IUGJEPS
Vol 27, No 4, 2019, pp 378 -404

ISSN 2410-3152

مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية

تاريخ الإرسال (2018-04-12)، تاريخ قبول النشر (2018-06-02)

درجة فاعلية برنامج تطوير المعلمين القائم على المدرسة (SBTD) في رفع كفايات المعلمين المهنية بمدارس وكالة الغوث الدولية بغزة وسبل الارتقاء بها

د. توفيق على شحادة [1]*

د. نعيم يوسف أبو غلوة [2]

[1] دكتوراه في الإدارة التربوية.

[2] دكتوراه مناهج وطرق تدريس الرياضيات

* البريد الالكتروني للباحث المرسل:

E-mail address: elem.shehada@yahoo.com

الملخص:

هدفت الدراسة التعرف إلى درجة فعالية برنامج تطوير المعلمين القائم على المدرسة (SBTD) في رفع كفايات المعلمين المهنية بمدارس وكالة الغوث الدولية وسبل الارتقاء بها، وتكون مجتمع الدراسة من جميع مديري المدارس الابتدائية والمدارس الاعدادية التابعة لوكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة التي تشتمل على فصول ابتدائية والبالغ عددهم (233) بينما كانت عينة الدراسة تتمثل في جميع مديري ومديرات مدارس محافظة شمال غزة والبالغ عددهم (40) مديراً ومديرة واستخدم الباحثان المنهج الوصفي في إتمام الدراسة، وتمثلت أداة الدراسة في استبانة أعدها الباحثان، تتكون من جزأين. الأول يمثل البيانات الأولية، والثاني يتكون من (40) فقرة مقسمة على ستة محاور هي:

1- تطوير أساليب نشطة للتعليم والتعلم.
2- ممارسات التعلم المرتكزة على الغرفة الصفية.
3- التقييم الهادف لتحسين نوعية التعليم.
4- دور المعلمين في تطوير مهارات القراءة والكتابة والحساب.
5- المنحى الجامع في التعليم والتعلم.
6- تعزيز دور أولياء الأمور في رفع مستوى تحصيل الطلبة.

وتوصلت الدراسة إلى أهم النتائج التالية:

- درجة فاعلية برنامج تطوير المعلمين القائم على المدرسة (SBTD) جاء بدجة مرتفعة بلغت (82٪) في رفع كفايات المعلمين من وجهة نظر مديري المدارس.
- لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية في متوسطات استبانات أفراد عينة الدراسة حول فعالية البرنامج تعزى لمتغير الجنس، بينما توجد فرق ذات دلالة احصائية تعزى لمتغير سنوات الخدمة.

وأوصت الدراسة بضرورة دعم الأنشطة الموجودة في المجمعات التدريبية بالأمثلة العلمية في التخصصات العلمية المتنوعة، وتوفير الوقت المناسب لتنفيذ الأنشطة الموجودة في المجتمعات.

كلمات مفتاحية: برنامج تطوير المعلمين القائم على المدرسة – كفايات المعلمين المهنية – مدارس وكالة الغوث الدولية

"Degree of Effectiveness of School Based Teachers Development Program (SBTD) In Enhancing The Teachers Professional Competences And How To Improve It"

Abstract:

This study aimed to realize the effectiveness of applying the School Based Teacher's Development (SBTD) program on increasing the teachers professional competences at UNRWA schools in Gaza Strep. The also community of the study was consists of all elementary and preparatory school principals whose schools included elementary classes, with number of (233) schools .The representative sample of the study included all (40) North Gaza UNRWA .

The researchers applied the descriptive approach so they designed the research tool which was the questionnaire and consisted of two parts, The first represented the basic data, and the second consisted of (40) statements, divided into (6) excesses.

1- Developing active pedagogies.
2- Learning focused classroom practices.
3- Assessment for quality learning.
4- Teacher's role in promoting literacy and numeracy.
5- The inclusive approach to teaching and learning.
6- Engaging parents in raising achievement .

The results of the study revealed that:

• The degree of the SBTD effectiveness came in a high position up to (%82) in increasing the teachers' competences according to the school principals point of view.

• There was no statistical significant difference due to (gender) in the questionnaire median. However there was a statistical significant different due to (years of experience) in the questionnaire median.

The study recommended the essentiality of supporting the activities available in the training modules, offering scientific models in different school subjects, and offering time to change the activities found in the modules.

Keywords: School Based Teachers Development (SBTD)- Professional Teachers Competences- Unrwa School

المقدمة:

تشهد الحقبة الزمنية التي نعيشها تزايداً مستمراً في المعرفة العلمية، وتطوراً علمياً وتكنولوجياً سريعاً ومتلاحقاً، ينعكس على نوعية ومستوى الحياة المعاصرة على الإنسان، والتي تفرض عليه أن يتصف بصفات معينة ويمتلك قدرات خاصة لفهم ما يدور حوله، كما أن هذا التطور والتقدم العلمي الذي يشهده العالم اليوم أدى إلى إنتاج كم كبير من المعارف والمعلومات؛ مما أدى إلى دخول هذا الإنسان إلى القرن الحادي والعشرين وهو مزود بكم هائل من المعلومات والمعارف العلمية والتكنولوجية القادرة على إعانته على مواجهة متطلبات هذه الحياة ومشكلاتها، كما أنها قد تساعده على التصدي إلى هذه المشكلات وحلها وإنتاج معارف وخبرات جديدة منها، تضاف إلى بنية الإنسان المعرفية هذه البنية ذات الطابع التراكمي، والذي يسعى الفرد إلى بنائها بشكل مستمر، من خلال ملاحقة كل ما هو جديد من نظريات العلم والتعلم، إضافة إلى تفاعله مع الخبرات المتنوعة التي تتاح له من خلال البيئات المختلفة.

كما أن تقدم المجتمع وتطوره في أي جانب من الجوانب العلمية والعملية ما هو إلا ثمرة من ثمار العناية والاهتمام بأفراده، فعلى قدر الاهتمام بالأفراد تعليما وتطويرا يكون قدر رقي المجتمع وازدهاره، ومن هذا المنطلق ولتحقيق هذا الرقي المنشود، علينا أن نسعى جاهدين الى تطوير طرائق واستراتيجيات التدريس.

ويمثل المعلم الركيزة الأساسية في عملية التعليم، إذن لا بد من أن يحظى إعداده بالاهتمام والدراسة؛ لكونه عصب المهنة ومحركها الأساسي، فهو المسئول الأول عن تحقيق أهداف التربية، وعامل من عوامل تطوير المجتمع وتنميته (درويش، 2002: 235).

لذا جاءت أساليب التدريس الحديثة والتي يعتبر المتعلم محور البيئة التعليمية ويتطلب الابداع في التدريس قيام المعلم بإجراءات تدريسية متعددة ومتنوعة والتوظيف المرن والواعي للمداخل التدريسية والصياغة المتكاملة لتلك الإجراءات وهذه المداخل ربما يحفز القدرة الابداعية لدى المتعلمين (أبو العلاء 2009: 195).

ويعد امتلاك المعلم للمهارات التدريسية من أهم الأهداف التي تسعى إليها مؤسسات اعداد المعلم، حيث يؤثر ذلك في ممارساتهم التدريسية ويمثل الحلقة الأساسية التي على أساسها يتم تنمية المهارات الأكاديمية في جميع التخصصات في هذه المرحلة(بلابل، 2006: 2-3).

ويعتبر التعلم النشط احد الاتجاهات التربوية والنفسية الحديثة التي لها تأثير إيجابي كبير على عملية التعليم ،فهو ينقل دور المعلم من ناقل للمعلومات إلى ميسر ومرشد لتعليم الطالب، ومن خلال تطبيقه نستطيع خلق بيئة تعليمية غنية بالمواقف والمهام، بحيث يقرأ الطالب ويكتب ويتحدث ويسمع ويفكر بعمق، الأمر الذي يجعله لا يقف عند حد ولا يستسلم لأي عائق، بل يجعله قادرا على حل المشكلات واتخاذ القرارات (حمدان، 2006: 4).

وتختلف بيئة التعلم الفعال عن بيئة التعلم التقليدي بتميزها بالانفتاح والديمقراطية فهي منظومة فكرية ومجموعة من الممارسات العلمية تؤدي الى مواقف يحدث بينها التعلم بفاعلية فيتسع نطاق بيئة التعليم والتعلم لتشكل حجرة الدراسة والمعمل والمسرح والمكتبة وميادين الحياة بكل ما فيها من خبرات واقعية ملموسة وتجريد فعال وتعاون مثمر واحساس ملموس بالنتائج (بدير، 2008: 61).

وقد سعت وكالة الغوث الدولية في فلسطين إلى إصلاح عملية التعليم وبالتالي تطبيق نهج جديد من التدريب يعتمد فيه المتدرب على نفسه ويطبق ما تعلمه مباشرة في الغرفة الصفية مع طلابه، وهو ما يسمى برنامج تدريب المعلمين القائم على المدرسة (SBTD)، فقد طبق البرنامج العام (2013– 2014) في محافظة شمال غزة، وفي العام (2014– 2015) طبق في محافظتي غزة والوسطى، وفي العام (2015– 2016) طبق في محافظتي خانيونس ورفح.

وقد أكدت العديد من الدراسات دور برنامج التطوير المهني المستمر القائم على تطوير المدرسة (SBTD) لتحسين أداء المعلمين مثل دراسة (عابد، 2016)، (أبو ورد، 2015)، (هبة السكني، 2015)، وقد أظهرت دراسة (أبو شاويش، 2016) بعض المعيقات في تطبيق البرنامج في مدارس وكالة الغوث الدولية بغزة.

ومن خلال عمل أحد الباحثين مديراً لمنطقة تعليمية لوكالة الغوث الدولية بقطاع غزة ومشاركته في جميع ورش العمل والندوات التي عقدت والمتعلقة بالبرنامج جاء اهتمام الباحثين بمعرفة فاعلية هذا البرنامج من وجهة نظر مديري المدارس، حيث يعتبر الباحثان أن هذا البرنامج إذا ما أثبت فاعليته في مدارس وكالة الغوث الدولية، فإنه سيساهم بشكل جدي في اصلاح عملية التعليم والارتقاء بمستوي طلبة المدارس.

مشكلة الدراسة:

تتحدد مشكلة الدراسة في الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

"**ما درجة فاعلية برنامج تطوير المعلمين القائم على المدرسة (SBTD) في رفع كفايات المعلمين المهنية بمدارس وكالة الغوث الدولية بغزة وسبل الارتقاء بها؟**"

ويتفرع من السؤال الرئيسي الأسئلة الفرعية التالية:

1– ما درجة فعالية برنامج تطوير المعلمين القائم على المدرسة (SBTD) في رفع كفايات المعلمين المهنية بمدارس وكالة الغوث بمحافظة شمال غزة من وجهة نظر مديري المدارس؟

2– هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات استجابات أفراد العينة حول درجة فعالية برنامج تطوير المعلمين القائم على المدرسة (SBTD) في رفع كفايات المعلمين المهنية بمدارس وكالة الغوث في محافظة شمال غزة تعزى لمتغيرات (الجنس، سنوات الخدمة)؟

3– ما مقترحات تطوير برنامج تطوير المعلمين القائم على المدرسة (SBTD) في رفع كفايات المعلمين المهنية بمدارس وكالة الغوث؟

فروض الدراسة:

1– لا يوجد فرو دال إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات استجابات أفراد العينة حول درجة فاعلية برنامج تطوير المعلمين القائم على المدرسة (SBTD) في رفع كفايات المعلمين المهنية بمدارس وكالة الغوث في محافظة شمال غزة تعزى لمتغير الجنس (ذكر– أنثى).

2– لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات استجابات أفراد العينة حول درجة فاعلية برنامج تطوير المعلمين القائم على المدرسة (SBTD) في رفع كفايات المعلمين المهنية بمدارس وكالة الغوث في محافظة شمال غزة تعزى لمتغير سنوات الخدمة. (أقل من 5 سنوات ، من 5 –10 سنوات، 10 سنوات فأكثر).

أهداف الدراسة :

1- التعرف على درجة فعالية برنامج تطوير المعلمين القائم على المدرسة (SBTD) في رفع كفايات المعلمين المهنية بمدارس وكالة الغوث في محافظة شمال غزة.

2- الكشف عن دلالة الفروق في استجابات مديري المدارس حول درجة فعالية برنامج تطوير المعلمين القائم على المدرسة (SBTD) في رفع كفايات المعلمين المهنية بمدارس وكالة الغوث في محافظة شمال غزة من وجهة نظر مديرو المدارس تعزى لمتغير (الجنس، سنوات الخدمة في الإدارة).

3- صياغة بعض المقترحات التي قد تسهم في تطوير تطبيق برنامج تطوير المعلمين القائم على المدرسة (SBTD) في رفع كفايات المعلمين المهنية بمدارس وكالة الغوث؟

أهمية الدراسة:

وتبرز أهمية الدراسة من خلال ما يلي:

أولاً: الأهمية العملية

1- قد يستفيد المشرفون التربويون أو القائمون على الدورات التدريبية التي تقام للمعلمين والمعلمات في توضيح أثر تطبيق برنامج تطوير المعلمين القائم على المدرسة (SBTD) في رفع كفايات المعلمين المهنية بمدارس وكالة الغوث على العملية التعليمية التعلمية.

2- قد تسهم في إثارة اهتمام مديري المدارس بأهمية تطبيق استراتيجيات تطوير المعلمين القائم على المدرسة (SBTD) في رفع كفايات المعلمين المهنية بمدارس وكالة الغوث.

ثانياً: الأهمية النظرية

1- قد يفتح آفاق جديدة للبحث وتنفيذ دراسات أخرى تتعلق بالبرنامج.

2- قد يؤدي إلى حرص في المؤسسات التعليمية على تطوير الكتابات المهنية لمعلميها من خلال برامج حديثة متميزة

مصطلحات الدراسة :

(SBTD): هو برنامج من البرامج الحديثة التي تهتم بشأن المعلم وتحسين أدائه بما يتلاءم مع تطورات العصر على مبدأ التدريب القائم في الموقع، حيث يهدف بصورة أساسية الى تحسين الممارسات التعليمية التعلمية والمساهمة في تطوير طلبة مدارس وكالة الغوث ويعتبر بعداً أساسياً من أبعاد استراتيجية اصلاح النظام التعليمي في وكالة الغوث الدولية (مسعود، 2015: 4).

ويعرفه الباحث إجرائيًا: بانه برنامج قائم على تحويل الممارسات الصفية للمعلم ليتمكن من تنفيذ أنشطة تفاعلية مع الطلبة وتبادل الافكار مع زملائه المعلمين.

مدارس وكالة الغوث: أي مؤسسة تعليمية غير حكومية أو خاصة تديرها أو تشرف عليها وكالة غوث وتشغيل اللاجئين الفلسطينيين وتدرس المنهاج المتبع في المدارس الحكومية (وزارة التربية والتعليم، 2013: 16)، **وقد تبنى الباحث** هذا التعريف كتعريف اجرائي لمدارس وكالة الغوث.

محافظات غزة: وقد عرفتها وزارة التخطيط والتعاون الدولي الفلسطينية 1997 بأنها جزء من السهل الساحلي وتبلغ مساحته (365) كيلومتر مربع، ويتكون من محافظة الشمال، محافظة غزة، الوسطى خانيونس، رفح (وزارة التخطيط والتعاون الدولي، 1997: 14)، **وقد تبنى الباحث** هذا التعريف كتعريف إجرائي لمحافظات غزة.

حدود الدراسة:

- **الحد الموضوعي:** اهتمت الدراسة بدراسة درجة فعالية برنامج (SBTD) من وجهة نظر مديرو المدارس.
- **الحد المؤسسي:** المدارس الابتدائية والمدارس الإعدادية التي بها صفوف ابتدائية والتابعة لوكالة الغوث الدولية في محافظة شمال غزة.
- **الحد البشري:** طبقت الدراسة على مديري مدارس وكالة الغوث الدولية.
- **الحد المكاني :** اقتصرت الدراسة على محافظة شمال غزة .
- **الحد الزماني:** طبقت في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (2016– 2017).

الاطار النظري والدراسات السابقة:

برنامج التطوير المهني المستمر للمعلم القائم على المدرسة SBTD:

يعد برنامج التطوير المهني المستمر للمعلم القائم على المدرسة " تحويل الممارسات الصفية " بعداً رئيساً من أبعاد استراتيجية إصلاح النظام التعليمي في الأونروا. حيث يهدف هذا البرنامج إلي تحسين الممارسات التعليمية والتعلمية في البيئة الصفية في مدارس الأونروا من خلال تطوير أساليب تربوية تفاعلية وطرائق تعليمية تسهم في اندماج الطلبة في العملية التعلمية بفاعلية. ويعكس التزام الأونروا ببرنامج التطوير المهني المتسمر للمعلم القائم على المدرسة " تحويل الممارسات الصفية " الإيمان بأهمية تطوير المعلم ودعمه خلال مسيرته المهنية لضمان حصول الطلبة جميعهم على تعليم عالي الجودة يستند برنامج التطوير المهني المستمر للمعلم القائم على المدرسة " تحويل الممارسات الصفية " على مبدأ التدريب القائم في الموقع أي أنه يعترف بالمدرسة كمكان للتدريب وتوفير فرص للتطوير المهني المستمر للمعلمين بدلاً من تقديم التدريب لهم خارج أسوار المدرسة (الأنروا، 2012: 6).

يتبنى برنامج التطوير المهني المستمر للمعلم القائم على المدرسة "تحويل الممارسات الصفية" منحى التعلم عن بعد متعدد الوسائط مستنداً إلي الأدلة والبراهين لأفضل الممارسات الدولية في عمليتي التعليم والتعلم. ويتيح هذا المنحى للمعلم دراسة المواد التدريبية التي تتكون من ستة مجمعات مكتوبة بطريقة تفاعلية في الأوقات التي تناسبه ضمن الإطار الزمن المحدد للبرنامج .

وقد صممت هذه المجمعات بطريقة يسهل التعامل معها حيث إنها تخاطب المعلم وتحثه على إمعان النظر في الأساليب التي يسلكها في تدريس طلبته، وتشجعه على تجريب أساليب جديدة في غرفة الصف. واتباع استراتيجيات التعليم والتعلم المتمركزة حول الطالب التي تركز على الاستقصاء وحل المشكلات التي بدورها تعمل على تنمية مهارات التفكير لدى الطلبة(الأونروا، دليل المعلم، 2012: 5).

ويتكون برنامج (SBTD) من ستة مجمعات وستة أفلام فيديو، ويقوم مدير المدرسة بعقد الجلسات التدريبية (1، 3، 5) ويقوم المشرف بعقد الجلسات التدريبية (2، 4، 6) والمجمعات هي:

1. تطوير أساليب نشطة للتعليم والتعلم.
2. ممارسات التعلم المرتكزة على الغرفة الصفية.
3. التقييم الهادف لتحسين نوعية التعلم.
4. دور المعلمين في تطوير مهارات القراءة والكتابة والحساب.
5. المنحى الجامع في التعليم والتعلم.
6. تعزيز دور أولياء الأمور في رفع مستوى تحصيل الطلبة (أبو شاويش، 2016: 42).

نظام التقويم في برنامج (SBTD):

ورد في موقع الأنروا أن :

- يتمركز التقييم حول ممارسات المعلمين المهنية وليس امتحان رسمي أو نظري.
- تعتمد نتيجة التقييم على استكمال المعلم لمتطلبات البرنامج أو عدم استكمالها وليس النجاح أو الرسوب.

متطلبات استكمال البرنامج:

- ملف الإنجازات/ البورتفوليو.
- المشاهدة الصفية.
- دفتر الملاحظات .
- حضور جلسات الدعم داخل المدرسة.
- حضور جلسات الدعم خارج المدرسة.
- حضور المعلم لجلستي التقييم في منتصف المدة ونهايتها. (الأنروا، 2012،عرض تقديمي ،17)

من خلال ما سبق يرى الباحثان أن برنامج (SBTD) يعتمد اعتماداً كلياً على تطبيق استراتيجيات التعلم النشط المختلفة.

التعلم النشط:

تباينت واختلفت تعريفات أهل التربية والاختصاص لمفهوم التعلم النشط، فيعرف بأنه عبارة عن طريق للتعليم والتعلم في وقت واحد يشترك فيها المتعلمون بأنشطة متنوعة وبفاعلية كبيرة من خلال بيئة تعليمية غنية متنوعة تسمح لهم بالإصغاء الإيجابي والمناقشة الثرية والتفكير الواعي والتحليل السليم والتأمل العميق لكل ما تم طرحه من مادة دراسية بين المتعلمين، بوجود المعلم الذي يشجعهم على تعليم أنفسهم بأنفسهم تحت إشرافه الدقيق مما يدفعهم نحو تحقيق أهداف التعلم المرغوبة. (جودت سعادة، 2006: 4)

ويعرف بأنه التعلم الذي يمنح التلاميذ الفرصة اللازمة للتعلم ذي المعني في التحدث والاستماع والكتابة والقراءة وينعكس ذلك في تناول المحتوي والأفكار والقضايا والموضوعات الأكاديمية (Abele & Wager, 2002: 3)

ويشير شارون ومارثا (Sharon & Martha, 2001: 23) بأنه عملية الأضواء الديناميكي للمتعلم والموقف التعليمي والتي تتطلب منه الحركة والمشاركة الفعالة تحت توجيه وإشراف المعلم.

ومن خلال إطلاع الباحثان على التعريفات المختلفة للتعلم النشط، وجدا أنها تشترك في أنه:

- طريقة نشطة في عملية التعلم يشارك فيها المتعلم مشاركة فعالة ويمارس فيها التعلم يشارك فيها المتعلم العديد من أنشطة التعلم المتنوعة.
- اشتراك المتعلمين في أشياء تجبرهم على التفكير فيما يتعلمونه.
- دور المعلم فيها يكون بالتوجيه والإرشاد للمتعلم لاكتشاف المعرفة.
- يتيح للمتعلم استخدام مهارات التفكير العليا كالتحليل والتقويم والتركيب.

أولا: مبررات استخدام التعلم النشط:

هناك العديد من المبررات التي تدعو إلى استخدام التعلم النشط حددها كل من (حيدر، 2005: 4)، (أبو الفضل، 2005: 219)، (زيتون، 2003: 154) فيما يلي:

1- التعلم عن طريق التلقين هو الأسلوب السائد في العالم العربي ويعود الطالب على ترديد والحفظ والخضوع للسلطة ولا يساعده على البحث والإبداع

2- مناداة المفكرين التربويين منذ عشرات السنين بأهمية مشاركة المتعلم بشكل نشط في عملية التعلم أمثال جون ديوي وجان بياجيه وجيروم وجميعهم يؤكدون على أهمية بذل المتعلم جهداً عقلياً في أثناء عملية التعلم من خلال قيامه بأنشطة التعلم

3- أن الاتجاهات العالمية متغيرة، ويبدو ذلك فيما يعتلي عالم التربية بصفة عامة من مستحدثات في مجال الوسائط المتعددة والتقنيات الحديثة، الأمر الذي نبه إلى ضرورة إعادة النظر في أساليب التدريس.

4- يتسم العصر الذي نعيش فيه بثورة تكنولوجية وعلمية شملت مناشط الحياة وأدت إلى تراكم وازدياد المعرفة الإنسانية.

5- الرؤية التكاملية للمناهج والنشاط المدرسي؛ لتحقيق مفاهيم مشتركة بين العاملين والطلاب والمجتمع المحلي.

6- الانفجار الكبير للمعرفة الإنسانية، والانفجار المتزامن للتوقعات البشرية فيما يخص التربية

7- اهتمام الطرق التقليدية في التربية وفي التدريس بدور المعلم والنشاط التعليمي الذي يقوم به في نقل المادة الدراسية وليس دور المتعلم.

8- الانتقادات التي وجهت إلى الاتجاه التقليدي في التدريس الذي أخل بالعلاقة بين أضلاع العملية التعليمية (المعلم والمتعلم والمادة التعليمية) والتي يكون فيها المتعلم سلبياً وليس له دور في العملية التعليمية والتدريسية داخل غرفة الصف، ومن ثم ظهرت اتجاهات كثيرة حاولت تجاوز تلك الانتقادات

9- التعلم النشط يساعد على إبقاء أثر التعلم لفترة طويلة

10- التعلم النشط يجمع ما بين التعلم النظري الذي يرغبه المتعلم والتعلم التطبيقي الذي يستفيد منه.

ومما سبق ذكره يجد الباحثان في أن التحديات المستقبلية التي واجهت المناهج التعليمية الفلسطينية، أدت بالقائمين على العملية التربوية إلى اللجوء إلى استخدام استراتيجيات جديدة في التعليم، ومن أهم هذه الاستراتيجيات استراتيجيات التعلم النشط التي أثبتت فعاليتها في العملية التعليمية ، والتي استطاعت أن تجعل من الطالب محوراً للعملية التعليمة قادراً على حل المشكلات، ويمتلك القدرة على التفكير والتكيف مع المواقف التعليمية المختلفة.

ثانياً: أدوار المعلم في التعلم النشط :

لكي يكون المعلم ناجحاً في أداء مهامه فإن أنشطته يجب أن تنظم حول الأنماط التالية من التعلم:

1- يتعلم التلميذ لكي يعرف: أي أنه يكتسب مهارات الفهم من ترجمة وتفسير واستكمال، ويعود التلميذ على التفكير وتجريب الأفكار المقترحة.

2- يتعلم التلميذ ليكون: فهو ينمي شخصية التلميذ على نحو أفضل، وأن يكون مستقلاً بذاته في تفكيره، لذلك فالأنشطة التعلمية المقترحة يجب أن تنمى قدرة التلميذ على التفكير والاستدلال الفعلي وإحساسه المجتمعي، وقدراته الجسمية ومهارات الاتصال لديه (الطناوي، 2007: 285).

3- يكتسب المتعلم مهارات التعلم المستمر: ويقصد به الانتقال بالتلميذ من حالة التعلم إلى التعلم والعمل النشط مع التأكيد على التعلم الذاتي.

4- يكتسب التلميذ مهارات التعايش مع المجتمع المعاصر (حمادة، 2006: 259-260) .

5- خلق جو تعليمي فعال داخل غرفة الصف، واستخدام العديد من الوسائل والأساليب التي تحقق مشاركة فعالة من الطلاب في عمليتي التعليم والتعلم.

6- تدريبه على التكيف مع المستحدثات التكنولوجية، وعلى مواجهة مواقف جديدة ومشكلات معقدة وغير نمطية ولا يأتي ذلك إلا من خلال تنمية بعض القدرات الذكائية لدى المتعلم من مراحل مبكرة (أنور، 2005: 1).

يرى الباحثان أن دور المعلم يتضح في أنه هو الموجه والمرشد والميسر، لا يسيطر على الموقف التعليمي، يوجه التلاميذ نحو الهدف ،يدير الموقف التعليمي بطريقة ذكية، مطلوب من المعلم الالمام بمهارات تتصل بطرح الاسئلة وإدارة المناقشات، وتصميم المواقف التعليمية، المثيرة والمشوقة.

ثالثاً: دور الطالب في التعلم النشط:

يتميز الطالب في التعلم النشط بدور إيجابي ومن تلك الأدوار المهمة للطالب ما يلي:

1- المشاركة الحقيقية في الخبرات التعليمية، وتقدير قيمة تبادل الأفكار والآراء مع الآخرين.

2- ثقة الطالب بقدراته في التعامل بنجاح مع البيئة التعليمية التعلمية المحيطة به وتوظيفه للمعارف والمهارات والاتجاهات التي اكتسبها في المواقف تعليمية وحياتية جديدة.

3- يتمتع الطالب في الموقف التعليمي النشط بالإيجابية والفاعلية والمشاركة في تخطيط وتنفيذ الدروس.

4- يبحث الطالب عن المعلومة بنفسه من مصادر متعددة ويشارك في تقييم نفسه ويحدد مدى ما حققه من أهداف

5- يشترك الطالب مع زملائه في تعاون جماعي بحيث يبادر بطرح الأسئلة أو التعليق على ما يقال أو ما يطرح من أفكار أو آراء جديدة (سعادة وآخرون، 2006: 121).

6- يعمل مستقلاً أو ضمن مجموعة متعاونة بحيث يتواصل ويتفاعل معهم للوصول للنتائج.

7- يفكر تفكيراً ناقداً في طريقة تعلمه وجودة هذا التعلم، مما يتيح له بناء المعرفة وتطويرها (على، 2006: 15) .

مما سبق ذكره استنتج الباحثان بأن التعلم باستخدام التعلم النشط يجعل دور الطالب إيجابياً ويجعله العنصر الأساسي والهام في العملية التعليمية، ويجعله محباً ومشاركاً فيها ومخططاً للبرامج التدريبية والتعليمية وتنمي ميوله واتجاهاته الإيجابية نحو الرياضيات بحيث يكون أكثر شغفاً وحباً للمادة التعليمية وفاعلاً ومؤثراً فيها.

رابعاً: أهمية التعلم النشط :

إن أهمية التعلم النشط تظهر من النتائج الإيجابية التي يحدثها عند المتعلم من حيث اكتساب المعرفة وتنمية المهارات والاتجاهات ومن أهمها كما يذكر (عويس، 2002: 25):

1- زيادة نسبة استبقاء الطلبة للمعرفة.
2- زيادة التعامل داخل غرفة الصف.
3- تنمية اتجاهات إيجابية لدى الطلاب نحو المادة التعليمية ونحو أنفسهم وأقرانهم ومعلميهم.
4- تنمية مهارات التفكير المختلفة.
5- زيادة اهتمام الطلبة وانتباههم وزيادة تحصيلهم.
6- تدعيم الثقة بين المعلم والمتعلمين.
7- اكتساب مهارات التعلم النشط كمهارات حياتية.
8- يعطي صورة واضحة عن الأنماط التي يستخدمها التلاميذ في الصف كالاستماع والفهم وتحليل المعلومات وتفسيرها وتكامل الأفكار.
9- يتعلم التلاميذ المفاهيم والمعلومات التي تثير اهتمامهم ويتذكرون المعلومات التي يفهمونها.
10- يتعلم التلاميذ في التعلم النشط عن طريق العمل وتوظيف المعرفة عن طريق ممارسة ما تعلموه.

مما سبق يلاحظ الباحثان أن أهمية التعلم النشط، تمكن في جيل المتعلم هو محور العملية والتعليمية، ويتفاعل مع المادة التعليمية من خلال أنشطة متعددة وتنمو لدى المتعلم اتجاهات إيجابية نحو البيئة التعلمية بكافة عناصرها وتجعله قادراً على التفكير بمستويات عليا كالتحليل والتقويم والتركيب وتجعله يعمل ويفكر فيما يعمل.

خامساً: أسس ومبادئ التعلم النشط:

ذكر (الجاويش، 2010: 7)، أسس ومبادئ للتعلم النشط والتي تتمثل في:

1. إشراك الاطفال في اختيار نظام وقواعد الصف .
2. إشراك الاطفال في اختيار الأنشطة.
3. تشارك الأهداف التعليمية مع الاطفال.
4. الانتباه إلى الفروقات الفردية بين الأطفال .
5. تقديم تغذية راجعة وفورية.
6. السماح للأطفال بحرية الحركة.
7. تشجيع الأطفال على استعمال جميع حواسهم.

سادساً: التخطيط للنشاط في التعلم النشط :

من المفيد الاجابة عن الاسئلة التالية عند تصميم أنشطة التعلم النشط، ما الهدف من النشاط ؟ ماهي أطراف التفاعل ؟ ما موعد اللقاء ؟ كم من الزمن يلزم للقيام بالنشاط ؟

سابعاً: استراتيجيات التعلم النشط:

يعرف مكيني (Mckinney , 2010: 25) استراتيجيات التعلم النشط بأنها كل الأساليب التي تتطلب من المتعلم القيام بممارسة بعض المهام في الموقف التعليمي أكثر من مجرد الاستماع إلى محاضرة المعلم، وتتمثل عناصر التعلم النشط في ممارسة المتعلم للتحدث والاستماع والقراءة والكتابة وإلقاء الأسئلة والحركة والتفاعل مع الموقف التعليمي وإصدار ردود الفعل المناسبة في الموقف التعليمي.

وبمراجعة الدراسات السابقة التي تناولت التعلم النشط مثل دراسة كل من (سطوحي، 2010)، ودراسة (عصر، 2002)، ودراسة (Ross ,1990) نجد أن مصطلح التعلم النشط يشمل على بعض من الاستراتيجيات القائمة على النشاط وإيجابية المتعلم والتي تؤدي إلى تحقيق الأهداف المنشودة بأقل جهد وبنتائج ايجابية، والشكل التالي يوضح بعض هذه الاستراتيجيات:

شكل (1)

يوضح بعض استراتيجيات التعلم النشط

المصدر (أبو غلوة، 2014: 43).

وتتنوع استراتيجيات التعلم النشط حسب مستوى الطلاب والأهداف المنشودة وطبيعة المادة وطبيعة المتعلم ومدى ملاءمة الاستراتيجية، وهي تحتاج أساساً إلى دقة من المعلم في استخدامها وضرورة تدريب المعلم على توظيف هذه الاستراتيجيات، وتتطلب من المتعلم العمل بجد واجتهاد والبعد عن الملل.

الكفايات المهنية للمعلم:

لا يمكن لأي نظام تربوي أن يحقق الأهداف التربوية المرجوة إلا بوجود معلم مؤهل مهنياً وأكاديمياً ومواكباً للتطور العلمي والتقني، لكي يتمكن من القيام بأعباء تنشئة الطلاب، ولا نستطيع تحقيق ذلك إلا إذا خضع المعلم لبرامج تدريبية تؤدي إلى إعداده علمياً ومهنياً.

والكفايات التعليمية للمعلم شأنها شأن الكفايات في أي مهنة دقيقة، لا يمكن الوصول إليها إلا عبر إعداد متكامل ومتناسق ومتجانس ومتوافق من خلال استيعاب محتويات المواد العلمية والثقافية والمهنية والاهتمام بالجوانب المختلفة للمادة العلمية ومهارات التدريس والدافعية الشخصية والقدرات المختلفة في استخدام استراتيجيات وأساليب حديثة في عرض المادة العلمية والقدرة على التعامل مع الطلاب حسب ميولهم واتجاهاتهم وإمكاناتهم.

ويُعد تدريب المعلمين أثناء الخدمة بأنه أحد مرتكزات تربية المعلم لأن تربية المعلم عملية ذات وجهين متكاملان:

- الوجه الأول (الإعداد قبل الخدمة): وهي عملية الإعداد قبل الخدمة بداية الطريق.

- الوجه الثاني (التدريب أثناء الخدمة): وهو استمراراً لعملية التربية المهنية المستدامة للمعلمين من أجل تنمية المعلم مهنياً وزيادة كفاءة المؤسسة التربوية ومخرجاتها.

وإذا ما أحسن استغلال عملية تدريب المعلمين أمكننا تحقيق الكفاءة المثلى للنظام التعليمي ووضع نظرياته موضع التطبيق لتحقيق الأداء الأفضل وصولاً إلى النمو والرخاء للمجتمع (شويطر، 2009: 74).

مفهوم تدريب المعلمين أثناء الخدمة:

تعدد وتنوع مفهوم تدريب المعلمين أثناء الخدمة ولكنها جميعاً تعزز أهميته، فيعرف أنه أهم الأدوات الأساسية لتأهيل المعلم والارتقاء الشامل به في كافة الجوانب التي تحدد الملامح الأساسية لتعاملات وقدرات ومستوى أداء المعلم في حياته الخاصة والمهنية (الديب، 2007: 26). ويمكن تحديد الحقائق التالية المتعلقة بمفهوم التدريب ومن أهمها كما تذكرها (أبو العلا، 2009: 167) بأنها:

1. أن التدريب نشاط إنساني.
2. أن التدريب نشاط مخطط له ومقصود.
3. أن التدريب يهدف إلى إحداث تغيرات في جوانب مختارة لدى المتدربين.
4. أن التدريب هو الوسيلة الأهم التي تؤدي إلى تحسين الكفاية الإنتاجية للمنظمات.
5. أن التدريب من أفضل مجالات الاستثمار في الإنسان.
6. أن التدريب عملية مستقبلية.
7. أن التدريب يُعنى بالتوجيه والإرشاد.
8. أن التدريب يُعنى بإكساب المتدرب خبرات ومهارات ورفع كفاءة المعلم الأدائية والمهنية إلى أقصى حد ممكن.
9. أن التدريب يأخذ صورة برنامج يتم في فترة زمنية محددة وله منهج محدد يشتمل على أهداف ومحتوى وأدوات ووسائل معينة وتقويم لأهدافه.
10. أن التدريب يحتوي على خبرات جماعية يتضمنها الموقف التدريبي.

أهمية تدريب المعلمين أثناء الخدمة:

تتفق المدارس التربوية كافة في إعداد المعلمين على أهمية التدريب كجزء لا يتجزأ من العملية التأهيلية السابقة لامتهان مهنة التعليم، ويأتي التدريب كجزء أساسي فهو ليس نظاماً مستقلاً بحد ذاته بل يعتبر عنصراً هاماً ضمن المنظومة التربوية التي تعمل في نظام محدد ومعين.

تظهر أهمية التدريب أثناء الخدمة كما ذكرها كل من (عبيدات، 2007: 167)، (الطعاني، 2002: 15)، (أبو العسل، 2007: 17) في النقاط التالية:

- يؤدي إلى تحسين الأداء وتأهيل المعلمين لتولي مسؤوليات أكبر في المستقبل.
- إمداد المعلمين الجدد بما يحتاجون من الكفاءات والمهارات والمعلومات.
- زيادة فعالية المعلم وإيقافه على أفضل السبل والطرق التدريسية والنظريات الحديثة.

- تعتبر برامج الإعداد قبل الخدمة مدخلاً لممارسة الخدمة وليست إعداداً نهائياً لها.
- يسهم في الإقلال وتسهيل الإشراف، فالمعلم المتدرب جيداً تقل نسبة أخطائه.
- تنمية مهارات مجموعات فرق العمل اللازمة لتحقيق أغراض وأهداف العملية التربوية.
- يساعد على تغيير الاتجاهات واكتساب المعلمين اتجاهات إيجابية نحو مهنة التدريس، مما يؤدي إلى رفع الروح المعنوية وزيادة الانتاجية في العمل.
- اكتساب المتدرب آفاقاً جديدة في مجال ممارسة المهنة وذلك من خلال تبصيره بمشكلاتها وتحدياتها وكيفية التخلص من هذه المشاكل والتقليل من آثارها على العمل.

ومن خلال الأدبيات والدراسات السابقة التي تناولت التدريب بشكل عام والتدريب في فلسطين يشكل خاص مثل دراسة كل من (جاد الله، 2011)، ودراسة (شقفة، 2010)، ودراسة (دياب، 2008) ، فإن أهمية تدريب المعلمين أثناء الخدمة في المدارس الفلسطينية يعود إلى عدة أسباب أهمها:

- الانفجار المعرفي الهائل والتقدم العلمي والتقني الذي يشهده العصر الحالي مما يتطلب من المعلمين سرعة مواكبة هذا التطور لذلك كان لزاماً تدريب المعلمين بشكل مستمر ومتجدد لتنمية قدراتهم ومهاراتهم.
- قلة الفرص للمعلمين في كافة أرجاء فلسطين لتبادل الأفكار وانتقال الخبرات فيما بينهم نظراً لتقطع أجزاء الوطن بسبب الاحتلال الإسرائيلي.
- صعوبة سفر المعلمين للخارج بسبب منع سلطات الاحتلال الإسرائيلي.
- القصور في إعداد المعلم قبل الخدمة في الجوانب التطبيقية للمعلم داخل غرفة الصف.
- الأوضاع السياسية غير المستقرة في فلسطين تضاعف العبء على عاتق القائمين على التدريب وبرامجه.
- المسئوليات الجسام الملقاة على عاتق المعلمين في إعداد جيل قادر على بناء الدولة الفلسطينية القادمة بإذن الله.

ويتضح مما سبق أن أهمية التدريب للمعلمين أثناء الخدمة تكمن في تحسين أدائهم وأمدادهم بما يحتاجون من المهارات التدريسية التي تساعدهم في الرقي بمستوى طلابهم وعلى الأخص إكسابهم المهارات التدريسية اللازمة لتوظيف استراتيجيات التعلم النشط، والتي تزيد من فاعلية المعلم في التدريس وتساعد الطلاب على التفكير وحل المشكلات والتعلم الفاعل النشط.

الدراسات السابقة:

لما كان محور اهتمام الباحثين تعرف إلى درجة فاعلية برنامج تطوير المعلمين القائم على المدرسة (SBTD) في رفع الكفايات المعلمين المهنية بمدارس وكالة الغوث الدولية بغزة وسبل الارتقاء بها، فقد استعان الباحثان بمجموعة من البحوث والدراسات السابقة ذات العلاقة بالدراسة الحالية وقام الباحثان بترتيب البحوث والدراسات السابقة من الأحدث إلى الأقدم:

- **دراسة (عماد سردانة، 2017):**

هدفت الدراسة التعرف على درجة فاعلية برنامج التطوير المهني المستمر للمعلم القائم على المدرسة في تحسين الممارسات الصفية للمعلمين في مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن، وتكونت عينة الدراسة الطبقية من (144) مشرفاً

تربوياً ومديراً واستخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي وتمثلت أداة الدراسة بالاستبانة وقد توصلت الدراسة لأهم النتائج التالية:

– جاءت جميع محاور برنامج التطوير المهني المستمر القائم على المدرسة بدرجة عالية من وجهة نظر عينة الدراسة.

– توجد فروق ذات دلالة احصائية في استجابات عينة الدراسة لجميع محاور البرنامج تعزى لمتغير المركز الوظيفي (مشرف تربوي– مدير) لصالح المدير.

– توجد فروق ذات دلالة احصائية في استجابات عينة الدراسة لجميع محاور البرنامج تعزى لمتغير الخبرة لصالح الخبرة الأكثر من عشر سنوات.

– دراسة (ولاء عابد، 2016):

والتي هدفت لمعرفة دور برنامج التطوير المهني المستمر للمعلم القائم على المدرسة (SBTD) في تحسين أداء معلمي المرحلة الأساسية بمدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظة غزة، وتكونت عينة الدراسة من (600) معلم ومعلمة، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وتمثلت أداة الدراسة باستبانة، **وقد توصلت الدراسة لأهم النتائج التالية:**

- الدرجة الكلية لتقدير معلمي المرحلة الأساسية بمدارس وكالة الغوث الدولية لدور برنامج التطوير المهني في تحسين أدائهم جاءت بدرجة كبيرة جداً.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقدير أفراد عينة الدراسة لدور برنامج التطوير المهني في تحسين أدائهم تعزي لمتغير الجنس في مجالي (دور المعلم في تعزيز مهارات القراءة والكتابة، المنحنى الجامع للتعليم)، ويوجد فروق في باقي المجالات.

– دراسة (فاطمة أبو شاويش، 2016):

والتي هدفت معرفة معوقات تطبيق برنامج التطوير المهني المستمر للمعلم القائم على المدرسة (SBTD) في مدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة وسبل التغلب عليها، وتكونت عينة الدراسة من (400) معلم ومعلمة، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وتمثلت أداة الدراسة باستبانة، **وقد توصلت الدراسة لأهم النتائج التالية:**

- الدرجة الكلية لتطبيق برنامج التطوير المهني المستمر للمعلم القائم على المدرسة (SBTD) في مدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة في تحسين أداء المعلمين جاءت بدرجة متوسطة.

- جاء ترتيب المعوقات تنازلياً (البيئة الصفية والمدرسية، الحوافز المادية، طبيعة البرنامج، معوقات تتعلق بالمعلم، معوقات تتعلق بالإدارة).

– دراسة (ختام أبو ورد، 2015):

والتي هدفت لمعرفة أثر استخدام استراتيجيات التعلم النشط في تحسين تحصيل طلاب الصف الثالث الابتدائي في الرياضيات في مدرسة جباليا الابتدائية المشتركة (د) بمحافظة شمال غزة،، وتكونت عينة الدراسة من (36) طالب وطالبة مقسمين لمجموعتين أحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، واستخدمت الباحثة المنهج التجريبي ذو تصميم المجموعتين، وتمثلت أداة الدراسة باختبار تحصيلي، **وقد توصلت الدراسة لأهم النتائج التالية:**

- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي لصالح المجموعة التجريبية.

– دراسة (هبة السكني، 2015):

والتي هدفت لمعرفة درجة فاعلية برنامج التطوير المهني المستمر للمعلم القائم على المدرسة (SBTD) في مدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظة غزة من وجهة نظر المشرفين التربويين، وتكونت عينة الدراسة من (32) مشرفاً، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وتمثلت أداة الدراسة باستبانة، **وقد توصلت الدراسة لأهم النتائج التالية:**

- الدرجة الكلية لتقدير مشرفي مدارس وكالة الغوث الدولية لدور برنامج التطوير المهني في تحسين أدائهم جاءت بدرجة كبيرة.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقدير أفراد عينة الدراسة لدور برنامج التطوير المهني في تحسين أدائهم تعزي لمتغير الجنس والمؤهل وسنوات الخدمة.

– دراسة كونكانون وآخرين (Concannon & others: 2012)

هدفت الدراسة تحليل برنامج التطوير المهني القائم على المدرسة وأثره في آليات تعليم القراءة والفهم في ايرلندا، وتكونت عينة الدراسة من مدرسة واحدة لمدة عام دراسي واحد، واستخدمت الدراسة منهج دراسة الحالة، وتم تطبيق البرنامج على مجموعة من المعلمين، وتمثلت أداة الدراسة ببطاقة ملاحظة لتقييم أداء المعلمين، **وقد توصلت الدراسة لأهم النتائج التالية:**

- المعلمون الذين طبق عليهم هذا البرنامج أظهروا اختلافات كبيرة في ممارساتهم اليومية.
- يوجد أثر مرتفع لبرنامج التطوير المهني المستمر على آليات التد ريس التي يتبعها المعلمون.

– دراسة شوهيل وآخرين (Shohel & others2012)

هدفت الدراسة توضيح أثر أنظمة الدعم التكنولوجي القائم على المدرسة على الممارسات الصفية ودورها في التنمية المهنية للمعلمين في بنغلادش، وتكونت عينة الدراسة من مدارس الأطفال المحرومين والفقراء، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتمثلت أداة الدراسة بالمقابلات مع المعلمين الذين خاضوا التجربة، **وقد توصلت الدراسة لأهم النتائج التالية:**

- المعلمون الذين تعلموا بالتكنولوجيا أظهروا تطور ملحوظ في ممارساتهم الصفية.
- التعلم المعزز بالتكنولوجيا يسهم إيجاباً بشكل كبير في الارتقاء بالمستوى المهني للمعلمين.

تعقيب على الدراسات السابقة:

– هدفت العديد من الدراسات السابقة معرفة درجة فاعلية برنامج التطوير المهني المستمر للمعلم القائم على المدرسة (SBTD) في مدارس وكالة الغوث الدولية، وبعضها هدف إلى تحليل برنامج التطوير المهني القائم على المدرسة وأثره في آليات تعليم القراءة والفهم، وأخرى هدفت إلى توضيح أثر أنظمة الدعم التكنولوجي القائم على المدرسة على الممارسات الصفية، ودورها في التنمية المهنية للمعلمين.

– هناك دراسات تناولت فاعلية برنامج التطوير المهني المستمر للمعلم القائم على المدرسة (SBTD) في مدارس وكالة الغوث الدولية من وجهة نظر المعلمين مثل دراسة (فاطمة أبو شاويش، 2016)، ودراسة (ولاء عابد، 2016)، ودراسة (كون

كانون، 2012) ودراسات تناولت فاعليته من وجهة نظر المشرفين والمديرين مثل دراسة (عماد سردانة، 2017)، ودراسات أخرى من وجهة نظر المشرفين التربويين مثل دراسة (هبة السكني، 2015).

- استخدمت معظم الدراسات الاستبانة كأداة دراسة نظراً لملائمتها لطبيعة الدراسة، باستثناء واحدة استخدمت الاختبار التحصيلي.
- جميع الدراسات أثبتت فاعلية لبرنامج التطوير المهني المستمر للمعلم القائم على المدرسة (SBTD) في تحسين أداء معلمي المرحلة الأساسية بمدارس وكالة الغوث الدولية بدرجة كبيرة.
- جميع الدراسات استخدمت المنهج الوصفي التحليلي باستثناء دراسة واحدة استخدمت المنهج التجريبي ذو تصميم المجموعتين التجريبية والضابطة.

ثالثاً: إجراءات الدراسة:

منهج الدراسة: استخدم الباحث المنهج الوصفي الذي يعتمد على دراسة الظاهرة كما توجد في الواقع ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً، ويعبر عنها تعبيراً كيفياً أو كمياً، وهو المنهج المناسب لهذه الدراسة.

مجتمع الدراسة: جميع مديرو ومديرات المدارس الابتدائية التابعة لوكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة، والمدارس الاعدادية والتي تشتمل على فصول ابتدائية والبالغ عددهم (233) مديراً ومديرة.

عينة الدراسة: تمثلت عينة الدراسة من جميع مديرو ومديرات المدارس الابتدائية التابعة لوكالة الغوث الدولية بشمال غزة، والمدارس الاعدادية والتي يوجد بها فصول ابتدائية والبالغ عددهم (40) مديراً ومديرة بنسبة 17.2% وقد تم اختيارها بالطريقة العشوائية البسيطة.

أداة الدراسة:

تمثلت أداة الدراسة في صورتها الأولية في استبانة من إعداد الباحثين وتتكون من جزأين، الجزء الأول مكون من (40) فقرة موزعة على (6) مجالات، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (1): عدد فقرات الاستبانة بصورتها الأولية قبل التحكيم

م.	المجال	عدد الفقرات
الأول	تطوير أساليب نشطة للتعليم والتعلم.	7
الثاني	ممارسات التعلم المرتكزة على الغرفة الصفية.	7
الثالث	التقييم الهادف لتحسين نوعية التعلم.	7
الرابع	دور المعلمين في تطوير مهارات القراءة والكتابة والحساب.	5
الخامس	المنحى الجامع في التعليم والتعلم.	8
السادس	تعزيز دور أولياء الأمور في رفع مستوى تحصيل الطلبة.	6
المجموع		**40**

والجزء الثاني مكون من ثلاث أسئلة مفتوحة، والجدول التالي يوضح ذلك:

م.	السؤال
السؤال الأول	ما الصعوبات التي واجهت معلميك في تطبيق البرنامج؟
السؤال الثاني	ما المقترحات التي تطرحها للتغلب على هذه الصعوبات؟
السؤال الثالث	ما سبل تطوير البرنامج من وجهة نظرك؟

إجراءات الصدق والثبات:

أولاً: إجراءات الصدق: والذي يقصد به أن يقيس الاختبار ما صمم لقياسه، وقد اتبع الباحثان الطرق التالية لحساب صدق الأداة.

أ. صدق المحتوى (الصدق الظاهري):

بهدف التحقق من صدق المحتوى (الصدق الظاهري) تم عرض الاستبانة بعد إعدادها بصورتها الأولية من قبل الباحثين على مجموعة من الخبراء التربويين والمختصين والأساتذة الجامعيين في مجال التربية، وذلك بهدف إبداء الرأي في:

- مدى وضوح وصياغة الفقرات.
- الصياغة اللغوية للفقرات.
- مدى انتماء وملاءمة كل فقرة للمجال الذي تنتمي إليه.

وقام الباحثان بإجراء كافة التعديلات بناء على رأي السادة المحكمين لتظهر الاستبانة في صورتها النهائية بعد التحكيم مكونة من (40) فقرة موزعة على (6) محاور.

ب- صدق المحتوى (الصدق الظاهري):

قام الباحثان بحساب معاملات الارتباط لبيرسون بين درجات كل محور من محاور الاستبانة الستة والدرجة الكلية للاستبانة، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (2)

معاملات الارتباط لبيرسون بين درجات كل محور من محاور الاستبانة الستة والدرجة الكلية للاستبانة

م.	المحور	معامل الارتباط
الأول	تطوير أساليب نشطة للتعليم والتعلم.	0.912**
الثاني	ممارسات التعلم المرتكزة على الغرفة الصفية.	0.893**
الثالث	التقييم الهادف لتحسين نوعية التعلم.	0.911**
الرابع	دور المعلمين في تطوير مهارات القراءة والكتابة والحساب.	0.742**
الخامس	المنحى الجامع في التعليم والتعلم.	0.811**
السادس	تعزيز دور أولياء الأمور في رفع مستوى تحصيل الطلبة.	0.893**

** تشير إلى أن مستوى الدلالة الإحصائية عند ($\alpha \geq 0.01$) * تشير إلى أن مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \geq 0.05$)

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين درجة كل محور من محاور الاستبانة مع الدرجة الكلية للاستبانة تتراوح ما بين (0.742– 0.912)، وهي قيم ارتباطيه عالية، مما يجعل الباحثان مطمئنان على أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الصدق.

ثانياً: إجراءات الثبات: ويقصد بثبات أداة القياس أن يعطي النتائج نفسها إذا أعيد تطبيق الاستبانة على نفس العينة في نفس الظروف، وقد اتبع الباحثان الطرق التالية لحساب ثبات الأداة.

أ– طريقة التجزئة النصفية

قام الباحثان بحساب معاملات الارتباط لكل محور من محاور الاستبانة الستة و للاستبانة ككل، ثم قام بحساب معاملات الثبات لها، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (3)

معاملات الثبات بالتجزئة النصفية لكل محور من محاور الاستبانة الستة وللاستبانة ككل

م.	المحور	معامل الارتباط	معامل الثبات
الأول	تطوير أساليب نشطة للتعليم والتعلم	0.812**	0.900
الثاني	ممارسات التعلم المرتكزة على الغرفة الصفية	0.854**	0.905
الثالث	التقييم الهادف لتحسين نوعية التعلم	0.896**	0.931
الرابع	دور المعلمين في تطوير مهارات القراءة والكتابة والحساب	0.812**	0.892
الخامس	المنحى الجامع في التعليم والتعلم	0.812**	0.900
السادس	تعزيز دور أولياء الأمور في رفع مستوى تحصيل الطلبة	0.854**	0.905
الاستبانة ككل		0.890**	0.942

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية لمحاور الاستبانة تراوحت ما بين (0.892– 0.931) وهي معاملات ثبات مرتفعة، أما معامل الثبات للدرجة الكلية للاستبانة فبلغ (0.942) وهو قيمة مرتفعة يطمئن لها الباحثان، مما يجعل الباحثان مطمئنان على أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الصدق.

ب– معامل ألفا كرونباخ (Cronbach Alpha) :

قام الباحثان بحساب معامل الثبات لكل محور من محاور الاستبانة على حدا، ثم قام بحساب معامل ثبات الاستبانة ككل، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (4): قيم معامل ثبات ألفا كرونباخ لكل محور من محاور الاستبانة الستة وللاستبانة ككل

م.	المحور	معامل ألفا كرونباخ
الأول	تطوير أساليب نشطة للتعليم والتعلم.	0.913
الثاني	ممارسات التعلم المرتكزة على الغرفة الصفية.	0.916
الثالث	التقييم الهادف لتحسين نوعية التعلم.	0.939
الرابع	دور المعلمين في تطوير مهارات القراءة والكتابة والحساب.	0.905
الخامس	المنحى الجامع في التعليم والتعلم.	0.913
السادس	تعزيز دور أولياء الأمور في رفع مستوى تحصيل الطلبة.	0.916
الاستبانة ككل		0.970

يتضح من الجدول السابق قيم معامل الثبات تراوحت ما بين (0.905 – 0.939)، مما يدفع إلى الحكم بأن معامل ألفا المرتفع يدلل على مستوى تجانس المواقف، كما تعكس القاسم المشترك بينها لكل بعد، وتعكس شمول الفقرات للمحتوى بشكل جيد، وبالتالي صدق محتوى عالٍ، أما معامل الثبات المحسوب للدرجة الكلية للاستبانة فيشير إلى أنه مرتفع (0.970)، وهو دليل على مدى تجانس الفقرات مع بعضها وتمتعها بثبات عالٍ للاستبانة.

ويستنتج الباحثان مما سبق أن أداة الدراسة تتمتع بدرجة مناسبة من الصدق والثبات، وأنها تفي بأغراض الدراسة، وبذلك تصبح الاستبانة بصورتها النهائية جاهزة للتطبيق على عينة الدراسة الأصلية.

الخطوات الإجرائية للدراسة :

قام الباحثان بإتباع الخطوات التالية :

- الاطلاع على الأدب التربوي السابقة ذات والدراسات العلاقة بموضوع الدراسة مثل دراسة (ولاء عابد، 2016) ودراسة (فاطمة أبو شاويش، 2016) ودراسة ختام أبو ورد، 2015).
- إعداد أداة الدراسة والمتمثلة بالاستبانة في صورتها الأولية.
- عرض هذه الاستبانة على مجموعة من المحكمين المتخصصين وأساتذة الجامعات والبالغ عددهم (8) وتعديلها حسب آرائهم.
- تطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية.
- التحقق من صدق وثبات الاستبانة.
- إعداد الاستبانة في صورتها النهائية .
- تطبيق الاستبانة بصورتها النهائية على العينة التي تمثل مجتمع الدراسة الأصلي .
- تحليل البيانات والوصول إلى النتائج وتفسيرها والخروج بالتوصيات المناسبة.

المعالجات الإحصائية المستخدمة:

استخدم الباحث في التحليل الإحصائي برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (Statistical Package for Social Sciences – SPSS)

- معامل ارتباط بيرسون لإيجاد صدق الاتساق الداخلي للاستبانة.

- معامل ارتباط سبيرمان براون وجتمان، ومعامل ألفا كروبناخ للتأكد من ثبات الاستبانة.
- المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والأوزان النسبية.
- اختبار (T.test) لعينتين مستقلتين لإيجاد الفروق ذات الدلالة الإحصائية لمتغير الجنس.
- اختبار تحليل التباين الأحادي One way ANOVA لإيجاد الفروق ذات الدلالة الإحصائية تبعاً لسنوات الخدمة.

رابعاً: تحليل وتفسر النتائج

للإجابة عن سؤال الدراسة الأول والذي ينص على: " ما درجة فعالية برنامج تطوير المعلمين القائم على المدرسة (SBTD) في رفع كفايات المعلمين بمدارس وكالة الغوث بمحافظة شمال غزة من وجهة نظر مديري المدارس؟"

قام الباحثان بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي لكل بعد من أبعاد الاستبانة، وكذلك للاستبانة ككل، كما يتضح من الجدول التالي:

جدول (5): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي لأبعاد الاستبانة والاستبانة ككل

م	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
.1	تطوير أساليب نشطة للتعليم والتعلم.	4.04	0.42	81%	الخامس
.2	ممارسات التعلم المرتكزة على الغرفة الصفية.	4.27	0.41	85%	الأول
.3	التقييم الهادف لتحسين نوعية التعلم.	4.11	0.43	82%	الثالث
.4	دور المعلمين في تطوير مهارات القراءة والكتابة والحساب.	4.18	0.51	84%	الثاني
.5	المنحى الجامع في التعليم والتعلم.	4.08	0.46	82%	الثالث
.6	تعزيز دور أولياء الأمور في رفع مستوى تحصيل الطلبة.	4.02	0.50	80%	السادس
	الاستبانة ككل	4.11	0.36	%82	–

يتضح من الجدول أن: جميع محاور الاستبانة جاءت بأوزان نسبية تتراوح بين (80%–85%) وهي مرتفعة، حيث جاء محور (ممارسات التعلم المرتكزة على الغرفة الصفية) في المرتبة الأولى بين المحاور بدرجة 4.27 بوزن نسبي (85%)، وجاء محور(تعزيز دور أولياء الأمور في رفع مستوى تحصيل الطلبة) في المرتبة الأخيرة بين المحاور بدرجة 4.02 بوزن نسبي (80%).

كذلك جاء الوزن النسبي للاستبانة بجميع محاورها مرتفع حيث بلغ (82%)، ما يدلل على درجة فعالية لبرنامج تطوير المعلمين القائم على المدرسة (SBTD) في رفع كفايات المعلمين بمدارس وكالة الغوث بمحافظة شمال غزة من وجهة نظر مديري المدارس.

ويري الباحثان أن درجة فعالية لبرنامج تطوير المعلمين القائم على المدرسة (SBTD) في رفع كفايات المعلمين بمدارس وكالة الغوث بمحافظة شمال غزة من وجهة نظر مديري المدارس كانت مرتفعة، يرجع للأسباب التالية:

- وجود وحدة من وحدات مركز التطوير التربوي بوكالة الغوث الدولية مستقلة خاصة للتدريب، ولهذه الوحدة رئيس ومنسقين وموظفين على درجة عالية من الخبرة والكفاءة.
- تطبيق تقنيات وآليات تدريب من قبل وحدة التدريب بوكالة الغوث الدولية قابلة للنقل والعمل في الميدان وفي الغرفة الصفية.
- الغالبية العظمى من المعلمين في دائرة التربية والتعليم بوكالة الغوث الدولية هم من حملة البكالوريوس في المؤهلات التربوية بمعدل تراكمي لا يقل عن (75%).
- المتابعة المستمرة من قبل مديري المدارس، وكذلك المشرفين التربويين للمعلمين وحرصهم على تغيير ممارسات المعلمين الصفية بشكل إيجابي.

وهذا يتفق مع دراسة (عماد سردانة، 2017) والتي أشارت إلى أن جميع محاور برنامج التطوير المستمر القائم على المدرسة في تحسين الممارسات الصفية للمعلمين جاءت بدرجة عالية من وجهة نظر مديري المدارس.

للإجابة عن سؤال الدراسة الثاني والذي ينص على: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيا عند مستوى دلالة ($0.05\geq\alpha$) في متوسطات استجابات أفراد العينة حول درجة فعالية برنامج تطوير المعلمين القائم على المدرسة (SBTD) في رفع كفايات المعلمين المهنية بمدارس وكالة الغوث في محافظة شمال غزة تعزى لمتغيرات (النوع، سنوات الخدمة)؟"

واختبار صحة الفرضية الأولى المرتبطة بالسؤال الثاني والتي تنص على: " لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ($0.05 \geq \alpha$) في متوسطات استجابات أفراد العينة حول درجة فاعلية برنامج تطوير المعلمين القائم على المدرسة (SBTD) في رفع كفايات المعلمين المهنية بمدارس وكالة الغوث في محافظة شمال غزة تعزى لمتغير النوع (ذكر- أنثى).

للتحقق من صحة الفرضية قام الباحثان باستخدام اختبار (T- test) لمعرفة دلالة الفروق بين الجنسين، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (6): اختبار(T- test) لمتغير جنس أفراد العينة

المجال	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة اختبار (T)	مستوى الدلالة
تطوير أساليب نشطة للتعليم والتعلم	ذكر	21	4.10	0.35	1.04	غير دال عند مستوى (0.05)
	أنثى	18	3.96	0.49		
ممارسات التعلم المرتكزة على الغرفة الصفية	ذكر	21	4.33	0.35	0.85	غير دال عند مستوى (0.05)
	أنثى	18	4.21	0.48		
التقييم الهادف لتحسين نوعية التعلم	ذكر	21	4.12	0.42	0.19	غير دال عند مستوى (0.05)
	أنثى	18	4.10	0.45		
دور المعلمين في تطوير مهارات القراءة والكتابة والحساب	ذكر	21	4.10	0.56	1.11	غير دال عند مستوى (0.05)
	أنثى	18	4.28	0.46		

المجال	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة اختبار (T)	مستوى الدلالة
المنحى الجامع في التعليم والتعلم	ذكر	21	3.96	0.43	1.70	غير دال عند مستوى (0.05)
	أنثى	18	4.21	0.47		
تعزيز دور أولياء الأمور في رفع مستوى تحصيل الطلبة	ذكر	21	3.95	0.52	0.88	غير دال عند مستوى (0.05)
	أنثى	18	4.09	0.47		
جميع مجالات الاستبانة	ذكر	21	4.09	0.33	0.37	غير دال عند مستوى (0.05)
	أنثى	18	4.14	0.41		

- قيمة (T) الجدولية = 1.92

يتضح من الجدول أن: قيمة (T) المحسوبة للاستبانة ككل بلغت (0.37) وهي أقل من قيمة (T) الجدولية للاستبانة ككل والتي تبلغ (1.92)، كذلك قيمة (T) المحسوبة لكل بعد من أبعاد الاستبانة على حدا أقل من قيمة (T) الجدولية للبعد نفسه والتي تبلغ (1.92)، مما يدلل عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات استجابات أفراد العينة حول درجة فعالية برنامج تطوير المعلمين القائم على المدرسة (SBTD) في رفع كفايات المعلمين المهنية بمدارس وكالة الغوث في محافظة شمال غزة تعزى لمتغير الجنس لأبعاد الاستبانة كل على حدة، وكذلك للاستبانة ككل بجميع أبعادها.

ويعزي الباحثان ذلك إلى أن التدريب الذي يتلقاه كل من المعلمين سواء الذكور أو الإناث هو من نفس النوع ومن نفس المستوى، ومتطلبات العمل من المعلمين الذكور هي نفس متطلبات العمل من المعلمات الإناث، وآليات التقويم هي نفس آليات التقويم للجنسين، بالإضافة إلى أن كل من الجنسين يحملان نفس المؤهلات ويعملان بنفس المهنة وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (هبة السكني، 20159 والتي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزي لمتغير .

لاختبار صحة الفرضية الأولى المرتبطة بالسؤال الثاني والتي تنص على: " لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات استجابات أفراد العينة حول درجة فاعلية برنامج تطوير المعلمين القائم على المدرسة (SBTD) في رفع كفايات المعلمين المهنية بمدارس وكالة الغوث في محافظة شمال غزة تعزى لمتغير سنوات الخدمة. (أقل من 5 سنوات ، من 5 –10 سنوات، 10 سنوات فأكثر)".

قام الباحثان بحساب كل من المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمتوسط استجابات أفراد عينة الدراسة حسب سنوات الخدمة، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (7) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري حسب سنوات الخدمة

المجال	سنوات الخدمة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
تطوير أساليب نشطة للتعليم والتعلم	أقل من 5 سنوات	12	3.12	0.572
	من 5 وأقل من 10 سنوات	13	3.23	0.432
	أكثر من 10 سنوات	15	3.41	0.474

المجال	سنوات الخدمة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
ممارسات التعلم المرتكزة على الغرفة الصفية	أقل من 5 سنوات	12	2.98	0.727
	من 5 وأقل من 10 سنوات	13	3.12	0.323
	أكثر من 10 سنوات	15	3.22	0.451
التقييم الهادف لتحسين نوعية التعلم	أقل من 5 سنوات	12	3.15	0.425
	من 5 وأقل من 10 سنوات	13	3.22	0.457
	أكثر من 10 سنوات	15	3.46	0.521
دور المعلمين في تطوير مهارات القراءة والكتابة والحساب	أقل من 5 سنوات	12	2.88	0.727
	من 5 وأقل من 10 سنوات	13	3.11	0.451
	أكثر من 10 سنوات	15	3.17	0.325
المنحى الجامع في التعليم والتعلم	أقل من 5 سنوات	12	3.22	0.472
	من 5 وأقل من 10 سنوات	13	3.28	0.532
	أكثر من 10 سنوات	15	3.38	0.447
تعزيز دور أولياء الأمور في رفع مستوى تحصيل الطلبة	أقل من 5 سنوات	12	3.22	0.511
	من 5 وأقل من 10 سنوات	13	3.34	0.244
	أكثر من 10 سنوات	15	3.44	0.452
جميع مجالات الاستبانة	أقل من 5 سنوات	12	3.15	1.211
	من 5 وأقل من 10 سنوات	13	3.42	1.321
	أكثر من 10 سنوات	15	3.52	1.053

وللتحقق من صحة الفرضية قام الباحثان باستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) ، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (8) اختبار (F) لمتغير عدد سنوات الخدمة

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة اختبار F	مستوى الدلالة
تطوير أساليب نشطة للتعليم والتعلم	بين المجموعات	0.92	2.00	0.16	.784	دال عند مستوى (0.05)
	داخل المجموعات	5.93	36.00			
	المجموع	6.85	38.00			
ممارسات التعلم المرتكزة على الغرفة الصفية	بين المجموعات	0.64	2.00	0.16	.005	دال عند مستوى (0.01)
	داخل المجموعات	5.78	36.00			
	المجموع	6.42	38.00			

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة اختبار F	مستوى الدلالة
التقييم الهادف لتحسين نوعية التعلم	بين المجموعات	1.75	2.00	0.15	5.94	دال عند مستوى (0.01)
	داخل المجموعات	5.29	36.00			
	المجموع	7.04	38.00			
دور المعلمين في تطوير مهارات القراءة والكتابة والحساب	بين المجموعات	0.62	2.00	0.26	.194	دال عند مستوى (0.05)
	داخل المجموعات	9.44	36.00			
	المجموع	10.06	38.00			
المنحى الجامع في التعليم والتعلم	بين المجموعات	1.44	2.00	0.18	4.01	دال عند مستوى (0.05)
	داخل المجموعات	6.48	36.00			
	المجموع	7.93	38.00			
تعزيز دور أولياء الأمور في رفع مستوى تحصيل الطلبة	بين المجموعات	3.14	2.00	0.17	9.13*	غير دال عند مستوى (0.01)
	داخل المجموعات	6.19	36.00			
	المجموع	9.32	38.00			
جميع مجالات الاستبانة	بين المجموعات	1.00	2.00	0.11	.465	دال عند مستوى (0.01)
	داخل المجموعات	4.05	36.00			
	المجموع	5.05	38.00			

- **قيمة (F) الجدولية = 2.14**

يتضح من الجدول أن: قيمة (F) المحسوبة للاستبانة ككل بجميع محاورها بلغت (5.46)، وأن قيمة (F) الجدولية للاستبانة ككل بجميع محاورها بلغت (2.14)، وهي أقل من قيمة (F) المحسوبة، مما يدلل على وجود دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01)، كذلك قيمة (F) المحسوبة لكل محور من محاور الاستبانة كل على حدا أكبر من قيمة (F) الجدولية والتي تبلغ قيمتها (2.14)، وهو دال إحصائياً عند مستوى دلالة سواء (0.05) أو (0.01)، مما يدلل وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات استجابات أفراد العينة حول درجة فعالية برنامج تطوير المعلمين القائم على المدرسة (SBTD) في رفع كفايات المعلمين المهنية بمدارس وكالة الغوث في محافظة شمال غزة تعزى لمتغير سنوات الخدمة، ومن خلال المتوسطات الحسابية التي تم حسابها تم تطبيق اختبار شيفيه لدلالات الفروق، فوجدت أنها لصالح (الخدمة أكثر من 10 سنوات) مقارنة بالخدمة (من

5 وأقل من 10 سنوات) وبالخدمة (أقل من 5 سنوات)، وكانت لصالح الخدمة (من 5 وأقل من 10 سنوات) مقارنة بالخدمة (أقل من 5 سنوات).

ويعزي الباحثان ذلك إلى أن برنامج تطوير المعلمين القائم على المدرسة (SBTD) في رفع كفايات المعلمين المهنية بمدارس وكالة الغوث هو من البرامج المستحدثة والتي يتم توظيفها لتغيير الممارسات الصفية للمعلمين، وبالتالي فإن استقبال العاملين لهذا التدريب والتعامل معه والتأثر به تم بشكل إيجابي، ولكن نظراً لأن ذوي عدد سنوات الخدمة الأعلى هم أكثر مرونة في مجال التعامل مع المواقف الصفية المختلفة وإدارتها بشكل فاعل وإيجابي، فإن استقبال التدريب الجديد والتأثر به يكون لديهم أكثر فاعلية وإيجابية وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (عماد سردانة، 2017) والتي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزي لمتغير عدد سنوات الخبرة لصالح الأكثر من عشر سنوات، وتختلف مع دراسة (هبة السكني، 20159 والتي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزي لمتغير عدد سنوات الخبرة.

للإجابة عن سؤال الدراسة الثالث والذي ينص على: " ما مقترحات تطوير برنامج تطوير المعلمين القائم على المدرسة (SBTD) في رفع كفايات المعلمين المهنية بمدارس وكالة الغوث؟"

تمت الإجابة على هذا السؤال من خلال إجابة مديري المدارس أفراد عينة الدراسة على الأسئلة المفتوحة في الاستبانة، وقام الباحثان بحصر الإجابات وأخذ أكثر الإجابات تكراراً، وترتيبها حسب أكثرها تكراراً، من وجهة نظر مديري المدارس والتي جاءت كما يلي :

- لم يكن الوقت المخصص للمجمعات كافياً
- كثرة عدد الطلاب في الصف مما ادى صعوبة تنفيذ الانشطة
- ارتفاع عدد المعلمين في بعض المدارس كان له تأثير على متابعة المعلمين بالشكل المطلوب
- عدم قناعة عدد من المعلمين في بداية الانخراط في البرنامج انه يمكن تطبيقه ويمكن ان تصبح ممارسات مهنية دائمة للمعلم
- كثرة الأعباء على المدير.
- عدم توفير الامكانات المادية لتنفيذ الانشطة المتنوعة.
- المشرف المباشر ليس من نفس التخصص.

المقترحات للتغلب على الصعوبات:

- أن تكون الفصول مزودة بوسائل تعليمية مناسبة، و تهيئة البيئة الصفية للعمل الجماعي باستمرار بسهولة.
- ضرورة تنفيذ البرنامج خلال فترة أطول
- تقليل عدد الطلاب في الفصول
- إجراء اجتماعات ولقاءات أسبوعية لكل تخصص لتبال الأفكار حول الأنشطة الواردة في المجمع.
- أن توزيع مجموعات المعلمين حسب التخصص على المشرفين.

التوصيات:

1. دعم الانشطة الموجودة في المجمعات التدريبية بمزيد من الامثلة العملية في التخصصات المتنوعة (الرياضيات – المواد الاجتماعية – اللغة العربية – ..... إلخ)
2. أن تكون مرجعية الإشراف على تنفيذ البرنامج للمختص التربوي ولمدير المدرسة.
3. توفير الوقت المناسب لتنفيذ الانشطة الموجودة في التجمعات التدريسية.
4. تهيئة البيئة الصفية للعمل التعاوني بين الطلاب.

المصادر والمراجع :

الأونروا (2016): برنامج التطوير المهني المستمر للمعلم القائم على المدرسة تحويل الممارسات الصفية، تاريخ الاطلاع:23 يوليو 2016 (http:ww.unrwa.org/ar/sbtd)

الأونروا (2012): برنامج التطوير المهني المستمر للمعلم القائم على المدرسة، تحويل الممارسات الصفية،(دليل المعلم) بيادر وادي السير، عمان، الأردن.

الأنروا (2012): برنامج التطوير المهني المستمر للمعلم القائم على المدرسة، تحويل الممارسات الصفية، عرض تقديمي عن برنامج التطوير المهني المستمر القائم على المدرسة/ باللغة العربية، ص 17، www.unrwa.org/ar/sbtd

الأونروا (2012): برنامج التطوير المهني المستمر للمعلم القائم على المدرسة تحويل الممارسات الصفية(المجمع التدريبي الأول، " تطوير أساليب للتعليم والتعلم ، بيادر وادي السير، عمان، الأردن.

أبو شاويش، فاطمة (2016): معوقات تطبيق برنامج التطوير المهني المستمر للمعلم القائم على المدرسة ((SBTDفي مدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة وسبل التغلب عليها، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية– غزة، فلسطين.

أبو العلا، نانيس صلاح (2009): برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات التدريس الإبداعي واستراتيجياته لدى الطالبات المعلمات شعبة رياضيات، *مجلة تربويات الرياضيات*، كلية التربية، جامعة بنها، جمهورية مصر العربية، 2(1)، 192–333.

أبو العسل، حسين محمد، (2007):إعداد وتدريب المعلمين في الوطن، www.kenanaonline.con، بتاريخ 2016/10/15.

أبو الفضل، سوزان (أبريل 2005): *تطوير مدارس الفصل الواحد في ضوء تطبيق المعايير النوعية للتعليم*، المؤتمر العلمي الثالث، تكوين المعلم في ضوء معايير الجودة الشاملة بكليات التربية، كلية التربية، جامعة قنا، جمهورية مصر العربية.

أنور، أشرف، (2005): التعلم النشط بين النظرية والتطبيق، www.ta.almualem.com ، بتاريخ 2016/12/15.

بلابل، ماجدة (2006): أثر التفاعل بين التدريس باستخدام طريقة التعلم بالتعاقد والأسلوب المعرفي (الاعتماد– الاستقلال) في قيمة بعض مهارات التدريس لدى الطلاب المعلمين بكليات التربية، جامعة بنها، مجلة تربويات الرياضيات ، العدد (67) . ....

الجاويش، حسن عبد الباسط (2010): *برنامج تدريب المعلمين على استراتيجيات التعلم النشط*، جامعة القاهرة، جمهورية مصر العربية.

الديب، إبراهيم (2007): التطور المهني في المؤسسات التعليمية الحديثة،: مؤسسة أم القرى للترجمة والتوزيع، المدينة المنورة، المملكة العربية السعودية.

الطعاني، حسن أحمد (2002): التدريب (مفهومه، فعالياته، بناء البرامج التدريبية وتقويمها)، عمان: دار الشروق، المملكة الأردنية الهاشمية.

أبو ورد، ختام (مارس 2015): *أثر تطبيق استراتيجيات التعلم النشط في تحسين تحصيل طلاب الصف الثالث الابتدائي في مادة الرياضيات*، ورقة بحثية مقدمة لليوم الدراسي "برنامج التطوير المهني المستمر للمعلم القائم على المدرسة (SBTD)، غزة، فلسطين.

جاد الله، فوزي سلمان (2011): *الاحتياجات التدريبية لدى معلمي المرحلة الأساسية في المدارس الحكومية بمحافظات غزة*، رسالة ماجستير ، جامعة الأزهر– غزة، فلسطين.

حاتم، أحمد. (2007). *تصور مقترح لإدارة الفصل في التعليم الابتدائي في صورة فلسفة التعلم النشط*، رسالة ماجستير ، كلية التربية، جامعة أسيوط، جمهورية مصر العربية.

حمادة، محمد (2005): فعالية استراتيجيتي (فكر– زاوج– شارك) والاستقصاء القائمتين على أسلوب التعلم النشط في نوادي الرياضيات المدرسية في تنمية مهارات التفكير الرياضي واختزال قلق الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، مجلة دراسات تربوية واجتماعية، جامعة حلوان، القاهرة، 11(3)، 233–261.

حمدان، محمد زياد (2006): برنامج تدريب المعلمين على استراتيجيات التعلم النشط، كلية التربية، جامعة الاسكندرية، جمهورية مصر العربية.

حيدر، عبد اللطيف. (2005): أساليب التعليم الحديثة، التعلم *النشط*، كلية التربية، جامعة الإمارات العربية المتحدة، الإمارات العربية المتحدة.

درويش، إبراهيم (2002): مدى استخدام أنشطة التفكير الإبداعي لدى الطلبة المعلمين في برنامج التربية العملية والمعلمين في الخدمة في مراحل تدريس التربية الفنية (دراسة ميدانية)، *مجلة دراسات تربوية واجتماعية*، جامعة حلوان، جمهورية مصر العربية، 8(4)، 155–190.

دياب، سهيل رزق (2008): *واقع برنامج إعداد المعلمين بكليات التربية بفلسطين*، جامعة القدس المفتوحة، غزة، فلسطين.

زيتون، حسن (2003): استراتيجيات التدريس رؤية معاصرة لطرق التعليم والتعلم، القاهرة: عالم الكتب، جمهورية مصر العربية.

سردانة، عماد أحمد (2017): فاعلية برنامج التطوير المهني المستمر للمعلم القائم على المدرسة في تحسين الممارسات الصفية للمعلمين في مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن ،رسالة ماجستير، جامعة الشرق الأوسط ، الأردن.

سعادة، جودت وآخرون (2006): التعلم النشط بين النظرية والتطبيق، عمان: دار الشروق، المملكة الأردنية الهاشمية.

السكني، هبه (2015): *درجة فاعلية برنامج التطوير المهني المستمر للمعلم القائم على المدرسة (SBTD) في مدارس وكالة الغوث بمحافظة غزة من وجهة نظر المشرفين*، ورقة بحثية مقدمة لليوم الدراسي "برنامج التطوير المهني المستمر للمعلم القائم على المدرسة (SBTD)، غزة، فلسطين.

سطوحي، منال فاروق (2010): "تأثير نموذج مقترح ثلاثي الأبعاد قائم على التعلم النشط على تنمية التفكير الابتكاري للرياضيات والقدرة على التعامل مع المشكلات الحياتية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، *مجلة تربويات الرياضيات*، كلية التربية، جامعة بنها، جمهورية مصر العربية، 2(3)، 82–166.

شقفة، عبد الرؤوف شاكر (2010): *دور الدورات التدريبية في تطوير النمو المهني لمعلمي العلوم في مدارس وكالة الغوث بغزة وسبل تفعيله*، رسالة ماجستير، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.

شويطر، عيسى محمد (2009): إعداد وتدريب المعلمين، عمان: دار بن الجوزي، المملكة الأردنية الهاشمية.

الطناوي، عفت (2007): *تعلم التفكير في برامج التربية العملية*، المؤتمر العلمي الحادي عشر، التربية العملية إلى أين؟، الجمعية المصرية للتربية العملية، القاهرة.

أبو غلوة، د نعيم (2014): فاعلية برنامج تدريب قائم على استراتيجيات التعلم النشط والمهارات الرياضية المتضمنة بالدراسة الدولية TIMSS في تنمية الأداء التدريسي للمعلمين ومستوى طلاب الصف الثامن الأساسي بفلسطين في الرياضيات، رسالة دكتوراه، جامعة عين شمس، القاهرة.

عابد، ولاء. (2016). دور *برنامج التطوير المهني المستمر للمعلم القائم على المدرسة (SBTD) في تحسين أداء معلمي المرحلة الأساسية بمدارس وكالة الغوث الدولية*، رسالة ماجستير، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.

عبيدات، سهيل أحمد. (2007). *إعداد المعلمين وتنميتهم*، عمان: عالم الكتب الحديثة، المملكة الأردنية الهاشمية.

عصر، رضا مسعد. (2002). فاعلية أسلوب التعلم النشط القائم على المواد اليدوية التناولية في تدريس المعادلات والمتراجحات الجبرية، مجلة تربويات الرياضيات، كلية التربية، جامعة بنها، جمهورية مصر العربية ، 4(2)، 83–113.

علي، هبة. (2006). *التعلم النشط*، الكويت: دار الكتاب الجامعي.

عويس، سالم. (2002). *تجارب تربوية عالمية في التعلم النشط*، رام الله: منشورات مركز الإعلام والتنسيق، فلسطين.

وزارة التخطيط والتعاون الدولي الفلسطينية. (1997). *(السلطة الفلسطينية) الإصدار الأول*، غزة، فلسطين.

وزارة التربية والتعليم العالي. (2013). *الكتاب الاحصائي التربوي السنوي للعام الدراسي (2013/2012)*، رام الله، فلسطين.

Abele, l. & Wager, w. (2002): *Instruction A guide To Teaching & Learning practices, Center For Teaching & Learning Available,* at: http: // ctl.fsu.edu/explore/onlineres ourcedi@ fsu.cfm.

Concannon & others ,(2012): school Based "School- Based Teacher Professional Development to Transform the Teaching of Reading Comprehension :An Irish Case Study", *profession Development in education*, 38(1), pp. 131-147.

Mckinney Kathleen (2010): *Active Learning*, HLinois State University, Center for Teaching, Learning of Technology.

Ross, J & Raphail, D (1990): "*Communication and Problem Solving Achievement In Cooperative Learning Groups*", Journal of Curriculum Studies, No (22).

Sharon, D & Martha, L (2001): "*Learning and Development*", New York: Mc Graw Hill Book Co.

Shohel & Others (2012) :"*school - Based Teachers Professional Development through Technology - Enhanced Learning In Bangladesh "Teacher Development*, 16(1), pp. 25-42.