185
المجلد 9 العدد 2 يونيو 2008

الاحتياجات التدريبية للمعلمين في المدارس العربية داخل الخط الأخضر من وجهات نظر المديرين والمعلمين

د. محمد عبد القادر عابدين
برنامج الدراسات العليا في التربية
جامعة القدس- فلسطين

الاحتياجات التدريبية للمعلمين في المدارس العربية داخل الخط الأخضر من وجهات نظر المديرين والمعلمين

د. محمد عبد القادر عابدين
برنامج الدراسات العليا في التربية
جامعة القدس- فلسطين

الملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى تعرّف الاحتياجات التدريبية المرتبطة بالمهارات التعليمية والقيادية للمعلمين العرب من وجهات نظر المديرين والمعلمين في المدارس العربية داخل الخط الأخضر. تألفت عينة الدراسة من (٣٨٠) معلماً و(٦١) مديراً اختيروا بالطريقة العنقودية من مختلف المراحل المدرسية في الجليل، والمثلث، والنقب. ولأغراض الدراسة، تمّ بناء استبانة مكونة من (٤١) فقرة موزعة على سبعة مجالات، حيث تمّ التأكد من صدقها وثباتها.

وأظهرت النتائج أنّ هناك حاجةً تدريبيةً «كبيرةً» للمهارات التعليمية والقيادية في مجالي التخطيط والقيادة، و«متوسطةً» في بقية المجالات. كما أظهرت وجود فروق ذوات دلالة إحصائية في تقدير الاحتياجات التدريبية تبعاً للمسمّى الوظيفيّ لصالح المديرين، وللتفاعل بين المسمّى الوظيفي والنوع (الجنس)، بينما لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرها بحسب الجنس، والخبرة، والمرحلة التعليمية، والتفاعل بين المؤهل والخبرة والمرحلة التعليمية.

وأوصت الدراسة بتطوير الاهتمام ببرامج إعداد المعلمين في الكليات المتخصصة، وعقد دورات للمعلمين في عدد من الموضوعات، وإجراء دراسات مستقبلية.

الكلمات المفتاحية: الاحتياجات التدريبية للمعلمين، المدارس العربية، الخط الأخضر.

* تاريخ تسلم البحث:٢٢/١٠/٢٠٠٦م * تاريخ قبوله للنشر:٣١/٥/٢٠٠٧م

The Training Needs for Teachers at Arab Schools in the Green Line as Perceived by Principals and Teachers

Dr. Mohammad A. Abdeen
Program of Higher Studies in Education
Al-Quds University- Palestine

Abstract

This study aimed at determining the training needs for Arab teachers as perceived by teachers and principals at Arab schools in the Green Line. A cluster sample of (380) teachers and (61) principals from all school stages at the Gallile, Triangle, and Negev was chosen. In order to undertake the study, a 41-item questionnaire was designed, and its validity and reliability were secured.

The results revealed that a «big» need for planning and leadership skills for teachers was determined, while a «moderate» need was determined for the other skill fields. Results also showed that there were significant differences in teachers and principals responses due to job in favor of principals, and interaction between job & gender, while no significant differences were determined due to gender, qualification, experience, and stage.

A number of recommendations were made to enhance concern about teacher education programs, to organize in-service training activities for teachers, and to carry out future research.

Key words: training needs for teachers, Arabic schools, green line.

الاحتياجات التدريبية للمعلمين في المدارس العربية داخل الخط الأخضر من وجهات نظر المديرين والمعلمين

د. محمد عبد القادر عابدين
برنامج الدراسات العليا في التربية
جامعة القدس- فلسطين

المقدّمة

تهتمّ الأنظمة التربوية المعاصرة بإعداد المعلم وتهيئته لمتطلبات مهنة التعليم من جهة، وبتطوير أدائه ورفع كفايته التعليمية لمواجهة التحديات المتجدّدة في المجتمع من جهة أخرى (الطعاني، ٢٠٠٦؛ شحاته، ٢٠٠٣). وليس غريباً أن يحظى المعلّم بذلك الاهتمام، فهو أهمّ مدخلات العملية التربوية، وهو الذي يحدد نوعية التعلم واتجاهه، ويرسم ملامح جودة التعليم ومستقبله، وبالتالي يحدد نوعية مستقبل الأجيال وحياة الأمة. وفي المقابل، فمن المؤسف أن يُلاحَظَ هبوط مكانة المعلّم في البيئة العربية بحيث لم تعد تلك المكانة تتناسب ومقتضيات دور المعلّم في التنمية، وتحقيق التقدّم والارتقاء، الأمر الذي يستوجب إعادة النظر في وضعه، من حيث إعداده وتدريبه، وإرشاده وتوجيهه، وتطوير مهنته، وإنصافه مادياً ومعنوياً، ممّا يُعدّ مدخلاً مهمّاً لإصلاح التعليم (صبري، ٢٠٠٦).

هذا، ولا بدّ أن يجمع إعداد المعلّم وتدريبه بين الجانبين الأكاديميّ والتربوي حتى يكون عملاً مثمراً ومتكاملاً. وأمّا مضمون برنامج الإعداد والتدريب الناجح فينبغي أن يتضمّن خبرات ومهارات تمكّنه من فهم مجتمعه وبيئته، وما يدور حوله في العالم من أحداث وتغيرات، وفهم احتياجات المتعلمين الذين سيقوم بتدريسهم، واستراتيجيات التعليم والتعلّم، وتشخيص نواحي القوة والضعف، وتساعده ليكون ملمّاً بعمق في تخصصه، وليكون قدوةً حسنةً، وقائداً مستنيراً، وتساعده في التعامل مع الصراع القيمي والتعامل مع مستلزمات الحداثة (عيساوي، ٢٠٠٤). ونظراً لأنّ المعلم يتعامل مع طلبة متنوعين يعيشون في بيئات وأجواء نفسية، وثقافية، وتنظيمية غير متجانسة، فإنه يواجه مشكلات متنوعة في عمله، وبالتالي فهو بحاجة لتعرّف طرق مواجهتها وحلّها. وهكذا أضحى ضرورياً أن يُصار إلى الاهتمام بالبرامج التدريبية وبرامج تطوير المعلمين.

ويُعدّ التدريب في أثناء الخدمة أسلوباً إشرافياً لترسيخ كفايات المعلّم التعليمية، وتطوير أدائه، وتنمية المدارس وتطويرها بشكل عامّ (Sergiovanni, 1995). ويُنظر إلى هذا النوع من التدريب على أنه استراتيجيةٌ للتربية المستمرة والنمو المهنيّ الذي يضمن استمرار ارتباط

الفرد بمهنة التعليم. علاوةً على أنّ التدريب في أثناء الخدمة يسهم في تأهيل المعلمين غير المؤهلين (على الرغم من ضرورة عدم السماح لغير المؤهلين بمزاولة مهنة التعليم أصلاً)، فإنه يهدف إلى تقديم برامج إثرائية وتنشيطية للمعلمين القدامى، وتحسين مهارات التدريس لديهم، وتحسين المناخ التعليمي في المدارس من خلال رفع الروح المعنوية لديهم. وقد أشار سلام (١٩٩٦) إلى أنّ التدريب يهدف إلى إحداث تغيير في الفرد والجماعة، ويشمل ذلك التغيير المعلومات، والخبرات، والمهارات، وطرق العمل، والسلوك، والاتجاهات، الأمر الذي يؤدي إلى القيام بالعمل بكفاءة وإنتاجية عاليتين، وإلى الإحساس بالأمن، والاستقرار المهنيّ والوظيفيّ.

ويوصف التدريب في أثناء الخدمة بأنه عمليةٌ نمائيةٌ تتصف بالاستمرارية، والنظامية، والتكاملية، وتدور بشكل رئيس حول الأدوار الآنية والمستقبلية التي يضطلع بها المعلمون في ضوء المستجدات والحاجات، ويُشكل نقطة انطلاق لإعادة التشكيل التعليميّ في المدارس. ويتناول التدريب الفعالُ الطرائقَ، والإجراءات، والأدوات التي ينبغي أن يوظفها المعلمون في مواقف التعليم المختلفة استناداً إلى كل من: المعرفة النظرية، ونتائج الأبحاث العلمية (Tillema, 2004).

ولمّا كانت كلفة التعليم بازدياد مضطرد وتستنفد نسبةً كبيرةً من ميزانيات الدول، فذلك استوجب التأكد من جدوى هذا الإنفاق، والحرص على تحقّق الكفاءة الإنتاجية للتعليم والتي يُشكّل المعلمون أحد مكوناتها (الرشدان، ٢٠٠١). وقد عدّ أبو نمرة (٢٠٠٢) التدريب التربويّ أفضل استثمارٍ يمكن أن يحقق عائداً مثمراً، ويقلل من الهدر، شريطة أن يكون جادّاً وهادفاً.

وتعد عملية تحديد الاحتياجات التدريبية خطوة أساسية في أي عملية تدريب، ومرحلة سابقة لتصميم أي برنامج تدريبيّ، حيث إن غيابها يسبب إضاعة الجهد والوقت والمال (درّة، ١٩٩١). ويتمّ خلال عملية تحديد الاحتياجات التدريبية تحليل عمل المعلّم ومعرفة واجباته ومسؤولياته وأولوياته، والمهارات والخبرات اللازمة له، بحيث تؤول عملية التدريب لاحقاً إلى شعور المعلم بالفعالية والرضا لإتقانه عمله وإحساسه أنه يؤدي عملاً ذا قيمة حقيقية. وفي ضوء عملية تقدير الاحتياجات التدريبية، يتمّ تحديد عناصر خطة التدريب وأهدافها، واختيار الوسائل المناسبة لتحقيق الأهداف، وتحديد الأشخاص الذين يحتاجون التدريب، ونوع التدريب والخبرات المُتضمّنة فيه، واختيار الوقت والمكان المناسبين. هذا، وتعد الحاجات التدريبية المحك الذي يتمّ في ضوئه تقويم برامج التدريب وخططه.

ولا شك أنّ دور المعلم لا يتوقف عند الاستجابة إلى التغييرات السريعة والمتلاحقة، بل إنّ المعلّم قائد تعليمي، وعامل تغيير، الأمر الذي يتطلب أن تكون لديه معارف ومهارات وقدرات متجدّدة، وخصائص شخصية ومهنية تساعد في الاستحواذ على اهتمام التلاميذ

بالتعلّم، ودمجهم فيه، وإيقاد حماسهم ومثابرتهم في مهامهم (جابر، ٢٠٠٠). ومن أهمّ الأدوار التي يقوم بها المعلّم المعاصر: تنمية جوانب الإبداع لدى الطلبة، وتحديد مستويات تعلّمهم، واشتقاق المؤشرات السلوكية الدالة على بلوغهم أهداف التعلّم، وتنمية جِدِّهم ورغبتهم في التعلم، ومتابعة تحصيلهم ومساندتهم، وتنظيم المناخ الاجتماعيّ والنفسيّ لديهم، والقيام بالولاية الأخلاقية عليهم (البصام، ١٩٩٧).

أمّا سلوكيات المعلم باعتباره قائداً وعامل تغيير، فأهمّها: تهيئة مناخ تعلّمي للطلبة، ودعم مهارات التفكير العليا، وحمل توقعات عالية لكافة الطلبة، واستخدام طرق تقويم متنوعة، والتدريس بشكل شامل متكامل، واغتنام الفرص للتعلّم المستمر، وإعطاء الطلبة إشارات واضحة بتوقع النجاح منهم جميعاً، وعدم الركون فقط إلى الكتب المقررة وأدلة المعلم، والتأكد من امتلاك كافة الطلبة المهارات الضرورية التي تمكنهم من دخول سوق العمل مستقبلاً والتمتع بحياة جيدة (Cobb, 2001).

وبحسب جاكوب (Jacobs, 2003)، فثمة مجموعةٌ من المؤشرات الدالة على قيادة المعلم للتعلّم، منها: مساعدة الطلبة في مواجهة الفشل الأكاديميّ، وتقييم الطلبة بناءً على إنجازهم الدراسيّ، وإثارة التفكير الإبداعيّ، وتنويع مصادر التعلّم، وإثارة دافعية الطلبة للتعلّم، واحترام التنوع لدى الطلبة. ولكي يكون المدرس فعالا في قيادته، فلا بدّ أن يظهر اهتماماً كبيراً بالتعلّم والتعليم ويركز عليهما من خلال استخدام أساليب تعليم متجدّدة، والاهتمام بكافة التلاميذ مراعياً ذوي الظروف الخاصّة والأقل حظاً، والحرص على اتخاذ نمط قيادة تحويلية (transformational) تهتمّ بتلبية توقعات الطلبة وطموحاتهم، وبإشراكهم في المهمات التعلّمية.

لقد بات واضحاً أن الأنظمة التربوية المختلفة تبدي اهتمامها بإعداد المعلمين وتدريبهم وتأهيلهم، وبدعم كليات إعداد المعلمين. وعلى الرغم من بعض التحفظ الذي يبديه عدد من الأكاديميين والتربويين حول جدوى كليات إعداد المعلمين ونجاحها في إعداد معلمين أكفاء، فإن واقع الأمر يشير إلى أنّ لتلك الكليات دوراً في رسم ملامح مستقبل الأجيال، وفي تعزيز قدرة المتعلمين على التفكير والإبداع ومواجهة التحديات المستقبلية.

وأمّا موضوع تحديد الاحتياجات التدريبية المستقبلية للمعلمين، فقد حظي باهتمام عدد كبير من الباحثين والدارسين من خلال استقصاء آراء المعلمين، والمديرين، والمشرفين التربويين، وأولياء الأمور، والطلبة فيها. وفي هذا الصدد، أشارت نتائج دراسات حمد (٢٠٠٦)، والمالكي (٢٠٠٥)، والكندي (٢٠٠٣)، وغنيمات (٢٠٠٣)، والحبسي (٢٠٠١)، ورزق (٢٠٠١)، والطراونة والشلول (٢٠٠٠)، والشلالفة (١٩٩٥)، وديمين (Demaine, 1995)، إلى أنّ المعلمين والمشرفين التربويين والمديرين عبّروا عن درجة مرتفعة من الاحتياج التدريبيّ للمعلمين في عدّة مجالات. وعلى الرغم من الاختلاف في ترتيبها،

فقد كانت أهم مجالات الاحتياجات التدريبية هي: تنظيم خبرات التعلّم، وتطوير المنهاج، والاستخدام الوظيفي للوسائل التعليمية/التعلمية وتكنولوجيا التعليم، وتقويم تعلّم الطلبة بأساليب متنوعة، والتخطيط للتدريس، وإدارة الصف والاحتفاظ باهتمام الطلبة، واختيار أساليب تدريس ملائمة، وتنظيم الأنشطة الصفية وإدارتها، وتطوير الطلبة ذوي التحصيل المتدني، والاتصال بالمجتمع المحليّ. وأشارت دراسة أبو حطب (١٩٩٦) إلى أنّ المديرين يرون أنّ المعلمين المبتدئين يفتقرون إلى الكفايات والسلوكيات التعليمية الآتية: تكوين علاقات طيبة مع الطلبة، وتنظيم محتوى المادة الدراسية في ضوء أهداف التدريس، وإظهار اتجاهات جادة نحو التعليم، واستخدام الوسائل التعليمية بوصفها مصدر تعليم.

وتجدر الإشارة إلى أنّ تقديرات درجات الاحتياجات التدريبية ليست متطابقة. فقد أظهرت دراسات الخطيب (٢٠٠٦)، والحبسي (٢٠٠١)، والطراونة والشلول (٢٠٠٠) أن المشرفين التربويين والمديرين يرون درجة الاحتياج التدريبي أعلى ممّا يراه المعلمون أنفسهم، حيث كان هؤلاء أكثر رضا عن إعدادهم وأدائهم. ويُشار أيضاً إلى أنّ ثمة اختلافاً في تقدير المعلمين أنفسهم لدرجة الاحتياج التدريبي ونوعيته، حيث أشارت دراسة غنيمات (٢٠٠٣) إلى أنّ المعلمين والمشرفين على حد سواء أعطوا تقديرات عالية للاحتياجات التدريبية في جميع مجالات الدراسة.

وقد انفردت بعض الدراسات بتبيان مجالات محدّدة للاحتياجات التدريبية، منها: دراسة حمد (٢٠٠٦) التي أظهرت أنّ ثمة حاجة تدريبية كبيرة إلى التدرّب في مجال تحسين الخط العربيّ، ودراسة الحبسي (٢٠٠١) التي أشارت إلى أنّ المديرين يرون أنّ مهارات الاتصال، والالتزام بأخلاقيات المهنة هما مجالان هامّان يحتاج المعلمون للتدرّب فيهما، بينما أشارت دراسة الكندي (٢٠٠٣) إلى أنّ النمو المهنيّ للمعلمين هو أول الاحتياجات التدريبية لهم من وجهة نظر المشرفين التربويين. وبينت دراسة ديمين (Demaine,1995) أن أكثر المجالات أهمية في تدريب المعلمين أثناء الخدمة هي: بناء الوحدات الدراسية والمجمعات التعليمية، وتنظيم المادة الدراسية وتكييفها لمستوى الطلبة وحاجاتهم، وبناء الأنشطة والتدريبات التعليمية. ووجدت دراسة باريت وديفيز (Barrett & Davis, 1995) أنّ أهم الحاجات التدريبية –كما رتبها المعلمون– كانت في مجالات حفز التلاميذ، والتعزيز الإيجابي، والأفكار العملية لإدارة الصف، وحل المشكلات السلوكية. وأشارت نتيجة دراسة الحدابي (١٩٩٤) إلى أنّ مهارات ربط العلم بالإسلام، وتنمية التفكير العلميّ لدى الطلبة حازتا على درجة احتياج تدريبي كبيرة جداً لمعلمي العلوم في المدارس اليمنية، يليها الاحتياج المرتبط بالنمو المهني للمعلمين.

وكشفت دراسة أغيولار (Aguilar, 2004) أن المعلمين قدّروا أنفسهم "جيد جداً" في تخطيط الدرس وتنفيذه، و"متوسط" في إعداد الوسائل التعليمية/التعلمية واستخدامها؛

لكنّ تقديراتهم جاءت منخفضة في مهام التقويم (إعداد جدول مواصفات، واحتساب العلامات، وتحليل فقرات الاختبار) وبالتالي جاء الاحتياج التدريبي لديهم عالياً. ولم تظهر النتائج فروقاً في تقديرات المعلمين لاحتياجاتهم التدريبية والمشاركة في أنشطة النمو المهني بحسب المؤهل العلميّ وسنوات الخدمة في التدريس.

وأشارت نتيجة دراسة عيد (٢٠٠٢) حول الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الثانوية بمدينة المنصورة كما تراها عينة الدراسة المكونة من (٥٧١) طالباً ثانوياً، و(٢٠٠) ولي أمر، و(١١٠) موجهاً، و(١٦٩) معلماً، وكما أسفرت عنه مراجعة الوثائق والسجلات والمقابلات إلى أنّ تدريب المعلمين قليل، وأنّ الطلبة يشعرون بعدم قدرة المعلمين على التعامل معهم بشكل صحيح، الأمر الذي يدلّ على وجود احتياج عالٍ لدى المعلمين لمهارات التعامل مع الطلبة.

وأشارت نتائج دراسة الطراونة والشلول (٢٠٠٠) إلى عدم وجود فروق في تحديد الاحتياجات تعزى إلى الوظيفة والخبرة، وإلى التفاعل بين الخبرة والوظيفة، والتفاعل بين الخبرة والمؤهل العلمي والوظيفة، بينما كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في وجهة نظر أفراد العينة تعزى إلى التفاعل بين المؤهل والوظيفة. وأمّا دراسة رزق (٢٠٠١) فأظهرت نتائجها فروقاً في تقديرات معلمي اللغة العربية للحاجات التدريبية الملحة بحسب الجنس لصالح الذكور، وعدم وجود فروق تبعاً للمؤهل العلميّ، والخبرة، والمرحلة التعليمية. كما أشارت نتيجة دراسة سلام (١٩٩٦) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المعلمين في تحديد احتياجاتهم المهنية نتيجة التفاعل بين المؤهل والمرحلة التعليمية، بينما لم تكن هناك فروق بين المتوسطات بحسب المرحلة التعليمية، والخبرة، والمؤهل العلميّ. وأوضحت نتائج دراسة الشلالفة (١٩٩٥) عدم وجود أثر دالٍّ لمتغيرات الجنس والمؤهل العلميّ والخبرة بين تقديرات المعلمين والمشرفين للاحتياجات التدريبية لمعلمي الصفوف الأربعة الأولى في محافظة عمّان الأردنية.

وفيما يتعلق بفاعلية البرامج التدريبية التي تمّ تنفيذها، فقد أشارت نتائج دراسة كل من حمد (٢٠٠٦)، والمالكي (٢٠٠٥) إلى أن برامج التدريب التي أعدّت للمعلمين ذات درجة فعالية متوسطة؛ في حين أشارت نتيجة دراسة الهشامي (٢٠٠٣) إلى أن برامج التدريب لم تراع الاحتياجات التدريبية اللازمة للمعلمين. وأمّا دراسة سمور (٢٠٠٦)، فأشارت نتائجها أنّ المعلمين يشاركون في اختيار موضوعات التدريب، وأنه يتم استخدام طرق متنوعة لتحديد الاحتياجات التدريبية، وتنفيذ التدريب، وتقويمه.

وحاولت بعض الدراسات تعرف أثر التدريب في أثناء الخدمة على المعلمين والطلبة، إذ خلصت دراسة الطعاني (٢٠٠٦) إلى أنّ تدريب المعلمين في أثناء الخدمة أسهم في تحسين مهارات المعلمين وتحسين تحصيل الطلبة في الرياضيات، بينما أظهرت نتيجة دراسة قطيفان

(١٩٩٦) أنّ البرامج التدريبية أحدثت تحسناً في أداء المعلمين وممارساتهم في مجالات تنمية التفكير، ومراعاة الفروق الفردية، وتوظيف المعرفة في الحياة، وتكنولوجيا التعليم. وأشارت نتيجة دراسة أبو حطب (١٩٩٦) إلى أنّ استفادة طلبة كليات إعداد المعلمين من برامج الإعداد التربوي في مواجهة مشكلات التخطيط للدرس، واختيار طرق التدريس، وإدارة الصف، واستخدام الوسائل، والتقويم كانت قليلة. وأشارت دراسة ديفيز (Davis, 1991) التي أجريت لتعرف جودة برامج تدريب المعلمين إلى أنّ المعلمين الذين تلقوا قدراً ضئيلاً من التدريب أو الذين لم يتدربوا إطلاقاً يدورون في نطاق محدودٍ من الأنشطة المدرسية ويعجزون عن تفعيل المناهج الدراسية.

وهكذا يلاحظ أنّ الدراسات السابقة أظهرت أنّ المديرين والمعلمين في الأمكنة والأزمنة المختلفة بشكل عام يرون أن ثمة حاجة للتدرب على المهارات التعليمية والقيادية المختلفة، وأنّ درجة تلك الحاجة تتراوح بين الكبيرة والمتوسطة، الأمر الذي يعني ضرورة الاهتمام بالنمو المهنيّ والمسلكيّ للمعلمين لإشباع تلك الحاجات، وتحقيق إعداد المعلمين من المنظور الشامل التكامليّ، وذلك إسهاماً في إصلاح التعليم وإعادة التشكيل التعليميّ في المدرسة.

مشكلة الدراسة

يعاني المعلم العربيّ في النظام التعليميّ (داخل الخط الأخضر) نوعاً من الضياع، والاغتراب، والتناقض، والصراع، والغموض في رسالته (أبوسعد، ٢٠٠٤)، خصوصاً وأنّ ثمة فجوةً بين حاجاته الذاتية، وحاجات المؤسسة التنظيمية، وحاجات العمل أو المهمّة المنوطة به. فالمعلّم العربي يريد أن يحقق ذاته وانتماءه العربيّ الفلسطينيّ من جهة، ثمّ إنه ملزمٌ بعدم الخروج على فلسفة النظام التعليميّ (داخل الخط الأخضر) المرتبط بفلسفة الدولة الصهيونية، بل بالانصياع له والانقياد لخطوطه الجزئية والتفصيلية من جهة ثانية، ثمّ إنه يطمح ليكون قادراً على مواجهة التحديات والنهوض بمستويات التعلّم لدى الطلبة العرب من جهة ثالثة. وقد عبّر أبو عصبة (٢٠٠٣) عن تلك الإشكالية المتمثلة في التوتر بين الهوية القوميّة والمواطنة (داخل الخط الأخضر) بأنها «أزمةً» تؤدي إلى توترات وصراعات قِيَمية داخل المجتمع العربي الفلسطيني داخل الخط الأخضر. ويعني ذلك أنّ الفرص المهيَأة للقيادة والإبداع والفعالية تكتنفها المخاطر، وتواجهها عقباتٌ شديدة. وقد أشار عيساوي (٢٠٠٤) إلى أنّ تلك الإشكالية تخلق توتراً اجتماعياً لدى المثقفين العرب، خصوصاً أنهم يتفاعلون بشكل دائم مع المجتمع اليهودي الذي تتناقض قيمه مع قيم المجتمع العربي وأنماطه السلوكية.

من ناحية أخرى، أشارت دراسة أبو حسين وعيساوي (٢٠٠٣) أنّ المعلم العربي الذي يتخرج من كليات إعداد المعلمين يجد نفسه بعد تخرجه حائراً وعاجزاً عن متابعة التغييرات العلمية والتقنية وتطوير المنهاج، نظراً لعدم تدرّبه أثناء التربية العملية على الربط بين النظرية

والتطبيق وتوجيه المادة التعليمية لخدمة الحياة العملية للطالب.

وكي يواجه المعلّم العربيّ المواقف المعقّدة والتحديات المتراكمة، فإنه بحاجة لامتلاك مهارات تعليمية وقيادية، وللتدرّب المستمر لتلبية حاجاته المهنية والإنسانية. وإنّ تمكّن المعلّم العربي في النظام التعليميّ (داخل الخط الأخضر) أكاديمياً وتربوياً سيجعل منه قائد تغيير ونهضة، ويزرع فيه الجرأة لمواجهة الضياع، والاغتراب، والتناقض. وتأتي هذه الدراسة محاولة لتعرّف الاحتياجات التدريبية المرتبطة بالمهارات التعليمية والقيادية للمعلّم العربيّ في النظام التعليميّ (داخل الخط الأخضر) كما يراها المعلمون أنفسهم والمديرون.

أسئلة الدراسة

حاولت هذه الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١. ما الاحتياجات التدريبية المرتبطة بالمهارات التعليمية والقيادية للمعلّم العربيّ في النظام التعليميّ (الإسرائيليّ) كما يراها المعلمون والمديرون؟

٢. ما مدى اختلاف تقديرات المعلمين والمديرين للاحتياجات التدريبية المرتبطة بالمهارات التعليمية والقيادية للمعلّم العربيّ في النظام التعليميّ (الإسرائيليّ) كما يراها المعلمون والمديرون باختلاف متغيري: المسمّى الوظيفيّ، والجنس؟

٣. ما مدى اختلاف تقديرات المعلمين والمديرين للاحتياجات التدريبية المرتبطة بالمهارات التعليمية والقيادية للمعلّم العربيّ في النظام التعليميّ (الإسرائيليّ) كما يراها المعلمون والمديرون باختلاف متغيرات المؤهل العلميّ، والخبرة، والمرحلة التعليمية؟

هدف الدراسة

هدفت هذه الدراسة تعرّف الاحتياجات التدريبية للمهارات التعليمية والقيادية لدى المعلّم العربيّ داخل الخط الأخضر من وجهات نظر المعلمين والمديرين، الأمر الذي يمكن من خلاله التخطيط لمواجهة جوانب القصور والضعف لديه، كي يكون أكثر قدرة على مواجهة واقع التناقض والاغتراب، وإحداث التغيير والإصلاح المنشودين. كما حاولت الدراسة تعرّف أية فروق ذوات دلالة إحصائية في تقديرات المعلمين والمديرين للاحتياجات التدريبية للمهارات المحدّدة تبعاً لمتغيرات الدراسة والمسمّى الوظيفيّ، والجنس، والمؤهل العلميّ، والخبرة، والمرحلة التعليمية، وللتفاعل بين كل من متغيري المسمّى الوظيفيّ والجنس من جهة، وبين متغيرات المؤهل العلميّ، والخبرة، والمرحلة التعليمية من جهة ثانية.

أهمّيـة الدراسة

تبرز أهمية هذه الدراسة من عدّة أمور، منها:

١. أنها تتعلّق بالمعلّم العربيّ في النظام التعليميّ (داخل الخط الأخضر) حيث يواجه تحديات كثيرةً في ذاته، وثقافته، ومهنته، تفرض عليه التحلّي بروح المبادرة، والإبداع، والالتزام المهنيّ، وأنها تبحث في حاجة المعلم لتنمية المهارات القيادية اللازمة لمواجهة تلك التحديات.
٢. أنها محاولة لاستخلاص العبر حول واقع إعداد المعلمين العرب، وكفاياتهم التعليمية، بحيث يتمّ تحديد جوانب الضعف والقصور التي تترك أثراً سلبياً على استمرار الطلبة العرب على مقاعد الدراسة، وإمكانية تحقيق إنجازات متفوقة.
٣. أنها محاولة لتعزيز دور كليات إعداد المعلمين العربية في الوسط العربيّ داخل الخط الأخضر في الإسهام بتمكين المعلم العربيّ وتعزيز قدراته، حيث يمكن لها توفير برامج تدريبٍ واستكمالٍ للمعلمين العرب بناءً على احتياجاتهم التدريبية التي يحددونها.
٤. أنها محاولة لإثراء المكتبة التربوية العربية بدراسة ذات صلة بالتعليم العربيّ في ظلّ النظام التعليميّ (داخل الخط الأخضر) باللغة العربية، الأمر الذي يُمكّن الباحثين العرب من تعرّف بعض جوانب التعليم العربيّ في البلاد.

محدّدات الدراسة

– من حيث الموضوع: تتحدّد الدراسة بالمهارات التعليمية والقيادية التي تتضمّنها أداة الدراسة، وبالتالي فإنّ تعميم نتائج الدراسة يتحدد بطبيعة الأداة، وشموليتها، وتمثيلها للمهارات التعليمية والقيادية من ناحية، وبطبيعة الاستجابة عليها من قبل عينة الدراسة.
– من حيث العينة: تمّ الاقتصار على عينة محدّدة من المعلمين والمديرين، ممّا قد يعني الوقوع في الخطأ العيني (sampling error)؛ وقد كانت نسبة الاستجابة منخفضة، الأمر الذي قد يؤثر على إمكانية تعميم النتائج.
– من حيث الزمان: تمّ تنفيذ الدراسة خلال شهر أيار عام ٢٠٠٤م.
– من حيث المكان: تمّ تنفيذ الدراسة في المدارس العربية في مناطق الجليل، والمثلث، والنقب العاملة ضمن النظام التعليميّ (داخل الخط الأخضر). وقد استثنيت رياض الأطفال والمدارس غير الرسمية من مجتمع الدراسة.

مصطلحات الدراسة

الاحتياجات التدريبية: «مجموعة التغييرات والتطويرات المطلوب إحداثها في معلومات المعلم، وسلوكه، ومهاراته، واتجاهاته بقصد رفع مستواه حتى يتغلب على المشكلات التي تعترض سير العمل والإنتاجية لديه» (حمد، ٢٠٠٦، ص١٤).

ويُعبّر عنها إجرائياً في هذه الدراسة بالمتوسطات الحسابية لاستجابات الأفراد على بنود أداة الدراسة.

المهارات التعليمية / القيادية: «مجموع الكفايات والمهارات اللازمة للمعلّم للتعليم والتأثير في الطلبة وحملهم على الجِدِّ والإبداع والتميّز والتفاعل مع الأهداف التعليمية المحدّدة لبلوغها بفعالية»، وتتوزع تلك المهارات على سبعة مجالات حدّدتها أداة الدراسة، هي: التخطيط، والقيادة، والتنفيذ، والإبداع، والاتصال، والنمو المهنيّ، والتقويم (عابدين، ٢٠٠٤، ص٣٥٦).

الخط الأخضر: مصطلح سياسيّ يُستخدم لدى الفلسطينيين والسياسيين الرافضين للاحتلال الإسرائيلي للإشارة إلى الأرض الفلسطينية التي أقيمت عليها (إسرائيل) عام (١٩٤٨م)، والتي أصبح أهلها من الفلسطينيين جزءاً من تلك الدولة وأنظمتها السياسية، والاقتصادية، والتربوية، والثقافية.

المعلّم العربيّ: معلّم عربي فلسطيني يعيش على أرض فلسطين التي أقيمت عليها دولة (إسرائيل) عام ١٩٤٨م، ويحمل الجنسية (الإسرائيلية).

النظام التعليميّ (داخل الخط الأخضر): نظام التعليم التابع لوزارة المعارف والثقافة (داخل الخط الأخضر) والواقع تحت سلطتها المباشرة إدارةً وإشرافاً وتمويلاً، أو بشكل غير مباشر من خلال المجالس البلدية والمحلية في المدن والقرى الفلسطينية داخل الخط الأخضر. ويضمّ النظام أربع مراحل: مرحلة ما قبل المدرسة والمعروفة بروضة الأطفال، والمراحل الابتدائية والإعدادية والثانوية ومدتها اثنا عشر عاماً.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة

اتبعت الدراسة الحالية المنهج الوصفيّ المسحيّ الملائم لها، حيث تمّ استقصاء وجهات نظر أفراد العينة من المعلمين والمديرين في المدارس العربية (داخل الخط الأخضر) من أجل الإجابة عن أسئلة الدراسة.

مجتمع الدراسة

تكوَّنَ مجتمع الدراسة من معلمي المدارس العربية الابتدائية، والإعدادية، والثانوية (الرسمية) ومديريها في مناطق الجليل، والمثلث، والنقب، وهي المدارس العاملة ضمن النظام التعليميّ (الإسرائيليّ)، سواء أكانت تابعة للسلطات المحلية والبلدية، أو لوزارة المعارف والثقافة (داخل الخط الأخضر). وبلغ عدد تلك المدارس للعام الدراسيّ ٢٠٠٢/٢٠٠٣ (٦١١) مدرسة، منها: (٤٠٢) مدرسة ابتدائية، و(١١٧) مدرسة إعدادية، و(١٧١) مدرسة ثانوية. وعليه، بلغ عدد المديرين من الجنسين (٦١١) مديراً، بينما بلغ عدد المعلمين من الجنسين (١٨٩٨٠) معلماً ومعلمةً (Central Bureau of Statistics, 2003).

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من (٤٤١) فرداً، يُمثّلون حوالي (١٠٪) من المديرين بلغت (٦١) مديراً، و(٢ ٪) من المعلمين بلغت (٣٨٠) معلماً تم اختيارهم بطريقة عشوائية عنقودية، وقد استجاب منهم (٢٦١) فرداً يشكلون (٥٩,٢ ٪) من العينة. ويبين الجدول رقم (١) خصائص أفراد عينة الدراسة الذين تمّ تحليل استجاباتهم.

الجدول رقم (١)
خصائص أفراد العينة حسب متغيرات المسمّى الوظيفيّ، والجنس، والمؤهل العلميّ، والمؤهل التربويّ، والمرحلة، وسنوات الخبرة في التعليم

المتغير	المستوى	العدد	النسبة المئوية	مجموع النسبة المئوية
المسمّى الوظيفيّ	مدير	٠٤٥	١٧,٢٤	١٠٠ ٪
	معلّم	٢١٦	٨٢,٧٦	
الجنس	أنثى	١٢٩	٤٩,٤٣	١٠٠ ٪
	ذكر	١٣٢	٥٠,٥٧	
المؤهل العلميّ	أقل من جامعيّ	٠٥٠	١٩,١٦	١٠٠ ٪
	جامعيّ/ درجة أولى	١٦٦	٦٣,٦٠	
	جامعيّ/ درجة ثانية فأكثر	٠٤٥	١٧,٢٤	
المؤهل التربويّ	شهادة تدريس	٢١٧	٨٣,١٤	١٠٠ ٪
	غير ذلك	٠٤٤	١٦,٨٦	
المرحلة	ابتدائية	١٢٧	٤٨,٦٦	١٠٠ ٪
	إعدادية	٠٦٠	٢٢,٩٩	
	ثانوية	٠٧٤	٢٨,٣٥	
سنوات الخبرة في التعليم	أقل من ٥ سنوات	٠٤٣	١٦,٤٨	١٠٠ ٪
	٥ – ١٠ سنوات	٠٨٩	٣٤,١٠	
	أكثر من ١٠ سنة	١٢٩	٤٩,٤٢	

أداة الدراسة

في ضوء ما أمكن مراجعته من الأدب التربوي والدراسات المتعلّقة بالموضوع، تمّ إعداد استبانة خاصّة لهذه الدراسة تدور حول جملة من المهارات التعليمية والقيادية التي يحتاجها المعلم، مصنّفةً في سبعة مجالات، هي: التخطيط، والقيادة، والتنفيذ، والإبداع، والاتصال، والنمو المهنيّ، والتقويم. وتضمّنت الأداة في مسوّدتها الأولية (٤٨) بنداً يجيب عنها المستجيب وفق تدرّج خماسيّ: بدرجة «كبيرة جداً» ولها خمس نقاط، وبدرجة «كبيرة» ولها أربع نقاط، وبدرجة «متوسطة» ولها ثلاث نقاط، وبدرجة «صغيرة» ولها نقطتان، وبدرجة «صغيرة جداً» ولها نقطة واحدة. وبعد الفراغ من إعداد الأداة وتحكيمها، استقرت في صورتها النهائية على (٤١) فقرةً موزعة وفق المجالات السبعة الآتية:

– مجال التخطيط، ويضمّ (٥) فقرات تحمل الأرقام (١ – ٥).
– مجال القيادة، ويضمّ (١١) فقرة تحمل الأرقام (٦ – ١٦).
– مجال التنفيذ، ويضمّ (٤) فقرات تحمل الأرقام (١٧– ٢٠).
– مجال الإبداع، ويضمّ (٦) فقرات تحمل الأرقام (٢١ – ٢٧).
– مجال الاتصال، ويضمّ (٤) فقرات تحمل الأرقام (٢٨– ٣٠).
– مجال النمو المهنيّ، ويضمّ (٤) فقرات تحمل الأرقام (٣١– ٣٤).
– مجال التقويم، ويضمّ (٧) فقرات تحمل الأرقام (٣٥ – ٤١).

تم التأكد من صدق الأداة بعرضها على اثني عشر محكماً: محاضرين، ومديرين، ومدرّسين، لمراجعتها والحكم بصلاحيتها، حيث أسفر ذلك عن إقرار ملاءمة (٤١) فقرة منها جرى اعتمادها في أداة الدراسة. وتمّ احتساب ثباتها باستخراج معامل الثبات (كرونباخ ألفا) للمجالات الفرعية وللأداة بشكل عامّ. ويبين الجدول رقم (٢) قِيَم معامل الثبات (كرونباخ ألفا) لأداة الدراسة الكلية والمجالات الفرعية.

الجدول رقم (٢)
قِيَم معامل الثبات (كرونباخ ألفا) للمجالات الفرعية والدرجة الكلية

الرقم	المجـــال	معامل الثبات
١	التخطيط	٠,٦٢٠
٢	القيادة	٠,٨٩٨
٣	التنفيذ	٠,٧٧٥
٤	الإبداع	٠,٨٧٨
٥	الاتصال	٠,٨٧٠
٦	النمو المهنيّ	٠,٥٠٢
٧	التقويم	٠,٨٨١
الدرجة الكليـة		٠,٩٤٥

إجراءات التطبيق

تمّ تطبيق الدراسة وفقاً للخطوات التالية:

١. إعداد أداة الدراسة والتحقق من صدقها وثباتها.
٢. حصر أفراد مجتمع الدراسة واختيار العينة العشوائية المحدّدة.
٣. توزيع أداة الدراسة على العينة، وتحديد كيفية تعبئتها، والمهلة المقدّرة لذلك، وكيفية إعادتها للباحث.
٤. فرز الاستمارات المعادة للباحث، واستبعاد غير الصالح منها، ثمّ إدخال بيانات

الاستمارات الصالحة للحاسوب لتحليلها.
٥. معالجة البيانات إحصائياً، واستخراج النتائج.
٦. عرض النتائج ومناقشتها والخروج بالتوصيات الملائمة.

المعالجات الإحصائية

تمّ استخراج التكرارات والنسب المئوية، واحتساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على مجالات الأداة وبنودها للإجابة عن السؤال الأول، كما تمّ استخدام اختبار تحليل التباين الثنائي (Two-way ANOVA) في الإجابة عن السؤال الثاني، وتحليل التباين الثلاثي (Three-way ANOVA) في الإجابة عن السؤال الثالث، واختبار شيفيه (Scheffe) لفحص الفروق البعدية.

وتم اعتماد المفتاح التالي لتفسير النتائج: تكون الاحتياجات التدريبية "كبيرة" للمتوسطات التي تزيد عن (٣,٨٠)، وتكون "متوسطة" للمتوسطات التي تتراوح بين (٢,٦١ – ٣,٨٠).

نتائج الدراسة ومناقشتها

عرض نتائج السؤال الأول

نص هذا السؤال على: "ما الاحتياجات التدريبية المرتبطة بالمهارات التعليمية والقيادية للمعلم العربيّ في النظام التعليميّ (داخل الخط الأخضر) كما يراها المعلمون والمديرون؟" وللإجابة عن السؤال، تمّ استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة كما يبينه الجدولان رقم (٣) و(٤)على التوالي.

الجدول رقم (٣)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة في المجالات الفرعية وبشكل عام

المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	سلّم الترتيب
التخطيط	٣,٩٠	٠,٩٤١	درجة كبيرة
القيادة	٣,٨١	٠,٨٣٠	درجة كبيرة
التنفيذ	٣,٦٤	٠,٨٥٦	درجة متوسطة
الإبداع	٣,٨٠	٠,٨٢٦	درجة متوسطة
الاتصال	٣,٧٢	٠,٩٥٥	درجة متوسطة
النمو المهنيّ	٣,٨٠	١,١١٧	درجة متوسطة
التقويم	٣,٧٣	٠,٨٢٤	درجة متوسطة
المقياس الكليّ	٣,٧٨	٠,٧٣٧	درجة متوسطة

يلاحظ من الجدول رقم (٣) أنّ أكثر الاحتياجات التدريبية من وجهات نظر أفراد العينة هو في مجالي التخطيط والقيادة، وذلك بدرجة «كبيرة»، وبلغ المتوسط الحسابي لهما (٣,٩٠) و(٣,٨١) على التوالي، بينما جاءت درجة الاحتياجات التدريبية للمجالات الأخرى: الإبداع، والنمو المهنيّ، والتقويم، والاتصال، والتنفيذ درجةً «متوسطةً» حيث تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (٣,٨٠ – ٣,٦٤).

ويشير الجدول أيضاً أنّ درجة الاحتياجات التدريبية بشكل عام «متوسطة» حيث بلغ المتوسط الحسابيّ (٣,٧٨)، وهو ما يتفق مع نتيجة دراسة الحبسي (٢٠٠١). ويدلّ ذلك على أنّ تقديرات أفراد العينة جاءت متقاربة، ولربما كان حصول مجالين فقط على حاجة أكثر إلحاحاً من غيرها ناتجاً عن شعور أكبر بأهميتهما، وهو ما أكدته نتيجة دراسة عابدين (٢٠٠٤).

أمّا أنّ مجال التنفيذ حصل على أقل المتوسطات وهو (٣,٦٤) والذي يدلّ على حاجة «متوسطة» فيمكن عزوه إلى أن قسماً وفيراً من أفراد العينة من ذوي الخبرة، وهم حاصلونً على شهادات تدريس، الأمر الذي يعني أن الحاجة ليست ملحّة لهم للمهارات والكفايات المتضمنة في فقرات هذا المجال، وهذا ما يختلف عمّا أظهرته نتائج دراسات (حمد، ٢٠٠٦؛ والكندي، ٢٠٠٣؛ وغنيمات، ٢٠٠٣؛ وعيد، ٢٠٠٢) وخصوصاً فيما يتعلق بالحاجة التدريبية للوسائل التعليمية/التعلمية وتكنولوجيا التعليم. وقد يكون حصول مجالي التخطيط والقيادة على درجة حاجة «كبيرة» تعبيراً عن عدم الاستقرار الذي يعيشه المعلّم العربيّ في البلاد، خصوصاً وأنه توجّه انتقاداتٌ كثيرةٌ للمعلّم وعمله وإنجازاته، وكذلك تعبيراً عن التطلعات لسد الفجوة الملموسة بين واقعه وواقع المعلمين من القوميات الأخرى في النظام التعليمي (داخل الخط الأخضر)، وعن الشعور بضرورة تحسين التعليم العربيّ. وبشكل عام، تتفق النتيجة المتعلقة بالحاجة التدريبية الكبيرة في مجالي التخطيط والقيادة مع نتائج دراسات الحبسي (٢٠٠١)، والطراونة والشلول (٢٠٠٠)؛ ورزق (٢٠٠١)، بينما تختلف النتيجة المتعلقة بالحاجة التدريبية للتقويم مع نتائج دراسات حمد (٢٠٠٦)، والكندي (٢٠٠٣)، وغنيمات (٢٠٠٣)، وأكويلار (Aguilar, 2004).

الجدول رقم (٤)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة في مجالات الدراسة المختلفة مرتبة لكل مجال تنازلياً

المجال	رقم الفقرة	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	سلّم الترتيب
التخطيط	٠٥	بناء خطط علاجية لذوي الحاجات الخاصة	٤,٤٥	١,٦٤	درجة كبيرة
	٠١	تحليل محتوى المادة الدراسية	٣,٩٥	١,٠٠	درجة كبيرة
	٠٢	إعداد خطة الدرس	٣,٨٥	١,١٢	درجة كبيرة
	٠٣	صياغة أهداف تعليمية (سلوكية) محددة	٣,٧٠	٠,٩٦	درجة متوسطة
	٠٤	تحديد التعلم القبلي للتعلم الجديد	٣,٥٨	١,٠٨	درجة متوسطة
القيادة	٠٩	إشعار الطلبة بقدراتهم الكافية على التحصيل والإنجاز	٣,٩٧	١,٠٣	درجة كبيرة
	٠٦	التعبير الجيد بلغة التعلم (العربية)	٣,٩٢	١,١١	درجة كبيرة
	٠٨	إثارة دافعية الطلبة للتعلم	٣,٩١	١,٠٧	درجة كبيرة
	٠٧	مساعدة الطلبة لمواجهة الخوف من الفشل الدراسي	٣,٨٦	١,١٧	درجة كبيرة
	١٣	تشجيع التفكير الناقد لدى الطلبة	٣,٨٠	١,٨٤	درجة متوسطة
	١٥	تنظيم الوقت المخصص للتعلم	٣,٧٩	١,٠٦	درجة متوسطة
	١٤	تشجيع العمل التعاوني لدى الطلبة	٣,٧٨	١,٠٥	درجة متوسطة
	١٦	تنظيم عناصر الدرس بخطوات متسلسلة منطقية	٣,٧٣	١,٠٦	درجة متوسطة
	١٢	تقبل آراء الطلبة	٣,٧٢	١,١٦	درجة متوسطة
	١٠	الربط بين مادة الدرس والمواد الأخرى	٣,٧١	١,١٤	درجة متوسطة
	١١	ربط مادة الدرس بخبرات الطلبة وحياتهم	٣,٧٠	١,٠٨	درجة متوسطة
التنفيذ	١٧	تنويع المثيرات لإثارة اهتمام الطلبة	٣,٨٩	١,٠٠	درجة كبيرة
	١٩	اختيار الوسائل التعليمية المرتبطة بمادة الدرس	٣,٧٩	١,١١	درجة متوسطة
	١٨	استخدام الكتاب المدرسيّ بشكل فعال	٣,٥٣	١,٠٥	درجة متوسطة
	٢٠	استخدام أسلوب تعليم الأقران	٣,٣٨	١,٢٦	درجة متوسطة
الإبداع	٢١	طرح أسئلة صفية تنمي التفكير الإبداعي لدى الطلبة	٣,٩٥	١,٠٥	درجة كبيرة
	٢٣	توجيه الطلبة لاستخدام أساليب التعلم الذاتي	٣,٩٢	١,٠٢	درجة كبيرة
	٢٢	توجيه الطلبة لوضع خطط علاجية لأخطائهم	٣,٨٥	٠,٩٩	درجة كبيرة
	٢٤	توجيه الطلبة للقيام بمشاريع فردية وجماعية	٣,٨٣	١,١٥	درجة كبيرة
	٢٦	تنويع مصادر التعلم	٣,٧٤	١,٠٨	درجة متوسطة
	٢٥	توظيف الدراما في المواقف التعليمية التعلمية	٣,٥٢	١,٠١	درجة متوسطة
الاتصال	٢٨	إيجاد مناخ اجتماعي إنساني ملائم في الصف	٣,٨٣	١,١٤	درجة كبيرة
	٢٧	احترام الفروق والتنوع بين الطلبة	٣,٧٩	١,٠٥	درجة متوسطة
	٢٩	تنظيم البيئة الفيزيقية (المادية) في الصف	٣,٦٩	١,١٦	درجة متوسطة
	٣٠	توثيق الصلة مع الأهل	٣,٥٨	١,١٧	درجة متوسطة

تابع الجدول رقم (٤)

المجال	رقم الفقرة	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	سلّم الترتيب
النمو المهنيّ	٣١	متابعة ما يستجد في مجال التخصص لتحديث الخبرات	٣,٩٩	٢,٩٦	درجة كبيرة
	٣٣	استخدام نتائج البحوث لتحسين العمل وتطويره	٣,٧٦	١,٠٨	درجة متوسطة
	٣٤	المشاركة في الندوات واللقاءات التربوية	٣,٧٤	١,١٢	درجة متوسطة
	٣٢	إجراء البحوث الإجرائية المتعلقة بميدان العمل المباشر	٣,٧٢	١,٠٧	درجة متوسطة
التقويم	٣٦	تصميم أدوات قياس وتقويم متنوعة	٣,٨٨	١,٠٤	درجة كبيرة
	٣٥	إعداد اختبارات صادقة	٣,٨٨	١,١١	درجة كبيرة
	٤١	تنظيم بنك لأسئلة الاختبارات	٣,٧٢	١,٢٠	درجة متوسطة
	٣٩	توفير تغذية راجعة للطلبة عن تحصيلهم وإنجازهم	٣,٦٩	١,٠٨	درجة متوسطة
	٣٧	إجراء التقويم في ضوء الأهداف السلوكية	٣,٦٨	١,٠٧	درجة متوسطة
	٤٠	توجيه الطلبة لممارسة التقويم الذاتي	٣,٦٧	١,٠٤	درجة متوسطة
	٣٨	تقويم الطلبة بناء على إنجازهم الدراسي	٣,٦١	١,٠٠	درجة متوسطة

ويوضّح الجدول رقم (٤) المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد العينة للاحتياجات التدريبية في كل مجال من المجالات كما يلي:

في مجال التخطيط، تباينت المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة بشكل ملحوظ، وتراوحت بين (٤,٤٥ – ٣,٥٨)، وكانت الحاجة «كبيرةً» لثلاث مهارات هي: بناء خطط علاجية لذوي الحاجات الخاصة، وتحليل محتوى المادة الدراسية، وإعداد خطة الدرس؛ بينما كانت الحاجة «متوسطة» لمهارتين هما: صياغة أهداف تعليمية (سلوكية) محددة بخلاف ما أظهرته نتيجة دراسة الحدابي (١٩٩٤)، وتحديد التعلم القبلي للتعلم الجديد. ولعلّ تقدير الحاجة التدريبية الكبيرة لمهارة بناء الخطط العلاجية لذوي الحاجات الخاصة ناتج عن المناداة بدمج تلك الفئة بالتعليم العام من ناحية، وعن ازدياد مطالبة المعلمين مراعاة ذوي الحاجات الخاصة بفئتيها: المتفوقين وذوي صعوبات التعلّم وبطيئي التحصيل. وأمّا تقدير الحاجة التدريبية الكبيرة لمهارة تحليل المحتوى، فيمكن تفسيرها بأنّ ثمة تطوراً في إدراك المديرين والمعلمين لمهارات التعليم المطلوبة، واقتناعاً بأن للمعلّم دوراً أساسياً في تنظيم تتابع المادة الدراسية، وإدخال التعديلات اللازمة في المحتوى مراعاة للتغيرات العلمية والاجتماعية والثقافية ليلائم حاجات الطلبة وخصائصهم العقلية والنفسية والاجتماعية المتطورة.

وفي مجال القيادة، كانت الحاجة «كبيرةً» لمهارات إشعار الطلبة بقدراتهم الكافية على التحصيل والإنجاز، والتعبير الجيد بلغة التعلّم، وإثارة دافعية الطلبة، ومساعدة الطلبة لمواجهة الخوف من الفشل الدراسيّ، وتراوحت متوسطاتها الحسابية بين (٣,٩٧ – ٣,٨٦). وفي المقابل، كانت الحاجة «متوسطة» لبقية مهارات هذا المجال حيث تراوحت المتوسطات الحسابية بين (٣,٨٠ – ٣,٧٠) وهي متقاربة. ومما يسترعى النظر أن تقدير الحاجة لهذه

المهارات – من وجهات نظر أفراد العينة – لا يتناسب مع درجة الأهمية التي حصلت عليها كما أوضحته دراسة عابدين (٢٠٠٤). ولعلّ السبب في ذلك أن برامج إعداد المعلمين والدورات التي أتمّها المعلمون لم تثمر في تمكين المعلمين، والتأكد من إتقانهم مجمل المهارات المطلوبة للقيادة التعليمية، وأن أفراد العينة ما زالوا يؤمنون بأنّ الحاجة ملحّةٌ لمواجهة الاغتراب والخلل في نظام التعليم العربي في البلاد.

وفي مجال التنفيذ، احتلت الفقرة الخاصة بتنويع المثيرات لإثارة اهتمام الطلبة الرتبة الأعلى من حيث الحاجة، وبلغ متوسطها الحسابي (٣,٨٩)، بينما تراوحت متوسطات بقية الفقرات بين (٣,٧٩ – ٣,٣٨) وتدلّ على حاجة بدرجة «متوسطة». ويمكن عزو حصول مهارتي استخدام الكتاب المدرسيّ بشكلٍ فعال، واستخدامً تعليم الأقران على درجة حاجة «متوسطة» إلى طبيعة فهم المديرين والمعلمينً وإدراكهم لأهميتهما، إذ إن أفراد العينة لا يعطونهما أهميةً كبيرة (عابدين، ٢٠٠٤)، وبالتالي فهما ليستا من أولويات المهارات التعليمية والقيادية التي تستحق التدريب والاهتمام. وحصلت المهارة الخاصة باستخدام الوسائل التعليمية/التعلمية على درجة احتياج تدريبي «متوسطة»، وهو ما يتفق مع نتيجة دراسة (Aguilar, 2004؛ والحبسي، ٢٠٠١) بينما يختلف عن نتائج دراسات (حمد، ٢٠٠٦؛ وعيد، ٢٠٠٢). ويمكن تفسير ذلك بأن أفراد العينة على درجة كافية من الاقتناع بأنّ المعلمين يحسنون استخدام الوسائل التعليمية/التعلمية، وقد كان الأمر كذلك بسبب الفهم التقليدي للوسائل التعليمية/التعلمية وحصرها في الوسائل الآلية وغير الآلية بعيداً عن شمولية تكنولوجيا التعليم، مما لا يستوجب التدريب.

وفي مجال الإبداع، جاءت المتوسطات الحسابية لأربع فقرات عاليةً وتراوحت بين (٣,٩٥ – ٣,٨٣)، وتدلّ على درجة حاجة "كبيرة"، مقابل درجة حاجة "متوسطة" لفقرتين هما: تنويع مصادر التعلّم، وتوظيف الدراما في المواقف التعليمية/التعلميّة. ويدلّ ذلك على إدراك واضح لدى أفراد العينة لتطور دور المعلم في تنمية إبداع الطلبة وإعطائهم دوراً في التخطيط للتعلّم والعمل وحلّ الأخطاء والمشكلات. أما تدني الحاجة للتدرب على مهارة تنويع مصادر التعلّم، فلعلّها ناتجة عن اقتناع أفراد العينة بقدرة المعلم على فعل ذلك بقدر كاف، بينما يمكن عزو تدني الحاجة للتدرّب على مهارة توظيف الدراما إلى عدم اقتناع أفراد العينة بأهميتها، أو أنّ استجاباتهم تأثرت بتخصصاتهم، وأن الدراما ترتبط بالمسرح والتمثيل.

وفي مجال الاتصال، حصلت مهارة واحدة فقط هي: "إيجاد مناخ اجتماعيّ إنسانيّ ملائم في الصف" على متوسط عال (٣,٨٣) يدلّ على درجة حاجة "كبيرة"، بينما تراوحت متوسطات بقية الفقرات بين (٣,٧٩ – ٣,٥٨) وتدلّ على درجة حاجة "متوسطة"، وهو ما يختلف عن نتائج دراستي (غنيمات، ٢٠٠٣؛ والحبسي، ٢٠٠١). ولعلّ السبب في ذلك، على الرغم من الأهمية الكبيرة التي يعطيها أفراد العينة لفقرات هذا المجال (عابدين، ٢٠٠٤)، أنهم على قناعة بامتلاك المعلمين الكافي لها، وبأنهم ذوو مهارات إنسانية وأنماط

تفاعل إنسانية بفعل طبيعة المجتمع الذي يعيشون فيه.

وفي مجال النمو المهنيّ، حصلت الفقرة الخاصة بمتابعة ما يستجدّ في مجال التخصص على متوسط بلغ (٣,٩٩) ويدلّ على درجة حاجة "كبيرة". ويمكن تفسير ذلك بأنه أمر طبيعيّ ينسجمً مع طبيعة العصر المتميز بتفجر المعرفة ووسائطها وتعقّد مجالاتها، وبالتالي يجد أفراد العينة أن هناك حاجةً ملحّةً للتدرّب على كلّ ما هو جديد، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات (الكندي، ٢٠٠٣؛ والطراونة والشلول، ٢٠٠٠؛ Davis, 1991). وفي مقابل ذلك، حصلت بقية الفقرات على درجة حاجة "متوسطة"، إذ تراوحت متوسطاتها بين (٣,٧٦ – ٣,٧٢) وهي متقاربة جداً. ويمكن تفسير ذلك بأنّ أفراد العينة لا يعطون البحث العلميّ والندوات التربوية الأولوية المطلوبة أو الاهتمام اللازم، وبالتالي فهي أقلّ إلحاحاً من غيرها، أو أن أفراد العينة لا يشعرون بجدوى التدرّب على هذه الحاجات في الظروف الحالية.

وفي مجال التقويم، حصلت فقرتا "تصميم أدوات قياس متنوعة"، و"إعداد اختبارات صادقة" على أعلى متوسط حسابيّ بلغ (٣,٨٨) ويدلّ على حاجة "كبيرة"، بينما حصلت بقية الفقرات على متوسطات تراوحت بين (٣,٧٢ – ٣,٦١) وتدلّ على حاجة "متوسطة"، وينسجم ذلك مع ارتفاع مستوى إدراك المعلمين والمديرين لأهمية هاتين المهارتين كما أشارت إليه دراسة عابدين (٢٠٠٤)، كما يتفق مع ما أظهرته نتائج دراسات (Aguilar, 2004؛ والكندي، ٢٠٠٣؛ وغنيمات، ٢٠٠٣) من الحاجة الكبيرة للتدرب على مهارات التقويم.

عرض النتائج السؤال الثاني

نص هذا السؤال على: "ما مدى اختلاف تقديرات المعلمين والمديرين للاحتياجات التدريبية المرتبطة بالمهارات التعليمية والقيادية للمعلّم العربيّ في النظام التعليميّ (داخل الخط الأخضر) كما يراها المعلمون والمديرون باختلاف متغيري: المسمّى الوظيفيّ، والجنس؟" وتمت الإجابة عن هذا السؤال باستخدام تحليل التباين الثنائي كما يبينه الجدول رقم (٥).

الجدول رقم (٥)

نتائج تحليل التباين الثنائي لاستجابات أفراد العينة حول تقدير الاحتياجات التدريبية للمعلم العربي تبعاً للتفاعل بين المسمّى الوظيفي والجنس

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة «ف»	مستوى الدلالة
المسمى الوظيفي	٤,٣٠٥	١	٤,٣٠٥	٨,٣١	×٠,٠٠٤
الجنس	٠,٨٠٦	١	٠,٨٠٦	١,٥٨	٠,٢١٤
المسمى الوظيفي× الجنس	٢,٢٤٥	١	٢,٢٤٥	٤,٣٣	×٠,٠٣٩
الخطأ	١٣٣,١٦١	٢٥٧	٠,٥١٨		
المجموع	١٣٩,٦٣٨	٢٦٠	------		

× = ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥).

يتبين من الجدول رقم (٥) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في تقديرات المعلمين والمديرين لدرجة الاحتياجات التدريبية تبعاً للمسمّى الوظيفيّ، حيث بلغت قيمة «ف» (٨,٣١). بالرجوع إلى المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد العينة الواردة في الجدول رقم (٦)، يتبين أن متوسط تقديرات المديرين بلغ (٤,٠٢) وهو أعلى من متوسط تقديرات المعلمين وهو (٣,٧١)، الأمر الذي يعني أن الفروق جاءت لصالح المديرين. من ناحية أخرى، يبين الجدول (٥) أيضاً عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التقديرات تبعاً للجنس، بينما كان هناك أثرٌ للتفاعل بين المسمّى الوظيفيّ والجنس، إذ بلغت قيمة «ف» (٤,٣٣) وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى أقل من (٠,٠٥). وتدلّ المتوسطات الحسابية على أنّ الذكور من المديرين دون المعلمين أعطوا تقديراً أعلى من الإناث.

الجدول رقم (٦)
المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد العينة حول الحاجات التدريبية تبعاً للمسمّى الوظيفي والجنس

المسمّى الوظيفي ←	المديرون		المعلمون		المجموع	
الجنس ↓	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف
ذكور	٤,٠٥	٠,٥٨٧	٣,٥٣	٠,٦٩٥	٣,٧٩	٠,٦٢٠
إناث	٤,٠٠	٠,٦٣٥	٣,٥٢	٠,٨٧٩	٣,٧٧	٠,٨٤٨
المجموع	٤,٠٢	٠,٤٣٠	٣,٧١	٠,٧٨٨		

ويمكن تفسير وجود فروق في تقدير الاحتياجات التدريبية تبعاً للمسمى الوظيفيّ لصالح المديرين بأنه قد يكون ناتجاً عن التوقعات العالية للمديرين، وشعورهم بالمسؤولية عن النمو المهني للمعلمين وتطوير أدائهم، أو محاولة غير مباشرة منهم لتحميل المعلمين مسؤولية الضعف في تحصيل الطلبة وتدني مستوى أدائهم، الأمر الذي يعني أنهم بحاجة للتدريب. وقد تكون الفروق ناتجة عن تقدير ذات عالٍ لدى المعلمين، أو عن اقتناع المعلمين بكفاءتهم وامتلاكهم للمهارات المطلوبة، وبالتالي انخفض تقديرهم لاحتياجهم للتدريب. أمّا عدم وجود فروق في تقدير الاحتياجات بحسب الجنس، فذلك أمر طبيعيّ في ظل النظام التربوي السائد الذي يعامل كلا الجنسين من حيث الإعداد والتوظيف والاستكمال وفقاً لذات المعايير دون تمييز، كما أن كليهما يعمل تحت نفس الظروف، وبالتالي تماثلت وجهات نظرهما في هذا المجال. ومن ناحية أخرى، يمكن عزو الفروق في تقدير الاحتياجات التدريبية وفقاً للتفاعل بين المسمى الوظيفيّ والجنس إلى زيادة عدد المديرين الذكور مقابل الإناث، أو إلى أنّ المديرين الذكور أكثر إدراكاً لأهمية المهارات التعليمية والقيادية المحددة في الدراسة من المديرات، أو إلى أنّ المديرات أكثر اقتناعاً بالقدرات والمهارات التي يمتلكها المعلمون والمعلمات مما أدى إلى تقديرهم لحاجة المعلمين للتدرب بشكل أقل من المديرين الذكور.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات (الخطيب، ٢٠٠٦؛ الشلالفة، ١٩٩٥؛ Khalaf, 2005) من حيث عدم وجود فروق في تقدير الحاجة التدريبية تبعاً للجنس، بينما اختلفت في ذلك عن نتيجة دراسة الطراونة والشلول (٢٠٠٠) التي لم تظهر فروقاً في تقدير الاحتياجات التدريبية بحسب المسمّى الوظيفي، ودراستي نصر (٢٠٠٠) اللتين أظهرتا فروقاً بحسب الجنس.

عرض النتائج السؤال الثالث

نص السؤال على: "ما مدى اختلاف تقديرات المعلمين والمديرين للاحتياجات التدريبية المرتبطة بالمهارات التعليمية والقيادية للمعلّم العربيّ في النظام التعليميّ (داخل الخط الأخضر) كما يراها المعلمون والمديرون باختلاف متغيرات المؤهل العلميّ، والخبرة، والمرحلة التعليمية؟" وللإجابة عن السؤال، تمّ استخدام تحليل التباين الثلاثي كما يبينه الجدول رقم (٧).

الجدول رقم (٧)
نتائج تحليل التباين الثلاثي لاستجابات أفراد العينة حول تقدير الاحتياجات التدريبية للمعلم العربي تبعاً للتفاعل بين المؤهل العلمي والخبرة والمرحلة التعليمية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة «ف»	مستوى الدلالة
المؤهل العلمي	٠,١٧٠	٢	٠,٠٨٥	٠,١٥	٠,٨٥٧
الخبرة في التعليم	١,٨١٢	٢	٠,٩٠٦	١,٦٥	٠,١٩٥
المرحلة التعليمية	٠,٦٧٦	٢	٠,٣٣٨	٠,٦٢	٠,٥٤٢
المؤهل× الخبرة× المرحلة	٧,٧٤٩	١٦	٠,٤٨٤	٠,٨٨	٠,٥٩٢
الخطأ	١٣٠,٨١٦	٢٣٨	٠,٥٥٠		
المجموع	١٣٩,٦٣٨	٢٦٠	------		

يشير الجدول رقم (٧) أنه لا توجد فروقٌ ذوات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة تبعاً لمتغيرات المؤهل العلميّ، و الخبرة في التعليم، والمرحلة التعليمية، أو تبعاً للتفاعل بينها حيث جاءت جميع قيَم «ف» غير ذات دلالة عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥). وعليه، يمكن القول إنّ تقدير حاجات المعلمين للتدريب جاءت متقاربةً من قبل أفراد العينة بحسب مؤهلاتهم، وخبراتهم التعليمية، والمرحلة التي يعملون فيها، ذلك أنهم جميعاً في بيئة تنظيمية واجتماعية متجانسة، وأنّ تطلعاتهم ومشكلاتهم تكاد تتوزع توزيعاً سوياً. هذا، وقد يستدلّ من عدم وجود فروق في تقدير الاحتياجات التدريبية بحسب المؤهل العلميّ ومستويات الخبرة في التدريس على أنّ الحصول على مؤهلات جامعية متقدّمة، وزيادة سنوات الخبرة لم يكن لهما أثرٌ واضح في تغيير اتجاهات المديرين والمعلمين، ومواقفهم، وإدراكاتهم ، وهو أمرٌ مستغربٌ ومثيرٌ للتساؤل حول فعالية تلك المؤهلات والخبرة.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات (Aguilar, 2004؛ ورزق، ٢٠٠١؛ والشلالفة، ١٩٩٥) في عدم وجود فروق في تقدير الحاجة التدريبية تبعاً للخبرة، والمؤهل، والمرحلة، ومع دراسة سلام (١٩٩٦) في عدم وجود فروق تبعاً للتفاعل بين الخبرة والمؤهل، ومع دراسة الطراونة والشلول (٢٠٠٠) في عدم وجود فروق تبعاً للتفاعل بين المؤهل والخبرة والوظيفة. بينما اختلفت عمّا أظهرته دراسة الخطيب (٢٠٠٦) من اختلاف تقدير الاحتياج التدريبي بحسب الخبرة لصالح المعلمين ذوي الخبرة الأقل من ١٠ سنوات.

التوصيات

في ضوء نتائجها، بما هو آت توصي الدراسة:

١. أن يشارك المعلمون أنفسهم في تحديد الموضوعات التي يرون حاجة تدريبية ملحة لها، وبالتالي يكون ذلك دافعاً لهم على التفاعل المثمر مع التدريب، والمشاركة الإيجابية فيه، والالتزام ببرنامجه وأهدافه.

٢. أن تهتم كليات التربية وإعداد المعلمين بمراجعة برامج إعداد المعلمين فيها وتطويرها، بحيث يتم التأكد من ملاءمتها لمتطلبات القيادة، والتجديد، والإبداع المنوطة بمعلم القرن الجديد، حيث أظهرت النتائج حاجة تدريبية كبيرة في مجالي التخطيط والقيادة.

٣. أن تتبنى كليات التربية وإعداد المعلمين مهمة التغيير، والتجديد، والتنمية بحيث تنظّم عقد دورات للمعلمين العرب في البلاد سواء في الكليات أو في المدارس ذاتها تتناول الموضوعات الآتية: بناء خطط علاجية لذوي الحاجات الخاصّة، وتحليل المحتوى الدراسيّ، وإعداد خطط الدرس، والتعزيز، وإثارة الدافعية للتعلّم، والثقة بالنفس، واستخدام لغة التعلّم السليمة (العربية)، واستخدام الأسئلة الصفية المثيرة، وتوجيه الطلبة للتعلم الذاتي وبناء خطط علاجية لأخطائهم، والتقويم الذاتي، والتعلم بالمشروع، وإقامة علاقات تحويلية وإنسانية، وتصميم اختبارات صادقة.

٤. أن تتبنى كليات التربية وإعداد المعلمين عقد أيام دراسية ومؤتمرات للمعلمين لتبادل الخبرات المحلية، وتعرّف الخبرات والمستجدات العالمية في المجالات المحدّدة في الدراسة، وذلك تعزيزاً لدور المعلمين العرب باعتبارهم قادةً تربويين ووكلاء تغيير في المجتمع.

٥. إجراء دراسات أخرى لتحديد الحاجات التدريبية باعتماد المشاهدة والملاحظة الميدانية لعمل المعلمين، وتقدير امتلاكهم للمهارات التعليمية والقيادية، ولمعرفة أثر متغيرات أخرى (التخصص، ونوع المؤهل، ومكان الحصول عليه) في تقدير الاحتياجات التدريبية للمعلمين.

٦. إجراء دراسة حول أسباب عدم وضوح أثر المؤهل الجامعيّ المتقدّم وزيادة سنوات الخبرة لدى المعلمين والمديرين في تغيير اتجاهاتهم وإدراكاتهم.

المراجع

أبو حسين، جمال وعيساوي، محمد (٢٠٠٣). **التربية العملية ودورها في إعداد المعلمين**. باقة الغربية: أكاديمية القاسميّ.

أبو حطب، فؤاد (١٩٩٦). **تقويم برامج كليات إعداد المعلمين في مصر: دراسة تقويمية**. القاهرة: المركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي.

أبو عصبة، خالد (٢٠٠٣). **أزمة التربية للقيم المدرسية العربية. جت المثلث**، الأردن: مسار للابحاث والتخطيط والاستشارة التربوية.

أبو سعد، إسماعيل (٢٠٠٤). البدو العرب في (إسرائيل) بين المطرقة والسندان: التربية كقاعدة للبقاء والتطور. قضايا التعليم العربي. **نشرة صادرة عن لجنة متابعة التعليم العربي**، آذار ٢٠٠٤، ٣٨–٥١.

أبو نمرة، محمد خميس (٢٠٠٢). تقويم برنامج دورة التأهيل التربوي الأساسي لمعلمي المرحلة الأساسية العليا من حملة الدرجة الجامعية غير المؤهلين تربوياً من وجهة نظرهم. **الزيتونة للدراسات والبحوث العلمية (العلوم الإنسانية)، ١**(٢)، ١ – ٣٤.

البصام، دارم (١٩٩٧). الاتجاهات المستقبلية للتعليم. **المجلة العربية للتربية، ١٧**، ٥٥ – ٧٧.

جابر، جابر عبد الحميد (٢٠٠٠). **مدرس القرن الحادي والعشرين الفعال**. القاهرة: دار الفكر العربيّ.

الحبسي، صالح (٢٠٠١). **الاحتياجات التدريبية لمعلمي المدارس الثانوية الحكومية كما يراها المشرفون التربويون ومديرو المدارس والمعلمون أنفسهم في سلطنة عُمان**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد.

الحدابي، داود (١٩٩٤). الاحتياجات التدريبية لمعلمي العلوم في المرحلتين الإعدادية والثانوية في الجمهورية اليمنية. **التربية المعاصرة، ١١**(٣١)، ١٢٩– ١٥٩.

حمد، سمر (٢٠٠٦). **فاعلية البرامج التدريبية لمعلمي المرحلة الأساسية من وجهة نظر المعلمين والمديرين في مديريتي التربية والتعليم ضواحي القدس ومحافظة رام الله والبيرة**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس، القدس.

الخطيب، محمد (٢٠٠٦). الاحتياجات التدريبية المهنية أثناء الخدمة اللازمة لمعلمي اللغة العربية في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في محافظة الزرقاء في الأردن. **مجلة العلوم التربوية والنفسية، ٧**(٤)، ٣١ – ٦٠.

درّة، عبد الباري (١٩٩١). تحديد الاحتياجات التدريبية: إطار نظريّ ومقترحات للتقوية. **رسالة المعلم، ٣٢**(١+٢)، ٧–٣٠.

رزق، حنان (٢٠٠١). تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي التعليم الابتدائي أثناء الخدمة. **مجلة كلية التربية (جامعة المنصورة)**، ١٧(١)، ٣ – ٦٨.

الرشدان، عبد الله (٢٠٠١). **في اقتصاديات التعليم**. عمّان: دار وائل.

سلام، علي (١٩٩٦). الحاجات التدريبية المهنية والأكاديمية لمعلمي اللغة العربية وأثر كل من المؤهل والخبرة والمرحلة التعليمية على احتياجاتهم إليها. **مستقبل التربية العربية، ٢**(١)، ص٥٥ – ٨٤.

سمور، رياض (٢٠٠٦). دور برنامج المدرسة وحدة تدريب في النمو المهني للمعلمين. **مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية)، ١٤**(٢)، ٤٦٣ – ٥٠٣.

شحاته، حسن (٢٠٠٣). **نحو تطوير التعليم في الوطن العربي**. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

الشلالفة، نمر (١٩٩٥). **الحاجات التدريبية لمعلّمي المرحلة الأساسية كما يراها المعلمون المتدربون والمشرفون التربويين في مديرية عمان الكبرى الثانية**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الاردنية، عمّان.

صبري، خولة شخشير (٢٠٠٦). **سياسات تطوير نوعية مهنة التعليم في الأراضي الفلسطينية**. القدس: معهد أبحاث السياسات الاقتصادية الفلسطيني (ماس).

الطراونة، اخليف، والشلول، سليمان (٢٠٠٠). الحاجات التدريبية لمعلمي الصفوف الثلاث الاولى من وجهة نظر المعلمين والمشرفين ومعلمي المدارس الحكومية في إقليم الجنوب. **دراسات (العلوم التربوية)، ٢٧** (٢)، ٣٤٣ – ٣٦٣.

الطعاني، حسن (٢٠٠٦). أثر تدريب معلمي ومعلمات الصفوف الثلاثة الأساسية الأولى في برنامج تطوير المدرسة الأساسية على تحصيل طلبتهم في مادة الرياضيات. **مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية، ١٨** (١)، ١٣١ – ١٦٤.

عابدين، محمد (٢٠٠٤). المهارات التعليمية القيادية لدى المعلمين العرب في المدارس العربية في (إسرائيل). **جامعة أكاديمية القاسمي**، باقة الغربية، (٨)، ٣٥٠–٣٧٢.

عيد، محمد عبد العزيز (٢٠٠٢). تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الثانوية بمدينة المنصورة. **المجلة المصرية للتنمية والتخطيط، ١٠** (١٢)، ١٤٦ –١٥٤.

عيساوي، محمد (٢٠٠٤). مواقف معلمي المعلمين وطلاب كليات إعداد المعلمين تجاه الحداثة في جهاز التربية والتعليم العربي في (إسرائيل). **جامعة أكاديمية القاسمي**، باقة الغربية)، (٨)، ٣٨٥ – ٤٠١.

غنيمات، نوال (٢٠٠٣). **الاحتياجات التدريبية لمعلمي ومعلمات المرحلة الأساسية من وجهة نظر المعلمين والمشرفين في المدارس الحكومية في محافظة الخليل**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس، القدس.

قطيفان، عبد العزيز (١٩٩٦). **مدى فعالية برنامج تدريبي في أداء المعلمين داخل الصف في مبحث التربية الاجتماعية والوطنية في محافظة الزرقاء**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الاردنية، عمّان.

الكندي، ناصر (٢٠٠٣). **الاحتياجات التدريبية للمعلمين الأوائل بمدارس التعليم الثانوي العام بسلطنة عُمان من وجهة نظرهم ووجهة نظر المشرفين التربويين**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السلطان قابوس، مسقط.

المالكي، عبد الله (٢٠٠٥). الحاجات التربوية في تدريس التربية الإسلامية. **مجلة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية**، عدد خاص، ١١ –١٧٣.

الهشامي، رحمة (٢٠٠٣). **الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السلطان قابوس، مسقط.

Aguilar, M. (2004). **Teachers' training needs and professional development activities:** Proposed action program. www.hnu.edu.ph/publication/ 0320061724.pdf# search (12.09.2006).

Barrett, E. & Davis, S. (1995). Perceptions of beginning teachers' in-service needs in classroom management. **Teacher Education and Practice, 11** (1), 22-27.

Central Bureau of Statistics. (2003). **Statistical Abstract of (Israel), 54**. Jerusalem: Central Buearu of Statistics.

Cobb, J. (2001). Graduates of professional development school programs: Perceptions of the teacher as change agent. **Teacher Education Quarterly, 28** (4), 89-107.

Davis, L. (1991). A defense of quality: Full-time initial teacher training courses. **Journal of Further and Higher Education, 15** (1), 21-25.

Demaine, J. (1995). English radicalism and the reform of teachers education. **Journal of Education for Teaching, 21** (2), 177-187.

Jacobs. W. Jr. (2003). **Seven steps for improving instructional skills: Reminders for teachers.** Atlanta, GA: Higher Education & Leadership Preparation Inc.

Sergiovanni, T. (1995). **Value-added leadership: How to get extraordinary performance in schools.** New York: MacMillan.

Tillema, H. (2004). The dilemma of teacher educators: Building actual teaching on conceptions of learning to teach. **Teaching Education, 15** (3), 177-191.