروس، وأن لها دوراً كبيراً في رفع كفاءة المعلم في بناء الاختبارات وتوظيف التقويم القبلي والبعدي، وكذلك لها أثر على تطوير العلاقات بين العاملين في المدرسة، ومن أهم توصيات الدراسة ضرورة إخضاع المعلمين للدورات التدريبية على رأس العمل لما لها دور فعال في تحسين كفاءة المعلم وكذلك نشر الوعي حول أهمية الدورات التدريبية.

وهدفت دراسة **السعيد (2019)** معرفة فاعلية البرامج التدريبية المقدمة من مراكز التعليم المستمر في الجامعات الفلسطينية، حيث استخدمت الدراسة المنهج الوصفي الاستكشافي، وتمثلت الأداة بالاستبيان الإلكتروني تم توزيعه على عينة عددها (516) طالباً وطالبة، وأظهرت النتائج فاعلية البرامج التدريبية المرتفعة وأثرها الإيجابي على سلوكيات المتدربين، وتطابق بين تلك البرامج والمتطلبات الوظيفية والشخصية للموظفين، كما أظهرت أيضاً أن هناك (80.8%) من عينة الدراسة أجمعوا على أن البرامج التدريبية طورت مهاراتهم وحسنت من سلوكهم.

وسعت دراسة **البشاري والمجذوب (2018)** تصميم برنامج تدريبي مقترح لرفع الكفايات التدريسية لمعلمي الحلقة الأولى، من مرحلة التعليم الأساسي بمحلية الفولة، ولاية غرب كردفان في السودان، حيث شملت عينة الدراسة (39) معلماً ومعلمة، وعدد من الموجهين والمسئولين المختصين في مجال التربية والتعليم بولاية غرب كردفان، واستحدمت المنهج الوصفي التحليلي، حيث طبقت عليهم أداتي الدراسة المتمثلة في بطاقة الملاحظة، والمقابلة، وأظهرت النتائج أن أداء أفراد العينة من معلمي الحلقة الأولى الأساس بعد حضور البرنامج التدريبي، قد تطور وزاد مستوى تقدمهم عند مستوى التخطيط والتنفيذ والتقويم، وتم تصميم نموذج لبرنامج تدريبي مقترح وفقاً لما أكده نجاح البرنامج التدريبي في تحقيق الأهداف التي صمم من أجله.

وسعت دراسة **سهيل (2018)** التحقق من فاعلية برنامج تدريبي في أثناء الخدمة لتطوير الأداء المهني للمعلمين المتدربين في مجمع التربية الخاصة/ جامعة القدس المفتوحة، وتمثلت عينة الدراسة ب (35) متدرباً، حيث استخدم المنهج شبه التجريبي، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في فاعلية برنامج تدريبي في أثناء الخدمة لتطوير الأداء المهني للمعلمين المتدربين في مجمع التربية الخاصة/ جامعة القدس المفتوحة تعزى لمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي. وسنوات الخبرة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي لأداء المعلمين المهني، وكانت الفروق لصالح القياس البعدي.

وهدفت دراسة **داوود (2014)** التعرف إلى مستوى الفاعلية التربوية لبرنامج تأهيل معلمي المرحلة الأساسية الدنيا أثناء الخدمة من وجهات نظرهم وعلاقته بإتجاهاتهم نحو مهنة التدريس في فلسطين، واستخدمت الدراسة المنهج المسحي، وتمثلت أداة الدراسة بالاستبانة وزعت على مجتمع الدراسة بأكمله، وأظهرت نتائج الدراسة أن هناك فرقاً بين الفاعلية التربوية لبرامج تأهيل المرحلة الأساسية الدنيا من وجهات نظرهم واتجاهاتهم نحو مهنة التدريس تعزى لمتغيرات الجنس ولصالح الذكور، وسنوات الخبرة لصالح سنوات الخبرة (6-10)، والحالة الاجتماعية لصالح (أعزب)، والسكن لصالح المدينة، كما أظهرت النتائج أن مكونات البرنامج التدريبي من محتوى البرنامج كان لها أثر دال إحصائياً على اتجاهات المعلمين نحو مهنة التدريس وأوصت الدراسة إلى التجديد المستمر في تحسين برنامج التأهيل بحيث يلبي احتياجات المعلمين في جميع المجالات.

وسعت دراسة **الفرا (2013)** التعرف إلى مستوى برامج تدريب المقدمة للمعلمين أثناء الخدمة في التعليم الأساسي بمدارس وزارة التربية والتعليم ومدارس وكالة الغوث الدولية "دراسة مقارنة"، استخدمت الاستبانة المنهج الوصفي التحليلي، وتمثلت أداة الدراسة باستبانة وزعت على (450) معلماً ومعلمة، وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى برامج التدريب اثناء الخدمة في مدارس وكالة

الغوث في مجال الأهداف جاء بدرجة مرتفعة، على الدرجة الكلية والمجالات. وأوصت الدراسة إلى ضرورة صياغة الأهداف من خلال مسح حقيقي لحاجات المعلمين وتوظيف المتدربين للأساليب التي تنمي الشغف.

وهدفت دراسة **الزناتي (2012)** التعرف إلى مدى توافر معايير الجودة الشاملة في برنامج تدريب العلوم بالمدارس الحكومية في محافظات غزة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي واستخدم الباحث أداة تحليل المحتوى وتكونت العينة من (20) معلماً ومعلمة من معلمي العلوم بالمدارس الحكومية، وأظهرت نتائج الدراسة أن هناك قصوراً واضحاً في جودة الأداء التدريسي لمعلمي العلوم والذين شاركوا في البرنامج التدريبي اختصاص علوم في الجانب العملي، وأنه لم تتحقق معايير الجودة الشاملة في جميع محاور البرنامج التدريبي حيث لم تصل إلى المستوى المطلوب.

وسعت دراسة **أبو سالم (2012)** التعرف إلى واقع تدريب معلمي التربية الرياضية أثناء الخدمة بمحافظات غزة من وجهة نظرهم، وقد استخدم المنهج الوصفي التحليلي، وتمثلت الأداه بالاستبانة وزعت على (728) معلما ومعلمة بمحافظة غزة، وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقويم البرنامج التدريبي من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير الجنس في جميع المجالات عدا مجال (المدربين والمتدربين) وجاءت لصالح الذكور، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقويم البرنامج التدريبي من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير سنوات الخبرة، ولمتغير المؤهل العلمي.

وسعت دراسة **العاجز وآخرون (2010)** التعرف إلى واقع تدريب معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية أثناء الخدمة من وجهة نظر المعلمين والمعلمات، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتمثلت الأداة بالاستبانة، تم توزيعها على عينة مكونة من (580) معلماً ومعلمة، أظهرت

النتائج أن البرامج التدريبية تؤدي هدفها بشكل فعال إذا تضمنت التخطيط الجيد منطلقة من واقع العملية التعليمية ومن احتياجات المعلمين والعمل على مشاركتهم في تخطيط البرامج وتنفيذها وتقويمها. وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة في تدريب المعلم أثناء الخدمة بالمدارس الثانوية في غزه تعزى لمتغيرات الجنس ولصالح الذكور، والمؤهل العلمي لصالح حملة البكالوريس.

وهدفت دراسة **خان وسعيد (Khan & Saeed, 2009)** تقويم برنامج إعداد معلمي التربية الابتدائية، وكانت الأداة المستخدمة في جمع المعلومات هي استبانة، وتكونت العينة من (392) طالباً وطالبة من الخريجين، أظهرت نتائج الدراسة أن برنامج إعداد المعلمين فعّال في زيادة المعارف والمهارات لديهم، وأن الإناث أكثر رضا بالمنهاج، وأوصت الدراسة ضرورة تطوير طرق التدريس، واستخدام المعينات السمعية والبصرية في إعداد المعلمين.

وسعت دراسة **جافان (Javan, 2004)** تحديد الاتجاهات الحديثة لتطوير برامج إعداد معلم المرحلة الابتدائية في إيران، وتم جمع بيانات الدراسة باستخدام طرق كمية ونوعية حيث جمعت البيانات النوعية من مقابلات شبه مغلقة ومغلقة مع (9) شخصيات رئيسة في نظام الإعداد الإيراني، و (8) مديرين عن آليات إعداد معلمين، وتم جمع البيانات الكمية باستخدام استبانتين وزعت على المعلمين الطلبة وعلى مدرسيهم في آلية إعداد المعلمين، وأظهرت نتائج الدراسة أن كثيراً من المعلمين ليس لديهم معرفة وعلم بالطرق والمناهج، ولا يوجد تواصل فاعل ونشط بين كليات المعلمين والمدارس الابتدائية، وإعداد المعلمين يركز على النظريات بدلاً من الممارسة والتطبيق، والضعف في تنفيذ البرامج داخل المدرسة.

2.2.2 الدراسات المتعلقة الكفاية التدريسية:

هدفت دراسة **القرني (2020)** تحديد الكفايات التدريسية القائمة على الإقتصاد المعرفي اللازمة لمعلمات الحاسب الآلي في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي النوعي بعد مراجعة الأدبيات والدراسات السابقة المتعلقة بكفايات التدريس في ضوء الإقتصاد المعرفي، وأظهرت النتائج أن قائمة كفايات التدريس في ضوء الإقتصاد المعرفي اللازمة لمعلمات الحاسب الآلي بالمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية واشتملت على أربعة مجالات رئيسة هي (كفايات تخطيط التدريس، كفايات تنفيذ التدريس، كفايات تقويم التدريس، كفايات التقنية في التعليم) وأوصت بتزويد معلمات الحاسب الآلي بالمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية بدليل يشمل قائمة كفايات التدريس في ضوء الإقتصاد المعرفي وأوصت أيضا بعقد لقاءات تعريفية بين المشرفات ومعلمات الحاسب الآلي بالمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية بقائمة كفايات التدريس في ضوء الإقتصاد المعرفي.

وسعت **دراسة الزهراني (2020)** التعرف إلى علاقة الكفايات التدريسية بالاتجاه نحو التدريس لدى عينة من خريجات قسم رياض الأطفال بكلية التربية بجامعة الملك خالد، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، وزعت أداة الدراسة الاستبانة على عينة من (50) خريجة من خريجات قسم الإطفال بجامعة الملك خالد، أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين الكفايات التدريسية بأبعادها المختلفة والإتجاه نحو مهنة التدريس، وكذلك إمكانية التنبؤ بالإتجاه نحو مهنة التدريس من خلال الكفايات التدريسية وخاصة كفايتي (التخطيط والتقويم للدرس)، أوصت الدراسة بضرورة تصميم تدريبات وبرامج تدريبية لرفع كفاءة الكفايات التدريسية لمعلمات رياض الإطفال لما لها دور كبير في زيادة قوة إتجاهم نحو مهنة التدريس.

هدفت دراسة **الأغا (2019)** تحديد الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي المرحلة الثانوية أثناء الخدمة في ضوء كفايات المعلم لرعاية الطلبة المتفوقين، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي (الأسلوب التحليلي)، تكونت العينة من (360) معلماً ومعلمه، وزعت عليهم أداة الدراسة الاستبانة، أظهرت النتائج أن مستوى الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الثانوية جاء بدرجة مرتفعة، وكذلك وجود فروق دالة في تقدير المعلمين في المرحلة الثانوية في تقدير احتياجاتهم التدريبية في ضوء كفاياتهم تبعًا لمتغير المؤهل العلمي لصالح الدراسات العليا.

وسعت دراسة **الشمري (2019)** التعرف إلى درجة ممارسة معلمي التاريخ لمبادئ التدريس الفعّال في المدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم في قصبة المفرق الأردن من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين، استخدم المنهج الوصفي، واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع المعلومات من عينة بلغت (74) معلماً ومعلمة، و(7) مشرفين تربويين ضمن تخصص الدراسات الاجتماعية في محافظة المفرق، أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات أفراد عينة الدراسة في درجة ممارسة معلمي التاريخ في الأردن لمبادئ التدريس الفعال تبعاً لمتغير الجنس، والمؤهل العلمي ولصالح الدراسات العليا، ولمتغير سنوات الخبرة ولصالح (5–10) وأكثر من (10) سنوات. وفي ضوء نتائج الدراسة أوصت بعقد ندوات تعريفية بمبادئ التدريس الفعال، وإجراء دورات تدريبية مستمرة لمعلمي التاريخ تتضمن مبادئ التدريس الفعال.

وهدفت دراسة **جليلة والساسي (2018)** تقويم الكفايات التدريسية لأساتذه التعليم الابتدائي، في مقاطعة الروبيسات ورقلة في الجزائر، استخدم المنهج الوصفي النوعي، وتمثلت أداة الدراسة ببطاقة ملاحظات طبقت على عينة من (46) أستاذاً، أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى امتلاك أساتذة التعليم الابتدائي للكفايات التدريسية منخفض، وأن مستوى كفاية التخطيط متوسط، ومستوى كفاية التنفيذ بين منخفض ومتوسط، ومستوى كفاية التقويم متوسط.

أما دراسة **المسعودي والجاسر** (2018) فسعت إلى تحديد كفايات القياس والتقويم لدى معلمي التعليم العام بتبوك وفق المعايير العالمية في ضوء بعض المتغيرات، واستخدم المنهج الوصفي التحليلي، وتمثلت أداة الدراسة باستبيان طبق على (357) معلمة في مدينة تبوك، أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إدراك المعلمين لكفايات القياس والتقويم تبعاً لمتغيرات: (الخبرة، والتخصص وعدد الدورات التدريبية)، كما بينت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً في المتوسطات لدرجة ممارسة الكفايات القياس والتقويم تعزى إلى متغير التخصص، بينما تشير إلى وجود فروق تعود إلى كل من (الخبرة، وعدد الدورات)، ومن أهم التوصيات الاستفادة من قائمة المهارات الواردة في هذا البحث كإطار مرجعي يساعد المعلمة في التقويم الذاتي لكفاءتها في القياس والتقويم.

وسعت دراسة **نير (Nair, 2017)** تحديد الكفاءات التدريسية والعوامل المؤثره فيها، استخدم المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت الاستبانة كأداه لجمع المعلومات، طبقت على عينة بلغت (350) معلماً من ولاية غوجارت في الهند، أظهرت النتائج وجود تأثير لمتغيرات الخبرة في التدريس والخبرة غير التعليمية والدخل في تحديد الكفاءات التدريسية والعوامل المؤثره فيها.

هدفت دراسة **القاضي (2017)** الكشف عن مدى توفر امتلاك معلمي المرحلة الثانوية لمهارات التدريس الفعال من وجهة نظر المعلمين، وتمثلت الأداة بالأستبانة لجمع المعلومات المطلوبة، وتم اختيار العينة بطريقة عشوائية بلغت (45) معلماً، استخدم المنهج الوصفي التحليلي، أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة معلمي التاريخ في الأردن لمبادئ التدريس الفعال وفق متغير الجنس لصالح الإناث.

أما دراسة **الحشاني (2016)** فسعت التعرف إلى درجة امتلاك معلمات رياض الأطفال غير المتخصصات بمدينة مصرانة لبعض الكفايات التدريسية، استخدم المنهج الوصفي المسحي،

وتمثلت أداة الدراسة بالاستبانة والتي وزعت على (40) معلمة من رياض الأطفال غير المتخصصات، وأظهرت النتائج أن مستوى أداء معلمات رياض الأطفال غير المتخصصات للكفايات التدريسية ضعيف جداً، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة بعض الكفايات التدريسية تعزى للمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة. وبناءً على النتائج توصي الدراسة بضرورة تدريب معلمات رياض الأطفال غير المتخصصات عن طريق دورات مهنية مستمرة من قبل متخصصين في هذا المجال للوصول إلى مستوى مرض.

وسعت دراسة **عريقات (2013)** تحديد الكفايات التدريسية المتوافرة لدى المعلمين تخصص معلم صف، في مديريتي التربية والتعليم في بيت لحم ورام الله والبيرة من وجهة نظر المديرين والمشرفين والمعلمين، استخدم المنهج الوصفي التحليلي، وزعت أداة الدراسة الاستبانة على عينة من (340) معلماً ومعلمة، و (76) مديراً ومديرة و (15) مشرفاً ومشرفة، أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في الكفايات التدريسية المتوافرة لدى معلم الصف من وجهة نظر المديرين والمشرفين والمعلمين تعزى لمتغيرات (الخبرة، والمركز الوظيفي).

هدفت دراسة **دحلان (2012)** التعرف إلى آراء مديري المدارس والمشرفين التربويين حول درجة امتلاك المعلم المساند من كفايات تعليمية أساسية في محافظة خان يونس، استخدم المنهج الوصفي، وزعت أداة الدراسة الاستبانة على عينة من (23) مديراً، و (29) مشرفاً، أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة أحصائية في تقدير كفايات المعلم المساند من وجهة نظر مديري المدارس والمشرفين التربوين في محافظة خان يونس تعزى لمتغير المسمى الوظيفي.

وسعت دراسة **الشديفات والخصاونة (2012)** التحقق من مدى معرفة الكفايات التدريسية اللازمة لمعلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية في الأردن، وبناء تصور مقترح لبرنامج تدريبي قائم على الكفايات التدريسية لمعلمي التربية الإسلامية للمرحلة الأساسية، استخدمت الدراسة

المنهج الوصفي التحليلي، وتمثلت أداة الدراسة بالاستبانة التي وزعت على عينة الدراسة المكونة من (71) معلماً من معلمي التربية الإسلامية، وأظهرت النتائج وجود ارتباط موجب بين كفايات التدريس وكل من كفايات التخطيط، وإستراتيجات التدريس وطرائقه، وكفايات إدارة الصف، وكفايات الوسائل والتقينات، وكفايات التقويم ، وأوصت الدراسة بناء وتنفيذ البرنامج المقترح لمعلمي التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية والاستفادة منه لتطوير كفاياتهم وتنميتها.

هدفت دراسة **خزعلي والمومني (2010)** التعرف إلى مدى امتلاك معلمات المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الخاصة التابعة لوزارة التربية والتعليم لمنطقة إربد الأولى في الأردن للكفايات التدريسية من وجهة نظرهن في ضوء متغيرات المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والتخصص، واستخدمت المنهج الوصفي، ولتحقيق هدف الدراسة تم اختيار عينة تكونت من (168) معلمة، وزعت عليهن أداة الدراسة الاستبانة، أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائياً في درجة امتلاك المعلمات للكفايات التدريسية في المرحلة الأساسية الدنيا تعزى لسنوات الخبرة التدريسية ولصالح المعلمات ذوي الخبرة التي تزيد عن 6 سنوات.

من خلال خلال استعراض الدراسات العربية والأجنبية السابقة، فإنه يمكن استخلاص التعقيب على هذه الدراسات كالآتي:

أولاً: الدراسات التي تناولت متغير البرامج التدريبية المقدمة للمعلمين

1. **من حيث الأهداف:** هدفت أغلب الدراسات التعرف إلى البرامج التدريبية أما الدراسة الحالية فتبحث في مستوى البرامج التدريبية المقدمة للمعلمين في المدارس الحكومبة وعلاقتها برفع الكفايات التدريسية لديهم، وهذا ما لم تتطرق إليه أي من الدراسات السابقة، حيث هدفت دراسة زامل (2021) التعرف إلى درجة إسهامات البرنامج التدريبي لمعلمي الصفوف (1-4) أثناء الخدمة في تطويرهم المهني بمحافظات الضفة الغربية، وسعت دراسة الجراح وأبو عاشور (2021) التعرف إلى

دور فاعلية البرامج التدريبية للمعلمين الجدد وعلاقتها في تحسين أدائهم من وجهة نظر المشرفين والمديرين والمعلمين في مدارس محافظة أربد، وهدفت دراسة الغامدي ومطيري (2021) الكشف عن واقع البرامج التدريبية المقدمة لمعلمي ومعلمات تعليم محافظة المهد، وسعت دراسة سهيل (2018) التحقق من فاعلية برنامج تدريبي في أثناء الخدمة لتطوير الأداء المهني للمعلمين المتدربين في مجمع التربية الخاصة/ جامعة القدس المفتوحة، وسعت دراسة أجراها الصعوب والصرايره (2021) الكشف عن مدى رضا معلمي الدراسات الإجتماعية عن الدورات التدريبية من وجهة نظرهم في مديرية التربية والتعليم للواء القصر، أما دراسة القرني ودعرم (2020) فهدفت التعرف إلى الاحتياجات التدريبية للمعلمين في المدارس الحكومية في مكتب التعليم بوادي هشبل من وجهة نظرهم، وهدفت دراسة السعيد (2019) التعرف إلى فاعلية البرامج التدريبية المقدمة من مراكز التعليم المستمر في الجامعات الفلسطينية، وهدفت دراسة البشاري والمجذوب (2018) تصميم برنامج تدريبي مقترح لرفع الكفايات التدريسية لمعلمي الحلقة الأولى، من مرحلة التعليم الأساسي بمحلية الفولة، ولاية غرب كردفان، أما دراسة داوود (2014) فتناولت مستوى الفاعلية التربوية لبرنامج تأهيل معلمي المرحلة الأساسية الدنيا أثناء الخدمة من وجهات نظرهم وعلاقته بإتجاهاتهم نحو مهنة التدريس، وسعت دراسة الفرا (2013) التعرف إلى مستوى برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة في التعليم الأساسي بمدارس وزارة التربية والتعليم ومدارس وكالة الغوث الدولية " دراسة مقارنة"، أما دراسة الزناتي (2012) فسعت التعرف إلى مدى توافر معايير الجودة الشاملة في برنامج تدريب العلوم بالمدارس الحكومية في محافظات غزة، وهدفت دراسة أبو سالم (2012) التعرف إلى واقع تدريب معلمي التربية الرياضية أثناء الخدمة بمحافظات غزة من وجهة نظرهم، وسعت دراسة الوعري وإمارة (2021) التعرف إلى واقع تطبيق سياسة تدريب المعلمين أثناء الخدمة في مدارس شرقي القدس من وجهة نظرهم، وأجرى جافان (Javan, 2004) دراسة هدفت تحديد الإتجاهات

الحديثة لتطوير برامج إعداد معلم المرحلة الابتدائية في إيران، وأجرى خان وسعيد (Khan 2009 & Saeed,) دراسة هدفت تقويم برنامج إعداد معلمي التربية الابتدائية، وسعت دراسة العاجز وآخرون (2010) التعرف إلى واقع تدريب معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية أثناء الخدمة من وجهة نظر المعلمين والمعلمات.

بينما تنوعت أهداف الدراسات المتعلقة بالمحور الثاني الذي يتعلق بالكفايات التدريسية بحيث هدفت دراسة القاضي (2017) الكشف عن مدى توفر امتلاك معلمي المرحلة الثانوية لمهارات التدريس الفعال من وجهة نظر المعلمين، وسعت دراسة الشمري (2019) التعرف إلى درجة ممارسة معلمي التاريخ في الأردن لمبادئ التدريس الفعال من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين ، وأما دراسة القرني (2020) فسعت إلى تحديد الكفايات التدريسية القائمة على الإقتصاد المعرفي اللازمة لمعلمات الحاسب الآلي في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية، وهدفت دراسة الزهراني (2020) التعرف إلى علاقة الكفايات التدريسية بالإتجاه نحو التدريس لدى عينة من خريجات قسم رياض الأطفال بكلية التربية بجامعة الملك خالد، وأما دراسة نير (Nair, 2017) هدفت إلى تحديد الكفاءات التدريسية والعوامل المؤثره فيها، وهدفت دراسة جليلة والساسي (2018) تقويم الكفايات التدريسية لأساتذه التعليم الإبتدائي، في مقاطعة الروبيسات ورقلة، وأما دراسة كل من المسعودي والجاسر (2018) فسعت إلى تحديد كفايات القياس والتقويم لدى معلمة التعليم العام يتبوك وفق المعايير العالمية في ضوء بعض المتغيرات، وسعت دراسة عريقات (2013) تحديد الكفايات التدريسية المتوافرة لدى المعلمين –تخصص معلم صف، وسعت دراسة دحلان (2012) التعرف على آراء مديري المدارس والمشرفين التربويين حول درجة تملك المعلم المساند من كفايات تعليمية أساسية في محافظة خان يونس، وسعت دراسة الآغا (2019) تحديد الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي المرحلة الثانوية أثناء الخدمة في ضوء كفايات المعلم لرعاية الطلبة المتفوقين، وأما

دراسة الحشاني (2016) فهدفت التعرف إلى درجة امتلاك معلمات رياض الأطفال غير المتخصصات بمدينة مصرانة لبعض الكفايات التدريسية، وهدفت دراسة الشديفات والخصاونة (2012) التحقق من مدى معرفة الكفايات التدريسية اللازمة لمعلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية في الأردن وبناء تصور مقترح لبرنامج تدريبي قائم على الكفايات التدريسية لمعلمي التربية الإسلامية للمرحلة الأساسية، وسعت دراسة خزعلي والمؤمني (2010) التعرف إلى مدى امتلاك معلمات المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الخاصة التابعة لوزارة التربية والتعليم لمنطقة إربد الأولى في الأردن للكفايات التدريسية من وجهة نظرهن.

2-من حيث العينة: تنوعت العينات المستخدمة في الدراسات السابقة من حيث الفئة المستهدفة وطبيعتها وحجمها، وقد تضمن العينات في الدراسات السابقة فئات مثل معلمي ومعلمات المدارس الحكومية والخاصة مثل دراسة دراسة العاجز وآخرون (2010)، ودراسة القاضي (2017)، ودراسة الشمري (2019)، ودراسة القرني (2020)، ودراسة زامل (2021)، ودراسة الجراح وأبو عاشور (2021)، ودراسة الغامدي ومطيري (2021)، ودراسة الصعوب والصرايره (2021)، ودراسة خان وسعيد (Saeed & Khan, 2009)، ودراسة القرني ودعرم (2020)، ودراسة الفرا (2013)، وهناك دراسات أخرى استهدفت الطلبة مثل دراسة السعيد (2019)، وقد اختلفت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في أنها تستهدف فئة المعلمين والمشرفين التربويين في المدارس الحكومية في المحافظات الشمالية من فلسطين.

3. **من حيث المنهج المستخدم:** اهتمت الدراسات السابقة في استخدام المنهج الوصفي التحليلي مثل دراسة الشمري (2019)، ودراسة القرني(2020)، ودراسة عريقات (2013)، ودراسة الشديفات والخصاونة (2012)، ودراسة الأغا (2019)، ودراسة الفرا (2013)، ودراسة الزناتي (2012)، ودراسة أبو سالم (2012)، والبعض الآخر استخدم المنهج الوصفي المسحي مثل دراسة الحشاني

(2016)، ودراسات استخدمت الوصفي شبه التجريبي مثل دراسة سهيل (2018)، ودراسات استخدمت المنهج الوصفي الاستكشافي متل دراسة السعيد (2019)، ومنها استخدم المنهج الوصفي النوعي متل دراسة الوعري وأمارة (2012)، واختلفت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة استخدامها المنهج الوصفي الارتباطي عن طريق جمع البيانات الكمية والنوعية.

4. من حيث الأداة: تشابهت الدراسة الحالية مع معظم الدراسات السابقة من حيث تبني الإستبانة كأداة للدراسة مثل دراسة أبو صواوين (2010)، ودراسة العاجز وآخرون (2010)، ودراسة نير (Nair, 2017)، ودراسة القاضي (2017)، والشديفات والخصاونة (2012) وتختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في اعتمادها أداتين هما: الاستبانة والمقابلة.

5. من حيث النتائج: استفادت الباحثة من الدراسات السابقة في بناء الإطار النظري للدراسة الحالية، وتحديد صياغة المشكلة وتحديد أهدافها وأهميتها، بما يتناسب مع التطور في الدراسات اللاحقة.

ومن هنا، ترى الباحثة أن الدراسات التي لها علاقة بموضوع الدراسة الحالية لا تتصل بموضوعها اتصالاً مباشراً، مما دفعها إلى ضرورة إجراء هذه الدراسة بهدف التعرف إلى البرامج التعليمية المقدمة للمعلمين ودورها في رفع مستوى كفايتهم التدريسية إذ لم تجمع الدراسات السابقة بين متغيرات الدراسة الحالية مجتمعة، وبذلك سوف يتمتع موضوع هذه الدراسة بالجدة والأصالة، حيث لم تتم دراسته من قبل في المجتمع الفلسطيني.

الفصل الثّالث

الطّريقة والإجراءات

3. 1 منهجية الدّراسة

3. 2 مجتمع الدّراسة وعيّنتها

3. 3 أدوات الدّراسة

3. 4 متغيّرات الدّراسة

3. 5 إجراءات تنفيذ الدّراسة

3. 6 المعالجات الإحصائية

الفصل الثّالث

الطّريقة والإجراءات

يتناول هذا الفصل الطّرق والإجراءات، والّتي تضمّنت تحديد منهجية الدّراسة المتّبعة، ومجتمع الدّراسة والعيّنة، وعرض الخطوات والإجراءات العملية الّتي اتّبعت في بناء أدوات الدّراسة وخصائصها، ثمّ شرح مخطّط تصميم الدّراسة ومتغيّراتها، والاختبارات الإحصائية المستخدمة في تحليل بيانات الدّراسة.

1.3 منهجية الدّراسة

اعتمدت هذه الدّراسة على المنهج الوصفي الارتباطي من خلال جمع البيانات الكمّية والكيفية (المختلط)، للحصول على المعلومات الخاصّة بموضوع الدّراسة، وذلك لأنّه أكثر المناهج ملاءمة لطبيعة هذه الدّراسة

2.3 مجتمع الدّراسة وعيّنتها

أولاً- مجتمع الدّراسة

تكوّن مجتمع الدّراسة من جميع المعلّمين في المدارس الحكوميّة في المحافظات الشّمالية والبالغ عددهم (33924)، حسب إحصائية وزارة التّربية والتّعليم في نفس العام.

الجدول (1.3) يوضح توزيع مجتمع الدّراسة حسب متغيّري المديرية والجنس:

الجدول (1.3)

توزيع مجتمع الدّراسة أعداد المعلّمين في المدارس الحكومية حسب المديرية للعام 2021/2022 حسب متغيّري المديرية والجنس

المديرية	ذكور	إناث	المجموع
جنين	1172	1445	2617

جنوب نابلس	592	873	1465
نابلس	1481	1977	3458
سلفيت	393	807	1200
طولكرم	994	1332	2326
قلقيلية	604	903	1507
بير زيت	421	867	1288
رام الله والبيرة	963	1931	2894
ضواحي القدس	336	845	1181
القدس	127	787	914
بيت لحم	1045	1717	2762
يطا	610	803	1413
اريحا	150	356	506
شمال الخليل	837	1081	1918
الخليل	1211	1896	3107
جنوب الخليل	1109	1734	2843
قباطية	795	927	1722
طوباس	339	464	803
المحافظات الشمالية	**13179**	**20745**	**33924**

ثانياً- عيّنة الدّراسة

أمّا عيّنة الدّراسة، فقد اختيرت كالآتي:

أولاً– العيّنة الاستطلاعية (Pilot Study): اختيرت عيّنة استطلاعية مكوّنة من (40) من المعلّمين في المدارس الحكوميّة في المحافظات الشّمالية، وذلك بغرض التّأكّد من صلاحية أدوات الدّراسة واستخدامها لحساب الصّدق والثّبات.

ثانياً– عيّنة الدّراسة (Sample Study): اختيرت عيّنة الدّراسة وفقًا لعدّة مراحل ففي المرحلة الأولى اختيرت العيّنة بالطّريقة العشوائية العنقودية، فقد اختارت الباحثة؛ أربعة عناقيد من مجموع مديريات التّربية والتّعليم في المحافظات الشّمالية البالغ عددها (18) مديرية، مع مراعاة التّقسيم الجغرافي، إذ قسّمت العيّنة إلى ثلاثة مناطق وهي الشّمال وضمّت (نابلس) الوسط وضمّت (رام الله والبيرة، وأريحا) الجنوب وضمّت (بيت لحم) وبلغ مجموع مجتمع الدراسة في هذه المحافظات (9620) معلما ومعلمة ، ثمّ في المرحلة الثّانية اختارت الباحثة عيّنة ممثّلة وفق الجنس والمديرية وذلك بالطّريقة العشوائية الطّبقية، وقد حدّد حجم العيّنة بناءً على معادلة روبرت ماسون، كما في المعادلة الآتية:

معادلة روبرت ماسون لتحديد حجم العينة

$$n = \frac{N}{\left[\left(S^2 \times (N-1)\right) \div pq\right] + 1}$$

حجم المجتمع	**N**
قسمة الدرجة المعيارية المقابلة لمستوى الدلالة (0.95) أي قسمة معامل الخطأ (0.05) على الدرجة (1.96)	**S**
نسبة توافر الخاصية وهي 0.50	**p**
النسبة المتبقية للخاصية وهي 0.50	**q**

الجدول (2.3)

توزيع عينة الدّراسة من المعلمين في المديريات التي وقع الاختيار عليها للعام 2021/2022 موزعة حسب متغيّري المديرية والجنس

المديرية	ذكور	إناث	المجموع

نابلس	57	76	133
رام الله والبيرة	37	74	111
اريحا	6	13	19
بيت لحم	40	66	106
المجموع	**140**	**229**	**369**

أما بالنسبة للمشرفين التربويين فقد بلغ عددهم في المديريات التي وقع الاختيار عليها (118) مشرفاً ومشرفة، والجدول (2.3) يمثل مجتمع الدراسة من المشرفين موزعين حسب المديرية والجنس.

الجدول (3.3)

توزيع مجتمع الدّراسة من المشرفين التربويين في المديريات التي وقع الاختيار عليها للعام 2021/2022 موزعة حسب متغيّري المديرية والجنس

المديرية	ذكور	إناث	المجموع
نابلس	24	19	43
رام الله والبيرة	19	11	30
اريحا	6	8	14
بيت لحم	21	10	31
المجموع	**70**	**48**	**118**

وبسبب صغر حجم عدد المشرفين قامت الباحثة بتوزيع الاستبانات على كافة المشرفين في المديريات المبينة في الجدول (3.3)، لعمل مسح شامل.

بلغ حجم العينة (369) معلماً ومعلمة في المدارس الحكوميّة في المحافظات الشّمالية، واستردت الباحثة (369) استبانة أي بنسبة (100%) من حجم عينة الدراسة، أما بالنسبة للمشرفين فقد استردت الباحثة (105) استبانة بنسبة (89%) من حجم مجتمع المشرفين، وبلغ مجموع ما تم استرداده من استبانات من كل المعلمين والمشرفين (447) استبانة، الجدول (4.3) يوضح توزيع عينة الدراسة حسب متغيراتها المستقلة (التصنيفية):

الجدول (4.3)

توزيع عينة الدراسة حسب متغيراتها المستقلة (التصنيفية)

المتغير	الفئات	العدد	النسبة%
الجنس	ذكر	200	42.2
	أنثى	274	57.8
	المجموع	**447**	**100.0**
المؤهل العلمي	دبلوم	26	5.5
	بكالوريوس	323	70.0
	ماجستير فأعلى	116	24.5
	المجموع	**447**	**100.0**
عدد سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	65	13.7
	من 5 – إلى أقل من 10 سنوات	68	14.3
	10 سنوات فأكثر	341	71.1
	المجموع	**447**	**100.0**
المسمى الوظيفي	مشرف تربوي	105	22.2
	معلم	369	77.8
	المجموع	**447**	**100.0**
المديرية	نابلس	171	36.1
	أريحا	31	6.5
	رام الله والبيرة	138	29.1
	بيت لحم	134	28.3
	المجموع	**447**	**100.0**

يتبين من الجدول (4.3) أن (57.8%) من عينة الدراسة من الإناث، كما بلغت نسبة من يحملون مؤهل علمي بكالوريوس (70%)، وتبين أن (71.1%) من عينة الدراسة لديهم عدد سنوات خبرة 10 سنوات فأكثر، في حين شكل المعلمون (77.8%) من حجم عينة الدراسة، أما مديرية نابلس فقد حصلت على أعلى النسب المئوية بحيث بلغت (36.1%)، في حين بلغ حجم عينة الدراسة (6.5%) في مديرية أريحا.

3.3 أدوات الدّراسة وخصائصها

أولاً: المقياس (الاستبانة)

لتحقيق أهداف الدّراسة، اعتمدت الباحثة على مقياسين لجمع البيانات، هما: مقياس البرامج التدريبية المقدمة للمعلمين، ومقياس الكفايات التدريسية لدى المعلّمين كما يلي:

1-مقياس البرامج التدريبية المقدمة للمعلمين

من أجل تحقيق الغاية المرجوّة من الدّراسة الحالية، وبعد اطّلاع الباحثة على الأدب التّربوي والدّراسات السّابقة وعلى مقاييس البرامج التدريبية المقدمة للمعلمين المستخدمة في بعض الدّراسات استعانت الباحثة بمقياس دور البرامج التدريبية المقدمة للمعلمين في دراسات زامل (2021)، القرني ودعرم (2020)، وذلك لملاءمتها لأهداف الدّراسة.

1.3.3 الخصائص السيكومترية لمقياس البرامج التدريبية المقدمة للمعلمين

صدق المقياس

استخدمت الباحثة نوعان من الصّدق كما يلي:

أ) الصّدق الظّاهري (Face validity)

للتّحقّق من الصّدق الظّاهري أو ما يعرف بصدق المحكّمين لمقياس البرامج التدريبية المقدمة للمعلمين، عرض المقياس بصورته الأوّلية على مجموعة من ذوي الخبرة والاختصاص ممّن يحملون درجة الدّكتوراه، وقد بلغ عددهم (10) محكمين، كما هو موضّح في ملحق (ب)، وقد تشكّل المقياس في صورته الأوّلية من (30) فقرة، إذ اعتمد معيار الاتّفاق (80%) كحدّ أدنى لقبول الفقرة، وبناءً على ملاحظات وآراء المحكّمين أجريت التّعديلات المقترحة، واستنادًا إلى ملاحظات المحكّمين، فقد عدّلت صياغة بعض الفقرات.

ب) صدق البناء (Construct Validity)

للتّحقّق من الصّدق للمقياس استخدمت الباحثة أيضًا صدق البناء، على عيّنة استطلاعية مكوّنة من (30) من المعلّمين والمشرفين في المدارس الحكوميّة ومديريات التربية في المحافظات الشّمالية، ومن خارج عيّنة الدّراسة المستهدفة، واستخّدم معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لاستخراج قيم معاملات ارتباط الفقرات بالمجال الّذي تنتمي إليه، وقيم معاملات ارتباط الفقرات مع الدّرجة الكلّية للمقياس، كذلك قيم معاملات ارتباط كل مجال مع الدّرجة الكلّية للمقياس، والجدول (5.3) يوضح ذلك:

جدول (5.3)

قيم معاملات ارتباط فقرات مقياس البرامج التدريبية المقدمة للمعلمين بالمجال الذي تنتمي إليه، وكذلك قيم معاملات ارتباط كل مجال، مع الدرجة الكلية للمقياس (ن=30)

الفقرة	الارتباط مع المجال تخطيط البرنامج التدريبي	الفقرة	الارتباط مع المجال أهداف البرنامج التدريبي	الفقرة	الارتباط مع المجال محتوى البرنامج التدريبي	الفقرة	الارتباط مع المجال تقويم البرنامج التدريبي
.1	.71**	8	.90**	15	.83**	23	.70**
.2	.85**	9	.74**	16	.78**	24	.79**
.3	.84**	10	.89**	17	.78**	25	.65**
.4	.80**	11	.82**	18	.84**	26	.81**
.5	.83**	12	.85**	19	.86**	27	.77**
.6	.81**	13	.85**	20	.82**	28	.83**
.7	.80**	14	.86**	21	.62**	29	.85**
						30	.75**
الدرجة الكلية للمجال=.85**		**الدرجة الكلية للمجال=**.91**		**الدرجة الكلية للمجال=**.94**		**الدرجة الكلية للمجال=**.93**	

***دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (* .05 > p) **دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (** .01 > p)**

يلاحظ من البيانات الواردة في الجدول (5.3) أنّ معامل ارتباط الفقرات تراوحت ما بين (.62-.90)، وكانت ذات درجات مقبولة ودالّة إحصائيًا؛ إذ ذكر جارسيا (Garcia, 2011) أنّ قيمة معامل

الارتباط الّتي تقلّ عن (.30) تعتبر ضعيفة، والقيم الّتي تقع ضمن المدى (.30– أقل أو يساوي .70) تعتبر متوسّطة، والقيمة الّتي تزيد عن (.70) تعتبر قوية، لذلك لم تحذف أيّ فقرة من فقرات المقياس.

ثبات مقياس دور البرامج التدريبية المقدمة للمعلمين

للتّأكّد من ثبات مقياس البرامج التدريبية المقدمة للمعلمين ومجالاته، وبهدف التّحقّق من ثبات الاتّساق الدّاخلي للمقياس، ومجالاته، فقد استخدمت معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) على بيانات العيّنة الاستطلاعية، والجدول (6.3): يوضّح ذلك:

جدول (6.3)

قيم معاملات ثبات مقياس البرامج التدريبية المقدمة للمعلمين بطريقة كرونباخ ألفا

المجال	عدد الفقرات	كرونباخ ألفا
تخطيط البرنامج التدريبي	7	.87
أهداف البرنامج التدريبي	7	.94
محتوى البرنامج التدريبي	7	.95
تقويم التدريب	9	.96
الدرجة الكلية	30	.98

يتّضح من نتائج الجدول (6.3) أنّ قيم معاملات ثبات كرونباخ ألفا لمجالات مقياس البرامج التدريبية المقدمة للمعلمين تراوحت ما بين (.87-.96)، كما يلاحظ أنّ معامل ثبات كرونباخ ألفا للدّرجة الكلّية بلغ (.98). وتعدّ هذه القيم مرتفعة، وتجعل من الأداة قابلة للتّطبيق على العيّنة الأصلية.

2–مقياس الكفايات التدريسية لدى المعلّمين

من أجل تحقيق الغاية المرجوّة من الدّراسة الحالية، وبعد اطّلاع الباحثة على الأدب التّربوي والدّراسات السّابقة وعلى مقاييس الكفايات التدريسية لدى المعلّمين المستخدمة في بعض الدّراسات

استعانت الباحثة في مقياس الكفايات التدريسية لدى المعلّمين المستخدم في دراسات الزهراني (2020)، والمومني (2019)، وذلك لملاءمته لأهداف الدّراسة.

2.3.3 الخصائص السّيكومترية لمقياس الكفايات التدريسية لدى المعلّمين

صدق المقياس

استخدم نوعان من الصّدق، وكما يلي:

أ) الصّدق الظّاهري (Face validity)

للتّحقّق من الصّدق الظّاهري أو ما يعرف بصدق المحكّمين لمقياس الكفايات التدريسية لدى المعلّمين، عرض المقياس بصورته الأوّلية على مجموعة من ذوي الخبرة والاختصاص ممّن يحملون درجة الدّكتوراه، وقد بلغ عددهم (10) محكّمين، كما هو موضح في ملحق (ب)، وقد تشكّل المقياس في صورته الأوّلية من (31) فقرة؛ إذ اعتمد معيار الاتّفاق (80%) كحدّ أدنى لقبول الفقرة، وبناءً على ملاحظات وآراء المحكّمين أجريت التّعديلات المقترحة، فقد عُدلت صياغة بعض الفقرات.

ب) صدق البناء (Construct Validity)

من أجل التّحقق من الصّدق للمقياس، استخدم صدق البناء، استخّدم معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لاستخراج قيم معاملات ارتباط الفقرات مع الدّرجة الكلّية لمقياس (الكفايات التدريسية لدى المعلّمين)، كما هو مبين في الجدول (7.3):

جدول (7.3)

قيم معاملات ارتباط فقرات مقياس الكفايات التدريسية لدى المعلّمين مع الدرجة الكلية للمقياس

الفقرة	الارتباط مع المجال كفاية التخطيط	الفقرة	الارتباط مع المجال كفاية تنفيذ الدروس	الفقرة	الارتباط مع المجال كفاية تقويم التدريس	الفقرة	الارتباط مع المجال كفاية إدارة الصف والتواصل
31	.84**	39	.81**	46	.81**	54	.88**

32	.86**	40	.85**	47	.80**	55	.89**
33	.88**	41	.75**	48	.83**	56	.90**
34	.85**	42	.90**	49	.84**	57	.88**
35	.89**	43	.69**	50	.86**	58	.90**
36	.85**	44	.86**	51	.82**	59	.90**
37	.86**	45	.82**	52	.75**	60	.89**
38	.85**			53	.71**	61	.90**
الدرجة الكلية		**الدرجة الكلية**		**الدرجة الكلية**		**الدرجة الكلية**	
للمجال=.96**		**للمجال=**.94**		**للمجال=**.95**		**للمجال=**.96**	

****دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (** .01 > p)**

يلاحظ من البيانات الواردة في الجدول (7.3) أنّ معامل ارتباط الفقرات تراوح ما بين (.69-.90)، وكانت ذات درجات مقبولة ودالّة إحصائيًا؛ إذ ذكر جارسيا (Garcia, 2011) أنّ قيمة معامل الارتباط الّتي تقل عن (.30) تعتبر ضعيفة، والقيم الّتي تقع ضمن المدى (.30– أقل أو يساوي .70) تعتبر متوسّطة، والقيمة الّتي تزيد عن (.70) تعتبر قوية، لذلك لم تحذف أيّ فقرة من فقرات المقياس.

ثبات مقياس الكفايات التدريسية لدى المعلّمين

للتّأكد من ثبات مقياس الكفايات التدريسية لدى المعلّمين، استخدمت معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha)، فقد استخدمت معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) على بيانات العيّنة الاستطلاعية، والجدول (8.3): يوضّح ذلك:

جدول (8.3)

قيم معاملات ثبات مقياس الكفايات التدريسية لدى المعلّمين بطريقة كرونباخ ألفا

المجال	عدد الفقرات	كرونباخ ألفا
كفاية التخطيط	8	.95
كفاية تنفيذ الدروس	7	.96
كفاية تقويم التدريس	8	.95
كفاية إدارة الصف والتواصل	8	.97
الدرجة الكلية	31	.98

يتّضح من نتائج الجدول (8.3) أنّ قيم معاملات ثبات كرونباخ ألفا لمجالات مقياس الكفايات التدريسية لدى المعلّمين تراوحت ما بين (95.-97.)، كما يلاحظ أنّ معامل ثبات كرونباخ ألفا للدّرجة الكلّية بلغ (98.). وتعدّ هذه القيم مرتفعة، وتجعل من الأداة قابلة للتّطبيق على العيّنة الأصلية.

ثانياً: أداة المقابلة

طورت أداة المقابلة بما يتلاءم مع أهداف الدراسة، وصيغت جميع الأسئلة بما يعزز من مجالات الاستبيان، وتم عمل تصنيفات لاستجابة المعلمين والمشرفين في مديريات التربية والتعليم التابعة لكل من (نابلس، ورام الله والبيرة، وأريحا، وبيت لحم)، للإجابة عن أسئلة المقابلة ومناقشة النتائج، بنيت هذه الأداة بالاعتماد على الدّراسات السّابقة كالإطار النّظري المرتبطة بموضوع الدّراسة، وذلك لتعزيز النّتائج الكمّية.

أ- الصّدق الظّاهري (Face validity)

للتّحقق من الصّدق الظّاهري أو ما يعرف بصدق المحكّمين لأداة المقابلة، عرضت الأداة بصورتها الأوّلية على مجموعة من ذوي الخبرة والاختصاص ممّن يحملون درجة الدّكتوراه، وقد بلغ عددهم (10) محكّمين، كما هو موضّح في ملحق (ب)، وقد تشكّلت الأداة من مجموعة من الأسئلة بلغ عددها (5) ركزت على مقياسي دور البرامج التدريبية المقدمة للمعلمين، والكفايات التدريسية لدى المعلمين؛ إذ اعتمد معيار الاتّفاق (80%) كحدّ أدنى لقبول الفقرة، وبناءً على ملاحظات وآراء المحكّمين أجريت التّعديلات المقترحة، فقد عُدلت صياغة بعض الأسئلة.

ب- ثبات أداة المقابلة

بالنّسبة لثبات أداة المقابلة قامت الباحثة بتوزيعها على اثنين من المحلّلين المختصّين، بحيث تمّ من خلالهما حساب نسبة التّوافق، باستخدام معادلة هولستي (Holsti) للاتّفاق بين

المحلّلين وتمّ حساب نسبة الاتّفاق من خلال (عدد الأسئلة الّتي اتّفق عليها المحلّلان على مجموع الأسئلة)، ليكون الحكم على ارتفاع ثبات تحليل محتوى المقابلة إذا كان المعامل مساوياً أو يفوق (.85)، وبلغت نسبة اتفاق المحلّلين (.90)، وهذا ما يؤكّد ثبات أداة المقابلة، أي إمكانية الحصول على نفس النّتائج في حال تمّ استخدام نفس الأداة مرة أخرى.

تصحيح مقياسي الدّراسة

أولاً: مقياس البرامج التدريبية المقدمة للمعلمين: تكوّن مقياس البرامج التدريبية المقدمة للمعلمين في صورته النّهائية بعد قياس الصّدق من (30)، فقرة موزّعة على أربعة مجالات كما هو موضّح في ملحق (ث)، وقد مثّلت جميع الفقرات الاتجاه الإيجابي لدور البرامج التدريبية المقدمة للمعلمين.

ثانياً: مقياس الكفايات التدريسية لدى المعلّمين: تكوّن مقياس الكفايات التدريسية لدى المعلّمين في صورته النّهائية من (31)، فقرة، كما هو موضّح في ملحق (ث)، وقد مثّلت جميع الفقرات الاتجاه الإيجابي للكفايات التدريسية لدى المعلّمين.

وقد طُلب من المستجيب تقدير إجاباته عن طريق تدرج ليكرت (Likert) خماسي، وأعطيت الأوزان للفقرات كما يلي: كبيرة جداً (5) درجات، كبيرة (4) درجات، متوسّطة (3) درجات، قليلة (2) درجتان، قليلة جداً (1)، درجة واحدة.

ولغايات تفسير المتوسّطات الحسابية، ولتحديد مستوى كل من دور البرامج التدريبية المقدمة للمعلمين، والكفايات التدريسية لدى عيّنة الدّراسة، حوّلت العلامة وفق المستوى الّذي يتراوح من (1-5) درجات وتصنيف المستوى إلى ثلاثة مستويات: مرتفع، ومتوسّطة ومنخفض، وذلك وفقاً للمعادلة الآتية:

$$\text{طول الفئة} = \frac{\text{الحد الأعلى _ الحد الأدنى (التدرج)}}{\text{عدد المستويات المفترضة}} \quad 1.33 = \frac{1-5}{3}$$

وبناءً على ذلك، فإنّ مستويات الإجابة على المقياس تكون على النّحو الآتي:

جدول (9.3)

درجات احتساب مستوى كل من دور البرامج التدريبية المقدمة للمعلمين والكفايات التدريسية

مستوى منخفض	2.33 فأقل
مستوى متوسط	3.67 - 2.34
مستوى مرتفع	5 -3.68

4.3 متغيّرات الدّراسة

اشتملت الدّراسة على المتغيّرات المستقلّة (التّصنيفية) والتّابعة الآتية:

أ- المتغيّرات التّصنيفية:

1. **الجنس:** وله مستويان هما: (1-ذكر ، 2- أنثى).
2. **المؤهّل العلمي:** وله ثلاثة مستويات: (1- دبلوم، 2-بكالوريوس، 3- ماجستير فأعلى).
3. **سنوات الخدمة:** وله ثلاثة مستويات هي: (1- أقل من 5 سنوات، 2- من 5 – أقل من 10 سنوات، 3- 10 سنوات فأكثر).
4. **المسمى الوظيفي:** وله مستويان هما: (1- مشرف تربوي، 2- معلم).
5. **المديرية:** ولها أربعة مستويات هي: (1- نابلس، 2- أريحا، 3- رام الله والبيرة، 4- بيت لحم).

ب-المتغيّر التّابع:

أ) الدّرجة الكلّية والمجالات الفرعية الّتي تقيس دور البرامج التدريبية المقدمة للمعلمين عيّنة الدّراسة.

ب) الدّرجة الكلّية الّتي تقيس الكفايات التدريسية لدى المعلّمين عيّنة الدّراسة.

5.3 إجراءات تنفيذ الدّراسة

1.5.3 إجراءات تنفيذ الاستبانة

نفُّذت الاستبانة وفق الخطوات الآتية:

1. جمع المعلومات من العديد من المصادر كالكتب، المقالات، التّقارير، الرّسائل الجامعية، وغيرها، وذلك من أجل وضع الإطار النّظري للدّراسة.
2. الحصول على إحصائية بعدد المعلّمين والمشرفين التربويين في المدارس الحكوميّة والمديريات في المحافظات الشّمالية.
3. تحديد مجتمع الدّراسة، ومن ثم تحديد عيّنة الدّراسة.
4. تطوير الاستبانة من خلال مراجعة الأدب التّربوي في هذا المجال.
5. تحكيم أدوات الدّراسة.
6. تطبيق الاستبانة على عيّنة استطلاعية ومن خارج عيّنة الدّراسة الأساسية، إذ شملت (30) من المعلّمين والمشرفين التربويين في المدارس الحكوميّة والمديريات في المحافظات الشّمالية، وذلك بهدف التّأكد من دلالات صدق وثبات أدوات الدّراسة.
7. تطبيق أداة الاستبانة على العيّنة الأصلية، والطّلب منهم الإجابة على فقراتها بكل صدق وموضوعية، وذلك بعد إعلامهم بأنّ إجابتهم لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.
8. إدخال البيانات إلى ذاكرة الحاسوب، حيث استخدم برنامج الرّزمة الإحصائي (SPSS, 28) لتحليل البيانات، وإجراء التّحليل الإحصائي المناسب.
9. مناقشة النّتائج الّتي أسفر عنها التّحليل في ضوء الأدب النّظري والدّراسات السّابقة، والخروج بمجموعة من التّوصيات والمقترحات البحثية.

2.5.3 إجراءات تنفيذ المقابلة

1- أجريت اللقاءات مع المعلمين والمشرفين في مديريات (نابلس، وأريحا، ورام الله والبيرة، وبيت لحم)، وبشكل وجاهي لكل منهم على حدة، وفي أيام مختلفة. حيث تم دعوة (20) من المعلمين و (10) من المشرفين التربويين للمقابلة من مجتمع الدراسة.

2. عُرضت فكرة البحث على المعلمين والمشرفين، ولمدة عشرة دقائق، وبعد ذلك تم طرح الأسئلة عليهم، وتمت الإجابة عن الأسئلة من قبلهم.

3. دونت إجاباتهم، وصنفت، واستخرجت النسب المئوية للإجابات.

6.3 المعالجات الإحصائية

من أجل معالجة البيانات الكمّية وبعد جمعها استخدم برنامج الرّزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS, 28) وذلك لاستخراج المعالجات الإحصائية الآتية:

1. المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنّسب المئوية.

2. معامل كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) لفحص الثّبات.

3. اختبار بيرسون (Pearson Correlation) لمعرفة العلاقة بين دور البرامج التدريبية المقدمة للمعلمين والكفايات التدريسية لدى المعلّمين، كذلك لفحص صدق أداتي الدّارسة.

4. اختبار (ت) (Independent Sample t-test) لاختبار الفروق المعنوية بين المُتوسطات الحسابية، وذلك حسب المتغير المستقل ذي المستويين مثل الجنس.

5. اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way Anova) لاختبار الفروق المعنوية بين المُتوسطات الحسابية حسب المتغير المستقل ذي الثلاث المستويات فأكثر، مثال ذلك المديرية.

6. المقارنات البعدية باستخدام اختبار أقل فرق دال (LSD).

أمّا البيانات الكيفية، فاعتمدت الباحثة الأسلوب الاستقرائي لتحليل البيانات، من خلال تنظيم البيانات، وتصنيفها، والتّحقق من النّتائج، وكتابة النّتائج.

الفصل الرابع

عرض نتائج الدراسة

1.4 النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة

2.4 النتائج المتعلقة بفرضيات الدراسة

3.4 النتائج المتعلقة بالمقابلات الشخصية

الفصل الرابع

عرض نتائج الدراسة

يتناول هذا الفصل عرضاً للنتائج التي توصلت إليها الدراسة، وقد نظمت وفقاً لمنهجية محددة في العرض، حيث عرضت في ضوء أسئلتها وفرضياتها، ويتمثل ذلك في عرض نص السؤال أو الفرضية، يلي ذلك مباشرة الإشارة إلى نوع المعالجات الإحصائية المستخدمة، ثم جدولة البيانات، ووضعها تحت عناوين مناسبة، يعقبها تعليقات على أبرز النتائج المستخلصة؛ إذ عرضت النتائج المرتبطة بكل سؤال أو فرضية على حدة.

1.4 النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة

1.1.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

ما مستوى البرامج التدريبية المقدمة للمعلمين في المدارس الحكومية من وجهة نظر المشرفين التربويين والمعلمين في المحافظات الشمالية في فلسطين؟

للإجابة عن السؤال الأول، حُسبت المُتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لمجالات مقياس البرامج التدريبية المقدمة للمعلمين في المدارس الحكومية من وجهة نظر المشرفيين التربويين والمعلمين في المحافظات الشمالية في فلسطين، والجدول (1.4) يوضح ذلك:

جدول (1.4): المُتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات مقياس البرامج التدريبية المقدمة للمعلمين في المدارس الحكومية في المحافظات الشمالية في فلسطين من وجهة نظر المشرفين التربويين والمعلمين ورتبها

المجال	الرتبة	المجال	المُتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	المستوى
1	1	تخطيط البرنامج التدريبي	3.54	0.62	مُتوسط
2	3	أهداف البرنامج التدريبي	3.47	0.80	مُتوسط
3	2	محتوى البرنامج التدريبي	3.53	0.78	مُتوسط
4	4	تقويم التدريب	3.44	0.81	مُتوسط
		الدرجة الكلية	**3.49**	**0.71**	**مُتوسطة**

يتضح من الجدول (1.4) أن المُتوسط الحسابي لتقديرات عينة الدراسة للدرجة الكلية بلغ (3.49) وبمستوى مُتوسط، أما المتوسطات الحسابية لمجالات مقياس البرامج التدريبية المقدمة للمعلمين في المدارس الحكومية في المحافظات الشمالية من وجهة نظر المشرفين التربويين والمعلمين فقد تراوح ما بين (3.44-3.54)، وجاء مجال "تخطيط البرنامج التدريبي" بالمرتبة الأولى، بمُتوسط حسابي قدره (3.54)، ومستوى مُتوسط، بينما جاء مجال "تقويم التدريب" في المرتبة الأخيرة، بمُتوسط حسابي قدره (3.44)، ومستوى مُتوسط.

وقد حُسبت المُتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات كل مجال من مجالات مقياس دور البرامج التدريبية المقدمة للمعلمين في المدارس الحكومية في المحافظات الشمالية في فلسطين من وجهة نظر المشرفين التربويين والمعلمين كل على حدة، وعلى النحو الآتي:

1) مجال تخطيط البرنامج التدريبي

جدول (2.4): المُتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وترتيب الفقرات لمجال تخطيط البرنامج التدريبي

رقم الفقرة	الترتيب	الفقرة	المُتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	5	تشارك الفئة المستهدفه في تحديد الاحتياجات التدريبية.	3.52	0.80	مُتوسط
2	4	يعتمد التخطيط للتدريب مبادئ محددة.	3.67	0.73	مُرتفع
3	3	يعتمد التخطيط للتدريب أسس واضحة.	3.73	0.83	مُرتفع
4	2	تُشارك عناصر تربوية من ذوي الاختصاص في عملية التخطيط.	3.77	0.79	مُرتفع
5	1	تتضمن البرامج التدريبية دورات (قصيرة وطويلة).	3.79	0.78	مُرتفع
6	7	يُؤخذ رأي المعلمين عند وضع الموضوعات التدريبية.	2.98	0.95	مُتوسط
7	6	يُعرض تخطيط البرنامج التدريبي على محكمين من ذوي الإختصاص.	3.36	0.92	مُتوسط
		الدرجة الكلية	**3.54**	**0.62**	**مُتوسط**

يتضح من الجدول (2.4) أن المُتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات مجال تخطيط البرنامج التدريبي تراوحت ما بين (2.98-3.79)، وجاءت فقرة "تتضمن البرامج التدريبية دورات (قصيرة وطويلة)" بالمرتبة الأولى بمُتوسط حسابي قدره (3.79) وبتقدير مُرتفع، بينما جاءت فقرة "يُؤخذ رأي المعلمين عند وضع الموضوعات التدريبية" في المرتبة الأخيرة، بمُتوسط حسابي بلغ (2.98) وبتقدير مُتوسط. وقد بلغ المُتوسط الحسابي لمجال تخطيط البرنامج التدريبي (3.54) وبتقدير مُتوسط.

2) مجال أهداف البرنامج التدريبي

جدول (3.4): المُتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وترتيب الفقرات لمجال أهداف البرنامج التدريبي

رقم الفقرة	الترتيب	الفقرة	المُتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	7	تجرى دراسة مسحية لتحديد احتياجات المعلمين التدريبية.	3.31	0.97	مُتوسط
2	4	تنبثق أهداف البرنامج التدريبي من حاجات المعلمين.	3.45	0.96	مُتوسط
3	1	أهداف البرنامج التدريبي واضحة.	3.63	0.89	مُتوسط
4	2	أهداف البرنامج التدريبي محددة للمعلمين.	3.59	0.88	مُتوسط
5	5	ترتبط أهداف البرنامج التدريبي بمشكلات النظام التعليمي.	3.44	0.96	مُتوسط
6	6	تلبي أهداف البرنامج التدريبي احتياجات المعلمين.	3.35	0.93	مُتوسط
7	3	تُصاغ الأهداف الموضوعة للبرنامج في حدود الإمكانات المتاحة.	3.53	0.93	مُتوسط
		الدرجة الكلية	**3.47**	**0.80**	**مُتوسط**

يتضح من الجدول (3.4) أن المُتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات مجال أهداف البرنامج التدريبي تراوحت ما بين (3.31-3.63)، وجاءت فقرة "أهداف البرنامج التدريبي واضحة" بالمرتبة الأولى بمُتوسط حسابي قدره (3.63) وبتقدير مُتوسط، بينما جاءت فقرة "تجرى دراسة مسحية لتحديد احتياجات المعلمين التدريبية" في المرتبة الأخيرة، بمُتوسط حسابي بلغ (3.31) وبتقدير مُتوسط. وقد بلغ المُتوسط الحسابي لمجال أهداف البرنامج التدريبي (3.47) وبتقدير مُتوسط.

2)مجال محتوى البرنامج التدريبي

جدول (4.4): المُتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وترتيب الفقرات لمجال محتوى البرنامج التدريبي

رقم الفقرة	الترتيب	الفقرة	المُتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	6	يناسب محتوى البرنامج التدريبي طبيعة عمل المعلمين.	3.50	0.91	مُتوسط
2	1	يلائم محتوى برنامج التدريب أهدافه.	3.60	0.84	مُتوسط
3	5	يلائم محتوى البرنامج التدريبي مهام المعلمين.	3.51	0.89	مُتوسط
4	3	يجمع المحتوى التدريبي بين الجانبين النظري والعملي.	3.55	0.93	مُتوسط
5	7	يراعي المحتوى التكامل بين الموضوعات التدريبية.	3.48	0.93	مُتوسط
6	4	يتصف المحتوى بالحداثة.	3.52	0.90	مُتوسط
7	2	تبنى محتويات البرنامج التدريبي من أهداف المرحلة التعليمية.	3.56	0.87	مُتوسط
		الدرجة الكلية	**3.53**	**0.78**	**مُتوسط**

يتضح من الجدول (4.4) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات مجال محتوى البرنامج التدريبي تراوحت ما بين (3.48-3.60)، وجاءت فقرة " يلائم محتوى برنامج التدريب أهدافه" بالمرتبة الأولى بمُتوسط حسابي قدره (3.60) وبتقدير مُتوسط، بينما جاءت فقرة "يراعي المحتوى التكامل بين الموضوعات التدريبية" في المرتبة الأخيرة، بمُتوسط حسابي بلغ (3.48) وبتقدير مُتوسط. وقد بلغ المُتوسط الحسابي لمجال محتوى البرنامج التدريبي (3.53) وبتقدير مُتوسط.

4) مجال تقويم التدريب

جدول (5.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وترتيب الفقرات لمجال تقويم التدريب

رقم الفقرة	الترتيب	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	3	يُقَوم البرنامج التدريبي بعد الانتهاء منه مباشرة.	3.47	0.91	مُتوسط
2	7	يُقَوم البرنامج التدريبي بأساليب متعددة.	3.38	0.96	مُتوسط
3	8	تتوافر في البرنامج التدريبي وسائل تقويم مناسبة.	3.37	0.91	مُتوسط
4	6	يتم مشاركة أكثر من طرف في عملية التقويم.	3.39	0.95	مُتوسط
5	5	يمتاز تقويم البرنامج التدريبي بالشمول.	3.40	0.96	مُتوسط

6	4	يشمل التقويم جميع عناصر البرنامج التدريبي.	3.45	0.90	مُتوسط
7	2	يتضمن التقويم تقويماً تكوينياً.	3.49	0.92	مُتوسط
8	1	يتضمن التقويم تقويماً ختامياً.	3.61	0.93	مُتوسط
9	9	تستمر عملية المتابعة بعد الانتهاء من تنفيذ البرنامج التدريبي	3.36	0.99	مُتوسط
		الدرجة الكلية	**3.44**	**0.81**	**مُتوسط**

يتضح من الجدول (5.4) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات مجال تقويم التدريب تراوحت ما بين (3.38-3.61)، وجاءت فقرة "يتضمن التقويم تقويماً ختامياً" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (3.61) وبتقدير مُتوسط، بينما جاءت فقرة "يُقَوم البرنامج التدريبي بأساليب متعددة" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (3.38) وبتقدير متوسط. وقد بلغ المتوسط الحسابي لمجال تقويم التدريب (3.44) وبتقدير مُتوسط.

2.1.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

ما مستوى الكفايات التدريسية التي يمتلكها المعلمون في المدارس الحكومية، من وجهة نظر المعلمين والمشرفيين التربويين في المحافظات الشمالية في فلسطين؟

للإجابة عن السؤال الثاني، حُسبت المُتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لمجالات مقياس الكفايات التدريسية التي يمتلكها المعلمون في المدارس الحكومية في المحافظات الشمالية في فلسطين، والجدول (6.4) يوضح ذلك:

جدول (6.4): المُتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات مقياس الكفايات التدريسية التي يمتلكها المعلمون في المدارس الحكومية، من وجهة نظر المعلمين والمشرفيين التربويين في المحافظات الشمالية في فلسطين ورتبها

رقم المجال	الرتبة	المجال	المُتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	المستوى
1	2	كفاية التخطيط	3.80	0.72	مُرتفع
2	1	كفاية تنفيذ الدروس	3.81	0.75	مُرتفع
3	3	كفاية تقويم التدريس	3.78	0.77	مُرتفع
4	4	كفاية إدارة الصف والتواصل	3.75	0.76	مُرتفع
		الدرجة الكلية	**3.78**	**0.72**	**مُرتفع**

يتضح من الجدول (6.4) أن المُتوسط الحسابي لتقديرات عينة الدراسة للدرجة الكلية بلغ (3.78) وبمستوى مُرتفع، أما المتوسطات الحسابية لمجالات مقياس الكفايات التدريسية التي يمتلكها المعلمون في المدارس الحكومية في المحافظات الشمالية في فلسطين فقد تراوح ما بين (3.75-3.81)، وجاء مجال "كفاية تنفيذ الدروس" بالمرتبة الأولى، بمُتوسط حسابي قدره (3.81)، ومستوى مُرتفع، بينما جاء مجال "كفاية إدارة الصف والتواصل" في المرتبة الأخيرة، بمُتوسط حسابي قدره (3.75)، ومستوى مُرتفع.

وقد حُسبت المُتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات كل مجال من مجالات مقياس الكفايات التدريسية التي يمتلكها المعلمون في المدارس الحكومية في المحافظات الشمالية في فلسطين كل على حدة، وعلى النحو الآتي:

1) مجال كفاية التخطيط

جدول (7.4)

المُتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وترتيب الفقرات لمجال كفاية التخطيط

رقم الفقرة	الترتيب	الفقرة	المُتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	1	تزيد كفاية تخطيط الدروس من قدرة المعلم على صياغة الأهداف.	3.92	0.85	مُرتفع
2	2	تُنمي قدرة المعلم على تحليل محتوى المقرر الدراسي بما يتلاءم مع الطلبة.	3.84	0.83	مُرتفع
3	4	تُكسب المعلم إمكانات ملائمة الخطط التدريسية المنوعة مع معايير المناهج الدراسية.	3.81	0.82	مُرتفع
4	8	تُعزز قدرة المعلم على انتقاء مناهج متنوعة تتضمن محتوى متقدما من الناحية المفاهيمية العميقة.	3.73	0.84	مُرتفع
5	5	تُكسب المعلم مهارة تصميم خطط تعليمية لتعزيز التطوير الذاتي للطلبة.	3.80	0.85	مُرتفع
6	7	تُكسب المعلم القدرة على دمج نوع التوجيه (مهنياً أو أكاديمياً) في الخطة التعليمية.	3.74	0.82	مُرتفع
7	6	تُمكن المعلم من توظيف التقنيات المناسبة في إعداد الخطط.	3.79	0.83	مُرتفع
8	3	تُكسب المعلم القدرة على مراعاة تخطيط الدرس وفقاً للفروق الفردية.	3.82	0.83	مُرتفع
		الدرجة الكلية	**3.80**	**0.72**	**مُرتفع**

يتضح من الجدول (7.4) أن المُتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات مجال كفاية التخطيط تراوحت ما بين (3.73-3.92)، وجاءت فقرة " تزيد كفاية تخطيط الدروس من قدرة المعلم على صياغة الأهداف" بالمرتبة الأولى بمُتوسط حسابي قدره (3.92) وبتقدير مُرتفع، بينما جاءت فقرة "تُعزز قدرة المعلم على انتقاء مناهج متنوعة تتضمن محتوى متقدما من الناحية المفاهيمية العميقة" في المرتبة الأخيرة، بمُتوسط حسابي بلغ (3.73) وبتقدير مُرتفع. وقد بلغ المُتوسط الحسابي مجال كفاية التخطيط (3.80) وبتقدير مُرتفع.

2) مجال كفاية تنفيذ الدروس

جدول (8.4): المُتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وترتيب الفقرات لمجال كفاية تنفيذ الدروس

رقم الفقرة	الترتيب	الفقرة	المُتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	3	تُكسب كفاية تنفيذ الدروس المعلم مهارة التمهيد للدرس بطريقة تثير انتباه الطلبة.	3.82	0.83	مُرتفع
2	6	تجعل المعلم أكثر قدرة على تنظيم العمل التعاوني.	3.79	0.85	مُرتفع
3	5	تطور قدرة المعلم لإثارة دافعية الطلبة على طرح الأسئلة.	3.80	0.85	مُرتفع
4	2	تتيح للمعلم امتلاك طرائق تدريس متنوعة.	3.83	0.83	مُرتفع
5	1	تكسب المعلم مهارة إدارة الوقت.	3.84	0.86	مُرتفع
6	7	تُمكن المعلم من تحديد التقويم المناسب المشتق من الأهداف.	3.78	0.83	مُرتفع
7	4	تطور قدرات المعلم في تقديم المادة العلمية مراعيا الفروق الفردية.	3.81	0.84	مُرتفع
		الدرجة الكلية	**3.81**	**0.75**	**مُرتفع**

يتضح من الجدول (8.4) أن المُتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات مجال كفاية تنفيذ الدروس تراوحت ما بين (3.78-3.84)، وجاءت فقرة "تكسب المعلم مهارة إدارة الوقت" بالمرتبة الأولى بمُتوسط حسابي قدره (3.84) وبتقدير مُرتفع، بينما جاءت فقرة "تُمكن المعلم من تحديد التقويم المناسب المشتق من الأهداف" في المرتبة الأخيرة، بمُتوسط حسابي بلغ (3.78) وبتقدير مُرتفع. وقد بلغ المُتوسط الحسابي لمجال كفاية تنفيذ الدروس (3.81) وبتقدير مُرتفع.

3) كفاية تقويم التدريس

جدول (9.4)

المُتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وترتيب فقرات مجال كفاية تقويم التدريس

رقم الفقرة	الترتيب	الفقرة	المُتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	4	تُكسب كفاية تقويم التدريس المعلم القدرة على استخدام الاختبارات المناسبة المشتقة من الأهداف.	3.79	0.85	مُرتفع
2	8	تنمي قدرة المعلم على صياغة الأسئلة (السابرة والمثيرة للتفكير).	3.75	0.87	مُرتفع
3	6	تساعد المعلم في إعداد أدوات قياس التحصيل الدراسي للطلبة.	3.77	0.84	مُرتفع
4	1	تمكن المعلم من تشخيص (نقاط القوة والضعف) لدى الطلبة.	3.82	0.84	مُرتفع
5	5	تنمي قدرة المعلم على تحليل مشكلات الطلبة.	3.78	0.89	مُرتفع
6	3	تكسب المعلم المعرفة في توظيف الأساليب الحديثة في تقويم إنتاج الطلبة.	3.80	0.87	مُرتفع
7	7	تُكسب المعلم معرفة كافية بالأساليب الفعالة في استثمار إنتاج الطلبة.	3.76	0.87	مُرتفع
8	2	تُكسب المعلم القدرة في توظيف انواع التقويم المختلفة في تنفيذ الدرس.	3.81	0.88	مُرتفع
		الدرجة الكلية	**3.78**	**0.77**	**مُرتفع**

يتضح من الجدول (9.4) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات مجال كفاية تقويم التدريس تراوحت ما بين (3.75-3.82)، وجاءت فقرة "تمكن المعلم من تشخيص (نقاط القوة والضعف) لدى الطلبة" بالمرتبة الأولى بمُتوسط حسابي قدره (3.82) وبتقدير مُرتفع، بينما جاءت فقرة "تنمي قدرة المعلم على صياغة الأسئلة (السابرة والمثيرة للتفكير)" في المرتبة الأخيرة، بمُتوسط حسابي بلغ (3.75) وبتقدير مُرتفع. وقد بلغ المُتوسط الحسابي لمجال كفاية تقويم التدريس (3.78) وبتقدير مُرتفع.

3) كفاية إدارة الصف والتواصل

جدول (10.4): المُتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وترتيب فقرات مجال كفاية إدارة الصف والتواصل

رقم الفقرة	الترتيب	الفقرة	المُتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	3	تُسهم في امتلاك المعلم مهارات الاتصال الفعال مع الطلبة.	3.77	0.87	مُرتفع
2	8	تساعد المعلم في بناء قواعد صفية تعزز التفكير الإبداعي عند الطلبة.	3.69	0.82	مُرتفع
3	6	تكسب المعلم القدرة في خلق جو يدعم المساواة.	3.74	0.89	مُرتفع
4	2	تكسب المعلم قدرة في توفير بيئة تعليمية تعزز من الوعي الذاتي للطلبة.	3.78	0.82	مُرتفع
5	4	تمكن المعلم من تطوير التفاعل الاجتماعي لدى الطلبة.	3.76	0.85	مُرتفع
6	7	تطور قدرة المعلم في حل المشكلات التي تواجه الطلبة.	3.72	0.86	مُرتفع
7	1	تنمي قدرة المعلم في إدارة المجموعات.	3.79	0.85	مُرتفع
8	5	تطور قدرة المعلم في تهيئة المواقف التعليمية التي تثير التفكير لدى الطلبة.	3.75	0.84	مُرتفع
		الدرجة الكلية	**3.75**	**0.76**	**مُرتفع**

يتضح من الجدول (10.4) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات مجال كفاية إدارة الصف والتواصل تراوحت ما بين (3.69-3.79)، وجاءت فقرة "تنمي قدرة المعلم في إدارة المجموعات" بالمرتبة الأولى بمُتوسط حسابي قدره (3.79) وبتقدير مُرتفع، بينما جاءت فقرة "تساعد المعلم في بناء قواعد صفية تعزز التفكير الإبداعي عند الطلبة" في المرتبة الأخيرة، بمُتوسط حسابي بلغ (3.79) وبتقدير مُرتفع. وقد بلغ المُتوسط الحسابي لمجال كفاية إدارة الصف والتواصل (3.75) وبتقدير مُرتفع.

وانبثقت عن الأسئلة (الثالث، والرابع، والخامس، والسادس) مجموعة من الفرضيات نوردها كالآتي:

2.4 النتائج المتعلقة بفرضيات الدراسة

1.2.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى: لا توجد فُروق ذات دلالة إحصائية عند مُستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين مُتوسطات تقدير أفراد عينة الدراسة في مستوى البرامج التدريبية المقدمة للمعلمين في المدارس الحكومية في المحافظات الشمالية من وجهة نظر المشرفين التربويين والمعلمين تعزى إلى متغير الجنس.

ومن أجل فحص الفرضية وتحديد الفروق تبعاً لمتغير الجنس، استخدم اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين (Independent Samples t-test)، ونتائج الجدول (11.4) تبين ذلك:

الجدول (11.4): يوضح نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق للدرجة الكلية ولمجالات البرامج التدريبية المقدمة للمعلمين في المدارس الحكومية في المحافظات الشمالية من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير الجنس

المجالات	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
تخطيط البرنامج التدريبي	ذكر	200	3.57	0.65	0.71	0.48
	أنثى	274	3.53	0.59		
أهداف البرنامج التدريبي	ذكر	200	3.54	0.79	1.66	0.10
	أنثى	274	3.42	0.80		
محتوى البرنامج التدريبي	ذكر	200	3.58	0.81	1.15	0.25
	أنثى	274	3.49	0.76		
تقويم التدريب	ذكر	200	3.47	0.86	0.72	0.47
	أنثى	274	3.41	0.78		
الدرجة الكلية	**ذكر**	**200**	**3.53**	**0.74**	**1.12**	**0.26**
	أنثى	**274**	**3.46**	**0.69**		

يتبين من الجدول (11.4) أن قيمة مستوى الدلالة المحسوب على الدرجة الكلية لمقياس البرامج التدريبية المقدمة للمعلمين ومجالاته كانت؛ أكبر من قيمة مستوى الدلالة المحدد للدراسة ($\alpha \leq 0.05$)، وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية، بمعنى لا توجد فُروق ذات دلالة إحصائية عند مُستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين مُتوسطات تقدير أفراد عينة الدراسة في مستوى البرامج التدريبية

المقدمة للمعلمين في المدارس الحكومية في المحافظات الشمالية من وجهة نظر المشرفين التربويين والمعلمين تعزى إلى متغير الجنس.

2.2.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية: لا توجد فُروق ذات دلالة إحصائية عند مُستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين مُتوسطات تقدير أفراد عينة الدراسة في مستوى البرامج التدريبية المقدمة للمعلمين في المدارس الحكومية في المحافظات الشمالية من وجهة نظر المشرفين التربويين والمعلمين تعزى إلى متغير المؤهل العلمي.

استخرجت المُتوسطات الحسابية للدرجة الكلية ولمجالات البرامج التدريبية المقدمة للمعلمين في المدارس الحكومية في المحافظات الشمالية من وجهة نظر المشرفين التربويين والمعلمين، وجاءت النتائج كما هو موضح بالجدول (12.4).

جدول (12.4): المُتوسطات الحسابية للدرجة الكلية ولمجالات البرامج التدريبية المقدمة للمعلمين في المدارس الحكومية في المحافظات الشمالية في فلسطين من وجهة نظر المشرفين التربويين والمعلمين تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

المجالات	المستوى	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
تخطيط البرنامج التدريبي	دبلوم	26	3.40	0.48
	بكالوريوس	332	3.54	0.63
	ماجستير فأعلى	116	3.58	0.61
أهداف البرنامج التدريبي	دبلوم	26	3.09	0.82
	بكالوريوس	332	3.48	0.80
	ماجستير فأعلى	116	3.52	0.78
محتوى البرنامج التدريبي	دبلوم	26	3.23	0.83
	بكالوريوس	332	3.52	0.78
	ماجستير فأعلى	116	3.63	0.77
تقويم التدريب	دبلوم	26	3.24	0.77
	بكالوريوس	332	3.45	0.83
	ماجستير فأعلى	116	3.44	0.79
الدرجة الكلية	دبلوم	**26**	**3.24**	**0.70**
	بكالوريوس	**332**	**3.50**	**0.71**
	ماجستير فأعلى	**116**	**3.53**	**0.69**

يتضح من خلال الجدول (12.4): وجود فُروق ظاهرية بين المُتوسطات الحسابية، وذلك تبعاً لمُتغير المؤهل العلمي، ولمعرفة إذا كانت هذه الفُروق دالة إحصائياً، استُخدم اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لأكثر من مجموعتين مُستقلتين، كما هو موضح في الجدول **(13.4)**.

جدول (13.4): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي، لاختبار مُستوى دلالة الفُروق للدرجة الكلية ولمجالات البرامج التدريبية المقدمة للمعلمين في المدارس الحكومية في المحافظات الشمالية من وجهة نظر المشرفين التربويين والمعلمين تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	مُتوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة *
تخطيط البرنامج التدريبي	بين المجموعات	0.71	2	0.36	0.93	0.39
	داخل المجموعات	180.19	471	0.38		
	المجموع	180.90	473			
أهداف البرنامج التدريبي	بين المجموعات	4.17	2	2.09	2.30	0.07
	داخل المجموعات	297.62	471	0.63		
	المجموع	301.79	473			
محتوى البرنامج التدريبي	بين المجموعات	3.46	2	1.73	2.86	0.06
	داخل المجموعات	285.42	471	0.61		
	المجموع	288.88	473			
تقويم التدريب	بين المجموعات	1.05	2	0.53	0.79	0.45
	داخل المجموعات	312.53	471	0.66		
	المجموع	313.58	473			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	1.87	2	0.94	1.87	0.16
	داخل المجموعات	235.64	471	0.50		
	المجموع	237.51	473			

يتبين من الجدول (13.4) أن قيمة مستوى الدلالة المحسوب على الدرجة الكلية لمقياس البرامج التدريبية المقدمة للمعلمين ومجالاته كانت؛ أكبر من قيمة مستوى الدلالة المحدد للدراسة ($\alpha \leq 0.05$)، وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية، بمعنى لا توجد فُروق ذات دلالة إحصائية عند مُستوى

الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين مُتوسطات تقدير أفراد عينة الدراسة في مستوى البرامج التدريبية المقدمة للمعلمين في المدارس الحكومية في المحافظات الشمالية من وجهة نظر المشرفين التربويين والمعلمين تعزى إلى متغير المؤهل العلمي.

3.2.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة: لا توجد فُروق ذات دلالة إحصائية عند مُستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين مُتوسطات تقدير أفراد عينة الدراسة في مستوى البرامج التدريبية المقدمة للمعلمين في المدارس الحكومية في المحافظات الشمالية من وجهة نظر المشرفين التربويين والمعلمين تعزى إلى متغير عدد سنوات الخبرة.

استخرجت المُتوسطات الحسابية للدرجة الكلية ولمجالات البرامج التدريبية المقدمة للمعلمين في المدارس الحكومية في المحافظات الشمالية من وجهة نظر المشرفين التربويين والمعلمين، وجاءت النتائج كما هو موضح بالجدول (14.4).

جدول (14.4): المُتوسطات الحسابية للدرجة الكلية ولمجالات البرامج التدريبية المقدمة للمعلمين في المدارس الحكومية في المحافظات الشمالية في فلسطين من وجهة نظر المشرفين التربويين والمعلمين تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة

المجالات	المستوى	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
تخطيط البرنامج التدريبي	أقل من 5 سنوات	65	3.61	0.59
	من 5 إلى أقل من 10 سنوات	68	3.50	0.64
	10 سنوات فأكثر	341	3.54	0.62
أهداف البرنامج التدريبي	أقل من 5 سنوات	65	3.64	0.73
	من 5 إلى أقل من 10 سنوات	68	3.39	0.82
	10 سنوات فأكثر	341	3.45	0.80
محتوى البرنامج التدريبي	أقل من 5 سنوات	65	3.73	0.71
	من 5 إلى أقل من 10 سنوات	68	3.40	0.81
	10 سنوات فأكثر	341	3.52	0.78
تقويم التدريب	أقل من 5 سنوات	65	3.66	0.76
	من 5 إلى أقل من 10 سنوات	68	3.39	0.81
	10 سنوات فأكثر	341	3.40	0.82
الدرجة الكلية	أقل من 5 سنوات	65	3.66	0.66
	من 5 إلى أقل من 10 سنوات	68	3.42	0.72
	10 سنوات فأكثر	341	3.47	0.71

يتضح من خلال الجدول (14.4): وجود فُروق ظاهرية بين المُتوسطات الحسابية، وذلك تبعاً لمُتغير عدد سنوات الخبرة، ولمعرفة إذا كانت هذه الفُروق دالة إحصائياً، استُخدم اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لأكثر من مجموعتين مُستقلتين، كما هو موضح في الجدول **(15.4)**.

جدول (15.4): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي، لاختبار مُستوى دلالة الفُروق للدرجة الكلية ولمجالات البرامج التدريبية المقدمة للمعلمين في المدارس الحكومية في المحافظات الشمالية من وجهة نظر المشرفين التربويين والمعلمين تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	مُتوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة *
تخطيط البرنامج التدريبي	بين المجموعات	0.42	2	0.21	0.54	0.58
	داخل المجموعات	180.49	471	0.38		
	المجموع	180.90	473			
أهداف البرنامج التدريبي	بين المجموعات	2.32	2	1.16	1.82	0.16
	داخل المجموعات	299.48	471	0.64		
	المجموع	301.79	473			
محتوى البرنامج التدريبي	بين المجموعات	3.82	2	1.91	3.15	0.04*
	داخل المجموعات	285.06	471	0.61		
	المجموع	288.88	473			
تقويم التدريب	بين المجموعات	3.86	2	1.93	2.93	0.05*
	داخل المجموعات	309.72	471	0.66		
	المجموع	313.58	473			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	2.32	2	1.16	2.32	0.10
	داخل المجموعات	235.19	471	0.50		
	المجموع	237.51	473			

***دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (.05 > p *)**

يتبين من الجدول (15.4) أن قيمة مستوى الدلالة المحسوب على الدرجة الكلية لمقياس البرامج التدريبية المقدمة للمعلمين ومجالات (تخطيط البرنامج التدريبي، وأهداف البرنامج التدريبي) كانت؛ أكبر من قيمة مستوى الدلالة المحدد للدراسة ($\alpha \leq 0.05$)، وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية،

بمعنى أنه لا توجد فُروق ذات دلالة إحصائية عند مُستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين مُتوسطات تقدير أفراد عينة الدراسة في مستوى البرامج التدريبية المقدمة للمعلمين في المدارس الحكومية في المحافظات الشمالية من وجهة نظر المشرفين التربويين والمعلمين على الدرجة الكلية ومجالات (تخطيط البرنامج التدريبي، وأهداف البرنامج التدريبي) تعزى إلى متغير عدد سنوات الخبرة.

وللكشف عن موقع الفروق بين المتوسطات الحسابية لمجالات (محتوى البرنامج التدريبي، وتقويم التدريب) لدى المعلّمين في المدارس الحكوميّة في المحافظات الشّمالية تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة، أجري اختبار أقل فرق دال (LSD) والجدول (16.4) يوضح ذلك:

جدول (16.4): نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لمجالات (محتوى البرنامج التدريبي، وتقويم التدريب) لدى المعلّمين في المدارس الحكوميّة في المحافظات الشّمالية تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة

المتغير	المستوى	من 5 إلى أقل من 10 سنوات	10سنوات فأكثر
محتوى البرنامج التدريبي	أقل من 5 سنوات	.33051*	.21312*
تقويم التدريب	أقل من 5 سنوات		.25888*

***دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (.05 > p *)**

يتبين من الجدول (16.4) الآتي:

- وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) في مجال محتوى البرنامج التدريبي تبعاً إلى متغير عدد سنوات الخبرة بين (أقل من 5 سنوات) من جهة وكل من: (من 5 إلى أقل من 10 سنوات) و(10 سنوات فأكثر)، من جهة أخرى، وجاءت الفروق لصالح (أقل من 5 سنوات).

- وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α≤.05) في مجال تقويم التدريب تبعاً إلى متغير عدد سنوات الخبرة بين (أقل من 5 سنوات) من جهة و(10 سنوات فأكثر)، من جهة أخرى، وجاءت الفروق لصالح (أقل من 5 سنوات).

4.2.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة: لا توجد فُروق ذات دلالة إحصائية عند مُستوى الدلالة الإحصائية (α ≤0.05) بين مُتوسطات تقدير أفراد عينة الدراسة في مستوى البرامج التدريبية المقدمة للمعلمين في المدارس الحكومية في المحافظات الشمالية من وجهة نظر المشرفين التربويين والمعلمين تعزى إلى متغير المسمى الوظيفي.

ومن أجل فحص الفرضية وتحديد الفروق تبعاً لمتغير المسمى الوظيفي، استخدم اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين (Independent Samples t-test)، ونتائج الجدول (17.4) تبين ذلك:

الجدول (17.4): يوضح نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق للدرجة الكلية ولمجالات البرامج التدريبية المقدمة للمعلمين في المدارس الحكومية في المحافظات الشمالية من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير المسمى الوظيفي

المجالات	المسمى الوظيفي	العدد	المتوسط	الانحراف	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
تخطيط البرنامج التدريبي	مشرف تربوي	105	3.70	0.55	3.00	0.00**
	معلم	369	3.50	0.63		
أهداف البرنامج التدريبي	مشرف تربوي	105	3.79	0.57	4.68	0.00**
	معلم	369	3.38	0.83		
محتوى البرنامج التدريبي	مشرف تربوي	105	3.85	0.61	4.89	0.00**
	معلم	369	3.44	0.80		
تقويم التدريب	مشرف تربوي	105	3.59	0.69	2.24	0.03*
	معلم	369	3.39	0.84		
الدرجة الكلية	**مشرف تربوي**	105	3.72	0.54	3.863	0.00**
	معلم	369	3.43	0.74		

***دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (.05 > p *)**

****دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (.01 > p **)**

يتبين من الجدول (17.4) أن قيمة مستوى الدلالة المحسوب على الدرجة الكلية لمقياس البرامج التدريبية المقدمة للمعلمين ومجالاته كانت؛ أقل من قيمة مستوى الدلالة المحدد للدراسة

($\alpha \leq 0.05$)، وبالتالي نرفض الفرضية الصفرية، بمعنى توجد فُروق ذات دلالة إحصائية عند مُستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين مُتوسطات تقدير أفراد عينة الدراسة في البرامج التدريبية المقدمة للمعلمين في المدارس الحكومية في المحافظات الشمالية من وجهة نظر المشرفين التربويين والمعلمين تعزى إلى متغير المسمى الوظيفي وذلك لصالح مشرف تربوي.

5.2.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الخامسة: لا توجد فُروق ذات دلالة إحصائية عند مُستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين مُتوسطات تقدير أفراد عينة الدراسة في مستوى البرامج التدريبية المقدمة للمعلمين في المدارس الحكومية في المحافظات الشمالية من وجهة نظر المشرفين التربويين والمعلمين تعزى إلى متغير المديرية.

استخرجت المُتوسطات الحسابية للدرجة الكلية ولمجالات البرامج التدريبية المقدمة للمعلمين في المدارس الحكومية في المحافظات الشمالية من وجهة نظر المشرفين التربويين والمعلمين، وجاءت النتائج كما هو موضح بالجدول (18.4).

جدول (18.4): المُتوسطات الحسابية للدرجة الكلية ولمجالات البرامج التدريبية المقدمة للمعلمين في المدارس الحكومية في المحافظات الشمالية من وجهة نظر المشرفين التربويين والمعلمين تبعاً لمتغير المديرية

المجالات	المستوى	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
تخطيط البرنامج التدريبي	نابلس	171	3.52	0.64
	أريحا	31	3.70	0.49
	رام الله والبيرة	138	3.55	0.55
	بيت لحم	134	3.53	0.68
أهداف البرنامج التدريبي	نابلس	171	3.41	0.84
	أريحا	31	3.65	0.56
	رام الله والبيرة	138	3.50	0.74
	بيت لحم	134	3.48	0.85
محتوى البرنامج التدريبي	نابلس	171	3.54	0.80
	أريحا	31	3.82	0.58
	رام الله والبيرة	138	3.49	0.74
	بيت لحم	134	3.49	0.83

تقويم التدريب	نابلس	171	3.45	0.84
	أريحا	31	3.7	0.58
	رام الله والبيرة	138	3.42	0.79
	بيت لحم	134	3.37	0.85
الدرجة الكلية	نابلس	171	3.48	0.73
	أريحا	31	3.72	0.51
	رام الله والبيرة	138	3.49	0.67
	بيت لحم	134	3.46	0.76

يتضح من خلال الجدول (18.4): وجود فُروق ظاهرية بين المُتوسطات الحسابية، وذلك تبعاً لمُتغير المديرية، ولمعرفة إذا كانت هذه الفُروق دالة إحصائياً، استُخدم اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لأكثر من مجموعتين مُستقلتين، كما هو موضح في الجدول **(19.4)**.

جدول (19.4): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي، لاختبار مُستوى دلالة الفُروق للدرجة الكلية ولمجالات البرامج التدريبية المقدمة للمعلمين في المدارس الحكومية في المحافظات الشمالية من وجهة نظر المشرفين التربويين والمعلمين تبعاً لمتغير المديرية

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	مُتوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة *
تخطيط البرنامج التدريبي	بين المجموعات	0.86	3	0.29	0.75	0.52
	داخل المجموعات	180.04	470	0.38		
	المجموع	180.90	473			
أهداف البرنامج التدريبي	بين المجموعات	1.81	3	0.60	0.95	0.42
	داخل المجموعات	299.98	470	0.64		
	المجموع	301.79	473			
محتوى البرنامج التدريبي	بين المجموعات	2.95	3	0.98	1.62	0.19
	داخل المجموعات	285.93	470	0.61		
	المجموع	288.88	473			
تقويم التدريب	بين المجموعات	2.90	3	0.97	1.46	0.22
	داخل المجموعات	310.68	470	0.66		
	المجموع	313.58	473			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	1.72	3	0.57	1.14	0.33
	داخل المجموعات	235.79	470	0.50		
	المجموع	237.51	473			

يتبين من الجدول (19.4) أن قيمة مستوى الدلالة المحسوب على الدرجة الكلية لمقياس البرامج التدريبية المقدمة للمعلمين ومجالاته كانت؛ أكبر من قيمة مستوى الدلالة المحدد للدراسة ($\alpha \leq 0.05$)، وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية، بمعنى أنه لا توجد فُروق ذات دلالة إحصائية عند مُستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين مُتوسطات تقدير أفراد عينة الدراسة في مستوى البرامج التدريبية المقدمة للمعلمين في المدارس الحكومية في المحافظات الشمالية من وجهة نظر المشرفين التربويين والمعلمين على الدرجة الكلية ومجالاته تعزى إلى متغير المديرية.

6.2.4 النتائج المتعلقة بالفرضية السادسة: لا توجد فُروق ذات دلالة إحصائية عند مُستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين مُتوسطات تقدير أفراد عينة الدراسة في مستوى الكفايات التدريسية لدى المعلمين في المدارس الحكومية في المحافظات الشمالية من وجهة نظر المشرفين التربويين والمعلمين تعزى إلى متغير الجنس.

ومن أجل فحص الفرضية وتحديد الفروق تبعاً لمتغير الجنس، استخدم اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين (Independent Samples t-test)، ونتائج الجدول (20.4) تبين ذلك:

الجدول (20.4): يوضح نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق للدرجة الكلية ولمجالات الكفايات التدريسية لدى المعلمين في المدارس الحكومية في المحافظات الشمالية تعزى لمتغير الجنس

المجالات	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
كفاية التخطيط	ذكر	200	3.73	0.78	-1.83	0.07
	أنثى	274	3.85	0.66		
كفاية تنفيذ الدروس	ذكر	200	3.76	0.83	-1.24	0.21
	أنثى	274	3.85	0.68		
كفاية تقويم التدريس	ذكر	200	3.75	0.83	-0.63	0.53
	أنثى	274	3.80	0.71		
كفاية إدارة الصف والتواصل	ذكر	200	3.70	0.83	-1.27	0.21
	أنثى	274	3.79	0.70		
الدرجة الكلية	**ذكر**	200	3.74	0.79	-1.28	0.20
	أنثى	274	3.82	0.66		

يتبين من الجدول (20.4) أن قيمة مستوى الدلالة المحسوب على الدرجة الكلية لمقياس الكفايات التدريسية لدى المعلمين ومجالاته كانت؛ أكبر من قيمة مستوى الدلالة المحدد للدراسة ($\alpha \leq 0.05$)، وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية، بمعنى لا توجد فُروق ذات دلالة إحصائية عند مُستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين مُتوسطات تقدير أفراد عينة الدراسة في مستوى الكفايات التدريسية لدى المعلمين في المدارس الحكومية في المحافظات الشمالية من وجهة نظر المشرفين التربويين والمعلمين تعزى إلى متغير الجنس.

7.2.4 النتائج المتعلقة بالفرضية السابعة: لا توجد فُروق ذات دلالة إحصائية عند مُستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين مُتوسطات تقدير أفراد عينة الدراسة في مستوى الكفايات التدريسية لدى المعلمين في المدارس الحكومية في المحافظات الشمالية من وجهة نظر المشرفين التربويين والمعلمين تعزى إلى متغير المؤهل العلمي.

استخرجت المُتوسطات الحسابية للدرجة الكلية ولمجالات الكفايات التدريسية لدى المعلمين في المدارس الحكومية في المحافظات الشمالية من وجهة نظر المشرفين التربويين والمعلمين، وجاءت النتائج كما هو موضح بالجدول (21.4).

جدول (21.4): المُتوسطات الحسابية للدرجة الكلية ولمجالات الكفايات التدريسية لدى المعلمين في المدارس الحكومية في المحافظات الشمالية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

المجالات	المستوى	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
كفاية التخطيط	دبلوم	26	3.69	0.53
	بكالوريوس	332	3.81	0.72
	ماجستير فأعلى	116	3.82	0.76
كفاية تنفيذ الدروس	دبلوم	26	3.73	0.59
	بكالوريوس	332	3.81	0.75
	ماجستير فأعلى	116	3.82	0.77
كفاية تقويم التدريس	دبلوم	26	3.70	0.50
	بكالوريوس	332	3.80	0.77

	ماجستير فأعلى	116	3.74	0.81
كفاية إدارة الصف والتواصل	دبلوم	26	3.70	0.35
	بكالوريوس	332	3.76	0.78
	ماجستير فأعلى	116	3.73	0.77
الدرجة الكلية	دبلوم	26	3.70	0.45
	بكالوريوس	332	3.79	0.72
	ماجستير فأعلى	116	3.78	0.74

يتضح من خلال الجدول (21.4): وجود فُروق ظاهرية بين المُتوسطات الحسابية، وذلك تبعاً لمُتغير المؤهل العلمي، ولمعرفة إذا كانت هذه الفُروق دالة إحصائياً، استُخدم اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لأكثر من مجموعتين مُستقلتين، كما هو موضح في الجدول **(22.4)**.

جدول (22.4): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي، لاختبار مُستوى دلالة الفُروق للدرجة الكلية ولمجالات الكفايات التدريسية لدى المعلمين في المدارس الحكومية في المحافظات الشمالية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	مُتوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة *
كفاية التخطيط	بين المجموعات	0.38	2	0.19	0.37	0.69
	داخل المجموعات	242.99	471	0.52		
	المجموع	243.37	473			
كفاية تنفيذ الدروس	بين المجموعات	0.18	2	0.09	0.16	0.85
	داخل المجموعات	264.88	471	0.56		
	المجموع	265.06	473			
كفاية تقويم التدريس	بين المجموعات	0.43	2	0.21	0.36	0.70
	داخل المجموعات	277.69	471	0.59		
	المجموع	278.12	473			
كفاية إدارة الصف والتواصل	بين المجموعات	0.20	2	0.10	0.18	0.84
	داخل المجموعات	271.30	471	0.58		
	المجموع	271.50	473			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	0.21	2	0.11	0.21	0.81
	داخل المجموعات	242.43	471	0.52		
	المجموع	242.65	473			

يتبين من الجدول (22.4) أن قيمة مستوى الدلالة المحسوب على الدرجة الكلية لمقياس الكفايات التدريسية لدى المعلمين ومجالاته كانت؛ أكبر من قيمة مستوى الدلالة المحدد للدراسة ($\alpha \leq 0.05$)، وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية، بمعنى لا توجد فُروق ذات دلالة إحصائية عند مُستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين مُتوسطات تقدير أفراد عينة الدراسة في مستوى الكفايات التدريسية لدى المعلمين في المدارس الحكومية في المحافظات الشمالية من وجهة نظر المشرفين التربويين والمعلمين تعزى إلى متغير المؤهل العلمي.

8.2.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الثامنة: لا توجد فُروق ذات دلالة إحصائية عند مُستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين مُتوسطات تقدير أفراد عينة الدراسة في مستوى الكفايات التدريسية لدى المعلمين في المدارس الحكومية في المحافظات الشمالية من وجهة نظر المشرفين التربويين والمعلمين تعزى إلى متغير عدد سنوات الخبرة.

استخرجت المُتوسطات الحسابية للدرجة الكلية ولمجالات الكفايات التدريسية لدى المعلمين في المدارس الحكومية في المحافظات الشمالية من وجهة نظر المشرفين التربويين والمعلمين، وجاءت النتائج كما هو موضح بالجدول (23.4).

جدول (23.4): المُتوسطات الحسابية للدرجة الكلية ولمجالات الكفايات التدريسية لدى المعلمين في المدارس الحكومية في المحافظات الشمالية في فلسطين تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة

المجالات	المستوى	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
كفاية التخطيط	أقل من 5 سنوات	65	3.88	0.69
	من 5 إلى أقل من 10 سنوات	68	3.68	0.75
	10 سنوات فأكثر	341	3.81	0.71
كفاية تنفيذ الدروس	أقل من 5 سنوات	65	3.91	0.68
	من 5 إلى أقل من 10 سنوات	68	3.71	0.83
	10 سنوات فأكثر	341	3.81	0.74
كفاية تقويم التدريس	أقل من 5 سنوات	65	3.91	0.74
	من 5 إلى أقل من 10 سنوات	68	3.75	0.80
	10 سنوات فأكثر	341	3.76	0.77

كفاية إدارة الصف والتواصل	أقل من 5 سنوات	65	3.88	0.73
	من 5 إلى أقل من 10 سنوات	68	3.70	0.83
	10 سنوات فأكثر	341	3.74	0.75
الدرجة الكلية	أقل من 5 سنوات	65	3.90	0.67
	من 5 إلى أقل من 10 سنوات	68	3.71	0.78
	10 سنوات فأكثر	341	3.78	0.71

يتضح من خلال الجدول (23.4): وجود فُروق ظاهرية بين المُتوسطات الحسابية، وذلك تبعاً لمُتغير عدد سنوات الخبرة، ولمعرفة إذا كانت هذه الفُروق دالة إحصائياً، استُخدم اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لأكثر من مجموعتين مُستقلتين، كما هو موضح في الجدول **(24.4)**.

جدول (24.4): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي، لاختبار مُستوى دلالة الفُروق للدرجة الكلية ولمجالات الكفايات التدريسية لدى المعلمين في المدارس الحكومية في المحافظات الشمالية تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	مُتوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة *
كفاية التخطيط	بين المجموعات	1.55	2	0.78	1.51	0.22
	داخل المجموعات	241.82	471	0.51		
	المجموع	243.37	473			
كفاية تنفيذ الدروس	بين المجموعات	1.36	2	0.68	1.21	0.30
	داخل المجموعات	263.70	471	0.56		
	المجموع	265.06	473			
كفاية تقويم التدريس	بين المجموعات	1.27	2	0.64	1.08	0.34
	داخل المجموعات	276.85	471	0.59		
	المجموع	278.12	473			
كفاية إدارة الصف والتواصل	بين المجموعات	1.31	2	0.65	1.14	0.32
	داخل المجموعات	270.19	471	0.57		
	المجموع	271.50	473			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	1.19	2	0.60	1.16	0.31
	داخل المجموعات	241.45	471	0.51		
	المجموع	242.65	473			

يتبين من الجدول (24.4) أن قيمة مستوى الدلالة المحسوب على الدرجة الكلية لمقياس الكفايات التدريسية لدى المعلمين ومجالاته كانت؛ أكبر من قيمة مستوى الدلالة المحدد للدراسة ($\alpha \leq 0.05$)، وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية، بمعنى أنه لا توجد فُروق ذات دلالة إحصائية عند مُستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين مُتوسطات تقدير أفراد عينة الدراسة في مستوى الكفايات التدريسية لدى المعلمين في المدارس الحكومية في المحافظات الشمالية من وجهة نظر المشرفين التربويين والمعلمين تعزى إلى متغير عدد سنوات الخبرة.

9.2.4 النتائج المتعلقة بالفرضية التاسعة: لا توجد فُروق ذات دلالة إحصائية عند مُستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين مُتوسطات تقدير أفراد عينة الدراسة في مستوى الكفايات التدريسية لدى المعلمين في المدارس الحكومية في المحافظات الشمالية من وجهة نظر المشرفين التربويين والمعلمين تعزى إلى متغير المسمى الوظيفي.

ومن أجل فحص الفرضية وتحديد الفروق تبعاً لمتغير المسمى الوظيفي، استخدم اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين (Independent Samples t-test)، ونتائج الجدول (25.4) تبين ذلك:

الجدول (25.4): يوضح نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق للدرجة الكلية ولمجالات الكفايات التدريسية لدى المعلمين في المدارس الحكومية في المحافظات الشمالية تعزى لمتغير المسمى الوظيفي

المجالات	المسمى الوظيفي	العدد	المتوسط	الانحراف	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
كفاية التخطيط	مشرف تربوي	105	4.00	0.62	3.23	0.00**
	معلم	369	3.75	0.73		
كفاية تنفيذ الدروس	مشرف تربوي	105	4.01	0.68	3.09	0.00**
	معلم	369	3.75	0.76		
كفاية تقويم التدريس	مشرف تربوي	105	3.90	0.70	1.89	0.05*
	معلم	369	3.74	0.78		
كفاية إدارة الصف والتواصل	مشرف تربوي	105	3.88	0.68	1.95	0.05*
	معلم	369	3.72	0.78		
الدرجة الكلية	**مشرف تربوي**	105	3.95	0.63	2.62	0.01**
	معلم	369	3.74	0.73		

***دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (p < .05 *)**

****دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (p < .01 **)**

يتبين من الجدول (25.4) أن قيمة مستوى الدلالة المحسوب على الدرجة الكلية لمقياس الكفايات التدريسية لدى المعلمين ومجالاته كانت؛ أقل من قيمة مستوى الدلالة المحدد للدراسة ($\alpha \leq 0.05$)، وبالتالي نرفض الفرضية الصفرية، بمعنى توجد فُروق ذات دلالة إحصائية عند مُستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين مُتوسطات تقدير أفراد عينة الدراسة في مستوى الكفايات التدريسية لدى المعلمين في المدارس الحكومية في المحافظات الشمالية من وجهة نظر المشرفين التربويين والمعلمين تعزى إلى متغير المسمى الوظيفي وذلك لصالح مشرف تربوي.

10.2.4 النتائج المتعلقة بالفرضية العاشرة: لا توجد فُروق ذات دلالة إحصائية عند مُستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين مُتوسطات تقدير أفراد عينة الدراسة في مستوى الكفايات التدريسية لدى المعلمين في المدارس الحكومية في المحافظات الشمالية من وجهة نظر المشرفين التربويين والمعلمين تعزى إلى متغير المديرية.

استخرجت المُتوسطات الحسابية للدرجة الكلية ولمجالات الكفايات التدريسية لدى المعلمين في المدارس الحكومية في المحافظات الشمالية من وجهة نظر المشرفين التربويين والمعلمين، وجاءت النتائج كما هو موضح بالجدول (26.4).

جدول (26.4): المُتوسطات الحسابية للدرجة الكلية ولمجالات الكفايات التدريسية لدى المعلمين في المدارس الحكومية في المحافظات الشمالية تبعاً لمتغير المديرية

المجالات	المستوى	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
كفاية التخطيط	نابلس	171	3.83	0.74
	أريحا	31	3.98	0.56
	رام الله والبيرة	138	3.75	0.71
	بيت لحم	134	3.78	0.73
كفاية تنفيذ الدروس	نابلس	171	3.85	0.77
	أريحا	31	3.99	0.63
	رام الله والبيرة	138	3.74	0.75
	بيت لحم	134	3.80	0.75

كفاية تقويم التدريس	نابلس	171	3.80	0.80
	أريحا	31	3.92	0.66
	رام الله والبيرة	138	3.73	0.75
	بيت لحم	134	3.76	0.77
كفاية إدارة الصف والتواصل	نابلس	171	3.77	0.79
	أريحا	31	3.92	0.63
	رام الله والبيرة	138	3.69	0.74
	بيت لحم	134	3.76	0.76
الدرجة الكلية	نابلس	171	3.81	0.74
	أريحا	31	3.95	0.59
	رام الله والبيرة	138	3.73	0.71
	بيت لحم	134	3.77	0.72

يتضح من خلال الجدول (26.4): وجود فُروق ظاهرية بين المُتوسطات الحسابية، وذلك تبعاً لمُتغير المديرية، ولمعرفة إذا كانت هذه الفُروق دالة إحصائياً، استُخدم اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لأكثر من مجموعتين مُستقلتين، كما هو موضح في الجدول **(27.4)**.

جدول (27.4): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي، لاختبار مُستوى دلالة الفُروق للدرجة الكلية ولمجالات الكفايات التدريسية لدى المعلمين في المدارس الحكومية في المحافظات الشمالية تبعاً لمتغير المديرية

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	مُتوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة *
كفاية التخطيط	بين المجموعات	1.57	3	0.52	1.01	0.39
	داخل المجموعات	241.80	470	0.51		
	المجموع	243.37	473			
كفاية تنفيذ الدروس	بين المجموعات	1.88	3	0.63	1.12	0.34
	داخل المجموعات	263.18	470	0.56		
	المجموع	265.06	473			
كفاية تقويم التدريس	بين المجموعات	1.06	3	0.35	0.60	0.62
	داخل المجموعات	277.06	470	0.59		
	المجموع	278.12	473			
كفاية إدارة الصف والتواصل	بين المجموعات	1.48	3	0.49	0.86	0.46

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	مُتوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة *
	داخل المجموعات	270.02	470	0.58		
	المجموع	271.50	473			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	1.45	3	0.48	0.94	0.42
	داخل المجموعات	241.20	470	0.51		
	المجموع	242.65	473			

يتبين من الجدول (27.4) أن قيمة مستوى الدلالة المحسوب على الدرجة الكلية لمقياس الكفايات التدريسية لدى المعلمين ومجالاته كانت؛ أكبر من قيمة مستوى الدلالة المحدد للدراسة ($\alpha \leq 0.05$)، وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية، بمعنى أنه لا توجد فُروق ذات دلالة إحصائية عند مُستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين مُتوسطات تقدير أفراد عينة الدراسة في مستوى الكفايات التدريسية لدى المعلمين في المدارس الحكومية في المحافظات الشمالية من وجهة نظر المشرفين التربويين والمعلمين على الدرجة الكلية ومجالاته تعزى إلى متغير المديرية.

11.2.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الحادية عشرة:

لا توجد علاقة ارتباط ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين البرامج التدريبية المقدمة للمعلمين ومستوى الكفايات التدريسية لديهم، من وجهة نظر المشرفين التربويين والمعلمين في المحافظات الشمالية في فلسطين.

لفحص الفرضية، استخرج معامل ارتباط بيرسون (Person Correlation) بين مقياسي البرامج التدريبية المقدمة للمعلمين والكفايات التدريسية لديهم في المدارس الحكومية في المحافظات الشمالية من وجهة نظر المشرفين التربويين والمعلمين، والجدول (28.4) يوضح نتائج اختبار معامل ارتباط بيرسون:

جدول (28.4) يوضح معاملات ارتباط بيرسون بين البرامج التدريبية المقدمة للمعلمين والكفايات التدريسية لديهم في المدارس الحكومية في المحافظات الشمالية (ن=252)

مجالات البرامج التدريبية المقدمة للمعلمين	مجالات الكفايات التدريسية لدى المعلمين				
	كفاية التخطيط	كفاية تنفيذ الدروس	كفاية تقويم التدريس	كفاية إدارة الصف والتواصل	الكفايات التدريسية للمعلمين ككل
	معامل ارتباط بيرسون				
تخطيط البرنامج التدريبي	0.60**	0.58**	0.57**	0.55**	**0.60****
أهداف البرنامج التدريبي	0.56**	0.58**	0.56**	0.55**	**0.59****
محتوى البرنامج التدريبي	0.61**	0.64**	0.62**	0.61**	**0.65****
تقويم التدريب	0.58**	0.61**	0.60**	0.59**	**0.62****
البرامج التدريبية المقدمة للمعلمين ككل	**0.63****	**0.65****	**0.63****	**0.62****	**0.66****

****دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (.01 > p **)**

يتضح من الجدول (28.4) وجود علاقة ارتباط ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، بين البرامج التدريبية المقدمة للمعلمين ومستوى الكفايات التدريسية لديهم، من وجهة نظر المشرفين التربويين والمعلمين في المحافظات الشمالية، إذ بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون (0.66)، ويتضح أن العلاقة بين البرامج التدريبية المقدمة للمعلمين ومستوى الكفايات التدريسية لديهم، من وجهة نظر المشرفين التربويين والمعلمين في المحافظات الشمالية، جاءت طردية موجبة؛ بمعنى كلما ازدادت البرامج التدريبية المقدمة للمعلمين ازداد مستوى الكفايات التدريسية لديهم.

12.2.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية عشرة:

لا توجد قدرة تنبؤية دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq .05$) لمجالات البرامج التدريبية المقدمة لمعلمي المدارس الحكومية في التنبؤ بمستوى الكفايات التدريسية لديهم من وجهة نظر المشرفين التربويين والمعلّمين في المحافظات الشّمالية.

من أجل قياس مدى إسهام (مجالات البرامج التدريبية المقدمة لمعلمي المدارس الحكومية) في التنبؤ بالكفايات التدريسية لديهم من وجهة نظر المشرفين التربويين والمعلّمين في المحافظات الشّمالية، استخدم معامل الانحدار المتعدد التدريجي (Stepwise Multiple Regression) باستخدام أسلوب الإدخال (Stepwise) والجدول (29.4) يوضح ذلك:

جدول (29.4)

نتائج تحليل الانحدار المتعدد التدريجي لمعرفة مدى اسهام (مجالات البرامج التدريبية المقدمة لمعلمي المدارس الحكومية) في التنبؤ بالكفايات التدريسية لديهم من وجهة نظر المشرفين التربويين والمعلّمين في المحافظات الشّمالية

	النموذج	المعاملات غير المعيارية		المعاملات المعيارية بيتا β	قيمة ت	مستوى الدلالة	معامل الارتباط (R)	التباين المفسر R^2	معامل الارتباط المعدل
		معامل الانحدار	الخطأ المعياري						
1	الثابت	1.37	0.14		9.52	0.00**	.667c	0.445	0.441
	محتوى البرنامج التدريبي	0.32	0.07	0.34	4.63	0.00**			
	تخطيط البرنامج التدريبي	0.22	0.07	0.19	3.14	0.00**			
	تقويم التدريب	0.16	0.06	0.18	2.49	0.01**			

قيمة "ف" المحسوبة= 125.415 دالة عند مستوى (.01 > p **)

يتضح من الجدول (29.4) وجود أثر دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .01$) لمجالات البرامج التدريبية المقدمة لمعلمي المدارس الحكومية (محتوى البرنامج التدريبي، وتخطيط البرنامج التدريبي، وتقويم التدريب) في التنبؤ بمستوى الكفايات التدريسية لديهم من وجهة نظر المشرفين التربويين والمعلّمين في المحافظات الشّمالية، ويلاحظ أن المجالات الثلاث (محتوى البرنامج التدريبي، وتخطيط البرنامج التدريبي، وتقويم التدريب) قد وضحت (44.1%)، من نسبة التباين في مستوى الكفايات التدريسية. أما فيما يتعلق في مجال: (أهداف البرنامج التدريبي)، فإنه لم يسهم بشكل دال إحصائياً في التنبؤ بمستوى الكفايات التدريسية. وتجدر الإشارة إلى أن قيم عامل تضخم

التباين (VIF) للنماذج التنبؤية الثلاثة قد كانت متدنية؛ مما يشير إلى عدم وجود إشكالية التساهمية المتعددة (Multicollinearity) التي تشير إلى وجود ارتباطات قوية بين المتنبئات.

وعليه يمكن كتابة معادلة الانحدار وهي (y= 1.37 + .32 X1+ .22 X2+ .16 X3)، حيث تمثل

X1= محتوى البرنامج التدريبي

X2= تخطيط البرنامج التدريبي

X3= تقويم التدريب

Y= الكفايات التدريسية لدى المعلمين

أي كلما تغير مجال محتوى البرنامج التدريبي درجة واحدة يحدث تغير موجب طردي في مستوى الكفايات التدريسية بمقدار (.32)، وكلما تغير مجال تخطيط البرنامج التدريبي درجة واحدة يحدث تغير موجب طردي في مستوى الكفايات التدريسية بمقدار (.22)، وكلما تغير مجال تقويم التدريب درجة واحدة يحدث تغير موجب طردي في مستوى الكفايات التدريسية بمقدار (.16).

ثانياً: نتائج المقابلات

السؤال الاول: كيف يوائم التخطيط للبرامج التدريبية ما بين احتياجات المعلمين وتحقيق أهداف البرنامج التدريبي؟

من خلال لقاء الباحث مع المشرفين التربويين والمعلمين في المدارس الحكومية تبين أن التخطيط الجيد للبرامج التدريبية يعد أهم الخطوات في تصميم وإعداد البرامج التدريبية.

حيث أجمع اغلبهم أن التخطيط الجيد يبدأ بمعرفة الاحتياجات التدريبية للمعلمين سواء أكانت أكاديمية أو سلوكية وقد ذكر على لسان أحد المشرفين أن تحديد الاحتياجات قد يكون على صورة المسح الشامل لهذه الاحتياجات من خلال استمارة خاصة للاحتياجات توزع على المعلمين في أحد العناقيد لتحديد الاحتياجات التدريبية بشكل دقيق. ومن ثم يتم وضع الأهداف الخاصة للبرنامج التعليمي المرتبط بهذي الاحتياجات. وأجمع (90%) من المشرفين أن تحديد الأحتياجات يتم من

خلال الزيارة الصفيه للمشرف وملاحظة أداءه ونتائج الطلبة، ومن خلال معلومات يقدمها المدير حول الكفاءات التي يمتلكها المعلم والاحتياجات التدريبة له. وأثناء المقابلة تحدث أحد المشرفين قال: "أن تحديد الاحتياجات التدريبية يتم مراعاة الفروق الفردية خلالها والخبرة ". وأجمع معظمهم أن محتوى البرامج التدريبية يناسب المنهاج المدرسي والمرحلة العمرية التي يدرسها المعلم وخبرته، وأكد (80%) من المعلمين في المدارس الحكومية على أنه لا يتم أشراكهم خلال تحديد الاحتياجات التدريبية. وتبين للباحثة من خلال المقابلة أنه في تحديد الاحتياجاتت التدريبية يتم إشراك مدربين ومختصين من وزارة التربية والتعليم في تخطيط البرامج التدريبية تساعدهم وتدربهم وتشرف على التخطيط الجيد وتحديد الأهداف المناسبة. وأجمع (95%) منهم أن الأهداف ترتبط بالمواد التعليمية والاحتياجات التدريبية والوسائل المتبعه والزمان والمكان والموازنات والتقييم حيث يجب ألاخذ بعين الاعتبار هذه الامور أثناء التخطيط لتحقيق الاهداف في ضوء الاحتياجات التدريبية.

السؤال الثاني: ما الامور التي يؤخذ بعين الاعتبار بها اثناء اعداد المحتوى التعليمي للبرامج التدريبية؟

من خلال إجابات المعلمين والمشرفين تبين أن (90%) أجمعوا على أن المحتوى والمواد التي يعرضها البرنامج التدريبي تعتمد على الاحتياجات التدريبية للمعلمين سواء اكاديمية تدريسية أو سلوكية، وتبين أيضا أنه أثناء تحديد وإعداد المحتوى يتم التركيز على الكتير من الأمور من بينها: خبرة للمعلم، الكفايات التي يملكها، المادة التي يدرسها، المرحلة العمرية التي يتعامل معها. واوضح أحد المشرفين قائلا: "أن إعداد المحتوى التعليمي يجب أن يناسب أهداف المنهاج التربوي والعمل على اثراءه ومواكبة كل ما هو جديد في ميدان التربية". وأوضح (20%) من عينة الدراسة أن التدريب قد يكون عملي وتحديدا في الموضوعات العلمية مثلاً مادة العلوم العامة حيث التجارب

مثلا أو في مادة التكنولوجيا. وأوضح (80%) أن محتوى البرامج التدريبية نظرية تعتمد على أساليب ووسائل تدعم الجانب النظري من عرض بوربوينت، القاء، نقاش، حوار.

السؤال الثالث: ما هي نقاط القوة ونقاط الضعف في تقويم البرامج التدريبية؟

من خلال مقابلة كل من المشرفين والمعلمين تبين للباحثة أن التقويم في البرامج التدريبية ضعيف إجمالاً. حيث يقتصر على استمارة توزع اخر أيام الدورة التدريبية لرصد تقيم حول البرنامج التدريبي. وأوضح (20%) من المشرفين أنه يتم التقويم بشكل مستمر أثناء البرنامج وبعد انتهاءه، واغلب عملية التقويم تتم من خلال الزيارات الصفية وملاحظة أداء المعلمين المكتسب ونتائج الطلبة وملفات الإنجاز والتواصل الشخصي مع المعلمين المتدربين. وتبين للباحثة من خلال مقابلة عدد من المشرفين التربوين والمعلمين أن التقويم يشمل عناصر البرنامج التدريبي بشكل شامل وقد يكون فردي أو جماعي. وبين (30%) منهم أن التقويم قد يكون تكوينياً أثناء أعطاء البرنامج التدريبي.

السؤال الرابع: ما هي الامور التي يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار في تطوير البرامج التدريبية المقدمة والتي تعكس على الكفايات التدريسية للمعلمين؟

أظهرت المقابلة أن (95%) من المشرفين والمعلمين اتفقوا على ملاءمة المحتوى لاحتياجات المتدربين وكفاياتهم التدريسية ليتنسى تحقيق الأهداف التي ترمي إلى تنمية كفاءات المعملين وبالتالي تنعكس على الطلبة ونتائجهم. وبينت النتائج أنه يجب الاهتمام بعامل الخبره والمرحلة العمرية التي تعامل معها المعلم والاهتمام بتنمية الجانب التكنولوحي لمواكية التطورات وكل ما هو جديد. وبين أحد المعلمين قائلاً "يجب أن تكون البرامج التدريبية أكثر اتصالاً بواقع المعلمين في الميدان والاهتمام بقدراتهم ورغباتهم وتطلعاتهم واتجاهاتهم". وأوضح أحد المشرفين قائلاً: "البرامج التدريبية يجب أن تواكب التغيرات الحاصلة في الميدان سواء اقتصادية أو اجتماعية أو ثقافية ولا

بد من مراعاة تخصص للمعلمين". وأجمع (90%) على أن تكون التغيرات الحاصلة في البرامج التدريبة تصب في مصلحة الطالب باعتباره محور العملية التعليمية حيث يتم إعداد المعلم وتنمية كفاياته في التخطيط والتنفيذ والتقويم لينشىء جيلاً قادراً على تحمل المسؤولية وقادر على التعلم الذاتي والتعايش مع الواقع وحل المشكلات التي تعترض طريقة ليحقق مبدأ الجودة الشاملة في التعلم. وبين (80%) أنه من الضروري أن تكون البرامج التدريبية عملية ونظرية حتى في التخصصات الأدبية أي لا يقتصر التدريب العملي فقط على تخصصات معينة ولا بد من الاهتمام بوسائل التقويم أثناء اعطاء البرامج التدريبية وبعد انتهاءها إذ لابد من تنوعها وشموليتها واستمراريتها. واختيار المدربين الأكفاء القادرين على دعم ومساندة المتدربين نحو التطور والإهتمام بالزمان والمكان المناسبين مع تنويع الأساليب والأنشطة أثناء التدريب والتركيز على الأهداف المشتقة من الاحتياجات.

السؤال الخامس: ما هي المعيقات التي تحول دون بلوغ وتحقيق أهداف البرامج التدريبية؟

من خلال مقابلة الباحثة لعدد من المشرفين التربويين والمعلمين في المدارس الحكومية أجمعوا على وجود المعيقات الآتية في البرامج التدريبية والتي تحول دون تحقيق أهدافها:

- تحديد الاحتياجات بطريقة عشوائية بعيد عن المنهج العلمي.
- عدم الوعي بأهمية البرامج التدريبة المقدمة للمعلمين.
- عدم التسلسل في تصميم وإعداد البرلمج التدريبة حيث يستعجل في التنفيذ قبل التخطيط الجيد ورصد الاحتياجات الفعلية بشكل دقيق.
- التكاليف المادية والموازنة القليلة.

- عدم اشراك العناصر التربوية في اعداد البرامج التدريبية من مدراء ومعلمين واختصارها على المدربين او المشرفين
- الضغط الكبير على المشرفين والمعلمين من حيث المهام والمسؤليات
- دافعية المعلم المتندية
- عدم توافر بيئة العمل الجيدة والتي تساعد المتدربين على تطبيق ما تعلموا
- سوء مكان التنفيذ الخاص بالبرنامج التدريبي وافتقاره إلى الادوات والوسائل التعليمية.
- الخروج عن الاهداف التدريبية اثناء تنفيذ البرامج التدريبية مما يشعر المتدرب بالملل وذلك بتناول موضوعات بعيدة عن احتياجاتهم.
- قلة الحوافز المقدمة سواء مادية أو معنوية.
- بعد مكان التدريب عن المتدربين.

الفصل الخامس

تفسير النّتائج ومناقشتها

1.5 تفسير نتائج الأسئلة ومناقشتها.

2.5 تفسير نتائج الفرضيات ومناقشتها.

3.5 التّوصيات والمقترحات.

الفصل الخامس

تفسير النّتائج ومناقشتها

تضمّن هذا الفصل مناقشة النّتائج الّتي توصّلت إليها الدّراسة، من خلال أسئلتها وما انبثق عنها من فرضيّات، وذلك بمقارنتها بالنّتائج التّي توصّلت إليها الدّراسات السّابقة الواردة في هذه الدّراسة، إضافة إلى تفسير النّتائج، وصولاً إلى التّوصيات الّتي يمكن طرحها في ضوء هذه النّتائج.

5.1 تفسير نتائج أسئلة الدّراسة ومناقشتها

1.1.5 تفسير نتائج السّؤال الأوّل ومناقشته

ما مستوى البرامج التدريبية المقدمة للمعلمين في المدارس الحكومية من وجهة نظر المشرفيين التربويين والمعلمين في المحافظات الشمالية في فلسطين؟

أظهرت النتائج أن المتوسط الحسابي لتقديرات عينة الدراسة كان متوسط حيث بلغ (3.49)، حيث جاء مجال "تخطيط البرنامج التدريبي" بالمرتبة الأولى، بمُتوسط حسابي قدره (3.54)، ومستوى مُتوسط، بينما جاء مجال "تقويم التدريب" في المرتبة الأخيرة، بمُتوسط حسابي قدره (3.44)، ومستوى مُتوسط.

وهذا ما أظهرته نتيجة المقابلة مع المشرفيين التربوين والمعلمين في المحافظات الشمالية والتي بينت أن البرامج التدريبية ليست بالمستوى العالي حيث تحتاج الى تعديلات لتلبي احتياجات المعلمين حيث ينقصها التخطيط الجيد وتحديد الأهداف المناسبة والمحتوى المناسب والية التقويم المستمرة والشاملة.

وهذا ما أكدته نتيجة المقابلة وأجمع (90%) من المشرفين التربويين والمعلمين على أن تحديد الاحتياجات يتم من خلال الزيارة الصفيه للمشرف وملاحظة أداءه ونتائج الطلبة، ومن خلال معلومات يقدمها المدير حول الكفاءات التي يمتلكها المعلم والاحتياجات التدريبية له.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة الى عدم وجود الخبرة الكافية لدى القائمين على التدريب وعدم وضوح السياسة في إعداد وتصميم البرامج التدريبية، وكذلك خلل في تحليل ومسح الاحتياجات التدريبية الحقيقة للمتدربين مما ينعكس على محتوى البرامج التدريبية والتي تعتبر من مقومات التخطيط للبرامج التدريبية كما تعزو الباحثة هذه النتيجة لعدم متابعة البرامج باستمرار يكون بسبب الخوف من نتائج التقويم وضعف قدرتهم على استخدام أساليب التقويم الحديثة ومعرفتهم من أن التقويم يثير خوف المتدربين ويقلل دافعيتهم.

واتفقت مع دراسة الزناتي (2012) والتي أظهرت نتائجها أن هناك قصور في تحقيق معايير الجودة الشاملة في جميع محاور البرنامج التدريبي الأربعة حيث لم تصل الى المستوى المطلوب الذي حدده الباحث، ولكن اختلفت مع دراسة الفرا (2013) التي بينت نتائج دراستها من أن مستوى برامج التدريب أثناء الخدمة من وجهة نظر التعليم الأساسي بوزارة التربية والتعليم في مجال الأهداف والمحتوى جاء بمستوى مرتفع. واتفقت أيضا مع دراسة جافان **(Javan, 2004)** التي أظهرت نتائجها أن هناك ضعف في البرامج التدريبية من حيث التطبيق االعملي داخل المدرسة وأن إعداد المعلمين يركز على النظريات أكثر من التطبيق العملي.

2.1.5 تفسير نتائج السّؤال الثّاني ومناقشته

ما مستوى الكفايات التدريسية التي يمتلكها المعلمون في المدارس الحكومية، من وجهة نظر المعلمين والمشرفيين التربويين في المحافظات الشمالية في فلسطين؟

أظهرت النتائج أن المتوسط الحسابي لتقديرات عينة الدراسة كانت مرتفعه حيث المُتوسط الحسابي لتقديرات عينة الدراسة للدرجة الكلية بلغ (3.78)، وجاء مجال " كفاية تنفيذ الدروس" بالمرتبة الأولى، وبمستوى مرتفع وبمُتوسط حسابي قدره (3.81)، بينما جاء مجال " كفاية إدارة الصف والتواصل" في المرتبة الأخيرة، بمستوى مرتفع وبمُتوسط حسابي قدره (3.75).

وهذا ما أكدته نتائج المقابلة والتي بينت أن (95%) من المشرفين والمعلمين اتفقوا على ملاءمة المحتوى لاحتياجات المتدربين وكفاياتهم التدريسية ليتنسنى تحقيق الأهداف التي ترمي إلى تنمية كفاءات المعلمين وبالتالي تنعكس على الطلبة ونتائجهم، وتكون التغيرات الحاصلة في البرامج التدريبة تصب في مصلحة الطالب باعتباره محور العملية التعلييمة حيث يتم إعداد المعلم وتنمية كفاياته في التخطيط والتنفيذ والتقويم لينشىء جيلاً قادراً على تحمل المسؤولية وقادر على التعلم الذاتي والتعايش مع الواقع وحل المشكلات التي تعترض طريقة ليحقق مبدأ الجودة الشاملة في التعلم.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى الخبرة المكتسبة من المواقف التعليمية ومن الإهتمام والدافعية نحو مهنة التدريس وتطوير الذات لمواكبة كل ما هو جديد بالميدان، وكذلك ايضاً يعود الى مواءمة التخصص مع المادة التي يدرسها المعلم، وأما بالنسبة للضعف في إدارة الصف والتواصل يعود الى عدم وجود الدعم المعنوي والمادي للمعلم ليواجه بقوه وحنكة ما يتعرض له من تصرفات سوية وغير سوية من قبل الطلاب، وعدم إعطاءه بعض الصلاحيات بدون الإساءة للأطراف الأخرى داخل الصف وعدم تهيئة البيئة الصفية بشكل جيد متلا عدم توافر الإضاءة المناسبة، وعدم توافر المقاعد المناسبة من حيث العدد وصلاحية الإستخدام، وصغر حجم الغرف الصفية، وعدم توافر أجهزة تساعد على الضبط متلا توافر كاميرات، وقد تكون بسبب عدم التخطيط الجيد للحصة.

واختلفت مع دراسة الحشاني (2016) والتي أظهرت أن مستوى أداء معلمات رياض الأطفال غير المتخصصات للكفايات التدريسية ضعيف جداً وبحاجة إلى تدريب عن طريق دورات مهنية مستمرة من قبل متخصصين في هذا المجال للوصول إلى مستوى مرض، واختلفت أيضاً مع دراسة جليلة والساسي (2018)، والتي أظهرت أن مستوى امتلاك أساتذة التعليم الإبتدائي للكفايات التدريسية منخفض.

2.5 تفسير نتائج فرضيّات الدّراسة ومناقشتها

1.2.5 تفسير نتائج الفرضية الأولى ومناقشتها: النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى: لا توجد فُروق ذات دلالة إحصائية عند مُستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين مُتوسطات تقدير أفراد عينة الدراسة في مستوى البرامج التدريبية المقدمة للمعلمين في المدارس الحكومية في المحافظات الشمالية من وجهة نظر المشرفين التربويين والمعلمين تعزى إلى متغير الجنس.

بينت النتائج أنه لا توجد فُروق ذات دلالة إحصائية عند مُستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين مُتوسطات تقدير أفراد عينة الدراسة في مستوى البرامج التدريبية المقدمة للمعلمين في المدارس الحكومية في المحافظات الشمالية من وجهة نظر المشرفين التربويين والمعلمين تعزى إلى متغير الجنس.

وتعزو الباحثة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات عينة الدراسة للجنس إلى أن البرامج التدريبية المقدمة للمعلمين واحده للذكور والإناث وفي نفس الوقت والمكان وكذلك الحال بالنسبة للمدربين وأن المواد التدريبية المعدة تعتمد على المنهاج والكتب والظروف المشتركة بين الجنسين.

واتفقت هذه النتيجة مع دراسة زامل (2021) والتي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق دلالة إحصائيا في درجة إسهامات البرنامج التدريبي لمعلمي الصفوف (1-4) أثناء الخدمة في تطويرهم المهني بمحافظات الضفة الغربية وفقاً لمتغير الجنس، واتفقت مع دراسة أبو سالم (2021) والتي أظهرت أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقويم البرنامج التدريبي من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير الجنس في جميع المجالات عدا مجال (المدربين والمتدربين) حيث توجد فيه فروق لصالح الذكور، واختلفت مع دراسة داوود (2014)، والتي أظهرت نتائجها أن هناك فرقاً بين الفاعلية التربوية لبرامج تأهيل المرحلة الأساسية الدنيا من وجهات نظرهم واتجاهاتهم نحة مهنة التدريس تعزى لمتغير الجنس ولصالح المعلمين الذكور.

2.2.5 تفسير نتائج الفرضية الثّانية ومناقشتها: لا توجد فُروق ذات دلالة إحصائية عند مُستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين مُتوسطات تقدير أفراد عينة الدراسة في مستوى البرامج التدريبية المقدمة للمعلمين في المدارس الحكومية في المحافظات الشمالية من وجهة نظر المشرفين التربويين والمعلمين تعزى إلى متغير المؤهل العلمي.

أظهرت النتائج عدم وجود فُروق ذات دلالة إحصائية عند مُستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين مُتوسطات تقدير أفراد عينة الدراسة في مستوى البرامج التدريبية المقدمة للمعلمين في المدارس الحكومية في المحافظات الشمالية من وجهة نظر المشرفين التربويين والمعلمين تعزى إلى متغير المؤهل العلمي.

وتعزو الباحثة عدم تأثير المؤهل العلمي على مستوى البرامج التدريبية هو أن برامج الماجستير تحتاج الى تطوير ليكون الجانب التدريبي فيها أكثر لتناسب احتياجات المعلمين والمشرفين، ويعود أيضا الى أن أفراد العينة والمجتمع يمارسون نفس الأنشطة ويقومون بنفس المهام كل حسب مسماه الوظيفي.

واتفقت مع دراسة سهيل (2018) والتي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في فاعلية برنامج تدريبي في أثناء الخدمة لتطوير الأداء المهني للمعلمين المتدربين في مجمع التربية الخاصة/ جامعة القدس المفتوحة تعزى للمؤهل العلمي، واتفقت مع دراسة الصعوب والصرايره (2021) والتي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات رضا معلمي الدراسات الإجتماعية لإهمية الدورات التدريبية تعزى للمؤهل العلمي. ولكنها اختلفت مع دراسة العاجز وآخرون (2010) والتي أظهرت نتائجها أنه توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة في تدريب المعلم أثناء الخدمة بالمدارس الثانوية في غزه تعزى ولمتغير المؤهل العلمي لصالح حملة البكالوريوس.

3.2.5 تفسير نتائج الفرضية الثّالثة ومناقشتها: لا توجد فُروق ذات دلالة إحصائية عند مُستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين مُتوسطات تقدير أفراد عينة الدراسة في مستوى البرامج التدريبية المقدمة للمعلمين في المدارس الحكومية في المحافظات الشمالية من وجهة نظر المشرفين التربويين والمعلمين تعزى إلى متغير عدد سنوات الخبرة.

حيث أظهرت النتائج أنه لا توجد فُروق ذات دلالة إحصائية عند مُستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين مُتوسطات تقدير أفراد عينة الدراسة في مستوى البرامج التدريبية المقدمة للمعلمين في المدارس الحكومية في المحافظات الشمالية من وجهة نظر المشرفين التربويين والمعلمين على الدرجة الكلية ومجالات (تخطيط البرنامج التدريبي، وأهداف البرنامج التدريبي) تعزى إلى متغير عدد سنوات الخبرة. وبينت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) في مجال تقويم التدريب تبعاً إلى متغير عدد سنوات الخبرة بين (أقل من 5 سنوات) من جهة و(10 سنوات فأكثر)، من جهة أخرى، وجاءت الفروق لصالح (أقل من 5 سنوات)، وأظهرت أيضا نتائجها وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) في مجال محتوى البرنامج التدريبي تبعاً إلى

متغير عدد سنوات الخبرة بين (أقل من 5 سنوات) من جهة وكل من: (من 5 إلى أقل من 10 سنوات) و(10 سنوات فأكثر)، من جهة أخرى، وجاءت الفروق لصالح (أقل من 5 سنوات).

وتعزو الباحثة النتيجة إلى أن البرامج التدريبية لا تعتمد على عدد سنوات الخبره وإنما تعتمد على الدافعية والاتجاه نحو العمل بإخلاص وإتقان والحرص على مواكبة كل ما هو جديد وحديث.

واتفقت مع دراسة الفرا (2013) والتي أظهرت نتائجها وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) في مجال تقويم التدريب تبعاً إلى متغير عدد سنوات الخبرة بين (أقل من 5 سنوات) من جهة و(10 سنوات فأكثر)، من جهة أخرى، وجاءت الفروق لصالح (أقل من 5 سنوات). ولكنها اختلف مع دراسة النجار (2011) والتي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استاجابات المفحوصين نحو واقع البرامج التدريبية في وزارة التربية والتعليم في محافظة الخليل من وجهة نظر الموظفين تعزى لمتغير سنوات الخبرة. واختلفت مع دراسة الغامدي ومطيري (2021) والتي أظهرت نتاءجها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابة عينة الدراسة في واقع البرامج التدريبية المقدمة لمعلمي ومعلمات تعليم محافظ المهد تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

4.2.5 تفسير نتائج الفرضية الرّابعة ومناقشتها: لا توجد فُروق ذات دلالة إحصائية عند مُستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين مُتوسطات تقدير أفراد عينة الدراسة في مستوى البرامج التدريبية المقدمة للمعلمين في المدارس الحكومية في المحافظات الشمالية من وجهة نظر المشرفين التربويين والمعلمين تعزى إلى متغير المسمى الوظيفي.

أظهرت النتائج وجود فُروق ذات دلالة إحصائية عند مُستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين مُتوسطات تقدير أفراد عينة الدراسة في مستوى البرامج التدريبية المقدمة للمعلمين في المدارس

الحكومية في المحافظات الشمالية من وجهة نظر المشرفين التربويين والمعلمين تعزى إلى متغير المسمى الوظيفي وذلك لصالح مشرف تربوي.

وتعزو الباحثة تفسير ذلك الى أن المشرف التربوي هو من يعد البرامج التدريبية ويصميمها ويقومها فيكون أكثر قناعة من غيرة فيما يعد ويصنع، وأن المعلمين لا يتم مشاركتهم في تخطيط البرامج التدريبة ويعود أيضا أن المشرفين لديهم الخبرة أكثر من المعلمين في نوعية البرامج والمناهج والأنشطة.

واختلفت مع دراسة الجراح وأبو عاشور (2021) التي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في دور فاعلية الدورات التدريبية للمعلمين الجدد تعزى إلى المسمى الوظيفي.

5.2.5 تفسير نتائج الفرضية الخامسة ومناقشتها: لا توجد فُروق ذات دلالة إحصائية عند مُستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين مُتوسطات تقدير أفراد عينة الدراسة في مستوى البرامج التدريبية المقدمة للمعلمين في المدارس الحكومية في المحافظات الشمالية من وجهة نظر المشرفين التربويين والمعلمين تعزى إلى متغير المديرية

أظهرت النتائج أنه لا توجد فُروق ذات دلالة إحصائية عند مُستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين مُتوسطات تقدير أفراد عينة الدراسة في مستوى البرامج التدريبية المقدمة للمعلمين في المدارس الحكومية في المحافظات الشمالية من وجهة نظر المشرفين التربويين والمعلمين على الدرجة الكلية ومجالاته تعزى إلى متغير المديرية.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن البرامج التدريبية لا تختلف باختلاف المديريات حيث أن البرنامج التدريبي يتناول موضوعات وأهداف مشتركة للمتدربين والتي تنبع من احتياجاتهم التدريبية في مهامهم المتشابهة في كافة المديريات، ويعود أيضا الى تشابه قدرات الكادر المهني القائم على الدورات التدريبية في كافة المديريات.

واتفقت مع دراسة زامل (2021) والتي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات تقدير معلمي الصفوف (1-4) أثناء الخدمة لإسهامات البرنامج التدريبي في تطويرهم المهني تعزى لمتغيرات المحافظة، ولكنها اختلفت مع دراسة النجار (2011) والتي أظهرت نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المبحوثين نحو واقع البرامج التدريبية في وزارة التربية والتعليم الفلسطينية في محافظة الخليل من وجهة نظر الموظفين تعزى لمتغير المديرية.

6.5.2 تفسير نتائج الفرضية السادسة ومناقشتها: لا توجد فُروق ذات دلالة إحصائية عند مُستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين مُتوسطات تقدير أفراد عينة الدراسة في مستوى الكفايات التدريسية لدى المعلمين في المدارس الحكومية في المحافظات الشمالية من وجهة نظر المشرفين التربويين والمعلمين تعزى إلى متغير الجنس.

أظهرت النتائج أنه لا توجد فُروق ذات دلالة إحصائية عند مُستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين مُتوسطات تقدير أفراد عينة الدراسة في مستوى الكفايات التدريسية لدى المعلمين في المدارس الحكومية في المحافظات الشمالية من وجهة نظر المشرفين التربويين والمعلمين تعزى إلى متغير الجنس.

وتعزو الباحثة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الكفايات التدريسية للجنس إلى أن الذكور والإناث يتلقون نفس البرامج التدريبية والأكاديمية وأن الكفايات التدريسية تتأثر بمدى توافر الإمكانيات المادية والوسائل لإنجازها، وتتأثر أيضاً بالبيئة الخارجية والمجتمع المحلي والإمكانات المادية للمؤسسات التربوية.

واتفقت مع دراسة الشمري (2019) التي أظهرت نتائجها وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات أفراد عينة الدراسة في درجة ممارسة معلمي التاريخ في الأردن لمبادئ

التدريس الفعال من المعلمين وفق متغير الجنس، ولكنها اختلفت مع دراسة القاضي (2017) التي أظهرت نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة معلمي التاريخ في الأردن لمبادئ التدريس الفعال وفق متغير الجنس لصالح الإناث.

7.5.2 تفسير نتائج الفرضية السابعة ومناقشتها: لا توجد فُروق ذات دلالة إحصائية عند مُستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين مُتوسطات تقدير أفراد عينة الدراسة في مستوى الكفايات التدريسية لدى المعلمين في المدارس الحكومية في المحافظات الشمالية من وجهة نظر المشرفين التربويين والمعلمين تعزى إلى متغير المؤهل العلمي.

أظهرت النتائج أنه لا توجد فُروق ذات دلالة إحصائية عند مُستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين مُتوسطات تقدير أفراد عينة الدراسة في مستوى الكفايات التدريسية لدى المعلمين في المدارس الحكومية في المحافظات الشمالية من وجهة نظر المشرفين التربويين والمعلمين تعزى إلى متغير المؤهل العلمي.

وتعزو الباحثة عدم تأثير المؤهل العلمي على الكفايات التدريسية كون المعلمين لديهم الكفايات التدريسية اللازمة سواء حملة البكالوريوس أو غيرة من المؤهلات حيث تعمل وزارة التربية والتعليم لتزويد المعلمين بالكفايات دون النظر الى مؤهلاتهم وكذلك يعود السبب إلى أن البرامج الأكاديمية تحتاج إلى تطوير لتلبي احتياجات العاملين في ميدان التربية.

واتفقت مع الحشاني (2016) والتي أظهرت نتائجها الى عدم ووجد فروق ذات دالة إحصائية في درجة ممارسة بعض الكفايات التدريسية لدي المعلمات تعزى للمؤهل العلمي، واختلفت مع دراسة الآغا (2019) والتي أظهرت نتائجها وجود فروق دلالة إحصائياً في تقدير المعلمين في المرحلة الثانوية في تقدير احتياجاتهم التدريبية في ضوء كفاياتهم تبعًا لمتغير المؤهل العلمي لصالح الدراسات العليا.

8.5.2 تفسير نتائج الفرضية الثامنة ومناقشتها: لا توجد فُروق ذات دلالة إحصائية عند مُستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين مُتوسطات تقدير أفراد عينة الدراسة في مستوى الكفايات التدريسية لدى المعلمين في المدارس الحكومية في المحافظات الشمالية من وجهة نظر المشرفين التربويين والمعلمين تعزى إلى متغير عدد سنوات الخبرة.

أظهرت النتائج أنه لا توجد فُروق ذات دلالة إحصائية عند مُستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين مُتوسطات تقدير أفراد عينة الدراسة في مستوى الكفايات التدريسية لدى المعلمين في المدارس الحكومية في المحافظات الشمالية من وجهة نظر المشرفين التربويين والمعلمين تعزى إلى متغير عدد سنوات الخبرة.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن امتلاك الكفايات التدريسية يعتمد على الدافعية والاتجاه الإيجابي نحو مهنة التدريس وعلى حب تطوير الذات وتنميتها لمواكبة كل ما هو جديد ولا يعتمد كتيرا على عدد سنوات الخبرة التي يعمل بها المعلم، ويعود أيضا الى عدد الدورات التدريبية التي يتلقونها.

واتفقت مع دراسة عريقات (2013) والتي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الكفايات التدريسية المتوافرة لدى معلم الصف من وجهة نظر المديرين والمشرفين والمعلمين تعزى لمتغير الخبرة. واختلفت مع دراسة خزعلي ومؤمني (2010) والتي أظهرت نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائياً في درجة امتلاك المعلمات للكفايات التدريسية في المرحلة الأساسية الدنيا تعزى لسنوات الخبرة التدريسية ولصالح المعلمات ذوات الخبرة التي تزيد عن 6 سنوات. كما اختلفت مع دراسة نير (Nair, 2017) والتي أظهرت نتائجها أن الخبره تؤثر على الكفايات التدريسية التي يمتلكها المعلمون. واختلفت أيضا مع المسعودي والجاسر (2018) التي أظهرت

نتائجها وجود فروق ذات دلالة احصائية الحسابية في المتوسطات لدرجة ممارسة كفايات القياس والتقويم تعود إلى الخبرة.

9.5.2 تفسير نتائج الفرضية التاسعة ومناقشتها: لا توجد فُروق ذات دلالة إحصائية عند مُستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين مُتوسطات تقدير أفراد عينة الدراسة في مستوى الكفايات التدريسية لدى المعلمين في المدارس الحكومية في المحافظات الشمالية من وجهة نظر المشرفين التربويين والمعلمين تعزى إلى متغير المسمى الوظيفي.

حيث أظهرت النتائج أنه توجد فُروق ذات دلالة إحصائية عند مُستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين مُتوسطات تقدير أفراد عينة الدراسة في مستوى الكفايات التدريسية لدى المعلمين في المدارس الحكومية في المحافظات الشمالية من وجهة نظر المشرفين التربويين والمعلمين تعزى إلى متغير المسمى الوظيفي وذلك لصالح مشرف تربوي.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن المشرف التربوي قادر على تقدير الكفايات التدريسية والتميز بينها أكثر من المعلم بحكم طبيعة عملة وكفاياته المهنية وخبرته.

واختلفت مع دراسة عريقات (2013) والتي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة امتلاك معلم الصف للكفايات التدريسية تعزى لمتغير المركز الوظيفي، كما اختلفت أيضا مع دراسة دحلان (2012) والتي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق ذات دلالة أحصائية في تقدير كفايات المعلم المساند من وجهة نظر مديري المدارس والمشرفين التربوين في محافظة خان يونس تعزى لمتغير النوع الوظيفي.

10.5.2 تفسير نتائج الفرضية العاشرة ومناقشتها: لا توجد فُروق ذات دلالة إحصائية عند مُستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين مُتوسطات تقدير أفراد عينة الدراسة في مستوى الكفايات التدريسية لدى المعلمين في المدارس الحكومية في المحافظات الشمالية من وجهة نظر المشرفين التربويين والمعلمين تعزى إلى متغير المديرية.

أظهرت النتائج عدم وجود فُروق ذات دلالة إحصائية عند مُستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين مُتوسطات تقدير أفراد عينة الدراسة في مستوى الكفايات التدريسية لدى المعلمين في المدارس الحكومية في المحافظات الشمالية من وجهة نظر المشرفين التربويين والمعلمين على الدرجة الكلية ومجالاته تعزى إلى متغير المديرية.

ويفسر ذلك أن المعلمين في كافة المحافظات يخضعون لنفس النظام التعليمي ويخضعون لنفس الدورات التدريبية والتأهيلية وكل منهم يخضع لنفس نظام التوظيف المعتمد على المؤهلات والشروط، وكذلك أيضا أن المجتمع الفسطيني صغير ومتجانس.

واتفقت مع دراسة خليل (2021) والتي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجة توافر الكفايات الأدائية لدى معلمي المدارس الحكومية الثانوية في محافظة الخليل تعزى لمتغير المديرية.

11.5.2 تفسير نتائج الفرضية الحادية عشرة ومناقشتها: لا توجد علاقة ارتباط ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين البرامج التدريبية المقدمة للمعلمين ومستوى الكفايات التدريسية لديهم، من وجهة نظر المشرفين التربويين والمعلمين في المحافظات الشمالية في فلسطين.

أظهرت النتائج أن العلاقة بين البرامج التدريبية المقدمة للمعلمين ومستوى الكفايات التدريسية لديهم، من وجهة نظر المشرفين التربويين والمعلمين في المحافظات الشمالية، جاءت طردية

موجبة؛ بمعنى أنه كلما ازدادت البرامج التدريبية المقدمة للمعلمين ازداد مستوى الكفايات التدريسية لديهم.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن البرامج التدريبية التي أعدت من قبل مدربين ذو خبره وكفاءه قادرة على أحداث فروق في أدائهم السلوكي والأكاديمي لما تحويه من مواضيع وأساليب وأنشطة متنوعة تتوافق واحتياجاتهم.

واتفقت مع الوعري وإمارة (2021) والتي أظهرت نتائجها أن برامج الاستكمال التي يقدمها المركز تساهم في تطوير مهارات المعلمين وقدراتهم وتساعدهم على التقدم في سلم التدريج الوظيفي، وكما اتفقت نتائج البحث مع الدراسة التي أجراها كل من برودر وآخرون (Browder et al., 2012) التي أظهرت نتائجها وجود علاقة طردية بين تدريب المعلمين ومشاركتهم في فاعلية برنامج تدريبي في أثناء الخدمة لتنمية الأداء المهني للمعلمين، واتفقت مع دراسة القرني ودرعم (2020) والتي أظهرت نتائجها أن الدورات التدريبية لها أثر على كفاءة المعلم في الحس المهني والسلوكي وأظهرت أيضاً أن لها دور في كفاءة المعلم في تنمية قدرة الطالب على التعلم الذاتي ومراعاة الفروق الفردية والتخطيط اليومي والفصلي، كما تبين أن الدورات التدريبية لها دور كبير في رفع كفاءة المعلم في بناء الاختبارات المناسبة، واستخدام التقويم القبلي والبعدي. واتفقت مع دراسة خان وسعيد (Khan & Saeed, 2009) والتي أظهرت نتائجها أن برنامج إعداد المعلمين قعال في زيادة المعارف والمهارات. واتفقت مع دراسة الجراح وأبو عاشور (2021) والتي أظهرت نتائجها وجود علاقة إيجابية بين دور فاعلية الدورات التدريبية للمعلمين الجدد في مدارس محافظة إربد ودرجة أدائهم من وجهة نظر المشرفين والمديرين والمعلمين. واتفقت مع دراسة البشاري والمجذوب (2018) وأوضحت النتائج أن بعد حضور البرنامج القائم على الكفايات والاحتياجات التدريبية لدى معلمي الحلقة الأولى الأساس نمى وزاد مستوى تقدمهم في كفايات التخطيط والتنفيذ والتقويم.

واتفقت مع دراسة السعيد (2019) والتي أظهرت نتائجها أن البرامج التدريبية طورت قدراتهم ومهاراتهم.

12.5.2 تفسير نتائج الفرضية الثانية عشرة ومناقشتها: لا توجد قدرة تنبؤية دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq .05$) لمجالات البرامج التدريبية المقدمة لمعلمي المدارس الحكومية في التنبؤ بمستوى الكفايات التدريسية لديهم من وجهة نظر المشرفين التربويين والمعلّمين في المحافظات الشّمالية.

أشارت النتائج إلى أنه توجد قدرة تنبؤية في التنبؤ بمستوى الكفايات التدريسية لديهم من وجهة نظر المشرفين التربويين والمعلّمين في المحافظات الشّمالية، ويلاحظ أن المجالات الثلاث (محتوى البرنامج التدريبي، وتخطيط البرنامج التدريبي، وتقويم التدريب) قد وضحت (44.1%)، من نسبة التباين في مستوى الكفايات التدريسية. أما فيما يتعلق في مجال: (أهداف البرنامج التدريبي)، فإنه لم يسهم بشكل دال إحصائياً في التنبؤ بمستوى الكفايات التدريسية.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن البرامج التدريبية تستهدف احتياجات المعلمين حيث يتم تصميمها بطريقة تلبي هذه الاحتياجات قدر الإمكان.

واتفقت مع دراسة داوود (2014)، والتي أظهرت نتائجها أن مكونات البرنامج التدريبي من محتوى البرنامج كان لها أثر دال إحصائياً على اتجاهات المعلمين نحو مهنة التدريس، أي أن البرامج التدريبية تعمل بشكل قوي وفعال في تطوير الكفايات التدريسية.

3.5 التّوصيات والمقترحات

1.3.5 التّوصيات

في إطار ما توصلّت اليه الدّراسة من نتائج، توصي الباحثة بالآتي:

1. يفضل أن تشرك وزارة التربية والتعليم المعلمين في تحديد الاحتياجات التدريبية، ووضع الموضوعات التدريبية بناءً على الاحتياجات.
2. أن تشرك وزارة التربية والتعليم بإشراك محكمين من ذوي الإختصاص في تحكيم التخطيط للبرنامج التدريبي.
3. يفضل أن تقوم وزرارة التربية والتعليم بتتحديد الأهداف التدريبية بشكل واضح بناءً على الاحتياجات التدريبية والمشكلات المرتبطة بالنظام التعليمي ومراعاة محتوى البرنامج التدريبي لمهام المعلمين، بحيث يتصف بالحداثة والتكامل مراعيا الجانب النظري والتطبيقي
4. يفضل أن تقوم وزارة التربية والتعليم تكثيف عدد الدورات التدريبية للمعلمين للإستفادة من دورها في رفع كفاياتهم التدريسية أثناء سنوات خدمتهم.

2.3.5 المقترحات

تقترح الباحثة إجراء الدّراسات تحت العناوين الآتية:

1. اجراء دراسات حول واقع ألاهداف التدريبية وعلاقتها برفع مستوى البرامج التدريبية في فلسطين.
2. اجراء دراسات حول واقع التقويم التدريبي وعلاقتة برفع مستوى البرامج التدريبية في فلسطين.

المصادر والمراجع

أولاً: المصادر والمراجع باللغة العربية

أبو النصر، مدحت. (2009). **مراحل العملية التدريبية (تخطيط وتنفيذ ووتقويم وتقديم البرامج التدريبية)**، مصر: المجموعة العربية للتدريب والنشر.

أبو جليدة، سعيد سمير. (2018). **أثر استراتيجيات أدارة الموارد البشرية على أداء العاملين في شركات الإتصالات الليبية**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الشرق الأوسط، عمان، الأردن.

أبو سالم، حاتم جابر. (2012). واقع تدريب معلمي التربية الرياضية أثناء الخدمة بمحافظات غزة، **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية**، 20 (1): 39–89.

أبو شملة، كامل عبد الفتاح. (2009). **فعالية الأساليب الإشرافية في تحسين أداء معلمي مدارس في وكالة الغوث بغزة من وجهة نظرهم وسبل تطويرهم**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الاسلامية، غزة، فلسطين.

ابو صواوين، راشد محمد. (2010). الكفايات التعليمية الازمة لطلبة المعلمين تخصص معلم صف في كلية التربية بجامعة الازهرمن وجهة نظرهم في ضوء احتياجاتهم التدريبية، **مجلة الجامعة الإسلامية– (سلسة الدراسات الانسانية)**، (2): 359–389.

أبو قويدر، سالم. (2019). **الاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة الإنجليزية في ضوء دمج التكنولوجيا في التعليم من وجهة نظرهم في لواء القويسمة**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الشرق الأوسط، الأردن.

أبو نصر، مدحت صالح. (2009). **مراحل العملية التدريبية**، القاهرة: المجموعة العربية للتدريب والنشر.

أحمد، محمد موسى. (2014). **إدارة الأفراد (الموارد البشرية) بين النظرية والتطبيق**، الإسكندرية: مكتبة الوفاء القانونية.

الادارة العامة للتدريب والابتعاث. (2013). **التخطيط للتدريس**، وزارة التربية والتعليم، المملكة العربية السعودية.

الأغا، هاني عبد القادر. (2019). الإحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الثانوية في ضوء الكفايات اللازمة لرعاية الطلبة المتفوقين، **مجلة جامعة النجاح للابحاث**، 33 (6): 989-1032.

البشاري، فاطمة والمجذوب، عز الدين. (2018). **تصميم برنامج تدريبي مقترح لرفع الكفايات التدريسية لمعلمي الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي (بمحلية الفولة – ولاية غرب كردفان)**، جامعة السودان للعلوم والتكنولجيا، السودان.

بن موسى، يمينة وبن زعموش، نادية. (2017). الكفايات التدريسية الخاصة- دراسة ميدانية لدى عينة من معلمي التربية الخاصة، **مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية**، (31): 629-640.

التلباني، نهاية وبدير، رامز والمصدر، أيمن عبد الرحمن. (2010). واقع عملية تقييم البرامج التدريبية في الهيئات المحلية بالمحافظات الجنوبية، **مجلة جامعة الأزهر**، غزة، 13 (1): 1423-1486.

الجاسم، أحمد عيدان. (2012). تقييم مصداقية البرامج التدريبية المنفذه من خلال قياس مخرجاتها، **مجلة جامعة الانبار للعلوم الاقتصادية والادارية**، جامعة الانبار، 4 (8): 241-264.

الجاسم، فاطمة والنبهان، موسى. (2018). **بناء تطوير قائمتي خصائص وكفايات معلمي الموهوبين في دولة الإمارات العربية المتحده**، دبي: قنديل للطباعة والنشر والتوزيع.

الجراح، ولاء وأبو عاشور، خليفة. (2021). دور فاعلية البرامج التدريبية للمعلمين الجدد وعلاقتها في تحسين أدائهم من وجهة نظر المشرفين والمديرين والمعلمين في مدارس محافظة إربد، **المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية**، جامعة اليرموك، 9 (2): 424-445.

جري، خضير والعلياوي، عباس. (2017). **الجودة في إعداد وتدريب المعلمين وتطويرهم**، وزارة التربية والتعليم والبحث العلمي، بغداد، العراق.

جليلة، لفقين والساسي، الشايب. (2018). تقويم الكفايات التدريسية لأساتذة التعليم الأبتدائي"دراسة على عينة من أساتذة الرويبسات ورقلة"، **مجلة الباحث في العلوم الإنسانية الاجتماعية**، 10 (1): 773-784.

الحشاني، علي. (2016). الكفايات التدريسية ودرجة توافرها لدى معلمات رياض الأطفال بمدينة مصراتة، **المجلة العلمية لكلية التربية**، كلية التربية، جامعة مصراتة، ليبيا: 3 (6): 194-220.

الحيلة، محمد محمود. (2014). **مهارات التدريس الصفي**، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

خزعلي، قاسم ومومني، عبد اللطيف. (2010). الكفايات التدريسية لدى معلمات المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الخاصة في ضوء متغيرات المؤهل العلمي وسنوات الخبرة والتخصص، **مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية والنفسية**، 26 (3): 553-592.

داوود، أمان غسان. (2014). **مستوى الفاعلية التربوية لبرنامج تأهيل معلمي المرحلة الأساسية الدنيا أثناء الخدمة من وجهة نظرهم وعلاقتة بإتجاهاتهم نحو مهنة التدريس**، (رسالة غير منشورة)، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

دحدحي، إسماعيل والوناس، مزياني. (2017). التقويم التربوي مفهومه وأهميته، **مجلة العلوم الإنسانية والإجتماعية**، (31): 115-125.

دحلان، عمر علي. (2012). تقدير كفايات المعلم المساند من وجهة نظر مديري المدارس والمشرفين التربويين في محافظة خان يونس، **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية**، جامعة الأقصى، 20 (2): 489–519.

الدخيل، عزام بن محمد. (2015). **مع المعلم**، لبنان: الدار العربية للعلوم ناشرون.

دغمش، هالة عادل. (2014). **فاعلية برنامج تدريبي في تنمية مهارات تصميم وإنتاج ملف الإنجاز الإلكتروني والإتجاه نحوه لدى طالبات كلية التربية بالجامعة الإسلامية بغزة**، (رسالة غير منشورة)، كلية التربية بالجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

زامل، مجدي علي. (2021). درجة إسهامات البرنامج التدريبي لمعلمي الصفوف من (1–4) أثناء الخدمة في تطورهم المهني، **مجلة القدس المفتوحة للابحاث والدراسات التربوية والنفسية**، 12 (33): 180–195.

الزناتي، محمد محمود. (2012). **تقويم برنامج تدريب معلمي العلوم بالمدارس الحكومية في ضوء معايير الجودة الشاملة**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

الزهراني، مني هاشم. (2020). الكفايات التدريسية وعلاقتها نحو مهنة التدريس لدى عينة من خريجات قسم رياض الأطفال بجامعة الملك خالد، **مجلة البحث في التربية وعلم النفس**، 35 (4): 315–344.

سحتوت، إيمان محمد وجعفر، زينب عباس. (2014). **استراتيجيات التدريس الحديثة**، الرياض: مكتبة الرشد.

السعيد، إسراء. (2019). **فاعلية البرامج التدريبية المقدمة من مراكز التعليم المستمر في الجامعات الفلسطينية**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الخليل، الخليل، فلسطين.

سليمان، جمال. (2011). الكفايات التدريسية المتوافرة لدى طلبة دبلوم التأهيل التربوي/تخصص تاريخ في ضوء المعايير الوطنية لمناهج التعليم العام ما قبل الجامعي (من وجهة نظرهم) دراسة وصفية تحليلية في جامعتي دمشق وتشرين، **مجلة دمشق**، 27 (3): 325–374.

سنوسي، محمد وجلون، عمر. (2019). **جودة المعلمين: دراسة حول كفايات المعلمين ومعاييرهم**، أوكسفام نوفمب: الدولية للتعليم.

سهيل، تامر فرح. (2018). فاعلية برنامج تدريبي في أثناء الخدمة لتطوير الأداء المهني للمعلمين المتدربين في مجمع التربية الخاصة/ جامعة القدس المفتوحة، **مجلة دراسات الجامعة الأردنية**، 47 (3): 17–34.

الشديفات، أشجان والخصاونة، خلود. (2012). بناء برنامج تدريبي قائم على الكفايات التدريسية لمعلمي التربية الإسلامية بالمرحلة الأساسية، **مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)**، 26 (9): 2161–2168.

شكارنة، نهى بدران. (2013). **الكفايات التعليمية لمعلمي التربية الرياضية في محافظة بيت لحم**، جامعة القدس المفتوحة، فلسطين.

الشمري، مبارك زبن. (2019). **درجة ممارسة معلمي التاريخ في الأردن لمبادئ التدريس الفعال من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة آل البيت، الأردن.

صالح، إيمان والموسوي، علي. (2011). تصور مقترح لبناء برنامج تدريبي لتنمية بعض المهارات في تكنولوجيا لمدربي المعلمين بمرحلة التعليم الأساسي بسلطنة عمان، **مجلة بحوث التربية النوعية**، جامعة المنصورة، (20): 120–158.

الصعوب، ماجد والصرايره، رائد. (2021). مدى رضا معلمي الدراسات الأجتماعية عن الدورات التدريبية من وجهة نظرهم في مديرية التربية والتعليم للواء القصر، **مجلة جامعة الحسين بن طلال للبحوث**، 5 (7): 146-166.

الصليلي، مساعد عيد. (2014). **التخطيط التعليمي وعلاقتة بمستوى المهمات الادارية والفنية التي يمارسها مديرو المدارس الثانوية من وجهة نظر المعلمين في دولة الكويت**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الشرق الاوسط، الأردن.

العاجز، فؤاد واللوح، عصام حسن والأشقر، ياسر. (2010). واقع تدريب معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية أثناء الخدمة بمحافظات غزة، **مجلة الجامعة الاسلامية (سلسة الدراسات الانسانية)**، 18 (2): 1-59.

عباس، منير. (2018). أثر الاحتياجات التدريبية ومحتوى التدريب ومدتة في أداء العاملين، **مجلة جامعة دمشق**، 34 (1): 405-442.

عبد السلام، محمد. (2021). **استراتيجبات التدريس الحديثة**، عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

عريقات، ندى أحمد. (2013). **الكفايات التدريسية المتوافرة لدى معلم الصف من وجهة نظر المدراء والمشرفين والمعلمين**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة القدس، أبو ديس، فلسطين.

عطوي، جودت عزت. (2014). **الإدارة المدرسية الحديثة مفاهيمها النظرية وتطبيقاتها**، عمان: دار الثقافة للنشر.

علي، وسام محمد. (2018). **التدريب التربوي بين عقبات الواقع وطموحات المستقبل**، كلية التربية، جامعة الإسكندرية.

الغامدي، صالح والمطيري، عبد الرحمن. (2021). واقع البرامج التدريبية المقدمة لمعلمي ومعلمات تعليم محافظة المهد، **مجلة كلية التربية**، جامعة المنصورة، (118): 589-623.

الفتلاوي، سهيلة محسن. (2003). **الكفايات التدريسية المفهوم -التدريب -الأداء**، عمان: دار النشر والتوزيع.

الفرا، غادة رفيق. (2013). **تقويم برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة في التعليم الأساسي بمدارس وزارة التربية والتعليم ومدراس وكالة الغوث- (دراسة مقارنة)**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.

قاسم، أمجد. (2021). **الخطة الدراسية السنوية، تعريفها وفوائدها وعناصرها**، إسترجعت بتاريخ 15 نوفمبر 2021. على الشبكة العنكبوتية: https://al3loom.com /

القاضي، نجاح. (2017). درجة امتلاك مدرسي المرحلة الثانوية لمهارات التدريس الفعال من وجهة نظر المدرسين أنفسهم في محافظة المفرق، **مجلة كلية التربية للبنات**، جامعة بغداد، 28 (1): 199- 108.

القرني، عبد الله ودعرم، سفر. (2020). البرامج التدريبية على رأس العمل ودورها في الرفع من كفاءة المعلم في المملكة العربية السعودية، **المجلة الإلكترونية الشاملة متعددة التخصصات**، (25): 100-121.

القرني، نورة بنت محمد. (2020). كفايات التدريس القائمة على االقتصاد المعرفي الالزمة لمعلمات الحاسب آللي في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية، **المجلة العربية للنشر العلمي**، (26): 394-422.

كحل، خضر وفرحاوي، كمال. (2009). **أساسيات التخطيط التربوي النظرية والتطبيق**، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية الجزائر، الجزائر.

كنزة، برسولي. (2021). **دور تدريب الموارد في تحسين فاعلية المؤسسة،** (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة محمد خيضر، الجزائر.

مركز أبحاثنا. (2018). **أهمية التخطيط التربوي وأهدافه وأنواعه وخطواته،** متوفر على رابط https://www.abhathna.com/?q=node/710523

مسعود، علي تايه. (2012). **دور تدريب الموارد البشرية في بناء القدرات الإدارية القيادية،** جامعة سانت كلمننتس العالمية، بغداد، العراق.

المسعودي، أحمد والجاسر، عبد الله. (2018). كفايات القياس والتقويم لدى معلمة التعليم العام بتبوك وفق المعايير العالمية في ضوء بعض المتغيرات، **المجلة الدولية للدارسات التربوية والنفسية،** 4 (2): 196–225.

معمار، صلاح صالح. (2010). **التدريب الأسس والمبادئ،** عمان: ديبينو للطباعة والنشر والتوزيع.

مهنا، نصر الدين. (2021). **تحديد الاحتياجات التدريبية،** عمان: دار الأمل للنشر والتوزيع.

المؤمني، محمد عمر. (2019). الكفايات التدريسية لدى معلمي التربية المهنية من وجهة نظرهم: دراسة ميدانية بمحافظة عجلون في الاردن، **مجلة روافد،** 3 (1): 116–140.

ناصر الدين، يعقوب عادل. (2019). **حوكمة التدريب،** جامعة الشرق الأوسط، عمان، الأردن.

الناقة، صلاح والعيد، إبراهيم. (2012). دور المعلم الفلسطيني في تعزيز الإلاصلاح والتطور المجتمعي، **مجلة جامعة الأقصى،** (سلسة العلوم الانسانية)، 16 (1):1–29.

النجار، عفاف أحمد. (2011). **البرامج التدريبية وأثرها على أداء موظفي وزارة التربية والتعليم الفلسطينية في محافظة الخليل: واقع وطموحات،** (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الخليل، الخليل، فلسطين.

نشاش، فضيلة. (2019). **دور التدريب في تحسين أداء العاملين دراسة ميدانية بمستشفى تيليلان الجديدة بإدرار**، جامعة أحمد دراية إدرار، الجزائر.

نصار، أحمد سليم. (2019). واقع كفايات المعلم في ظل مستحدثات تكنولوجيا التعليم من وجهة نظر المعلمين في المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة، **المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية**، (11): 269–295.

نعيم، بوعمشة. (2019). **الكفايات التدريسية لعضو هيئة التدريس الجامعي من وجهة نظر الطلبة في ضوء معايير الجودة الشاملة في التعليم**، (رسالة دكتوراة غير منشورة)، جامعة باتنة، الجزائر.

نوافلة، وليد ونجادات، أحمد. (2014). تقويم فاعلية برنامج إعداد معلمي التربية الابتدائية في جامعة اليرموك في ضوء المعايير الوطنية لتنمية المعلم مهنياً من وجهة نظر الطلبة، **مجلة جامعة النجاح للأبحاث**، 28 (2): 385–396.

الوعري، عريب وإمارة، محمد. (2021). واقع تطبيق سياسة تدريب المعلمين أثناء الخدمة في مدارس شرقي القدس من وجهة نظرهم، **المجلة العربية للنشر العالمي**، الجامعة العربية الامريكية، (35): 475–491.

ثانياً: المصادر والمراجع باللغة الانجليزية

Agyemang, B. & Ofei, B. (2013). Employee work engagement and organizational commitment: A comparative study of private and public sector organizations in Ghana. **European Journal of Business and Innovation Research**, 1 (4): 3-20.

Asim, M. (2013). Impact of motivation on employee performance with effect of training: Specific to education sector in Pakistan. **International Journal of Scientific and Research Publications**, 3 (9): 1-9.

Browder, D., Karvonen, M., Davis, S. & Little, G. (2012). The impact of teacher training on state alternate assessment scores. **Exceptional children**, 71 (3): 267-282.

Dessler, G., Cole, N. & Chhinze, N. (2014). **Management of human resources: The essentials (4th Ed)**, Pearson Education, Canada.

Dougherty, J. (2003). The uneven distribution of employee training by community colleges: Description and explanation. **Annals of the American Academy of Political and Social Sciences**, 586 (62): 62- 91.

Faulkner, M. (2004). Management training. **British journal of Administrative**, (42): 15-31.

Garcia, E. (2011.) **A tutorial on correlation coefficients**, information- retrieval-20/11/2022, https://semanticscholar.org/c3e1/d3f72ff66e07b8f3b152fabedea.pdf.

Javan, H. (2004). Improving pre-service elementary teacher education in the Islamic Republic of Iran. **Dissertation Abstract International**,64 (10):102-121.

Khan, H. & Saeed, M. (2009). Effectiveness of pre-service teacher education program (B.Ed) in Pakistan: Perceptions of graduates and supervisors'. **Bulletin of Education and Research.** 31(1): 83-98

KLIBER, E. (2002). Educational competences among history teacher in Nevada primary school. **The Educational Journal**, 5 (13): 24-41.

Nair, P. (2017**). A study on identifying teaching competencies and factors affecting teaching competencies with special reference to MBA Institutes in Gujarat**, (unpublished doctoral thesis), Gujarat Technological University, Gujara.

Nergency, M. (2003). Teacher Competences in this time and place. **Teacher Journal**, 2 (2): 92-101.

Pigge, F. & Green, B. (2013). Teacher competencies, need, Proficiency and where proficiency was developed. **Journal of Teacher Education**, 29 (4): 70-81.

United Nations System Staff College. (2014). **About UNSSC**. Retrieved on May 16 2022 from http://www.unssc.org/home/about-unssc.

Yekhlifa, M. (2017). "Cooperative learning strategies principles and techniques". **Global Libyan Journal**, 2 (23): 1-14.

الملاحق

أ. أداة الدّراسة قبل التّحكيم

ب. قائمة المحكّمين

ت. أداة الدّراسة بعد التّحكيم

ث. كتاب تسهيل المهمّة

الملحق (أ): أداة الدّراسة قبل التّحكيم

جامعة القدس المفتوحة

عمادة الدّراسات العليا

برنامج ماجستير الإدارة والإشراف التّربوي

تحكيم استبانة

حضرة الدكتور/ة ..... المحترم/ة

تقوم الباحثة بدراسة تهدف إلى معرفة (**البرامج التدريبية المقدمة لمعلمي المدارس الحكومية، وعلاقتها برفع مستوى الكفايات التدريسية لديهم من وجهة نظر المشرفين التربويين والمعلمين في فلسطين)**، وهذه الدراسة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في الإدارة والإشراف التربوي في جامعة القدس المفتوحة، ولتحقيق اهداف الدراسة تم اعداد استبانة تقيس دور البرامج التدريبية المقدمة لمعلمي المدارس الحكومية، وعلاقتها برفع مستوى الكفايات التدريسية لديهم، وللثقة المطلقة بكم، فإنها ترجو منكم تحكيم هذه الأداة ليتسنى لها إتمام رسالة الماجستير المتعلقة بالبحث المذكور، ولتحقيق ذلك فقد اطلعت الباحثة على مجموعة من المقاييس بهذا المجال.

وقد صممت الاستبانة من قسمين، هما:

الجزء الأول: ويشمل على البيانات الشخصية والعامة.

الجزء الثاني: ويتكون من مقياس لقياس البرامج التدريبية المقدمة لمعلمي المدارس الحكومية، ومستوى الكفايات التدريبية لديهم.

شاكرةً لكم حسن تعاونكم

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام

الباحثة: وردة عرار

إشراف: أ. د. يحيى محمد ندى

بيانات المُحكم:

اسم المحكم	الجامعة	الرتبة العلمية	التخصص

الجزء الأول: المتغيرات الديمغرافية: أرجو التكرم بوضع إشارة (X) في المربع الذي يتفق مع حالتك:

A1	**الجنس**	ذكر ( ) انثى ( )
A2	**المسمى الوظيفي**	مشرف/ة تربوي/ة ( ) معلم/ة ( )
A3	**المؤهل العلمي**	بكالوريوس ( ) ماجستير فأعلى ( )
A4	**سنوات الخبرة**	أقل من 5 سنوات ( ) من 5 – أقل من 10 سنوات ( ) من 10 – أقل من 20 سنة ( ) 20 سنة فأكثر ( )
A5	**المديرية**	نابلس ( ) أريحا ( ) رام الله والبيرة ( ) بيت لحم ( )

مقياس البرامج التدريبية المقدمة لمعلمي المدارس الحكومية، ومستوى الكفايات التدريبية لديهم

اعتمدت الباحثة في تطوير المقياس إلى عدد من المراجع والدراسات السابقة، ومنها دراسة أبو قلبين (2021)، ودراسة العاجز وآخرون (2010)، وقد شمل المقياس بشقيه في صورته الأولية (27) فقرة منها على محور البرامج التدريبية المقدمة لمعلمي المدارس الحكومية، ويتكون من أربعة مجالات و(34) فقرة منها على محور الكفايات التدريبية، ويتكون من أربعة مجالات، علما أن الإجابة على فقرات المقياس ستكون وفقاً لتدرج ليكرت الخماسي على النحو التالي:

موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
5	4	3	2	1

الجزء ثاني: محاور الاستبانة

يرجى التكرم واختيار الدرجة التي تعبر عن وجهة نظرك أمام فقرات الاستبانة:

الرقم	الفقرة	انتماء الفقرة للبُعد		الصياغة اللغوية		مناسبتها للبيئة		التعديل المقترح "إن وجد"
		منتمية	غير منتمية	واضحة	غير واضحة	مناسبة	غير مناسبة	
المحور الأوّل: البرامج التدريبية: هي "الأنشطة والعمليات والبرامج المقدمة للمعلمين بهدف تطويرهم وتنمية كفاياتهم التعليمية والفنية والأكاديمية من أجل زيادة الإنتاج في العملية التعليمية (زامل، 2021: 186).								
المجال الأول: تخطيط البرنامج التدريبي								
.1	يتم إشراك الفئة المستهدف تدريبها في تحديد الاحتياجات التدريبية							

.2	يعتمد التخطيط مبادئ محددة وأسس تربوية واضحة							
.3	يشارك في التخطيط عناصر تربوية من ذوي الاختصاص							
.4	يتضمن البرنامج التدريبي دورات قصيرة وأخرى طويلة							
.5	يؤخذ رأي المعلمين عند وضع الموضوعات التدريبية							
.6	يعرض التخطيط على محكمين من ذوي الصلة والاختصاص							
المجال الثاني: أهداف البرنامج التدريبي								
.7	يتم إجراء دراسة مسحية لتحديد حاجات المعلمين							
.8	تنبثق أهداف البرنامج التدريبي من حاجات المعلمين							
.9	أهداف البرنامج التدريبي واضحة ومحددة للمعلمين							
.10	ترتبط أهداف البرنامج التدريبي بمشكلات النظام التعليمي							
.11	تشبع أهداف البرنامج التدريبي احتياجات المعلمين							
.12	الأهداف الموضوعة للبرنامج قابلة للتحقيق في حدود الإمكانات المتاحة							
المجال الثالث: محتوى البرنامج التدريبي								
.13	يناسب محتوى البرنامج التدريبي طبيعة العمل الذي يمارسه المعلمين							
.14	يتناسب محتوى برنامج التدريب مع أهدافه							
.15	يلاءم محتوى البرنامج التدريبي المهمات المنوطة بالمعلمين							
.16	يجمع المحتوى التدريبي بين الجانبين النظري والعملي							
.17	يراعي المحتوى التكامل بين الموضوعات التدريبية							
.18	يميل المحتوى إلى الجدة والحداثة							
.19	تشتق محتويات البرنامج التدريبي من أهداف المرحلة التعليمية							

المجال الرابع: تقويم التدريب								
.20	يتم تقويم البرنامج التدريبي بعد الانتهاء منه مباشرة							
.21	يُقَوم البرنامج التدريبي بأساليب متعددة							
.22	تتوافر في البرنامج التدريبي وسائل تقويم موضوعية							
.23	يتم مشاركة أكثر من طرف في عملية التقويم							
.24	الأساليب التقويمية شاملة							
.25	يشتمل التقويم على جميع عناصر البرنامج التدريبي							
.26	يتضمن التقويم تقويماً تكوينياً وتقويماً ختامياً							
.27	تستمر عملية المتابعة بعد الانتهاء من تنفيذ البرنامج التدريبي							
المحور الثاني: الكفايات التدريسية: هي مجموعة من القدرات والمهارات التي يمكن قياسها والتي يجب أن يمتلكها المعلم ليكون قادراً على تحقيق الأهداف التعليمية المحددة بأحسن صورة ممكنة (علي، 2016).								
المجال الأول: كفاية التخطيط								
.28	تزيد من قدرة المعلم على صياغة الأهداف (المعرفية، الوجدانية، النفس حركية) أثناء تخطيط الدروس							
.29	تنمي قدرة المعلم على تحليل محتوى المقرر الدراسي بما يتلاءم مع الطلبة							
.30	تعطي المعلم إمكانات ملاءمة الخطط التدريسية المنوعة مع معايير المناهج الدراسية							
.31	تعزز قدرة المعلم على انتقاء مناهج متنوعة تتضمن محتوى متقدما من الناحية المفاهيمية العميقة							
.32	تكسب المعلم مهارة تصميم خطط تعليمية لتعزيز التطوير الذاتي للطلبة							
.33	تكسب المعلم القدرة على دمج نوع التوجيه (مهنيا ام اكاديميا) في الخطة التعليمية							
.34	تسهم في استخدام المعلم للتقنيات الصحيحة لدعم تقييم التعلم عند بناء الخطة							

.35	تعزز قدرة المعلم على مراعاة الفروق الفردية في تلبية احتياجات الطلبة عند تخطيط المناهج الدراسية							
المجال الثاني: كفاية تنفيذ الدروس								
.36	يكسب المعلم مهارة التمهيد للدرس بطريقة تثير انتباه الطلبة							
.37	تساعد المعلم أن ينطلق من خبرات المتعلمين في مهاراتهم لإنجاز الأنشطة التعليمية							
.38	تجعل المعلم أكثر قدرة على تنظيم العمل في شكل مجموعات عمل حجمها حسب طبيعة النشاط							
.39	تطور قدرة المعلم على تحفيز الطلبة لإثارة دافعيتهم على طرح الأسئلة							
.40	تتيح للمعلم امتلاك طرائق تدريس متنوعة							
.41	تكسب المعلم مهارة إدارة الوقت وتقسيمه حسب محاور الحصة							
.42	تشجع المعلم على اختيار اصالة متنوعة في الأسئلة والموضوعات							
.43	تطور قدرات المعلم على استخدام مهارات البحث في موضوع الدرس							
المجال الثالث: كفاية تقويم التدريس								
.44	تمنح المعلم القدرة على استخدام تقويمات بديلة لتقييم التعلم لدى الطلبة							
.45	تنمي قدرة المعلم على صياغة الأسئلة بنوعيها (السابرة والمثيرة) للتفكير							
.46	تساعد المعلم في بناء أدوات قياس التحصيل الدراسي للطلبة							
.47	تمكن المعلم من تشخيص (نقاط القوة ومجالات الضعف) لدى الطلبة							
.48	تنمي قدرة المعلم على تحليل مشكلات الطلبة							

.49	تكسب المعلم معرفة في توظيف الأساليب الحديثة في تقويم إنتاج الطلبة							
.50	تعطي المعلم معرفة كافية بالأساليب الفعالة في استثمار إنتاج الطلبة							
.51	تمنح المعلم قدرة على تفنيد المعتقدات الاجتماعية التي تعيق تقديم الرعاية للطلبة							
.52	تعطي المعلم القدرة على تطبيق مقاييس اختبارات الذكاء عند الطلبة							
المجال الرابع: كفاية إدارة الفصل والتواصل								
.53	تسهم في امتلاك المعلم لمهارات الاتصال الفعال مع الطلبة							
.54	تساعد المعلم في بناء قواعد صفية تعزز التفكير الإبداعي والابتكاري عند الطلبة							
.55	تكسب المعلم القدرة على إيجاد جو يدعو إلى المساواة والتعاون بين الطلبة كمجموعات وأفراد							
.56	تكسب المعلم قدرة على خلق بيئات للطلبة تعزز من الوعي الذاتي لديهم							
.57	تمكن المعلم من تطوير التفاعل الاجتماعي ومهارات التكييف للطلبة							
.58	تعزز لدى المعلم معرفة التنوع والاختلاف بين الطلاب داخل الصف							
.59	تطور قدرة المعلم على حل المشكلات التي تواجه الطلبة							
.60	تنمي قدرة المعلم على إدارة المجموعات، والعمل التعاوني مع الطلبة							
.61	تطور قدرة المعلم على تهيئة أكبر عدد من المواقف التعليمية التي تثير التفكير في الصف							

انتهت الاستبانة

مع خالص شكري واحترامي

الملحق (ب)

قائمة المحكمين

الرقم	الاسم	الجامعة	الرتبة العلمية	التخصص
.1	أ.د. خالد نظمي	جامعة القدس المفتوحة	استاذ	ادارة تربوية
.2	د. جعفر وصفي أبو صاع	جامعة فلسطين التقنية	دكتور	إدارة تربوية
.3	د. جمال بحيص	جامعة القدس المفتوحة	دكتور	ادارة تربوية
.4	د. خالد عبد الدايم	القدس المفتوحة	دكتور	المناهج وطرائق تدريسها
.5	د. رمضان حسن خضر	جامعة القدس المفتوحة	دكتور	خدمة اجتماعية
.6	د. عبد الغني عبد الفتاح	الجامعة الإسلامية غزه	دكتور	الصحة النفسية والإرشاد النفسي
.7	د. عبد الجبار رجا محمود	الجامعة العربية الأمريكية	دكتور	تاريخ حديث ومعاصر
.8	د. عدنان عبد الرحيم زيد	جامعة فلسطين التقنية	دكتور	ادارة صناعية
.9	د. محمد صالح	جامعة فلسطين التقنية	دكتور	ادارة تربوية
.10	د. ناصر جاسر الأغا	جامعة القدس المفتوحة	دكتور	ادارة تربوية

الملحق (ت): أدوات الدّراسة بعد التّحكيم

جامعة القدس المفتوحة

عمادة الدراسات العليا

برنامج ماجستير الإدارة والإشراف التربوي

أولاً: الاستبيان

تقوم الباحثة بإجراء دراسة بهدف التّعرّف إلى "**البرامج التدريبية المقدمة لمعلمي المدارس الحكومية، وعلاقتها برفع مستوى الكفايات التدريسية لديهم من وجهة نظر المشرفين التربويين والمعلمين في فلسطين**"، استكمالاً لمتطلّبات الحصول على درجة الماجستير في الإدارة والإشراف التربوي من جامعة القدس المفتوحة، لذا أضع بين أيديكم الاستبانة المتعلّقة بالعنوان أعلاه، راجياً من حضراتكم الإجابة عن فقراتها، ليتسنّى إتمام هذه الدراسة. علماً بأن البيانات التي ستقدمونها لن تستخدم إلاّ لأغراض البحث العلمي فقط، وستعامل بالسرية التامة.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام.

الباحثة: وردة عرار

إشراف: أ.د يحيى محمد ندى

أرجو التكرم بوضع إشارة (X) في المربع المناسب:

الجزء الأول- البيانات الشخصية والعامة:

A1	الجنس	ذكر ( ) أنثى ( )
A2	المؤهل العلمي	دبلوم ( ) بكالوريوس ( ) ماجستير فأعلى ( )
A3	عدد سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات ( ) من 5 سنوات إلى أقل من 10 سنوات ( ) 10 سنوات فأكثر ( )
A4	المسمى الوظيفي	مشرف تربوي ( ) معلم ( )
A5	المديرية	نابلس ( ) أريحا ( ) رام الله والبيرة ( ) بيت لحم ( )

الجزء الثاني:

أولاً: مقياس البرامج التدريبية

يعرف البرنامج التدريبي اصطلاحاً على أنه "الأنشطة والعمليات والبرامج المقدمة للمعلمين بهدف تطويرهم وتنمية كفاياتهم التعليمية والفنية والأكاديمية من أجل زيادة الإنتاج في العملية التعليمية (زامل، 2021: 186).

الرقم	الفقرة	الدرجة				
		كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
المجال الأول: تخطيط البرنامج التدريبي						
1.	تشارك الفئة المستهدفه في تحديد الاحتياجات التدريبية.					
2.	يعتمد التخطيط للتدريب مبادئ محددة.					
3.	يعتمد التخطيط للتدريب أسس واضحة.					
4.	تُشارك عناصر تربوية من ذوي الاختصاص في عملية التخطيط.					
5.	تتضمن البرامج التدريبية دورات (قصيرة وطويلة).					
6.	يُؤخذ رأي المعلمين عند وضع الموضوعات التدريبية.					
7.	يُعرض تخطيط البرنامج التدريبي على محكمين من ذوي الإختصاص.					
المجال الثاني: أهداف البرنامج التدريبي						
8.	تجرى دراسة مسحية لتحديد احتياجات المعلمين التديبية.					
9.	تنبثق أهداف البرنامج التدريبي من حاجات المعلمين.					
10.	أهداف البرنامج التدريبي واضحة.					
11.	أهداف البرنامج التدريبي محددة للمعلمين.					
12.	ترتبط أهداف البرنامج التدريبي بمشكلات النظام التعليمي.					
13.	تلبي أهداف البرنامج التدريبي احتياجات المعلمين.					
14.	تُصاغ الأهداف الموضوعة للبرنامج في حدود الإمكانات المتاحة.					
المجال الثالث: محتوى البرنامج التدريبي						
15.	يناسب محتوى البرنامج التدريبي طبيعة عمل المعلمين.					
16.	يلائم محتوى برنامج التدريب أهدافه.					
17.	يلائم محتوى البرنامج التدريبي مهام المعلمين.					
18.	يجمع المحتوى التدريبي بين الجانبين النظري والعملي.					
19.	يراعي المحتوى التكامل بين الموضوعات التدريبية.					

الرقم	الفقرة	الدرجة				
		كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
20.	يتصف المحتوى بالحداثة.					
21.	تبنى محتويات البرنامج التدريبي من أهداف المرحلة التعليمية.					
المجال الرابع: تقويم التدريب						
22.	يُقَوم البرنامج التدريبي بعد الانتهاء منه مباشرة.					
23.	يُقَوم البرنامج التدريبي بأساليب متعددة.					
24.	تتوافر في البرنامج التدريبي وسائل تقويم مناسبة.					
25.	يتم مشاركة أكثر من طرف في عملية التقويم.					
26.	يمتاز تقويم البرنامج التدريبي بالشمول.					
27.	يشمل التقويم جميع عناصر البرنامج التدريبي.					
28.	يتضمن التقويم تقويماً تكوينياً.					
29.	يتضمن التقويم تقويماً ختامياً.					
30.	تستمر عملية المتابعة بعد الانتهاء من تنفيذ البرنامج التدريبي					

ثانياً: الكفايات التدريسية

تعرف الكفايات التدريسية بأنها: "مجموعة من القدرات والمهارات التي يمكن قياسها والتي يجب أن يمتلكها المعلم ليكون قادراً على تحقيق الأهداف التعليمية المحددة بأحسن صورة ممكنة " (علي، 2016: 28).

الرقم	الفقرة	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
المجال الاول: كفاية التخطيط						
.31	تزيد كفاية تخطيط الدروس من قدرة المعلم على صياغة الأهداف.					
.32	تُنمي قدرة المعلم على تحليل محتوى المقرر الدراسي بما يتلاءم مع الطلبة.					
.33	تُكسب المعلم إمكانات ملائمة الخطط التدريسية المنوعة مع معايير المناهج الدراسية.					
.34	تُعزز قدرة المعلم على انتقاء مناهج متنوعة تتضمن محتوى متقدما من الناحية المفاهيمية العميقة.					
.35	تُكسب المعلم مهارة تصميم خطط تعليمية لتعزيز التطوير					

الرقم	الفقرة	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
	الذاتي للطلبة.					
.36	تُكسب المعلم القدرة على دمج نوع التوجيه (مهنياً أو أكاديمياً) في الخطة التعليمية.					
.37	تُمكن المعلم من توظيف التقنيات المناسبة في إعداد الخطط.					
.38	تُكسب المعلم القدرة على مراعاة تخطيط الدرس وفقاً للفروق الفردية.					
المجال الثاني: كفاية تنفيذ الدروس						
.39	تُكسب كفاية تنفيذ الدروس المعلم مهارة التمهيد للدرس بطريقة تثير انتباه الطلبة.					
.40	تجعل المعلم أكثر قدرة على تنظيم العمل التعاوني.					
.41	تطور قدرة المعلم لإثارة دافعية الطلبة على طرح الأسئلة.					
.42	تتيح للمعلم امتلاك طرائق تدريس متنوعة.					
.43	تكسب المعلم مهارة إدارة الوقت.					
.44	تُمكن المعلم من تحديد التقويم المناسب المشتق من الأهداف.					
.45	تطور قدرات المعلم في تقديم المادة العلمية مراعيا الفروق الفردية.					
المجال الثالث: كفاية تقويم التدريس						
.46	تُكسب كفاية تقويم التدريس المعلم القدرة على استخدام الاختبارات المناسبة المشتقة من الأهداف.					
.47	تنمي قدرة المعلم على صياغة الأسئلة (السابرة والمثيرة للتفكير).					
.48	تساعد المعلم في إعداد أدوات قياس التحصيل الدراسي للطلبة.					
.49	تمكن المعلم من تشخيص (نقاط القوة والضعف) لدى الطلبة.					
.50	تنمي قدرة المعلم على تحليل مشكلات الطلبة.					
.51	تكسب المعلم المعرفة في توظيف الأساليب الحديثة في تقويم إنتاج الطلبة.					
.52	تُكسب المعلم معرفة كافية بالأساليب الفعالة في استثمار إنتاج الطلبة.					

الرقم	الفقرة	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
.53	تُكسب المعلم القدرة في توظيف انواع التقويم المختلفة في تنفيذ الدرس.					
المجال الرابع: كفاية إدارة الصف والتواصل						
.54	تُسهم في امتلاك المعلم مهارات الاتصال الفعال مع الطلبة.					
.55	تساعد المعلم في بناء قواعد صفية تعزز التفكير الإبداعي عند الطلبة.					
.56	تكسب المعلم القدرة في خلق جو يدعم المساواة.					
.57	تكسب المعلم قدرة في توفير بيئة تعليمية تعزز من الوعي الذاتي للطلبة.					
.58	تمكن المعلم من تطوير التفاعل الاجتماعي لدى الطلبة.					
.59	تطور قدرة المعلم في حل المشكلات التي تواجه الطلبة.					
.60	تنمي قدرة المعلم في إدارة المجموعات.					
.61	تطور قدرة المعلم في تهيئة المواقف التعليمية التي تثير التفكير لدى الطلبة.					

انتهت الاستبانة

ثانياً: أسئلة المُقابلة

جامعة القدس المفتوحة

عمادة الدراسات العليا

برنامج ماجستير الإدارة والإشراف التربوي

تحية طيبة وبعد،

أُعدت هذه الأسئلة كأداة لاستخدامها لمُقابلة عينة من المشرفين التربويين والمعلمين في المدارس الحكومية في فلسطين لمعرفة "**البرامج التدريبية المقدمة لمعلمي المدارس الحكومية، وعلاقتها برفع مستوى الكفايات التدريسية لديهم من وجهة نظر المشرفين التربويين والمعلمين في فلسطين**"، نرجو تعاونكم ومساعدتكم في إنجاز هذا العمل، علماً بأن المعلومات التي نحصل عليها ستعالج بسرية تامة ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.

شاكرةً لكم حسن تعاونكم

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير،،،

الباحثة: وردة عرار

إشراف: أ.د. يحيى محمد ندى

الأسئلة:

السؤال الأول: كيف يوائم التخطيط للبرامج التدريبية ما بين احتياجات المعلمين وتحقيق أهداف البرنامج التدريبي؟

السؤال الثاني: ما الأمور التي تؤخذ بعين الإعتبار أثناء إعداد المحتوى التعليمي للبرامج التدريبية؟

السؤال الثالث: ما هي نقاط القوة ونقاط الضعف في تقويم البرامج التدريبية؟

السؤال الرابع: ما الأمور التي يجب أخذها بعين الاعتبار في تطوير عناصر البرامج التدريبية المقدمة والتي تعكس على الكفايات التدريسية للمعلمين؟

السؤال الخامس: ما هي المعيقات التي تحول دون بلوغ وتحقيق أهداف البرامج التدريبية؟

انتهت أسئلة المقابلة

مع شكري واحترامي

الملحق (ج): كتاب تسهيل المهمة

بسم الله الرحمن الرحيم

State of Palestine
Ministry of Education
Center for Educational Research and Development

دولة فلسطين
وزارة التربية والتعليم
مركز البحث والتطوير التربوي

وزارة التربية والتعليم

الرقم: و ت / ٠٩٩ /١/٠٢
التاريخ: 2022/09/28 م

لمن يهمه الأمر

" تسهيل مهمة بحثية "

يهديكم مركز البحث والتطوير التربوي أطيب تحية، ويرجو منكم التكرم بتسهيل مهمة الباحثة:

" وردة رضا عبد الله عرار"

من **جامعة القدس المفتوحة** للحصول على المعلومات اللازمة لإعداد دراسة بعنوان:

" دور البرامج التدريبية المقدمة لمعلي المدارس الحكومية وعلاقتها برفع الكفايات التدريسية لديهم من وجهة نظر المشرفين التربوي والمعلمين في فلسطين"

ملاحظات:

- تتضمن الدراسة تطبيق استبانة ومقابلة على عينة من المشرفين التربويين والمعلمين في المديريات والمدارس الحكومية في مديريات التربية(رام الله والبيرة، أريحا، نابلس، بيت لحم).
- الاستجابة على الأدوات البحثية من قبل عينة المبحوثين طوعية.
- يتم تطبيق أدوات البحث عبر النماذج المحوسبة دون تواصل وجاهي مع المبحوثين.
- نرفق للباحثة عبر الإيميل اطار مدارس مديريات العينة للتواصل عبر الايميل مع مدراء المدارس برابط الأداة البحثية المحوسب.

مع الاحترام،،

د. محمد مطر
/مدير عام مركز البحث والتطوير التربوي

دولة فلسطين
وزارة التربية والتعليم

نسخة: عطوفة وكيل الوزارة المحترم.
عطوفة الوكيل المساعد للشؤون التعليمية المحترم.
السادة مدراء عامين التربية والتعليم في المديريات (رام الله والبيرة، أريحا، نابلس، بيت لحم) المحترمين.
د. يحيى ندى/ المحترم/ المشرف على الدراسة- بريد الكتروني Yahya_nada@hotmail.com

Tel (+ 970-562-501092) E-mail (ncerd@moe.edu.ps)