



كلية التربية
المجلة التربوية



جامعة سوهاج

الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الأساسية الدنيا في المحافظات الشمالية الفلسطينية

إعداد

د/ عماد أبو الرب

أستاذ المناهج والتدريس

الجامعة العربية الأمريكية-جنين - فلسطين

تاريخ الاستلام: ١٧ نوفمبر ٢٠٢٠م - تاريخ القبول: ٧ ديسمبر ٢٠٢٠م

DOI: 10.12816/EDUSOHAG.2021.

ملخص الدراسة

هدفت هذه الدراسة التعرف إلى الحاجات التدريبية لمعلمي المرحلة الأساسية الدنيا في المحافظات الشمالية في فلسطين. ولتحقيق أهداف الدراسة صممت استبانة مكونة من (٢٧) فقرة موزعة في أربع مجالات هي: التخطيط والتدريس، النمو المهني، تكنولوجيا التعليم، التقويم. وبعد التحقق من صدق الأداة وثباتها وزعت على **عينة عشوائية** طبقية قوامها (١٥٤) معلما ومعلمة. وبينت الدراسة النتائج الآتية: إن الحاجات التدريبية للمعلمين والمعلمات على الأداة ككل جاءت كبيرة، ومن حيث المجالات جاء مجال التخطيط والتدريس في المرتبة الأولى، يليه مجال النمو المهني، مجال تكنولوجيا التعليم جاء في المرتبة الثالثة، وفي المرتبة الأخيرة جاء مجال التقويم. ولم تظهر نتائج الدراسة فروقا ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\infty = 0.05$) في تقديرات المعلمين للاحتياجات التدريبية تعزى إلى متغيرات: الخبرة، التخصص، المؤهل العلمي، عدد الدورات التدريبية، وقد أوصت الدراسة - بناء على هذه النتائج- بضرورة تدريب المعلمين وفق احتياجاتهم، وإعادة النظر في الخطط التدريبية التي تشرف عليها وزارة التربية والتعليم الفلسطينية. وذلك حتى يساهم التدريب في تحقيق النمو المهني لدى المعلمين.

الكلمات المفتاحية: الاحتياجات التدريبية، معلم المرحلة الأساسية الدنيا.

The Training Needs of Teachers of Basic Elementary Schools in the Northern Governorates of Palestine

Dr. Imad Abu Al-Rub

Assistant professor Curriculum and Instruction
Arab American University (AAUP)

Abstract

The current study aimed identifying the training needs of teachers of Basic Elementary Schools in the Northern Governorates of Palestine. To achieve the objectives of the study, a questionnaire is designed consists of 27 items distributed into four domains: Planning and instruction; professional growth; educational technology; and evaluation. After verifying the validity and reliability of the instrument, the designed questionnaire was disseminated among a stratified random sample comprising (154) teachers of both genders. Consequently, the study shows the following results: The training needs for teachers, as a whole, are deemed considerable. In terms of domains, planning and instruction has the first place, followed by professional growth, educational technology, respectively. In addition, the evaluation domain stands last. Furthermore, results of the study have demonstrated no statistically differences at the level of significance ($\alpha = 0.05$) in the teachers' estimates on the training needs, which are hence attributed to the variables of experience, specialization, academic qualification, and the number of training courses attended. Accordingly, and on the grounds of such results, the study recommends the need to train teachers in light of the needs thereof, and reconsider training plans administered by the Palestinian Ministry of Education, so training can contribute in achieving the professional growth for teachers.

Key words: Training needs, teacher of basic elementary stage.

في إطار الاهتمام بتطوير التعليم كهدف استراتيجي، فإن الكيانات التعليمية كافة تولي العنصر البشري كل العناية والاهتمام، وذلك من خلال تقديم تدريب متطور يساهم بشكل فعال في توفير المهارات والمعارف اللازمة؛ لرفع كفاءة المؤسسة التعليمية، وتحسين مخرجاته. وهذا الارتقاء لا يمكن أن يكون دون توافر العنصر البشري المدرب والمؤهل، الذي يقع على عاتقه رفع كفاءة التعليم والارتقاء به؛ مما يجعل الاستثمار في التعليم ذا مردود أخلاقي وإنساني واقتصادي وتربوي.

وعلى الرغم من أهمية العناصر البشرية جميعها في المؤسسة التعليمية؛ لكن المعلم يعتبر أهم هذه العناصر لكونه أهم مدخلات العملية التعليمية، وجوهرها، وبالتالي فإن تطوير المؤسسة التعليمية يرتبط ارتباطاً وثيقاً بتطوير كادر المعلمين وتأهيله؛ لأن العناية بالقوى البشرية هي السبيل الأكثر ضماناً وفعالية للنهوض بالمجتمعات (صادق، ٢٠٠٣).

وبما أن المعلمين يمثلون الكادر البشري الأساسي في العملية التعليمية؛ فإنه لا بد من تدريبهم، وهذا التدريب يجب أن يكون مستمراً طيلة حياتهم المهنية؛ لتمكينهم من الإلمام بكل ما هو محدث وجديد في مجال التربية وعلم النفس، والمجال الأكاديمي، وتوظيف الابتكارات التكنولوجية في التعليم، والوقوف على ما يطرأ من تغييرا. (العمرى، ٢٠١٩).

وما يزيد من أهمية تدريب المعلمين أثناء الخدمة، ما يشهده العالم من انفجار معرفي، وتطورات علمية وتكنولوجية، الأمر الذي يتطلب من المؤسسات والمنظمات مراجعة سياساتها التدريبية، وأهدافها واستراتيجياتها المرتبطة بالتدريب؛ حتى يتمكن التدريب من إكساب المتدربين الكفاءات والمهارات التي يستوجب إتقانها، والتمكن منها؛ حتى يستطيع المتدربون القيام بأدوارهم الجديدة في ظل الثورة العلمية والتكنولوجية (الخطيب ورداح، ١٩٩٨).

ويرى (O'Carroll & Young (2004) أن للتدريب أهمية خاصة في ظل الانفجار المعرفي، وبخاصة في مجال العلوم والتكنولوجيا والمكتشفات السيكلوجية الحديثة التي تتصل بشخصية الإنسان ومراحل تطوره المعرفي، والتطور المذهل في طرائق التعليم وأساليبه، تفرض بأن يبقى المعلم على اتصال دائم مع هذه المستجدات

فهذه المعطيات والحقائق تؤكد أن التدريب من أهم استراتيجيات تطوير المؤسسة التعليمية؛ لذا فإن وزارة التربية والتعليم الفلسطينية منذ لحظة انطلاقتها عملت على تدريب المعلمين وحددت أهداف التدريب بالآتي:

• تطوير قدرات المعلمين في توظيف أساليب التدريس والتخصص ومحتوى المنهاج الفلسطيني.

• تأهيل المعلمين للتعامل مع الأزمات الطارئة.

• تزويد المعلمين بالمهارات الإدارية والحياتية والتعامل مع الحاسوب والتكنولوجيا.

• تأهيل المعلمين على كيفية بناء الاختيارات ووسائل التصميم. (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٧).

لكن حتى تحقق البرامج التدريبية هذه الأهداف؛ فإنه لا بد من الأخذ بعين الاعتبار العوامل التي ترتبط بالبرامج التدريبية، وتؤثر في نجاحها، ولعل أهم هذه العوامل المرتبطة بنجاح البرنامج التدريبي، هو تحديد الاحتياجات التدريبية للمتدربين؛ مما يمكن البرامج التدريبية من إحداث نقلة نوعية في أداء المؤسسات، وهذا يستوجب انطلاق التدريب من الحاجات التدريبية، ويكون ذلك برصد الوضع القائم (حمدان، ٢٠٠٦)، ومن ثم تقديم البرامج التدريبية وفق احتياجات المعلمين واهتماماتهم (Bramley, 2003)

فتحديد الاحتياجات التدريبية للمتدربين بشكل دقيق وعلمي، يعد المدخل الأساسي لنجاح البرامج التدريبية؛ وذلك لأن هذا التحديد يساهم في تحقيق ما يأتي:

- تحديد محتوى البرنامج التدريبي ونشاطاته.
- تصميم البرنامج التدريبي.
- يعد مؤشرا يوجه التدريب توجهها سليما وتحديد العمليات الفرعية المرتبطة بالبرنامج.
- التركيز على الأداء الحسن والهدف الأساسي من التدريب.
- تحديد نوع التدريب المطلوب والنتائج المتوقعة منه.
- توفير منطلقات واقعية تتيح فرص التقدم للعاملين جميعا. (جامعة الدول العربية، ٢٠٠٧)، و(الأكاديمية البريطانية العربية للتعليم العالي، ٢٠١٤).

• المساعدة على توفير طرق التواصل المباشر بين المعلمين والقائمين على البرامج التدريبية؛ الأمر الذي يساعد في القضاء على الكثير من السلبيات التي قد تظهر في حال عدم وجود مثل هذا التواصل (Ginsburg, 2011).

• جعل المشاركين يقبلون على التدريب بحماس؛ وذلك لانسجام احتياجاتهم التدريبية الفعلية مع منطلقات البرنامج وأهدافه ومضمونه. (Marshall&Cladwell, 1984)

فهذه النتائج التي تتحقق بناء على تحديد الاحتياجات التدريبية للمتدربين تفرض بأن يكون تقدير الاحتياجات التدريبية هي الموجهة للبرنامج التدريبي؛ لأن أي قصور في تقدير مثل هذه الاحتياجات سيؤثر سلباً على رسم أهداف التدريب، ومن ثم التأثير على جودة نواتجه وكفاءتها، وضياح الجهود والموارد المبذولة فيه؛ لذا فإنه لا بد من إجراء مسوحات لتحديد الاحتياجات الفعلية للمتدربين؛ حتى يتسنى تحديد نوع التدريب المطلوب ومهاراته ومدته. (جامعة الدول العربية، ٢٠٠٧).

ومن هذا المنطلق فإنه يجب الأخذ بهذا الاتجاه الذي يؤكد ضرورة تحديد الاحتياجات التدريبية للمتدربين من المهتمين بالتدريب كافة، وخاصة وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، والمختصين في التربية، والمؤسسات العاملة في المجال التدريبي للمعلمين، وهذا يستوجب إجراء مسوحات؛ لتحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين، بحيث تكون هذه الاحتياجات المدخل الأساسي عند تصميم البرنامج التدريبي وبنائه.

وفي سياق تدريب المعلمين الفلسطينيين؛ فإن إجراء مسوحات لتحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين أكثر ضرورة وإلحاحاً؛ لأن هناك قصوراً واضحاً في تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين، حيث تؤكد الدراسات أن البرامج التدريبية بحاجة إلى وجود أهداف محددة مسبقاً، وبحاجة إلى تخطيط، وأن تكون منطلقة من واقع العملية التعليمية، ومن احتياجات المتدربين، وضرورة إشراك المعلمين في عمليات البرنامج كافة، من تخطيط، ومشاركة في التنفيذ، والتقييم، والمتابعة. (العاجز وآخرون، ٢٠١٦). حيث بين Carvalho Santos & (2017) التي أنه لمواكبة التدريب، فإنه لا بد من تطوير التدريب على مرحلتين، هما: عملية التدريب و المراقبة. بحيث توظف المرحلة الثانية لدعم للمتدربين بعد انتهاء الدورة التدريبية. وأن برامج التدريب المستمر يجب أن تحقق معنى للتطوير المهني للمعلم، واحتياجاتهم الخاصة والمدارس، وبالتالي يجب أن يؤخذ التطوير المهني للمعلمين

بعين الاعتبار مراحل تطور المعلمين وأهدافهم واحتياجاتهم، من أجل الارتقاء في تحسين القدرات والمشاركة النشطة على المدى الطويل.

وحتى يتمكن القائمون على برامج تدريب المعلمين في فلسطين من التغلب على معوقات التدريب المعلمين خلال الخدمة؛ فإنه لا بد من تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين، حيث بيّن أبو عطوان (٢٠٠٨) في دراسته أن أكثر معوقات تدريب المعلمين الفلسطينيين تتمثل في تحديد الاحتياجات التدريبية، وهذا ما أكدته وزارة التربية والتعليم الفلسطينية (٢٠٠٧)، حيث إن المعلمين الذين يشاركون في البرامج التدريبية لا يتم استشارتهم، وإن التدريب لا يشمل الاحتياجات الحقيقية للمعلمين. وقد بين تقييم أجرته وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٨) أن البرامج التدريبية للمعلمين لم تحقق أهدافها، حيث إن المعلمين لم يتلقوا التدريب الكافي من حيث توظيف الأساليب العلمية، وأنهم ما زالوا يميلون للتلقين، وليهم عجز في تدريس المنهج، وتنفيذ الأنشطة العملية المتضمنة في أدلة المعلم. ومن هنا جاءت هذه الدراسة للبحث في الاحتياجات التدريبية للمعلمين.

مشكلة الدراسة:

من أهم القضايا التي تواجه القائمين على البرامج التدريبية تتمثل في الاستجابة إلى الاحتياجات التدريبية على أساس مجرد الإحساس والشعور، وليس على أساس الاحتياجات الفعلية يونس (٢٠٠٧). وحتى تكون البرامج التدريبية منسجمة مع الاحتياجات الحقيقية للمعلمين؛ فإنه لا بد من إجراء مسوحات للتعرف إلى هذه الاحتياجات، وذلك لربط التدريب مع تقنيات التدريس الحديثة (الفرأ، ٢٠١٣) ومما يزيد من أهمية تحديد هذه الاحتياجات كونها متغيرة، مما يستدعي أن تخضع هذه الاحتياجات للدراسة والبحث؛ حتى تحدد بشكل علمي ودقيق.

أسئلة الدراسة:

تسعى هذه الدراسة إلى الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

ما أهم الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الأساسية الدنيا في المحافظات الشمالية في فلسطين (جنين، قباطية، طوباس)؟

ويتفرع عن هذا السؤال الأسئلة الفرعية الآتية:

السؤال الأول: هل يوجد فرق في تقديرات المعلمين للاحتياجات التدريبية يعزى إلى الخبرة (طويلة، متوسطة، قصيرة)؟

السؤال الثاني: هل يوجد فرق في تقديرات المعلمين للاحتياجات التدريبية يعزى إلى عدد الدورات التدريبية (كثيرة، متوسطة، قليلة)؟

السؤال الثالث: هل يوجد فرق في تقديرات المعلمين للاحتياجات التدريبية يعزى إلى المؤهل العلمي (ماجستير، بكالوريوس، دبلوم)؟

السؤال الرابع: هل يوجد فرق في تقديرات المعلمين للاحتياجات التدريبية يعزى إلى التخصص (علمي، أدبي، غير ذلك)؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى:

١. تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين.
٢. بناء قائمة بأهم الاحتياجات التدريبية التي تساهم في تحقيق النمو المهني للمعلمين.
٣. معرفة إذا كان للمتغيرات التصنيفية (الخبرة، التخصص، المؤهل العلمي، عدد الدورات) أثر في تقدير استجابة عينة الدراسة في تحديد الاحتياجات التدريبية.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة في:

- هناك أهمية قصوى لتحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين؛ لكون هذه الاحتياجات متغيرة وليست ثابتة.
- أن نتائج هذه الدراسة وتوصياتها يمكن أن يستفيد منها القائمون على البرامج التطويرية والتدريبية في وزارة التربية والتعليم الفلسطينية عند تصميم البرامج التدريبية للمعلمين.

حدود الدراسة:

إن نتائج هذه الدراسة ترتبط بالحدود الآتية:

- الحد الموضوعي: ستقتصر هذه الدراسة على الاحتياجات التدريبية.
- الحد المكاني: ستقتصر هذه الدراسة على معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في المناطق التعليمية في (جنين، قباطية، طوباس).

الحد الزمني: العام الدراسي ٢٠٢٠/٢٠٢١.

الحد البشري: ستقتصر هذه الدراسة على معلمي المرحلة الأساسية الدنيا

مصطلحات الدراسة:

الاحتياجات التدريبية: تلك الاحتياجات اللازمة لإحداث التغييرات المطلوبة من المعلم والمتعلقة بمهاراته ومعلوماته واتجاهاته؛ لجعله أكثر استعداداً لأداء مهامه التعليمية والتربوية إلى أعلى درجة ممكنة من الكفاية الفنية والتي يمكن تضمينها في برامج التدريب أثناء الخدمة (محمود، ٢٠٠٠).

وتعرف الاحتياجات التدريبية في هذه الدراسة بأنها: المعلومات والمهارات والاتجاهات المراد تنميتها وتطورها لدى المعلمين؛ من أجل تلبية متطلبات العمل، ومواكبته ما يحدث من تغييرات اجتماعية وثقافية وتربوية وتكنولوجية، بهدف الارتقاء بأداء المعلم، وتمكينه من القيام بدوره بصورة فضلى.

معلم المرحلة الأساسية الدنيا: المعلمون الذين يعلمون طلبة الصفوف من الصف الأول الأساسي إلى الصف الرابع الأساسي.

الطريقة والإجراءات:

منهج الدراسة:

اتبعت هذه الدراسة المنهج المسحي الوصفي؛ لكونه يصف الوضع الراهن، ويُمكن الباحث من دراسة الواقع، أو الظاهرة، ووصفها وصفاً دقيقاً والتعبير عنها كمّاً أو كيفاً، والحصول على معلومات تجيب عن أسئلة البحث دون تدخل من الباحث. (الخطيب، ٢٠٠٢).

ورغم تعدد مناهج تحديد الاحتياجات التدريبية إلا أن أدق هذه المناهج هو المنهج العلمي الذي يقوم على البحث العلمي والعملية عن الاحتياجات التدريبية الذي يستخدم فيه تقييم الأداة، وتحليل العمل والاستقصاءات والاختيارات وغيرها من الطرق والمقاييس (جامعة الدول العربية، ٢٠٠٧).

مجتمع الدراسة:

يتمثل مجتمع الدراسة بالمعلمين الذين يدرسون طلبة المرحلة الأساسية الدنيا، وقد بلغ عدد أفراد المجتمع (١٠٥٩) معلما ومعلمة وفق إحصائيات مكاتب التربية والتعليم، والجدول رقم (١) يصف مجتمع الدراسة:

جدول رقم (١):

توزيع أفراد مجتمع الدراسة

المجموع	أنثى	ذكر	المكتب
٥٢٠	٢٩٠	٢٣٠	جنين
٤٢٥	٢٣٠	١٩٥	قباطية
٢٨٣	١٠٣	٨٠	طوباس

عينة الدراسة:

لقد تمثل مجتمع الدراسة بعينة قوامها (١٥٤) معلما، اختيرت بصورة عشوائية طبقية، والجدول رقم (٢) يوضح عينة الدراسة وتوزيعها وفق متغير الجندر، ومديرية التربية والتعليم، والتخصص، والخبرة، وعدد الدورات التدريبية

جدول رقم (٢)

توزيع أفراد عينة وفق متغيرات الدراسة:

التخصص			المؤهل العلمي			الخبرة			عدد الدورات التدريبية			المديرية
غير ذلك	أدبي	علمي	دبلوم	بكا	ماستر	قصيرة	متوسطة	طويلة	قليلة	متوسطة	كثيرة	
٥	٤١	٢٠	١٣	٤٥	٨	١٥	٣١	٢٠	١٠	١٥	٤١	جنين
٧	١٥	٣٤	١٢	٣٧	٧	١٨	٢٥	١٣	٦	١٣	٣٧	قباطية
٢	٦	٢٦	٧	٢٢	٣	٩	١٧	٦	٤	٨	٢٠	طوباس
١٤	٦٢	٨٠	٣٢	١٠٤	١٨	٤٢	٧٣	٣٩	٢٠	٣٦	٩٨	المجموع

أدوات الدراسة:

يتم تحديد الاحتياجات التدريبية لوضع برامج تدريب من خلال ثلاثة مستويات: الم؛ لكونها المهمة، والفرد، وهذه الدراسة اعتمدت التحليل على مستوى الفرد، لكونه يركز على المهارات، ومهمات التغيير في السلوك لأداء هذه المهمات، وهذا التحليل يمكن استعمال التقييم الأدائي: كالمقابلات الشخصية، والاستبيان، وتحليل السلوك، والمسوحات (جامعة الدول العربية، ٢٠٠٧).

واستخدمت الدراسة الاستبيان؛ لتبيان الاحتياجات التدريبية للمعلمين والمعلمات؛ لكونه الوسيلة التي يمكن من خلالها الوصول إلى أكبر عدد ممكن من المتدربين، وبتكلفة محدودة (الأكاديمية البريطانية العربية للتعليم العالي، ٢٠١٤).

الاستبانة:

للإجابة عن الأسئلة؛ بنيت استبانة، وذلك بالرجوع إلى الأدب التربوي ذي الصلة، والمجموعات المركزة من المعلمين، حيث تم مناقشتهم في أهم احتياجاتهم التدريبية، ومن ثم صممت الاستبانة في صورتها الأولية؛ وتتكون الاستبانة من أربعة محاور أساسية وهي: التخطيط والتدريس، وتقويم الطلبة، وتكنولوجيا التعليم، والنمو المهني. واشتملت (٢٥) فقرة.

صدق الاستبانة:

عرضت الاستبانة بعد بنائها على خمسة من الأساتذة أصحاب الاختصاص؛ بهدف التأكد من صدقها ومناسبتها لقياس ما أعدت له، وبعد التحكيم أضيفت فقرتان لتصبح الاستبانة في صورتها النهائية (٢٧) فقرة.

ثبات الاستبانة:

للتحقق من ثبات الاستبانة استخدمت معادلة كرونباخ ألفا، والجدول رقم (٣) يوضح ذلك.

جدول رقم (٣)

ثبات الاستبانة باستخدام معادلة كرونباخ ألفا والثبات الكلي:

المجال	عدد الفقرات	معامل كرونباخ ألفا
التخطيط والتدريب	١٠	٠.٨٠
تقويم الطلبة	٥	٠.٨٢
تكنولوجيا التعليم	٧	٠.٨٧
النمو المهني	٥	٠.٨٠
الثبات الكلي للاداة	٢٧	٨٢.٢٥

تصحيح الاستبانة:

لأغراض تصحيح المقياس الحالي، فقد استخدم مفتاح التصحيح الآتي: أوافق بشدة وقد أعطيت (٥) درجات.

لبند "أوافق بشدة"، و(٤) درجات "لأوافق"، و(٣) درجات "لمحايد"، و(٢) درجة "لأرفض"، ودرجة واحدة "لأرفض بشدة"، ووفق هذا التوزيع فإن أعلى درجة يمكن أن يحصل عليها المستجيب (٥)، وأقل درجة (١).

ولتفسير استجابة العينة على أداة الدراسة، ولمعرفة أهمية احتياجات المعلمين التدريبية في المجالات والجوانب المختلفة اعتمد المعيار التقويمي النسبي الآتي:

التقييم	درجة الاستجابة
احتياجات قليلة جدا	أقل من ٢.٥
احتياجات قليلة	٢.٩٩-٢.٥٠
احتياجات متوسطة	٣.٤٩-٣
احتياجات كبيرة	٣.٩٩-٣.٥
احتياجات كبيرة جدا	٤ فما فوق

متغيرات الدراسة:

تشتمل الدراسة على المتغيرات التصنيفية الآتية:

- ١- الخبرة، ولها ثلاثة مستويات: طويلة، متوسطة، قصيرة.
- ٢- عدد الدورات التدريبية: كثيرة، قليلة، متوسطة.
- ٣- المؤهل العلمي: ماجستير فأعلى، بكالوريوس، دبلوم.
- ٤- التخصص: علمي، أدبي، غير ذلك.

المعالجة الإحصائية:

لمعالجة البيانات إحصائياً؛ استخدم برنامج الحزم الإحصائية المحسوب (spss) وذلك باستخدام المعالجات الإحصائية الآتية:

١. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.
٢. تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA).

الدراسات السابقة:

سيتم عرض عدد من الدراسات ذات، ومنة بمشكلة البحث، ومن بين هذه الدراسات. دراسة ديب (٢٠٠٦) التي هدفت تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مجال تقنيات التعليم، ولتحقيق أهداف البحث صممت الباحثة استبانة مكونة من (٣٥) فقرة، وسؤال مفتوح وزعتها الباحثة على عينة عشوائية مكونة من

(١٨١) معلما ومعلمة. وبينت الدراسة في نتائجها أن أهم الاحتياجات التدريبية كانت: توضيح مفهوم تقنيات التعليم، والتدريب على أجهزة العرض الضوئي، والتدريب على أساسيات استخدام الحاسوب.

أما دراسة بركات (٢٠١٠) على تحديد الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلم الصف في المرحلة التعليمية الأساسية الدنيا. وللإجابة عن أسئلة الدراسة تم تطبيق استبانة مكونة من (٣٢) فقرة موزعة في أربع مجالات على عينة مكونة من (١٦٥) معلما، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن مجال استخدام التكنولوجيا جاء في المرتبة الأولى، يليه المجال التربوي والسلوكي، يليه مجال الأساليب والأنشطة، في حين جاء المجال الاجتماعي في المرتبة الأخيرة، وأظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات المعلمين للاحتياجات التدريبية تعزى لمتغير المؤهل العلمي لصالح المعلمين الذين يحملون درجة الدبلوم، والمعلمين ذوي سنوات الخبرة الطويلة.

في حين هدفت دراسة الحديدي ودهمش (٢٠١٣) التعرف إلى الحاجات التدريبية لمعلمات التربية الرياضية في المدارس الأساسية العليا الأردنية، وللإجابة عن أسئلة الدراسة؛ قام الباحثان بإعداد استبانة تكونت من (٤٧) فقرة موزعة على سبع مجالات، وهي: التخطيط للتعليم، الجانب المعرفي، الجانب المهاري والفني، النمو المهني، أساليب التدريس، وإدارة الوقت الصفي وحفظ النظام، وتقييم الطلبة.

بينما سعت دراسة نجم وأب ودية (٢٠٢٠) إلى تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي الصف الأول الابتدائي في مدارس وكالة الغوث بمحافظة غزة، ولتحقيق أهداف اختيرت عينة مطابقة عددها (١٩٤) معلما من محافظة غزة. واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات، و تضمنت (٥٦) فقرة موزعة على أربعة محاور، هي: التخطيط و مهارات التدريس والإدارة وقد أظهرت نتائج تحليل البيانات أن جميع متوسطات المحاور كانت متقاربة من حيث الأوزان النسبية، أما الدرجة الكلية فحصلت على وزن نسبي مقداره (٥٧,٢%). ولم تظهر الدراسة وجود فروق بين متوسطات استجابة أفراد العينة يعزى إلى متغيرات الدراسة: (سنوات الخدمة، المنطقة التعليمية، التخصص). وقد أوصت الدراسة بضرورة تحديث معلومات المعلمين في بداية كل عام دراسي، فيما يخص مهارات التدريس، وإدارة الصف، والبرامج النوعية، لضمان ديمومتها أو تحسينها. والعمل على ترسيخ مهارات التقييم الواقعي، كما أوصت الدراسة ببناء

خطة سنوية للتدريب في ضوء الامكانيات والموارد، وعلى أساس احتياجات تدريبية فعليه للمعلمين.

أما دراسة (Gokmenoglu&etal (2016) فقد هدفت إلى تقييم البرامج التدريبية للمعلمين أثناء الخدمة . ولتحقيق أهداف جمعت البيانات من ١٧٣٠ معلما من ٣٥٢ مدرسة تركية ابتدائية. وقد أظهرت الدراسة أن المعلمين أظهروا أن فعالية التدريب ضعيف وكشفت الدراسة أنه لا يمكن التسليم بصحة الافتراضات التي تتبناها الوزارة. والدوائر الوطنية والإدارات التربوية، حيث لا يمكن تحقيق أهداف الإصلاحات الوطنية بمجرد وصف محتوى التدريب أثناء الخدمة دون وجود رؤية واضحة للمحتوى والمهارات التربوية التي يجب أن يمتلكها المعلمون، وتقييم المعلمين لقدراتهم الحالية، ووضع برامج جيدة التصميم، وتقييم فعالية تلك البرامج. كما أظهرت الدراسة أنه في حال كان محتوى برامج التطوير المهني الإلزامي يعتبر زائدا أو غير ذي صلة باحتياجات المعلم ، فإنه سيحدث القليل من التعلم المفيد أو قد لا يحدث.

أما دراسة (Kurniawati&etal (2017) هدفت قياس آثار برنامج تدريب معلم المدارس الابتدائية أثناء الخدمة في مواقفهم ومعرفتهم واستراتيجيات، وذلكريس، ولتحقيق أغراض الدراسة تم تنفيذ البرنامج التدريبي لمدة ٣٢ ساعة تدريبية، وقد كشفت نتائج ANCOVA عن آثار إيجابية كبيرة لبرنامج التدريب على معظم المتغيرات التابعة (المواقف والمعرفة حول SEN واستراتيجيات التدريس). وقد أوصت الدراسة بضرورة أهمية توفير برامج تدريبية طويلة الأمد وأنشطة متابعة لدعم تأثير هذه التغيرات في الممارسات التعليمية الفعلية، وذلك لأن التدريب لم يترك أثرا في سلوك المعلمين.

تعقيب على الدراسات السابقة :

تم الاعتماد على عدد من الدراسات السابقة، التي اختيرت من بينات تربوية مختلفة، وذلك لفهم مشكلة الدراسة بشكل أعمق، وكذلك الاعتماد على بعض من هذه الدراسات في بناء أداة الدراسة، وتوظيفها في تفسير النتائج التي سيتم التوصل إليها.

نتائج الدراسة :

ما أهم الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الأساسية الدنيا في المحافظات الشمالية في فلسطين (جنين، قباطية، طوباس)؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجميع الفقرات المتعلقة بواقع الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الأساسية الدنيا في الحكومية في المحافظات الشمالية في فلسطين والجدول رقم (٤) يوضح ذلك.

جدول رقم (٤)

الوسط الحسابي والانحراف المعياري لجميع فقرات الاستبيان ومتوسط المجال الكلي للدراسة.

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقييم
7	تفعيل استراتيجيات التعلم النشط	٤.٢٨١	٠.٥١٣١	كبيرة جدا
٣	توظيف مصادر داعمه للتعلم	٤.٢٧٣	٠.٥٠٦٤	كبيرة جدا
٢	توظيف النظريات التربويه الحديثه في المواقف التعليميه	٤.٢٥١	٠.٧٨٤٠٦	كبيرة جدا
١٣	تشخيص صعوبات التعلم لدى الطلبة وعلاجه	٤.٢٢٨	٥١٦٠	كبيرة جدا
٦	استخدام استراتيجيات تدريسيه واساليب تلبى احتياجات الطلبة	٤.٢٢٤	٩٤٦٩	كبيرة جدا
١٨	توظيف التكنولوجيا والاتصالات في العمليه التعليميه	٤.٢١٧	٦٣٣٧	كبيرة جدا
٨	توظيف استراتيجيات تعليم القيم	٤.١٣٧	٦٢٢٢	كبيرة جدا
١٦	استخدام الحاسوب لاعراض تعليميه	٤.١٠٦	٩٣٩١	كبيرة جدا
٥	تفعيل بنيه المنهاج المدرسي	٤.٠٦٥	٨٠٢٤	كبيرة جدا
٢٣	إعداد خطه فرديه لتطوير ادائك وفقا للمعايير المهنيه	٤.٠٥٥	٦٢٥٤	كبيرة جدا
٢٥	إجراء تقييم لادائك الخاص وفقا للمعايير المهنيه من خلال التأمل الذاتي	٣.٩٢١	٥٦٨٢	كبيرة جدا
٤	إعداد خطه دراسيه بشكل يبسر عمليه التعلم	٣.٨٨٢	٨١٢٠	كبيرة
١	إدارة الصف إدارة فاعله	٣.٨٥٧	٨٥٨٦	كبيرة
٩	تصميم التدريس	٣.٨٢٤	٩٨٦٧	كبيرة
١٠	تفعيل التعليم التكاملي	٣.٧٩٢	٥٤٧٠	كبيرة
٢١	استخدام اللوح الذكي Smart Board	٣.٦٨٤	٩٦٦٠	كبيرة
٢٤	المشاركه في برامج التطوير المهنيه المبنيه على المعايير التربويه	٣.٦٨٢	٧٢١١	كبيرة
١٧	استخدام الفيديو التفاعلي	٣.٦٥٦	٨٢٤٥	كبيرة
١١	تحديد الاحتياجات التعليميه للطلبه	٣.٦٢٤	٥١٣٠	كبيرة
٢٢	الدخول إلى شبكات المعلومات	٣.٥٨٥	٩٩٢٨	كبيرة
٢٦	التعرف إلى احتياجاتك الشخصيه لتطوير أدائك مهنيا وعلميا	٣.٥٤٢	٦٦٤٤	كبيرة
١٢	استخدام استراتيجيات التقييم الحقيقي مثل ملف إنجاز الطالب، صحيفة الطالب	٣.٤٦٨	٥٠٠٦	كبيرة
١٩	تصميم برامج تعليميه محوسبه	٣.٤٥٤	٣٧٩٦	كبيرة
١٤	تطوير اساليب تقويم لتقويم مخرجات التعلم	٣.٤٢٥	٦٧٨٩	كبيرة
٢٠	تشغيل الاجهزة التعليميه مثل: اللوح الضوئي، جهاز العرض الضوئي	٣.٣٧٧	٧٢٩٨	كبيرة
١٥	تصميم البحوث الإجرائيه	٣.٢٢٨	٧٩٠٧	كبيرة
٢٧	إعداد برامج للتطوير المهني المتمركزة حول المدرسه	٣.٢١٤	٧٢٥٤	كبيرة
	المجال الكلي	٣.٨٨٩	٦٢٥٢	

للإجابة عن هذا عن السؤال حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجالات الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلم المرحلة الأساسية الدنيا (التخطيط والتدريس، النمو المهني، تكنولوجيا التعليم، التقويم)، وهي مرتبة تنازلياً تبعاً لأهميتها، كما استخدم معيار محدد السابق ذكر في أداة الدراسة)؛ لتقييم هذه الجوانب كما هو مبين في الجداول (٥، ٦، ٧، ٨، ٩):

جدول رقم (٥)

المتوسطات والانحرافات المعيارية للفقرات المرتبطة بمجال التخطيط والتدريس مرتبة ترتيبياً تنازلياً:

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقييم
٧	تفعيل استراتيجيات التعلم النشط	4.281	.5131	كبيرة جدا
٣	توظيف مصادر داعمة للتعلم	4.273	.5064	كبيرة جدا
٢	توظيف النظريات التربوية الحديثة في المواقف التعليمية	4.251	.78406	كبيرة جدا
٦	استخدام استراتيجيات تدريسية وأساليب تلبي احتياجات الطلبة	4.224	.9469	كبيرة جدا
٨	توظيف استراتيجيات تعليم القيم	4.137	.6222	كبيرة
٥	تفعيل بنية المنهاج المدرسي	4.065	.8024	كبيرة جدا
٤	تفعيل بنية المنهاج المدرسي	3.882	.8120	كبيرة
١	إدارة الصف إدارة فاعلة	3.857	.8586	كبيرة
٩	تصميم التدريس	3.824	.9867	كبيرة
١٠	تصميم التدريس	3.792	.5470	كبيرة
	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري العام	4.027	.7468	كبيرة جدا

جدول رقم (٦)

المتوسطات والانحرافات المعيارية للفقرات بمجال النمو المهني مرتبة ترتيبياً تنازلياً:

٢٣	إعداد خطة فردية لتطوير أدائك وفقاً للمعايير المهنية	4.055	.6254	كبيرة جدا
٢٥	إجراء تقييم لأدائك الخاص وفقاً للمعايير المهنية من خلال التأمل الذاتي	3.921	.5682	كبيرة
٢٤	المشاركة في برامج التطوير المهنية المبنية على المعايير التربوية	3.682	.7211	كبيرة
٢٦	التعرف إلى احتياجاتك الشخصية لتطوير أدائك مهنياً وعلمياً	3.542	.6644	كبيرة
٢٧	إعداد برامج للتطوير المهني المتمركزة حول المدرسة	3.214	.7245	متوسطة
	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري العام	3.772	.5808	كبيرة

جدول رقم (٧)

المتوسطات والانحرافات المعيارية للفقرات المرتبطة قيم بمجال تكنولوجيا التعليم مرتبة ترتيبا تنازليا

كبيرة جدا	.6337	4.217	توظيف التكنولوجيا والاتصالات في العملية التعليمية	١٨
كبيرة جدا	.9391	4.106	استخدام الحاسوب لأغراض تعليمية	١٦
كبيرة	.9660	3.684	استخدام اللوح الذكي Smart Board	٢١
كبيرة	.8245	3.656	استخدام الفيديو التفاعلي	١٧
كبيرة	.9928	3.585	الدخول إلى شبكات المعلومات	٢٢
كبيرة	.3796	3.454	تصميم برامج تعليمية محوسبة	١٩
كبيرة	.7298	3.377	تشغيل الأجهزة التعليمية مثل: اللوح الضوئي، جهاز العرض الضوئي	٢٠
كبيرة	.6331	3.657	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري العام	

جدول رقم (٨)

المتوسطات والانحرافات المعيارية للفقرات المرتبطة بمجال التقويم مرتبة ترتيبا تنازليا

كبيرة جدا	.5160	4.228	تشخيص صعوبات التعلم لدى الطلبة وعلاجه	١٣
كبيرة	.5130	3.624	تحديد الاحتياجات التعليمية للطلبة	١١
كبيرة	.5006	3.468	استخدام استراتيجيات التقويم الحقيقي مثل ملف إنجاز الطالب، صحيفة الطالب	١٢
كبيرة	.6789	3.425	تطوير أساليب تقويم لتقويم مخرجات التعلم	١٤
كبيرة	.6789	3.425	تصميم البحوث الإجرائية	١٥
كبيرة	.5105	3.435	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري العام	

جدول رقم (٩)

المتوسطات والانحرافات المعيارية لجميع المجالات

رقم المجال	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقييم
١	مجال التخطيط والتدريس	4.027	.7468	كبيرة جدا
2	مجال النمو المهني	3.772	.5808	كبيرة
3	مجال تكنولوجيا التعليم	3.657	.6331	كبيرة
4	مجال التقويم	3.435	.5105	كبيرة
	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري العام	3.719	.6252	كبيرة

تظهر الجداول السابقة أن الفقرة رقم (٧) والتي نصها: "تفعيل استراتيجيات التعلم النشط في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٤.٢٨١) وانحراف معياري مقداره (5131)." وجاءت الفقرة رقم (٣) والتي نصها: "توظيف مصادر داعمة للتعلم بمتوسط حسابي في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٤.٢٧٣) وانحراف معياري (٥٠٦٤)." أما الفقرة رقم ٢ والتي نصها: "توظيف النظريات التربوية الحديثة في المواقف التعليمية بمتوسط حسابي ٤.٢٥، فيانحراف معياري مقداره (٧٨٤٠٦)، في حين جاءت الفقرة رقم (٢٧) والتي نصها: "إعداد برامج للتطوير المهني المتمركزة حول المدرسة في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.214) وانحراف معياري مقداره (7245)." .

وأظهرت النتائج أن مجال التخطيط والتدريس جاء في المرتبة الأولى، إذ حصل على متوسط حسابي بلغ (7245) وانحراف معياري بلغ (7468) في حين جاء مجال النمو المهني في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي بلغ (3.772) وانحراف معياري بلغ (5808)، يليه مجال تكنولوجيا التعليم حيث حصل على متوسط حسابي بلغ (5808) وانحراف معياري بلغ (6331) وحصل مجال التقويم على متوسط حسابي بلغ (3.435) وانحراف معياري بلغ (5105).

تظهر الجداول السابقة أن تقديرات المعلمين للاحتياجات التدريسية عالية على فقرات الاستبانة كافة، حيث تراوحت استجابة العينة بين متوسط حسابي مقداره (٤.٢٨١)، ومتوسط حسابي (٣.٢١٤)، كما تظهر الجداول أن المتوسطات الحسابية متقاربة، ووفق المعيار المعتمد للتقييم؛ فإن تقديرات أفراد العينة للاحتياجات التدريسية تراوحت ما بين كبيرة جدا وكبيرة.

وأظهرت النتائج أن مجال التخطيط والتدريس قد حصل على المرتبة الأولى، وهذا يرتبط بالواقع التعليمي في فلسطين، حيث إن تقويم المعلمين ومتابعتهم من الإشراف التربوي أو إدارة المدارس يرتبط بشكل مباشر بمجال التدريس، كما أن تقرير المدرس السنوي يتمركز حول التدريس؛ لذا فإن أكثر مجال يسعى المعلم التميز به هو مجال التدريس، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة كيسموتو (Kusumoto, 2008)، التي توصلت الدراسة في نتائجها بضرورة تطوير البرامج التدريسية للمعلمين في اليابان.

النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي الأول:

هل يوجد فرق في تقديرات المعلمين للاحتياجات التدريسية يعزى إلى الخبرة (طويلة، متوسطة، قصيرة)؟

وللإجابة عن هذا السؤال استخدم اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA). والجدول رقم (١٠) يوضح ذلك:

جدول رقم (١٠)

تحليل التباين الأحادي للفروق في تقديرات المعلمين للاحتياجات التدريسية يعزى إلى اختلاف الخبرة التربوية والتعليم:

المجالات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	الإحصائي (ف)	مستوى الدلالة
مجال التخطيط والتدريب	بين المجموعات	1.261	2	.630	0.800	0.417
	داخل المجموعات	118.837	151	.787		
	المجموع	120.098	153			
مجال التقويم	بين المجموعات	2.10	2	1.05	1.117	0.624
	داخل المجموعات	139.675	151	0.925		
	المجموع	140.775	153			
مجال تكنولوجيا التعليم	بين المجموعات	4.90	2	2.45	0.625	0.824
	داخل المجموعات	47.565	151	3.15		
	المجموع	52.465	153			
مجال النمو المهني	بين المجموعات	1.850	2	0.925	0.905	0.385
	داخل المجموعات	157.795	151	1.045		
	المجموع	159.645	153			

يشير الجدول أعلاه إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\infty = 0.05$) في تقديرات المعلمين في تحديد الاحتياجات التدريسية يعزى إلى اختلاف الخبرة، وذلك في كل المجالات، حيث كانت الدلالة الإحصائية اعلي من (0.05).

نتائج السؤال الفرعي الثاني:

هل يوجد فرق في تقديرات المعلمين للاحتياجات التدريسية يعزى إلى عدد الدورات التدريسية (كثيرة، متوسطة، قليلة)؟

وللإجابة عن هذا السؤال استخدم اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA). والجدول رقم (١١) يوضح ذلك:

جدول رقم (١١)

تحليل التباين الأحادي للفروق في تقديرات المعلمين للاحتياجات التدريبية يُعزى إلى اختلاف الدورات.

المجالات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	الإحصائي (ف)	مستوى الدلالة
مجال التخطيط والتدريب	بين المجموعات	2.044	2	1.022	1.41	0.251
	داخل المجموعات	116.55	151	0.722		
	المجموع	118.594	153			
مجال التقويم	بين المجموعات	7.10	2	3.55	1.02	0.514
	داخل المجموعات	525.48	151	3.48		
	المجموع	532.58	153			
مجال تكنولوجيا التعليم	بين المجموعات	8.30	2	4.15	0.95	0.098
	داخل المجموعات	657.152	151	4.352		
	المجموع	665.452	153			
مجال النمو المهني	بين المجموعات	1.750	2	0.875	0.88	0.208
	داخل المجموعات	122.914	151	0.814		
	المجموع	123.664	153			

يشير الجدول أعلاه إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\infty = 0.05$) في تقديرات المعلمين في تحديد الاحتياجات التدريبية يُعزى إلى اختلاف عدد الدورات التدريبية، وذلك في كل المجالات، حيث كانت الدلالة الإحصائية أعلى من (0.05) للإجابة عن السؤال الفرعي الثالث الذي نصه:

(هل يوجد فرق في تقديرات المعلمين للاحتياجات التدريبية يعزى إلى التخصص (علمي، أدبي، غير ذلك)؟)

وللإجابة عن هذا السؤال استخدم اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA). والجدول رقم (١٢) يوضح ذلك:

جدول رقم (١٢)

تحليل التباين الأحادي للفروق في تقديرات المعلمين للاحتياجات التدريبية يُعزى إلى اختلاف المؤهل العلمي

المجالات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	الإحصائي (ف)	مستوى الدلالة
مجالات التخطيط والتدريب	بين المجموعات	.043	2	.0225	0.036	0.553
	داخل المجموعات	94.635	151	.626		
	المجموع	94.678	153			
مجالات التقويم	بين المجموعات	2.40	2	1.20	0.932	0.424
	داخل المجموعات	122.612	151	0.812		
	المجموع	125.012	153			
مجالات تكنولوجيا التعليم	بين المجموعات	1.730	2	0.865	0.728	0.156
	داخل المجموعات	95.583	151	0.633		
	المجموع	97.313	153			
مجالات النمو المهني	بين المجموعات	0.984	2	0.447	0.845	0.715
	داخل المجموعات	83.201	151	0.551		
	المجموع	84.185	153			
	المجموع	88.650	153			

يشير الجدول أعلاه إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\infty = 0.05$) في تقديرات المعلمين في تحديد الاحتياجات التدريبية يُعزى إلى اختلاف المؤهل العلمي، وذلك في كل المجالات، حيث كانت الدلالة الإحصائية أعلى من (0.05) وتدل هذه النتائج على أن التدريب الذي تقدمه وزارة التربية والتعليم الفلسطينية للمعلمين لم يؤثر إيجاباً في رفع كفاءة المعلم وتحقيق النمو المهني للمعلمين، ويؤكد ذلك أن مجال النمو المهني جاء في المرتبة الثانية، وأن الفقرة رقم (٢٤) والتي نصها: المشاركة في برامج التطوير المهنية المبنية على المعايير التربوية، قد جاءت في المرتبة السابعة عشرة، وتتفق نتائج الدراسة مع نتائج دراسة (Gokmenoglu&etal 2016) التي بينت أن أثر التدريب كان ضعيفاً وكذلك مع دراسة بركات (٢٠١٠) للاحتياجات التدريبية، وكذلك دراسة (Kurniawati ٢٠١٧)، كما تتفق مع نتيجة دراسة لجم وأبو دية (٢٠٢٠). وتتعارض هذه النتيجة مع نتيجة دراسة دهمش والحديدي (٢٠١٢) التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير الحاجات التدريبية تعزى لمتغير الخبرة، ولصالح الفئة أقل من خمس سنوات في مجال التخطيط والتعليم، وكذلك تناقض مع نتيجة دراسة بركات (٢٠١٠) التي

أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات المعلمين للاحتياجات التدريبية تعزى لمتغير المؤهل العلمي لصالح المعلمين الذين يحملون درجة الدبلوم، والمعلمين ذوي سنوات الخبرة الطويلة.

التوصيات والاقتراحات:

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج فإنه يستنتج ما يأتي:

- ١- وجود حاجة ماسة إلى عقد دورات تدريبية لمعلمي المرحلة الأساسية الدنيا في فلسطين.
- ٢- عدم التفريق بين المعلمين بسبب الخبرة، أو المؤهل العلمي، أو التخصص، أو عدد الدورات التدريبية التي التحق بها المعلم.

التوصيات:

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج فإنه يوصى:

١. إعطاء الأولويات أثناء عملية التدريب للاحتياجات التدريب حسب الأهمية.
٢. تقويم الخطط والبرامج التدريبية التي تنفذها وزارة التربية والتعليم الفلسطينية.
٣. إجراء مسوحات من قبل وزارة التربية والتعليم الفلسطينية قبل تصميم وبناء البرامج التدريبية، وذلك حتى تلبي هذه البرامج الاحتياجات التدريبية الفعلية للمعلمين.
٤. عدم إكراه المعلمين على المشاركة، لأن هذا يفقد البرنامج التدريبي فاعليته
٥. الابتعاد عن التدريب الشكلي، والتركيز على التدريب الذي يساهم في تحقيق النمو المهني لدى المعلمين.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

١. أبو عطوان، مصطفى. (٢٠٠٨). معوقات تدريب المعلمين أثناء الخدمة وسبل التغلب عليها بمحافظات غزة، رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الإسلامية، غزة.
٢. الأكاديمية البريطانية العربية للتعليم العالي، (٢٠١٤)، البرنامج التدريبي (٩)، تحديد الاحتياجات التدريبية. www.abahae.co.uk
٣. بركات، زياد (٢٠١٠). الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلم الصف في المرحلة الأساسية الدنيا من وجهة نظر معلمي المدارس الحكومية بمحافظة طولكرم، ورقة بحثية مقدمة إلى المؤتمر العلمي الثالث، (تربية المعلم العربي وتأهيله: رؤى معاصرة). جامعة جرش الأهلية، الأردن.
٤. جامعة الدول العربية، المنظمة العربية للتنمية الزراعية. (٢٠٠٧). دراسة حول أسس ومعايير تحديد الاحتياجات التدريبية وتقييم النشاط التدريبي. جمهورية السودان.
٥. الحديدي، محمود ودهمش ليندا. (٢٠١٣). الحاجات التدريبية لمعلمات التربية الرياضية في المدارس الأساسية العليا الأردنية من وجهة نظرهن. مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، ٢٧(٣)، ٦٦٧-٧٠٢.
٦. حمدان، إبراهيم رجا مصطفى (٢٠٠٦)، بناء برنامج تدريبي قائم على الكفاءات في ضوء الاحتياجات التدريبية لمشرفي التعليم المهني في ضوء الاحتياجات التدريبية وقياس مدى ملائمتها، أطروحة دكتوراة غير منشورة. جامعة عمان العربية للدراسات العليا، الأردن.
٧. الخطيب، أحمد، ورداح. اتجاهات حديثة في التدريب. الرياض، مطابع الفرزدق
٨. الخطيب، عامر يوسف (٢٠٠٢). محاضرات في مناهج البحث. غزة، مكتبة فلسطين.
٩. ديب، أوصاف (٢٠٠٦). الاحتياجات التدريبية لمعلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مجال تقنيات التعليم. مجلة جامعة دمشق، ٢٢(٢)، ٤٣٥-٤٦٢.
١٠. صادق، آمال مختار (٢٠٠٣). الجودة الشاملة في أعداد المعلم بالوطن العربية لألفية جديدة، المؤتمر العلمي السنوي الحادي عشر، ندوة الجودة الشاملة في إعداد المعلم النوعي. مصر، جامعة حلوان.
١١. العاجز، فؤاد علي (١٩٩٦). تطوير التعليم في قطاع غزة من عام ١٩٨٦ إلى عام ١٩٩٦. غزة، الجامعة الإسلامية.

١٢. العاجز، فؤاد علي. والحلوح، عصام حسن. والأشقر، ياسر حسن. (٢٠١٦). واقع تدريب معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية أثناء الخدمة بمحافظة غزة، مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الانسانية، ١٢ (٨)، ١-٥٩).
١٣. العمري فاطمة. (٢٠١٩) الاتجاهات حديثة في تدريب المعلمين. المجلة الإلكترونية الشاملة متعددة المعرفة لنشر الأبحاث العلمية والتربوية، ١٨، ١-١٧.
١٤. محمود، ناجح محمد حسن (٢٠٠٠). الاحتياجات التدريبية للمعلمين والموجهين ورجال الإدارة المدرسية في مجال توظيف تكنولوجيا التعليم في العملية التعليمي. بحث مقدم إلى المؤتمر السابع للجمعية العربية لتكنولوجيا التعليم في المدارس والجامعات (الواقع والمأمول). ١ (١٠)، الكتاب الثاني.
١٥. نجم، منور عدنان وأبو دية، لينا موسى. (٢٠٢٠). الاحتياجات التدريبية لمعلمي الصف الأول في مدارس وكالة الغوث في محافظة غزة. مجلة جامعة غزة للدراسات التربوية والنفسية، ١ (١)، ٤٨، ٢٨-٨٠.
١٦. وزارة التربية والتعليم الفلسطينية (٢٠٠٧). احصائيات حول التعليم في قطاع غزة، فلسطين.
١٧. وزارة التربية والتعليم الفلسطينية (٢٠٠٨)، الإدارة العامة للتخطيط التربوي، تشخيص الواقع التعليم. فلسطين، رام الله.
١٨. يونس، كمال (٢٠٠٧). تحديد الاحتياجات التدريبية. ورقة بحثية مقدمة إلى (المؤتمر العربي الأول للتدريب وتنمية الموارد البشرية، رؤية مستقبلية. الجامعة الهاشمية، الأردن.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

1. Bramley, P. (2003). *Evaluating training: From personal insight to organizational performance*, 2nd edition. London: Chartered Institute of Personnel and Development.
2. Ginsburg, Mark.(2011). *Introduction to teacher professional development . A guide to education project design based on a comprehensive literature*.USAD,USA
3. Gokmenoglu, Tuba., Clark, Christopher M.,&Kiraz, Ercan.(2016) . Professional development needs of Turkish teachers in an era of national reforms. *Australian Journal of Teacher Education*,1(41),113-125.
4. Kurniawati, F., de Boer, A. A., Minnaert, A. E. M. G., &Mangunsong, F. (2017). Evaluating the effect of a teacher training programme on the primary teachers' attitudes, knowledge and teaching strategies regarding special educational needs. *Educational Psychology*, 37(3), 287-297.

5. Marshall, J.C., & Cladwell, S. (1984). *how valid are formal, Informal needs assessment- methods for planning staff development programs*. NASSP Bulletin
6. O'carroll, M., & Youngil, N. (2004). education and training in psychosocial intervention: a **survey** of thorn intivatecourseleader. *Journal of Psychosocial and Mental Health Nursing*, 11(5), 602-607.
7. Santos, Idalina., & Carvalho, Ana Amélia. (2017). Training and Monitoring: a two-stage training model in teacher professional development. *Educ. Real*, 1(42), 22-34. Re <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623655298> .
8. International Institute for Capacity Building in Africa. (2011). *The Role of Teacher Training in Technical and Vocational Education and Training (TVET) in Africa*. UNESCO IICBA Newsletter , 2 (13) , 1-20.