IUGJEPS
Vol 28, No 1, 2020, pp 48 -80

ISSN 2410-3152

مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية

تاريخ الإرسال (2018-12-29)، تاريخ قبول النشر (2018-1-12)

الاحتياجات التدريبية لمعلمي الصف الأول الابتدائي في مدارس وكالة الغوث في محافظات غزة

اسم الباحث الأول: د. منور عدنان نجم *1

اسم الباحث الثاني (إن وجد): دينا موسى أبو دية 2

[1] اسم الجامعة والبلد (للأول) قسم أصول التربية -كلية التربية-الجامعة الإسلامية

[2] اسم الجامعة والبلد (للثاني) قسم أصول التربية -كلية التربية-الجامعة الإسلامية

* البريد الالكتروني للباحث المرسل:

E-mail address: mnajim@iugaza.edu.ps

الملخص:

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي الصف الأول الابتدائي في مدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة، والكشف عن مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة($\alpha \leq 0.5$) بين متوسطات تقدير درجات أفراد عينة الدراسة للاحتياجات التدريبية لمعلمي الصف الأول تعزى لمتغيرات (سنوات الخدمة، المنطقة التعليمية، التخصص في الثانوية). استخدمت الباحثة الاستبانة لتحقيق أغراض هذه الدراسة. منهج الدراسة المنهج الوصفي التحليلي. تم استخدام أسلوب الحصر الشامل بحيث شمل جميع أفراد المجتمع الأصلي وعددهم (194) معلماً من محافظة غزة. أظهرت نتائج تحليل بيانات كل محور من محاور الدراسة أن جميع متوسطات المحاور كانت متقاربة من حيث أوزانها النسبية، أما الدرجة الكلية ككل فقد حصلت على وزن نسبي مقداره(57.2%). وبينت أنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة للاحتياجات التدريبية لمعلمي الصف الأول الابتدائي في مدارس وكالة الغوث في محافظة غزة تعزى للمتغيرات التالية (سنوات الخدمة، المنطقة التعلمية، تخصص الثانوية العامة). وأوصت الدراسة بضرورة تحديث معلومات المعلمين في بداية كل عام دراسي، فيما يخص مهارات التدريس وإدارة الصف، والبرامج النوعية التي يتم تلقيها، لضمان ديمومتها بنفس الكفاءة أو تحسينها. والعمل والتخطيط الحثيث لترسيخ مهارات التقويم الواقعي بالشكل الأمثل ومتابعة المعلمين وتلبية حاجاتهم في هذا الجانب. كما أوصت ببناء الخطة السنوية للتدريب في ضوء الموارد والإمكانيات المتاحة بالمدرسة، وعلى أساس احتياجات تدريبية فعلية للمعلمين.

كلمات مفتاحية: الاحتياجات التدريبية- معلم الصف الأول

The training needs of primary school teachers in UNRWA schools in the Gaza governorates

Abstract:

This study aimed at identifying the training needs for first grade teachers in UNRWA schools in Gaza governorates. It also aimed at examining if there are statistically significant differences at the level of ($\alpha \leq 0.05$) between the mean scores of sample's respondents estimates of the training needs for first grade teachers that can be attributed to the following variables (years of service, educational area, secondary school branch). The researchers designed a questionnaire particularly . They adopted the descriptive analytical approach. The Study sample consists of (194) teachers. Findings revealed that there are no statistically significant differences between the mean scores of sample's respondents estimates of the training needs for first grade teachers in UNRWA schools in Gaza governorates that can be attributed to the following variables (years of service, educational area, secondary school branch). Also the results derived from analyzing each study domain's data revealed that all domains' mean scores were convergent in terms of their relative weights. The total score as a whole obtained a relative weight of (57.2%). The study recommended that It is necessary to update teachers' data at the beginning of every scholastic year in terms of teaching skills and class management as well as the qualitative programs they receive in order to guarantee their efficiency to continue or to boost them if needed, it is important to plan and exert a ceaseless effort to optimally enhance the realistic assessment skills and to follow-up with teachers and meet their needs in respect to this matter .

their needs in respect to this matter & it is also important to construct the annual training plan in light of the available school resources and based on the actual training needs for teachers.

Keywords: training needs- primary school teachers- UNRWA schools

المقدمة:

يواجه النظام التربوي في فلسطين تحديات هائلة في عصر الانفجار المعلوماتي، ولملاحقة التطورات الهائلة في مجال التعليم كان لا بد من التنمية المستمرة للعنصر البشري في كافة المجالات، وذلك لإرساء القواعد المتينة للانطلاق نحو مجتمع المعرفة المتقدم ؛ كما يمكن القول إن مؤسساتنا التعليمية هي التي ستقرر مستقبل أبنائنا، لذا لا نبالغ إن قلنا أن التحوّل نحو مجتمع المعرفة يجب أن ينطلق من إصلاح النظام التعليمي بشكل عام وتنمية العنصر البشري على وجه الخصوص.

ولقد استحوذت قضية إعداد وتدريب المعلم الكثير من الاهتمام من قبل أهل التربية، وذلك انطلاقــاً من دوره المهم والحيوي في تنفيذ السياســات التربوية والتعليمية، لذا يعتبر إعداد وتنمية المعلم مهنيًا من أساسيات النهوض بالتعليم، وذلك لأن للتنمية المهنية أهمية كبيرة في تطوير الأداء التدريسي، كذلك فإن التنمية المهنية هي حجر الأساس لإكساب المعلم المهارات المهنية والأكاديمية، سواء بواسطة الأنشطة المباشرة في برامج التدريب الرسمية، أو باستخدام أساليب التعلم الذاتيّ (الناقة، وأبو ورد، 2009م، ص1).

ويمكن القول أن تدريب المعلم أثناء الخدمة أصعب بكثير من إعداده قبل الخدمة، وذلك لأن إعداد المعلم قبل الخدمة ما هو إلا بداية لسلسلة من أنشطة وفعاليات النمو المهني التي من الضروري أن تستمر مع المعلم طوال فترة الخدمة، وما دام أن هناك معارف وعلوم وأفكار وتقنيات جديدة، وهكذا فإن مفهوم التدريب أثناء الخدمة يرتبط بمفهوم النمو المستمر والتربية المستدامة، وهذا يتطلب أن يُنظر إلى عملية إعداد المعلم على أنها عملية مستمرة لا تنتهي بتخرجه من المعهد أو الكلية، ولذلك أصبح النمو المهني والتدريب المستمر أمراً ضرورياً لتجديد خبرات المعلمين وزيادة فاعليتهم، لأن المناهج متطورة ومتجددة ولذلك يلزم لها معلم متطور ومتجدد (بركات، 2010م، ص6).

ولما كانت المناهج أداة التربية في تطوير المشهد التربوي، فقد جاءت ضمن خطة متكاملة عالجت أركان العملية التعليمية التعلمية بجميع جوانبها، بما يسهم في تجاوز تحديات النوعية بكل اقتدار، والإعداد لجيل قادر على مواجهة متطلبات عصر المعرفة (مركز المناهج، 2016م) .

لذلك كان لا بد من السير بالتوازي في عمليه إصلاح أركان العملية التعليمية وأهمها المعلم، الذي أصبح الآن حائراً في ظل التغيير الجذري الطارئ على مناهج صفوف المرحلة الابتدائية – من الصف الأول إلى الرابع الابتدائي– فهو بحاجة إلى تدريب مكثف لتنفيذ تلك المناهج بكفاءة عالية تضمن جودة المنتج النهائي ألا وهو الطالب.

وقد اهتمت الكثير من الدراسات بعملية التدريب، وعُقِدت العديد من المؤتمرات المتعلّقة بهذا الجانب منها: مؤتمر إعداد وتدريب المعلم العربي، بالإضافة إلى الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، التي أولت أيضاً اهتماماً بالغاً بموضوع تدريب وتطوير المعلمين (العاجز، 2006 م، ص3).

ولقد أوصت الفرا (2013م) بضرورة صياغة الأهداف من خلال مسح حقيقي لحاجات المعلمين التدريبية. كما أوصى الناقة وأبو ورد (2009م) بالوقوف بكل السبل على الاتجاهات العالمية المعاصرة في البلاد المتقدمة في مجال إعداد وتدريب المعلم والاستفادة منها بما يتناسب مع ظروف وإمكانيات نظام التعليم في فلسطين.

وأشارت دراسة (Saad , 2010) إلى أهمية تنمية قدرات المعلمين المهنية في ضوء المنهاج الدراسي المطور، وتناولت الدراسة تأثير المستوى المهني للمعلمين في الصف وفي تطوير المناهج الدراسية على التنمية المهنية للمعلم ودرجة الارتياح لدى المهتمين بالتعليم، وتوصلت الدراسة أن تطبيق المعلم للمنهج قد أسهم في تنمية قدرات المعلمين المهنية، وقدمت الدراسة توصيات للمناهج الدراسية والمعلمين وتطوير المدرسة.

كما أوصت الفرا (2013م) بضرورة اعتماد البرامج التدريبية القائمة على أساس الكفايات في تدريب المعلمين لما أثبتته من تحسن في أداء المعلمين بشكل واضح، إذا ما تمّ مقارنة أدائه قبل تنفيذ تلك البرامج.

وقد أشارت دراسة جاد الله (2011م) إلى وجود حاجة ماسة لتدريب المعلمين في عدة مجالات على رأسها التخطيط، يتبعه مجال إدارة الصف وتنظيمه والعديد من المجالات التي رتبها بدأً من الأكثر أهمية، كما أوصى بضرورة إشراك المعلمين في تحديد احتياجاتهم التدريبية وأن يكون التدريب نابعا من تلك الحاجات.

وفي ورشة عمل عقدت في جامعة النجاح الوطنية (2015م) بيَّن وزير التربية والتعليم العالي السابق علي أبو زهري أن تغيير المناهج ينبغي أن يترافق مع تأهيل المعلمين وتدريبهم.

ومن هنا، برزت الحاجة لإجراء هذه الدراسة التي عززتها اطلاع الباحثتين على الميدان التربوي وخبرتهما فيه ،وشعورهما بضرورة إجراء دراسة لرصد الاحتياجات التدريبية لمعلمي الصف الأول خاصة، والتي برزت بشكلٍ واضحٍ في الفترة الأخيرة، خاصة بعد التغيير النوعي للمناهج الدراسية، والتي تم تطبيقها في العام الدراسي 2017/2016م، والتي تختلف كثيراً عن سابقتها في أنها تعتمد مهارات كالاستماع والمحادثة وغيرها، وكذلك تغير أساليب التقويم حيث اعتمدت المدارس الفلسطينية مؤخراً نظام التقويم الواقعي الذي يسهم في رفع مستوى أداء الطلبة حيث يشاركون مشاركة فاعلة ويقومون بأنشطة تبرز تمكنهم من مهارات معرفية وأدائية وتطبيقية مهمة تتعلق بالمواد الدراسية وتكشف عن قدرتهم على ابتكار نتاجات واقعية أصيلة متنوعة تتميز بدرجة عالية من الجودة و الاتقان تبرهن على تعلمهم وتُتخذ دليلاً على تحقيقهم للنتاج التربوي ، فهذا التغيير في المناهج و أساليب التقويم يتطلب تدريباً مكثفاً للمعلمين للتمكين المهني في جميع الجوانب التربوية.

مشكلة الدراسة:

قامت وزارة التربية والتعليم بتغيير المنهاج الفلسطيني – من الصف الأول إلى الرابع الابتدائي– ومع هذا التغيير المفاجئ للمنهاج، برز تحدٍّ كبير لقدرات المعلمين على تنفيذ المنهاج الجديد على الوجه الأمثل، خاصة أن المنهاج الجديد يعتمد على منهج النشاط مما يجعل ذلك حاجة مُلِحَّة للتدريب، كما وتم دمج مبحثي التربية الرياضية والفنية في مبحث التربية الوطنية والحياتية، وإضافة مهارات مثل الاستماع والمحادثة إلى مبحث اللغة العربية، كما حدث تغيير جذري على آليات التقييم فتحولت إلى التقويم الواقعي المرتكز على إنجازات الطالب وأدائه، الأمر الذي جعل هناك حاجةً ماسّةً لتدريب المعلمين والمعلمات على تنفيذ المنهاج بجميع مستجداته .

وتتمثل مشكلة الدراسة في الأسئلة التالية:

أسئلة الدراسة:

1- ما الاحتياجات التدريبية لمعلمي الصف الأول الابتدائي في مدارس وكالة الغوث الدولية في محافظات غزة من وجهة نظرهم ؟

2-هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.5$) بين متوسطات تقدير درجات أفراد عينة الدراسة للاحتياجات التدريبية لمعلمي الصف الأول الابتدائي في مدارس وكالة الغوث الدولية في محافظات غزة تعزى إلى متغير سنوات الخدمة ؟

3- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.5$) بين متوسطات تقدير درجات أفراد عينة الدراسة للاحتياجات التدريبية لمعلمي الصف الأول الابتدائي في مدارس وكالة الغوث الدولية في محافظات غزة تعزى إلى متغير المنطقة التعليمية ؟

4- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.5$) بين متوسطات تقدير درجات أفراد عينة الدراسة للاحتياجات التدريبية لمعلمي الصف الأول الابتدائي في مدارس وكالة الغوث الدولية في محافظات غزة تعزى إلى متغير التخصص في الثانوية العامة ؟

فروض الدراسة:

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.5$) بين متوسطات تقدير درجات أفراد عينة الدراسة للاحتياجات التدريبية لمعلمي الصف الأول الابتدائي في مدارس وكالة الغوث الدولية في محافظات غزة تعزى لمتغير سنوات الخدمة (أقل من 5 سنوات، من 5 إلى أقل من10 سنوات، 10 سنوات فأكثر).
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.5$) بين متوسطات تقدير درجات أفراد عينة الدراسة للاحتياجات التدريبية لمعلمي الصف الأول الابتدائي في مدارس وكالة الغوث الدولية في محافظات غزة تعزى لمتغير المنطقة التعليمية (شرق غزة – غرب غزة – جنوب غزة).
3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.5$) بين متوسطات تقدير درجات أفراد عينة الدراسة للاحتياجات التدريبية لمعلمي الصف الأول الابتدائي في مدارس وكالة الغوث الدولية في محافظات غزة تعزى لمتغير التخصص في الثانوية العامة (علمي – أدبي)

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى ما يلي:

1- تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي الصف الأول الابتدائي في مدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة في ضوء تغيير المناهج من وجهة نظرهم.

2- الكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.5$) بين متوسطات تقدير درجات أفراد عينة الدراسة للاحتياجات التدريبية لمعلمي الصف الأول الابتدائي في مدارس وكالة الغوث الدولية في محافظة غزة تعزى لمتغيرات (سنوات الخدمة – المنطقة التعليمية – التخصص في الثانوية العامة)

أهمية الدراسة:

تكتسب الدراسة أهميتها من خلال التالي:

1- الحاجة إلى تدريب المعلمين أثناء الخدمة من خلال تحديد احتياجاتهم التدريبية، خاصة في ظل التغيير الطارئ على المنهاج الفلسطيني من الصف الأول إلى الصف الرابع الابتدائي.

2- قد يستفيد من نتائج هذه الدراسة الفئات التالية:

أ- المسئولون في وزارة التربية والتعليم العالي وفي دائرة التعليم في وكالة الغوث.

ب- وحدة التطوير المهني والمنهاج، والمختصون التربويون القائمون على الدورات التدريبية أثناء الخدمة وذلك في تعديل برامجهم التدريبية وأدواتهم وأساليبهم التي يستخدمونها.

ج- المعلمون أنفسهم في سبيل تطوير النمو المهني لديهم.

د- الباحثون والدارسون في مجال التربية والتعليم.

3- كون هذه الدراسة جديدة على حد علم الباحثتين يتوقع أن تفتح آفاقاً جديدة في البيئة الفلسطينية نحو دراسات أخرى في المجال نفسه.

حدود الدراسة:

وقد تلخصت حدود الدراسة في ما يلي:

- **حدّ الموضوع:** اقتصر موضوع الدراسة على: الاحتياجات التدريبية لمعلمي الصف الأول الابتدائي في مجالاتها الأربعة(التخطيط، مهارات التدريس، الإدارة الصفية، التقويم والمتابعة).
- **الحدّ البشري:** اقتصرت الدراسة على: معلمي الصف الأول الابتدائي.
- **الحدّ المؤسسي:** تم تطبيق الدراسة في: مدارس وكالة الغوث الدولية الابتدائية.
- **الحدّ المكاني:** اقتصر تطبيق الدراسة على: مدارس مناطق(شرق – غرب – جنوب) غزة التعليمية.
- **الحدّ الزماني:** تم تطبيق الدراسة في العام الدراسي 2018/2017 م (الفصل الدراسي الثاني).

مصطلحات الدراسة:

استخدمت الدراسة المصطلحات التالية :

◈ **التدريب:**

عرفت (عابد، 2016م، ص39) التدريب على أنه: "عملية مخططة ومستمرة، تستخدم أساليب ووسائل محددة تؤدي إلى تلبية الاحتياجات التدريبية الحالية والمستقبلية لدى المعلمين، بحيث تمكنهم من النمو في مهنتهم، من خلال زيادة معارفهم وتنمية اتجاهاتهم وتحسين مهاراتهم، بما يسهم في تحسين أدائهم المهني".

وعرفه (البستان وآخرون، 2010م، ص358) بأنه: النشاط الموجه نحو تنمية كفايات المعلمين وغيرهم من العاملين في التربية والتعليم.

◈ **الاحتياجات التدريبية:**

عرّفَ (الجربوع، 2010م، ص21) الاحتياجات التدريبية على أنها: عملية تحديد جوانب القصور الحالية لدى العاملين، والعمل على إحداث التغيير أو التطوير في معارفهم ومهاراتهم وسلوكياتهم بالمنظمة بما يمكنهم من أداء عملهم بجودة عالية.

أما (عايش، 2010م، ص177) فقد عرفها بأنها: مجموعة التغييرات والتطورات المطلوب إحداثها في معلومات المعلمين وخبراتهم ومعارفهم، ورفع كفايتهم ومهاراتهم واتجاهاتهم وسلوكهم، بناء على احتياجات ظاهرة يتطلبها العمل.

وعرفتها (نصر، 2007م، ص23) بأنها: مجموعة من الخبرات والمعلومات والمهارات والاتجاهات التي تمثل الفرق بين المستوى الحالي للمعلم والمستوى المطلوب أن يصل إليه.

وهي متطلبات تدريب المعلم أثناء الخدمة وهي مستمدة من رغبة يراها المعلم ويدرك أنها لازمة لتحسين أدائه، وسد الفجوة بين أهداف محددة، ووضع قائم من التدريب. (العاجز والبنا، 2003م، ص6)

ويعرفها(غباين، 2004م، ص9). بأنها: "التغيرات والتطورات المطلوب إحداثها في المعلم والمتعلقة بمعارفه ومهاراته وقدراته واتجاهاته لتحسين أدائه، ورفع مستواه المهني ".

وتُجْمِع التعريفات السابقة على أن الاحتياجات التدريبية تمثل رغبة داخلية لدى المعلم لتحسين أدائه المهني والوصول إلى حد الكفاية من المعلومات والمهارات والاتجاهات وذلك من خلال عملية التدريب، وذلك للسير بتوازٍ مع التطور في العملية التربوية.

وتُعرِّف الباحثتان الاحتياجات التدريبية للمعلمين إجرائياً في هذه الدراسة بأنها:

جميع الأنشطة والفعاليات التي يرى المعلم أنه بحاجة إليها للوصول إلى التكون المهني المتكامل، مما يمكنه من امتلاك مهارات تساعده على تطوير كفاياته وتحسين أدائه في مهنته، وتتحدد هذه الاحتياجات التدريبية في الدراسة الحالية باستجابة أفراد عينة الدراسة على الأداة المعدَّة لهذا الغرض، والتي تشتمل على أربعة مجالات (التخطيط – مهارات التدريس – الإدارة الصفية – التقويم والمتابعة) .

معلم الصفّ: عرفه حلس (2011م) بأنه: ذلك المعلم الذي يجب أن تتوافر لديه العديد من السمات الشخصية، والعلمية والمهارية، واثقاً بنفسه، قويًا في شخصيته واضحاً في أدائه، دقيقا في تعبيره، جهورياً في صوته، صافياً في نطقه متمكناً من مادته التعليمية، محباً للغته ومهنته عاشقاً لها، غيوراً عليها يجيد التحدث، والكتابة والقراءة والفهم، يظهر جمال اللغة وروعتها ويتفق مع أصولها وقواعدها.

- **وكالة الغوث الدولية (UNRWA):**

وقد عرفها موقع الأونروا (2017م) الرسمي على أنها وكالة الأمم المتحدة لإغاثة وتشغيل لاجئي فلسطين في الشرق الأدنى وجدت للمساعدة والحماية وكسب التأييد لحوالي خمسة ملايين لاجئ من فلسطين في الأردن ولبنان وسورية والأراضي الفلسطينية المحتلة وذلك إلى أن يتم التوصل إلى حل لمعاناتهم ويتم تمويل الأونروا بشكل كامل تقريباً من خلال التبرعات الطوعية للدول الأعضاء في الأمم المتحدة.

وتشتمل خدمات الوكالة على التعليم، والرعاية الصحية، والإغاثة، والبنية التحتية، وتحسين المخيمات، والدعم المجتمعي والإقراض الصغير، والاستجابة الطارئة بما في ذلك في أوقات النزاع المسلح (موقع الأنروا، 2017).

ويعرف مركز الإحصاء الفلسطيني (2015م) مدارس وكالة الغوث الدولية بأنها "مؤسسة غير حكومية أو خاصة تديرها أو تشرف عليها وكالة الغوث لتشغيل اللاجئين الفلسطينيين"

(الجهاز المركزي للإحصاء الفلسطيني / كتاب فلسطين الإحصائي السنوي، 2015م، ص309)

- **محافظات غزة:**

"هي جزء من السهل الساحلي تبلغ مساحته (365) كم مربع، ويمتد هذا الجزء علي الشاطئ الشرقي للبحر المتوسط بطول (45) كم، وبعرض ما بين (6–12) كم، ومع قيام السلطة الفلسطينية تم تقسيم قطاع غزة إدارياً إلى خمس محافظات هي: (شمال غزة، غزة، الوسطى، خانيونس، رفـــح). (وزارة التخطيط والتعاون الدولي الفلسطيني، 1997م، ص14)

وفي العام 2008/2007م، تم تقسيم هذه المحافظات الخمسة إلى سبع مناطق تعليمية وهي: (منطقة شمال غزة، منطقة شرق غزة، منطقة غرب غزة، منطقة الوسطى، النصيرات والبريج، دير البلح والمغازي، منطقة خانيونس، منطقة رفح) (أبو لبدة، 2011م، ص8).

الخلفية النظرية والأدب التربوي:

تُعدّ المرحلة الابتدائية الدنيا مرحلة تأسيس للمراحل التالية، حيث إنها مرحلة تعلم القراءة والكتابة والتي تعتبر الركيزة الأساسية للعلم والتعلم، وكما قال الله تعالى في سورة العلق: **﴿اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِى خَلَقَ * خَلَقَ الْإِنْسَانَ مِنْ عَلَقٍ * اقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ * الَّذِى عَلَّمَ بِالْقَلَمِ *عَلَّمَ الْإِنْسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ﴾** [العلق: 1–5]

كما أن الطالب في الصف الأول يكون في مرحلة البداية في التكوين الشخصي والاجتماعي، كذلك تعتبر هذه المرحلة هي مرحلة التكوين العاطفي والعلاقات الاجتماعية والتربية على المواطنة الصالحة.

ومعلم الصف الأول على وجه التحديد يلعب دوراً هاماً في تكوين وإبراز تلك الشخصية وتنميتها وصقلها من جميع الجوانب، ولكي يستطيع القيام بدوره هذا كما يجب، ينبغي أن يكون مؤهلاً ومُعَدًّا إعداداً جيداً مهنيًّا وتربويًّا وتعليميًّا بما يتناسب مع سياسات إصلاح التعليم التي تنتهجها الجهات المعنية.

وسيتم الحديث في هذا المحور إن شاء الله عن معلم المرحلة الابتدائية بشكل عام وعن معلم الصف الأول بشكل خاص وعن صفاته وخصائصه وأدواره وواجباته، وعن مبررات الاهتمام به بشكل خاص.

مبررات الاهتمام بمعلم الصف الأول:

يعتبر معلم الصف الأول ركيزة أساسية في بناء النشء، حيث يتم الاعتماد عليه في عملية تأسيس الطلبة على أسس القراءة والكتابة والمهارات الرياضية الأولية والمفاهيم الدينية والوطنية الأساسية، وكذلك غرس القيم والاتجاهات والعادات الصحيحة، وهنا على القائمين وأصحاب القرار حسن اختيار هؤلاء المعلمين من ذوي الخبرة والكفاءة والاهتمام بتدريبهم وتنميتهم باستمرار وتقديم الحوافز والمشجعات للعمل في هذا المجال حيث يعزف الكثير من المعلمين عن تدريس الصف الأول الابتدائي كما أوضح ذلك (شقيبل وآخرون، د.ت، ص3) في دراسة بعنوان محفزات تدريس الصف الأول وذكر أن من أسباب العزوف عن القيام بتدريس الصف أن الكثير من المعلمين غير معدين الإعداد التربوي الكافي لتدريس هذه الفئة العمرية من الطلاب بشكل خاص. ويمكن تفسير ذلك بأن طالب الصف الأول لا يمتلك المعرفة المسبقة للمواضيع التي يحتويها المنهاج إلا بشكل محدود، والتي قد يكون اكتسبها من رياض الأطفال أو من البيئة المحلية، وغالباً ما تكون هذه المعرفة مكتسبة بطريقة غير دقيقة، مما يشكل صعوبة على معلم الصف الأول في تعديل المعارف أو السلوكيات، وهذا النقص في المعارف وضعف القدرة على الكتابة والقراءة أدى إلى عزوف معلمي المرحلة الدنيا عن تدريس الصف الأول بشكل خاص.

ويتطلب النظام التعليمي الفعال مناهج محكمة ومعلمين متقنين مجيدين لفهم هذه المناهج ومتطلباتها، فيجب أن تكون العناصر المشتركة في تعليم الطلبة في مرحلة الصف الأول مؤهلة ومعدة بشكل جيد للعمل الفريقي، وإن كان لكل فرد في الفريق خبرة ودور ومسؤولية تختلف عن الآخرين، وعليه فيجب أن يكون معلمي الصف الأول بشكل خاص على دراية واعية بالتطورات المصاحبة لتلك المرحلة العمرية، وذلك من أجل وضع أهداف تعليمية ملائمة ومتوافقة مع المنهاج ومع احتياجات الطالب وقدراته ولا بد أن يتوفر لدى هؤلاء المعلمين مهارات تمكنهم من التخطيط الجيد لأسلوب تدريس تلك المناهج (جونستون، 2008م، ص43). إن تدريس الصف الأول ليس بالأمر الهيّن وعليه يجب إسناد تدريس الصف الأول إلى المعلمين المتميزين في المدرسة، وأن يحظوا بامتيازات دون غيرهم من المدرسين، ويعتمد بقاء المعلم في تدريس الصف الأول سنوات طويلة على المعلم نفسه، حيث عليه تطوير ذاته والتحاقه بالدورات التدريبية والاطلاع على آخر ما توصلت إليه التربية المعاصرة وانتهاج الطرق والاستراتيجيات الحديثة وأساليب التعلم النشط وكذلك التعرف على احتياجات الطلاب وقدراتهم الكامنة والظاهرة، مما يحقق وصول المعلومات للطالب بسهولة وبقاء أثر التعلم لأطول مدة ممكنة (سالم، 2008م، ص 39).

ويمكن أن نضيف إلى أهمية المرحلة الأولى من التعليم وأهمية العناية بمعلمها، إن الأعباء الملقاة على عاتق معلم هذه المرحلة أكثر من غيره من المعلمين، حيث أن مهمة المعلم في المراحل الأعلى ليست ان يعلم التلاميذ كما يظن؛ و لكن أن يساعده على أن يعلم نفسه ويكتشف قدراته وإمكاناته وميوله، والمعلم في المرحلة الأولى يجب ألا يهتم بالمادة التعليمية في عملية التعليم، إنما يجب أن يهتم بالمتعلمين بالدرجة الأولى، ومن خلال هؤلاء المتعلمين واهتمام المعلم بهم، يتم تقديم المادة التعليمية إليهم بما يتناسب معهم حتى لا تفرض عليهم فرضا .

كما أن مجال العمل الحقيقي بالنسبة لمعلم الصف الأول هو البيئة المحيطة بالمدرسة بما فيها ومن فيها قبل أن يكون الكتاب المدرسي أو الصف، وعليه فإن معظم ألوان النشاط يجب أن تكون خارج الصف وخارج المدرسة، وهذا يجعله أحوج إلى المزيد من التدريب والإعداد والتمرس والمران (سالم، 2008م، ص 111-112).

من خلال ما سبق تستخلص الباحثتان ضرورة اهتمام القائمين على التعليم بمعلم الصف الأول بشكل خاص، لما يواجهه من صعوبات ومعوقات، وذلك لتحقيق الأهداف التعليمية التعلمية المتوخاة من طلبة الصف الأول بشكل فاعل، ولتحقيق الأهداف المتوخاة من معلم الصف الأول الابتدائي يجب على المختصين التربويين والقائمين على العملية التربوية تدريبه بشكل أولي على التخطيط المسبق لجميع المهام المتوقعة منه، كالتخطيط لجعل كل لحظة من زمن الدرس ذات قيمة للطلبة من خلال إعداد الأنشطة المتنوعة والمناسبة للطلبة حسب قدراتهم وإمكاناتهم، ولا يتوقف دوره في التخطيط عند هذا الحد، إنما يعمل بشكل فاعل على التخطيط لأعماله الإدارية وتواصله الفعال مع الزملاء في العمل، والتخطيط للتواصل والتفاعل مع أولياء

الأمور والمجتمع المحلي بما يحقق شمولية المعلم وقدرته على العمل في عدة اتجاهات وربطها مع بعضها البعض بشكل منسجم ومتناغم بما يضمن تحقق الأهداف التربوية والتعليمية بشكل أفضل.

المهام الأساسية لمعلم الصف الأول الابتدائي:

إذا ارتضيت أن تكون معلماً للصف الأول ينبغي أن يكون لديك وعي كافٍ بأدوارك ومهماتك؛ خاصة في هذا العصر الذي يتسم بالتغير المتسارع والدائم سواء على النظام التعليمي، أو المناهج، أو نوعية الطلاب وقدراتهم، وكذلك التغير في نمط الحياة واللجوء إلى استثمار التكنولوجيا الحديثة في التعليم وتتمثل أدوار المعلم الأساسية ومهامه في النقاط التالية: (أبو كشك، 2013م، ص 15)

1. مساعدة التلاميذ على بناء استراتيجيات التعلم، وهذا يقتضي قدرة ومرونة في تنفيذ المناهج وابتكاراً وتنويعاً في طرائق التدريس بما يتوافق مع الفروق الفردية للتلاميذ.
2. تقويم عمليات التعلم والمتابعة المستمرة للأنشطة الصفية والبيتية وتدقيقها، والهدف من ذلك تحديد مقدار التقدم الذي أحرزه التلاميذ في تحقيق الأهداف التعليمية، وهذا يساعد في توضيح جوانب القوة لدى التلاميذ وتشجيعها والكشف عن جوانب الضعف ومساعدتهم على التخلص منها.
3. المعلم كأُنموذج ومثلٍ أعلى لتلاميذه في المدرسة وخارجها، لذا عليه تنمية العديد من المبادئ والقيم والميول والاتجاهات الإيجابية لدى الأطفال وتمثلها بنفسه ليصبح قادراً على التأثير فيهم فيصبحون أكثر قابلية لاكتساب السلوكيات والاتجاهات المرغوب فيها.

وقد قسم (السعيد وعبد الحميد، 2010م، ص 116-117) مهام معلم الصف الأول الأساسية إلى:

أ- **المهام والأنشطة قبل التدريس ومنها:** تقدير احتياجات واهتمامات التلاميذ وخبراتهم السابقة، وتطوير الفهم وبناء المعنى لدى الطلبة، واستثارة التلاميذ جسدياً وعقلياً وتشجيعهم على المشاركة الفاعلة.

ب- **مهام عند تخطيط التدريس، وتتضمن:** صياغة الأسئلة التي تتحدى قدرات التفكير لدى الطلبة، وتخطيط المجموعات التعاونية أو التنافسية حسب متطلبات الدرس ومراعاة لاحتياجات المتعلم، وبناء الأنشطة الصفية واللاصفية لتطوير الأفكار وبناء المفاهيم بشكل متقن.

ومن المهام المنوطة به أيضاً عند التخطيط للتدريس أيضاً: بناء جسور التواصل بين المدرسة والمنزل وتصميم أنشطة منزلية هادفة ومعززة للأنشطة الصفية، والربط بالواقع وحل المشكلات والتوضيح بالأمثلة المتنوعة. وكذلك تصميم أنشطة متدرجة تستهدف جميع الفئات (الطلاب ذوي صعوبات التعلم وضعاف التحصيل والمتفوقين)، وتحديد مكونات الحصة من مكان وزمان ووسائل مرتبطة

ت- **مهام وأنشطة لصناعة بيئة تعليمية جاذبة (أثناء التعلم) ومنها:** تجهيز الأدوات والوسائل التكنولوجية وغيرها، وتحضير البيئة الفيزيقية وتهيئة جلسة الطلاب وتحديد المهام، والتنويع في استخدام المثيرات الحسية والعقلية واستخدام أساليب التعلم النشط.

واحترام آراء وأفكار التلاميذ وميولهم وتدريبهم على احترام بعضهم بعضاً، وبناء العلاقات الاجتماعية مما يسهم في زيادة الدافعية والإنجاز.

دور وكالة الغوث الدولية في تطوير المعلم ونموه المهني:

بدأت وكالة الغوث الدولية بالإشراف على التعليم الفلسطيني وتمويله في المدارس التابعة للاجئين الفلسطينيين في مطلع الخمسينات، وأنشأ في عام (1963-1964 م) معهد التربية لتقديم التدريب والخدمات التعليمية للعاملين في المجال

التعليمي وهم (المشرفون والمديرون والمعلمون) وذلك لمساعدتهم في إعداد الخطط الإشرافية والمدرسية، ثم شرعت دائرة التعليم بالوكالة بعمل خطة ثنائية لمدة سنتين لتدريب المشرفين التربويين والمديرين والمعلمين علي تطوير المناهج وعملية التخطيط المدرسي لتطوير وتحسين أداء المعلمين التعليمي، ومنذ قدوم السلطة الوطنية الفلسطينية 1994 م، بدأ يظهر تحسن على الوضع التعليمي الفلسطيني، وبدأت الوكالة بوضع خطة خمسية طويلة المدى في الفترة (2000-2004 م)؛ نظراً للظروف التي مرت على الشعب الفلسطيني، وتم تعديل الخطة بخطةٍ جديدة للعام(2005- 2009 م)، مع المحافظة على عناصر الخطة الأولى، وتهدف هذه الخطة الخمسية إلى: تطوير البنية التحتية اللازمة للتعليم، تطوير الكوادر التعليمية، تطوير البرامج المساعدة (التوجيه والإرشاد- الصحة-حقوق الإنسان)، تطوير الكفايات الإدارية، تطوير الأنشطة المتعلقة بالمنهاج (العاجز ونشوان، 2005م، ص2).

وقد أولت وكالة غوث وتشغيل اللاجئين منذ نشأتها عناية خاصة بالمعلم الفلسطيني وعملت على توفير الإمكانات المادية والخبرات التربوية التي عملت تحت إشراف منظمة اليونسكو والتي كان من أهم إنجازاتها النهوض بنوعية برامج إعداد المعلمين، وأنشأت معهد التربية(Institute Of Education) كمشروع مشترك بين وكالة الغوث ومنظمة اليونسكو بهدف تأهيل المعلمين أثناء الخدمة بالإضافة إلى إعدادهم ما قبل الخدمة (جرباوي ونخلة، 2008م، ص184-185).

وكان من أحدث برامج إصلاح التعليم ومحوره الرئيس هو المعلم وتطويره مهنياً، برنامج التطوير المهني المستمر للمعلم القائم على المدرسة (تحويل الممارسات الصفية - SBTD)، حيث يعد بعداً رئيساً من أبعاد استراتيجية إصلاح النظام التعليمي في الأونروا، ويهدف هذا البرنامج إلى 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 (الأونروا، المجمع التدريبي الأول، 2012م، ص1).

وكشفت المقابلات بأن معلمي الأونروا يتمتعون بمستوى عالٍ من الالتزام والدافعية، وأن حاجاتهم في مجال التدريب والتعلم أثناء الخدمة معطاة بشكل جيد بالمقارنة مع نظرائهم في النظم التعليمية الأخرى في المنطقة، لكنه تبين أيضا أن معظم البرامج الحالية للتدريب والتعلم أثناء الخدمة المتوفرة للمعلمين تتم بصورة ارتجالية وأنها قصيرة المدى، وتقوم على مبدأ ورشات العمل المكثفة، مع متابعة قليلة جداً في الغرفة الصفية، كما أظهرت المقابلات على ندرة التركيز على تطوير ممارسات التفاعل ومهارات التواصل التي تسمح للمعلمين بالانخراط والفهم والمشاركة والتعلم (دائرة التربية والتعليم /الرئاسة العامة عمان، 2014م، ص2)

دور المعلم في تنفيذ المناهج الجديد:

تتلخص أدوار المعلم في تنفيذ المنهاج الجديد بشكل فاعل على النحو التالي (طعيمة، 1999م، ص238): تطويع المناهج الجديدة لظروف البيئة التي يعملون فيها، وقراءة وتحليل المادة العلمية الجديدة بغرض تبسيطها للتلاميذ من خلال وضع خطة لتعليم المفاهيم والمهارات المتضمنة، وتحديد استراتيجيات التدريس المناسبة وكذلك التخطيط لاستخدام الوسائل التعليمية والتكنولوجية بطريقة تمكن التلاميذ من الفهم والاستيعاب، و كذلك إعداد مواد تعليمية مرافقة (مواد إثرائية - علاجية - مواد للمتفوقين.. وغيرها)، و يتوجب عليه أيضاً تدريب التلاميذ على كيفية الرجوع إلى مصادر المعرفة لتعمّق فهمهم للمواضيع، ومتابعة كراسات الطلاب وأعمالهم الكتابية والأنشطة البيتية المتفقة مع أهداف المنهاج، وتصميم بطاقات العمل البنائية والتقويمية التي تمكن المعلم من الكشف عن مواطن القوة والضعف لدى المتعلم .

وتضيف الباحثتان أدواراً ومسؤوليات تقع على عاتق معلم الصف الأول بشكل خاص - خاصة في ظل المناهج الجديدة - وتطبيق تلك الأدوار يساعد على تحقيق الأهداف التعليمية التعلمية التي يهدف إليها المنهاج، مثل؛ تجزئة المعارف الجديدة بشكل مبسط بحيث يتمكن التلميذ من دمجها في بنيته المعرفية وبقاء أثر التعلم، وتحويل محتوى المنهاج إلى ممارسات

صفية نشطة بعيدة عن التقليدية والتلقين، و كذلك على معلم الصف الأول أخذ الوقت الكافي في تهيئة التلاميذ في بداية العام على مهارات ما قبل التعلم لتيسير حدوث التعلم الجديد، وتطبيق منحى التعليم الجامع كجزء من الممارسات والإجراءات اللازمة لمساعدة جميع التلاميذ وتلبية احتياجاتهم المختلفة ومراعاة للفروق الفردية بينهم، وتشخيص الحالات التي تحتاج إلى مساعدة خاصة في عمليات القراءة والكتابة والعمليات الرياضية الأساسية وذلك لمساعدتهم للوصول إلى مستويات أقرانهم والتقليل من مشكلات الضعف التراكمي الذي يستمر مع التلميذ طوال مراحل الدراسة، وبناء علاقات مع أولياء الأمور تهدف إلى تدريبهم على استخدام الطرائق المنوعة في تدريس أبنائهم والمتوافقة مع طريقة المعلم، كما يهدف التواصل الفعال إلى وجود متابعة مستمرة للتلميذ ليتمكن من تحقيق أهداف المنهاج، و عليه أيضاً تفعيل المنهاج الخفي والذي يهدف إلى بناء القيم والاتجاهات الإيجابية، والتي قد لا تظهر بشكل مباشر في المنهاج المعلن وهذا يحتاج إلى معلم مدرب بشكل جيد على تحليل المنهاج، وتصميم أوراق العمل حسب المهارات الواردة في المقرر لجميع المباحث التي يعلمها، وتقويم الطلبة بشكل مستمر باستخدام أدوات يتم تصميمها بشكل خاص، لتنفيذ التقويم الواقعي المستند إلى الأداء بدلاً عن التقويم المعتمد على الاختبارات التحصيلية فقط، علماً بأن وزارة التربية والتعليم قد غيرت نظام التقويم مؤخراً واعتمدت نظام التقويم الواقعي، واتبعتها في هذا القرار مدارس وكالة الغوث في فلسطين.

تقويم الأداء المهني لمعلم الصف الأول الابتدائي في الواقع الفلسطيني:

يُعَدُّ معلم المرحلة الابتدائية الدنيا وخاصة معلم الصف الأول محوراً أساسياً يرتكز عليه في العملية التعليمية التعلمية، وله دور أساسي في عمليات التحسين والتطوير التربوي وإصلاح التعليم بشكل عام.

وتشير دراسة صادرة عن هيئة تطوير مهنة التعليم، إلى أن حوالي 70 % من المعلمين غير مؤهلين تربوياً، تبعاً لما ورد في استراتيجية إعداد المعلمين وتأهيلهم، وهذا يحتاج إلى جهود حثيثة من قبل وزارة التربية والتعليم والجامعات الفلسطينية ومراكز التدريب الوطنية لتأهيلهم مع توفير التمويل اللازم لذلك.

وقد لخصت (عفونة، 2013م، ص 286) من خلال دراستها لواقع التعليم والتدريب في فلسطين ذلك بعدة نتائج أهمها:

1- أن هناك إجماعاً تربويّاً على تدنٍ واضحٍ في مستويات التعليم في فلسطين، واعتُبِرت نتائج الامتحانات الدوليّة مؤشراً هاماً يدل على كارثة تربوية، وأن هناك حاجة حثيثة إلى تدخل سريع قبل الوصول إلى مرحلة اللاعودة، وهذا بحاجة إلى عمل مؤسسي جماعي وطني على أعلى المستويات في اتخاذ القرار، وليس مسؤولية وزارة التربية والتعليم وحدها.
2- تعددت أسباب تدني مستويات التحصيل في فلسطين، ما بين غياب فلسفة واضحة للتعليم وضعف في قدرات المعلمين، وتقليدية المنهاج وتركيزه على التلقين والمعرفة، وما بين تردي الوضع السياسي، ولكن العامل الرئيس هو تخبط السياسات في رأس الهرم التربوي وغياب الرؤية الفلسطينية.
3- وضع المعلم الاقتصادي بحاجة إلى تحسين سريع لأن المعلم هو أساس عملية التطوير، فإن لم يكن المعلم مستقراً اقتصادياً ومحترماً ومقبولاً اجتماعياً فلن يستطيع أن يرتقي بمستوى العملية التعليمية التعلمية، وسيؤثر سلباً على المتعلمين من حيث دافعيتهم وقدراتهم.
4- المنهاج الفلسطيني بحاجة إلى تقويم ضمن أسس تقويم المنهاج المعروفة دولياً وعلمياً. وما يتم حالياً هو عبارة عن عملية تحسين شكلي تحت إشراف وزارة التربية والتعليم وسلطتها وتوجيهاتها.
5- برامج تدريب المعلمين كثيرة وعديدة ومتضاربة وتتم تحت أجندة الممولين، مما يضعف إمكانية الإفادة منها.

وقد أجريت الدراسة السابقة بناء على المناهج القديمة قبل التغيير الذي حدث عام (2017/2016 م).

وللاستفادة من نتائج العام الماضي (2017-2018م) – كأول عام للمنهاج التجريبي في تقويم الأداء المهني لمعلمي المرحلة الابتدائية الدنيا، أجرت كروان (2017) دراسة بعنوان: **الصعوبات التي تواجه معلمي المرحلة الأساسية في تدريس المناهج الفلسطينية الجديدة في منطقة غرب غزة**، والتي شاركت فيها في يوم دراسي، عقدته وكالة الغوث بعنوان (المناهج الفلسطينية الجديدة 1 – 4 آمال وتحديات) وقد كشفت النتائج أن درجة الصعوبات التي تواجه معلمي المرحلة الأساسية في تدريس المناهج الفلسطينية الجديدة عالية في كل عناصر عملية التدريس.

وقد عزت الباحثتان في تلك الدراسة ذلك إلى عدة أسباب منها:

أولاً: أن معدي المنهاج من وجهة نظر المعلمين قد انحازوا للطلبة ذوي المستوى العالي فيما يتعلق بمهارات التفكير والتحصيل العلمي، فالمناهج لا تتعامل مع الفروق الفردية بين الطلبة فيما يتعلق بالقدرة الاستيعابية، فهي تتعامل معهم على أنهم على مستوى واحد في القدرات والاستعدادات، لذا يجد المعلمون صعوبة في التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة وأيضا صعوبة في توزيع الأسئلة الموجودة في المناهج الجديدة نظراً لأنها لا تراعي الفروق الفردية، من وجهة نظرهم .

ثانياً: أن المناهج بعيدة نسبياً عن الواقع والبيئة المحلية التي يعيشها الطلبة، حيث أنّ الكثير من الأنشطة الموجودة في المنهاج لا تتوفر لها الوسائل التعليمية اللازمة في المدرسة، وبهذا فإن المناهج لا تتطابق مع الواقع المعاش، وإنما تنسلخ عنه في الكثير من الأحيان لذا يعاني المعلمون من صعوبة في اختيار الوسائل التعليمية التي تساعد في التدريس، وفي إيجاد نماذج وأمثلة حسية مناسبة لدروس المناهج الجديدة، وأيضا صعوبة في تكييف دروس المناهج الجديدة نظرا لأنها لا تحاكي البيئة المحلية للطلبة.

ثالثاً: المعلومات في المناهج الفلسطينية الجديدة مضغوطة بشكل يجعل المعلمين غير قادرين على التعامل معها بشكل كامل، حيث يوجد كم كبير من المعلومات لا تتناسب مع الفترة الزمنية المقررة، فالمقررات طويلة وتحتاج وقتاً أطول من المعطى في الفصل الدراسي الواحد لتغطيتها لذا يجد المعلمون صعوبة في شد انتباه الطلبة طوال الحصة، وفي جعل الطلبة ينجزون كل الأنشطة المقترحة في المناهج الجديدة، نظراً لضيق الوقت، كما يواجهون صعوبة في متابعة الطلبة أثناء أداء الأنشطة لكون كل منها يحتاج إلى أسلوب متابعة مغاير عن الآخر.

أخيراً: قد يكون المنهاج متقدماً؛ ولكن في تطبيقه صعوبات تتمثل في: الوقت، عدد الطلبة ،عدم كفاية الوسائل التعليمية، كل ذلك يجعل من تطبيق المنهاج مشكلة تحتاج إلى دراسة (كروان، 2017م).

مفهوم الاحتياجات التدريبية:

- تعدّ عملية تحديد الاحتياجات التدريبية الخطوة الأهم قبل البدء بإعداد أي مخطط تدريبي أو مشروع تدريبي، وتعتبر بمثابة مرحلة التشخيص الذي يسبق تقرير نوع التدريب الملائم (الأحمد، 2005م، ص 209).
- وتشير (الخطيب والخطيب، 2006م، ص 319) أن عملية تحديد الاحتياجات التدريبية تمثل الأساس في صناعة التدريب، وتقوم عليها دعائم العملية التدريبية وتنمية الموارد البشرية.
- وقد عرّف (دُرَّة والصباغ، 2008م، ص 317) الحاجة التدريبية على أنها وجود تناقض حالي أو مستقبلي بين وضع قائم وبين وضع مرغوب فيه في أداء المؤسسة وقد يكون هذا التناقض أيضاً على مستوى المهنة أو على مستوى الأفراد.
- وعرف (السالم، 2009م، ص275) الاحتياجات التدريبية بأنها: مجموع التغيرات والتحسينات المطلوب إحداثها في معارف ومعلومات ومهارات واتجاهات العاملين بغرض التغلب على العقبات التي تعترض سير العمل وتحول دون تحقيق أهداف المؤسسة.

- و عرف (طعيمة، 1999م، ص 234) الاحتياجات التدريبية على أنها الخبرات التي تمثل الفرق بين مستوى الأداء الحالي (قبل تنفيذ المناهج المطورة) ومستوى ما ينبغي أن يكون عليه هذا الأداء سواءً في المعلومات أو الخبرات أو القيم والاتجاهات أو المهارات، في حدود الإمكانات المتاحة زماناً ومكاناً.
- و تُعَرِّفُ **الباحثتان الاحتياجات التدريبية للمعلمين سابقاً في هذه الدراسة على أنها:** جميع الأنشطة والفعاليات التي يرى المعلم أنه بحاجة إليها للوصول إلى التكون المهني المتكامل، مما يمكنه من امتلاك مهارات تساعده على تطوير كفاياته وتحسين أدائه في مهنته، وتتحدد هذه الاحتياجات التدريبية في الدراسة الحالية باستجابة أفراد عينة الدراسة للأداة المعدَّة لهذا الغرض والتي تشتمل على أربعة مجالات: (التخطيط – مهارات التدريس – الإدارة الصفية – التقويم والمتابعة).

دواعي التعرف إلى الاحتياجات التدريبية:

إن تحديد الاحتياجات التدريبية عملية هامة وحاسمة لتحقيق فاعلية أي برنامج تدريبي وذلك للأسباب التالية (المركز القومي للدراسات القضائية، 2016م، ص 5):

1- إن تحديد الاحتياجات التدريبية هو العنصر الأول والأساس لجميع عناصر العملية التدريبية من ثم تصميم محتوى البرنامج التدريبي وأنشطته، ثم تقييم البرنامج التدريبي. فتحديد الاحتياجات التدريبية يعد موجهاً لعملية التدريب إلى الوجهة الصحيحة.
2- يساعد تحديد الاحتياجات التدريبية في التركيز على جودة الأداء للوصول إلى الهدف الأساسي من التدريب.
3- رصد الاحتياجات التدريبية يساعد في فرز الأفراد المطلوب تدريبهم، ونوع التدريب المناسب لهم، والنتائج المتوقعة منهم.
4- إن تجاهل تحديد الاحتياجات التدريبية، أو تحديدها بشكل غير دقيق، يُعَدُّ هدراً للجهد والوقت والمال.

ويمكن إضافة دواعي التعرف إلى الاحتياجات التدريبية بشكل خاص للمعلمين:

1- تنمية قدرات المعلمين في جوانب محددة تظهرها أداة تحديد الاحتياجات، من أجل رفع كفاءة المعلم وضمان وصوله لتحقيق الجودة في عمله.
2- عملية تحديد الاحتياجات التدريبية عملية أساسية في التخطيط الاستراتيجي للمدرسة فالمسح البيئي للموارد المادية والبشرية من أساسيات عملية التخطيط، وبالتالي فإنَّ تحديد احتياجات الموارد البشرية يساعد في وضع غايات وأهداف المدرسة في مجال تنمية العاملين بالشكل الأمثل.
3- تحديد الاحتياجات التدريبية يساعد في بناء خطط وبرامج مركزة تلبي تلك الاحتياجات بشكل خاص بدلاً من إضاعة الوقت والجهد في تدريب المعلمين على جوانب ليسوا بحاجة إليها ولا تضيف جديداً لهم في البنية المعرفية.
4- ونظراً لأن عملية تحديد الاحتياجات التدريبية ليست بالعمل اليسير كما يظن البعض، فهي عمل مسحي منظم جماعي تعاوني، تنخرط به المؤسسة بكافة عناصرها بهدف معاينة الفجوة ما بين الواقع والمأمول، ويكون هذا الجهد على صورة برنامج تدريبي أساسه وهدفه تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين، والتي تنبع من احتياجهم الحقيقي في الجوانب التي يستشعرون بنقص في معرفتهم أو إتقانهم لها.

الدراسات السابقة :

من خلال استقراء الدراسات السابقة ذات العلاقة بالاحتياجات التدريبية للمعلمين تبين أن دراسة Kurniawati & Minnaert **(2017م)** تناولت تقييم أثر برنامج تدريب المعلمين على مواقف المعلمين الأساسية ومعارفهم واستراتيجياتهم التعليمية فيما يتعلق بالاحتياجات التعليمية الخاصة حيث تألف برنامج التدريب من (32) ساعة جلسات تدريبية وجهًا لوجه، وتغطي موضوعات حول المواقف والمعرفة حول استراتيجيات التدريس، ومن أجل تحديد آثار البرنامج التدريبي، تم قياس

المواقف والمعارف في لحظات: قبل وبعد تنفيذ البرنامج التدريبي. وكشفت نتائج أنكوفا عن آثار إيجابية هامة لبرنامج التدريب على معظم المتغيرات التابعة (المواقف، والمعرفة عن استراتيجيات التدريس) مع الأحجام المتوسطة إلى كبيرة الأثر، وتناقش الآثار المترتبة على البحوث والممارسات في المستقبل. وتطرقت دراسة **عابد (2016م)** إلى دور برنامج التطوير المهني المستمر للمعلم القائم على المدرسة (SBTD) في تحسين أداء معلمي المرحلة الأساسية بمدارس وكالة الغوث الدولية (غزة) حيث أظهرت النتائج درجة تقدير معلمي المرحلة الأساسية بمدارس وكالة الغوث الدولية لدور برنامج التطوير المهني المستمر للمعلم القائم على المدرسة (SBTD) في تحسين أدائهم قد حصلت على درجة موافقة (كبيرة جداً)، حيث جاء مجال تطوير (أساليب نشطة للتعليم والتعلم) في المرتبة الأولى، يليه مجال(ممارسات التعلم المرتكزة على الغرفة الصفية)، يليه مجال (المنحى الجامع للتعليم والتعلم)، يليه مجال (التقييم الهادف لتحسين نوعية التعليم)، يليه مجال (دور المعلم في تعزيز تعلم مهارات القراءة والكتابة والحساب)، وأخيراً حصل مجال (تفعيل دور أولياء الأمور في عملية الارتقاء بإنجازات الطلبة) على المرتبة السادسة. وأما دراسة **الفرا (2013م)** التي تناولت تقويم برامج تقويم المعلمين أثناء الخدمة في التعليم الأساسي بمدارس وزارة التربية والتعليم ومدارس وكالة الغوث الدولية – دراسة مقارنة (غزة) فقد أظهرت نتائجها الدراسة أن مستوى برامج التدريب أثناء الخدمة من وجهة نظر التعليم الأساسي في مدارس وكالة الغوث الدولية جاء حسب الترتيب التالي من الأعلى إلى الأدنى: مجال الأهداف، ثم مجال التخطيط، ثم مجال بيئة التدريب، ثم مجال محتوي البرنامج التدريبي، يليه مجال المدربين، ثم مجال الأساليب والأنشطة، أخيراً مجال التقويم. وكذلك كشفت عن عدم وجود فروق دالة إحصائياً في تقديرات عينة الدراسة تعزى لمتغير الجنس ولمتغير سنوات الخدمة، وأظهرت النتائج أيضاً وجود فروق داله إحصائياً في تقديرات عينة الدراسة تعزى لمتغير المؤهل العلمي الجامعي، وتعزى لمكان العمل (حكومة، وكالة) لصالح الوكالة.

بينما توصلت دراسة **الخطيب (2013م)** الاحتياجات التدريبية لمعلمي التعليم الأساسي في مجال الإدارة الصفية كما يراها المعلمون (دمشق) إلى أن الاحتياجات التدريبية للمعلمين في مجال إدارة الصف كانت بنسبة مرتفعة بشكل عام، وأكثر المشكلات شيوعاً: الشغب، والعدوانية، والإهمال في النظافة، والدراسة، وأبرز أسباب المشكلات: ضعف قدرة المعلم على إدارة صفِّه بفعالية، وقلة تعاون أولياء الأمور. كما أكدت دراسة **الثقفي (2013م)** تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي الرياضيات بالمرحلة المتوسطة بالسعودية على وجود حاجة لمعلمي الرياضيات في المرحلة المتوسطة للتدريب في المجال التخصصي والتربوي من وجهة نظرهم بدرجة متوسطة وكذلك وجود حاجة للتدريب في المجال التخصصي والتربوي من وجهة نظر المشرفين بدرجة متوسطة أما حاجة التدريب في المجال التربوي فظهرت بدرجة كبيرة.

أما دراسة **جاد الله (2011م)** أظهرت أن الاحتياجات التدريبية لدى معلمي المرحلة الأساسية في المدارس الحكومية بمحافظات غزة (فلسطين) حسب الأهمية من وجهة نظر عينة الدراسة : بناء الخطط العلاجية، اختيار طرائق التدريس، امتلاك مهارة طرح الأسئلة، التعرف إلى محتوى مادة التخصص، إثارة دافعية الطلبة، التعامل مع الواجبات البيتية، توظيف الحاسوب والانترنت في التعليم، كما أظهرت الدراسة فروقاً ذات دلالة إحصائية في بعض المجالات بالنسبة لمتغيرات الدراسة. وبينت دراسة بركات **(2010م)** أن الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلم الصف في المرحلة الأساسية الدنيا من وجهة نظر معلمي المدارس الحكومية بمحافظة طولكرم بفلسطين لم تتأثر بمتغيرات المؤهل العلمي وسنوات الخبرة، وذلك لصالح المعلمين الذين يحملون درجة الدبلوم المتوسط والمعلمين ذوي سنوات الخبرة الطويلة على الترتيب، وكذلك بينت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في تقديرات المعلمين للاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلم الصف في مرحلة التعليم الأساسية الدنيا تبعًا لمتغيرات: الجنس والتخصص. وجاءت دراسة العنزي **(2009م)** لتؤكد أن الاحتياجات التدريبية لمعلمي الصفوف الأولية من وجهة نظرهم ووجهة نظر مديري مدارسهم في مدينة تبوك التعليمية (السعودية)

جاءت مرتفعة في جميع مجالات الدراسة من وجهة نظر المعلمين والمديرين، وقد أوصى الباحث ببناء برامج تدريبية لمعلمي الصفوف الأولية في ضوء احتياجاتهم التدريبية الفعلية.

الطريقة والاجراءات

يعرض هذا الجزء الإجراءات والخطوات المنهجية التي تمت في مجال الدراسة الميدانية، حيث يتناول مجتمع الدراسة، والعينة التي طبقت عليها الدراسة، إضافةً إلى توضيح الأدوات المستخدمة في الدراسة وخطواتها ومنهجها، والأساليب الإحصائية التي استخدمت في تحليل البيانات، وفيما يلي تفاصيل ما تقدم.

مجتمع وعينة الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من معلمي الصف الأول الابتدائي في محافظات (شرق وغرب وجنوب غزة) والبالغ عددهم (221)، وقد استخدمت الباحثتان أسلوب الحصر الشامل، حيث تم توزيع (221) استبانة، وبلغ عدد الاستبانات المستردة (191) استبانة، أي أن نسبة الاستجابة بلغت (86.4%)، وبعد تفحص الاستبانات المستردة لم يستبعد أي منها نظراً لتحقق الشروط المطلوبة، وبالتالي تم تحليل (191) استبانة، أي نسبة الاستبانات التي تم تحليلها هي نفس نسبة الاستجابة.

أداة الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة تم بناء استبانة تدور حول "تصور مقترح لتلبية الاحتياجات التدريبية لمعلمي الصف الأول الابتدائي في مدارس وكالة الغوث في محافظات غزة" حيث تتكون استبانة الدراسة من قسمين وهما على النحو التالي: القسم الأول: المعلومات الشخصية، ويتكون من 4 فقرات. والقسم الثاني: محاور الدراسة، ويتكون من 4 محاور، مكونة من 56 فقرة، وهي على النحو التالي ؛ المحور الأول: التخطيط، ويتكون من 16 فقرة، والمحور الثاني: مهارات التدريس، ويتكون من 14 فقرة، والمحور الثالث: الإدارة الصفية، ويتكون من 12 فقرة، والمحور الرابع: التقويم والمتابعة، ويتكون من 14 فقرة.

صدق الاستبانة:

يقصد بصدق الاستبانة أن تقيس أسئلة الاستبانة ما أعدت لقياسه، وقد تم التحقق من صدق الاستبانة من خلال التالي:

1. **صدق المحكمين "الصدق الظاهري"**: للتحقق من صدق استبانة الدراسة في صورتها الأولية تم عرضها على مجموعة من المحكمين تألفت من أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الفلسطينية بمحافظة غزة (ملحق رقم 1)، وقد طلبت الباحثتان من المحكمين إبداء آرائهم في مدى ملائمة العبارات لقياس ما وضعت لأجله، ومدى وضوح صياغة العبارات ومدى مناسبة كل عبارة للمحور الذي ينتمي إليه، ومدى كفاية العبارات لتغطية كل محور من محاور الدراسة، بالإضافة إلى اقتراح ما يرونه ضرورياً من تعديل صياغة العبارات أو حذفها، واستناداً إلى الملاحظات والتوجيهات التي أبداها المحكمون قامت الباحثتان بإجراء التعديلات التي اتفق عليها المحكمون.
2. **صدق الاتساق الداخلي:** يقصد بصدق الاتساق الداخلي مدى اتساق كل فقرة من فقرات الاستبانة، مع المحور الذي تنتمي إليه هذه الفقرة، وقد تم حساب الاتساق الداخلي لفقرات الاستبيان على عينة الدراسة الاستطلاعية البالغ حجمها (30) استبانة، وذلك بحساب معاملات الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية للمحور التابعة له.
3. **الصدق البنائي:** يعتبر الصدق البنائي أحد مقاييس صدق الأداة الذي يقيس مدى تحقق الأهداف التي تريد الأداة الوصول إليها، ويبين مدى ارتباط كل محور من محاور الدراسة بالدرجة الكلية لفقرات الاستبانة. ويبين الجدول التالي معاملات الارتباط بين معدل كل محور من محاور الاستبانة والدرجة الكلية للمحور التابعة له، والذي يبين أن معاملات

الارتباط المبينة دالة عند مستوى دلالة 0.05، حيث أن القيمة الاحتمالية لكل محور أقل من 0.05، وبذلك تعتبر محاور الدراسة صادقة في تمثيلها لما وضعت لقياسه.

جدول (1): معامل الارتباط بين معدل كل محور من محاور الاستبانة والدرجة الكلية للمحور التابعة له

المحور	معامل الارتباط	القيمة الاحتمالية
المحور الأول: التخطيط	0.96	*0.000
المحور الثاني: مهارات التدريس	0.98	*0.000
المحور الثالث: الإدارة الصفية	0.97	*0.000
المحور الرابع: التقويم والمتابعة	0.95	*0.000

* الارتباط دال إحصائياً عند $\alpha \leq 0.05$

ثبات الاستبانة: يقصد بثبات الاستبانة أنها تعطي نفس النتيجة في حال تم إعادة تطبيقها أكثر من مرة تحت نفس الظروف، أو بعبارة أخرى إن ثبات الاستبانة يعني الاستقرار في نتائج الاستبانة وعدم تغييرها بشكل كبير فيما لو تم إعادة توزيعها عدة مرات خلال فترات زمنية معينة، وقد تم حساب ثبات الاستبانة بطريقتين:

1. **الثبات بطريقة ألفا – كرونباخ:** يبين الجدول التالي أن جميع معاملات ألفا كرونباخ أكبر من (0.6)، حيث بلغ معامل ألفا كرونباخ لجميع فقرات الاستبانة (0.98)، وهذا يدل على أن الاستبانة تتمتع بمعامل ثبات مرتفع.

جدول (2): يوضح طريقة ألفا كرونباخ لقياس ثبات الاستبانة

المحور	عدد الفقرات	معامل ألفا كرونباخ
المحور الأول: التخطيط	16	0.97
المحور الثاني: مهارات التدريس	14	0.98
المحور الثالث: الإدارة الصفية	12	0.98
المحور الرابع: التقويم والمتابعة	14	0.97
جميع فقرات الاستبانة	**56**	**0.98**

2. **الثبات بطريقة التجزئة النصفية:** تم تجزئة فقرات الاختبار إلى جزأينِ وهما الأسئلة ذات الأرقام الفردية، والأسئلة ذات الأرقام الزوجية، ثم تم احتساب معامل الارتباط بين درجات الأسئلة الفردية، ودرجات الأسئلة الزوجية، وبعد ذلك تم تصحيح معامل الارتباط بمعادلة سبيرمان براون Spearman Brown.

معامل الارتباط المصحح = $\frac{2r}{1+r}$ حيث r معامل الارتباط بين درجات الأسئلة الفردية ودرجات الأسئلة الزوجية.

ويبين الجدول التالي أن قيمة معامل الارتباط المصحح (Spearman Brown) مرتفع ودالة إحصائيا، وهذا يدل على أن الاستبانة تتمتع بمعامل ثبات مرتفع.

جدول (3): يوضح طريقة التجزئة النصفية لقياس ثبات الاستبانة

المحور	معامل الارتباط	معامل الارتباط

		المصحح
المحور الأول: التخطيط	0.92	0.96
المحور الثاني: مهارات التدريس	0.92	0.96
المحور الثالث: الإدارة الصفية	0.94	0.97
المحور الرابع: التقويم والمتابعة	0.92	0.96
جميع فقرات الاستبانة	**0.94**	**0.97**

نتائج الدراسة الميدانية : تم تفريغ الاستبانة وتحليلها إحصائياً، وإجراء الاختبارات اللازمة التي تم التفصيل لها في الفصل السابق، وقد استخدمت الباحثتان برنامج Statistical Package for the Social Sciences (SPSS)، في تحليل البيانات، وذلك للتوصل لنتائج الدراسة.

اختبار التوزيع الطبيعي:

فيما يلي اختبار كولمجروف سمرنوف لمعرفة ما اذا كانت البيانات تتبع التوزيع الطبيعي أم لا وهو اختبار ضروري في حالة اختبار الفرضيات، ويوضح جدول (4) نتائج الاختبار حيث أن القيمة الاحتمالية لكل محور أكبر من 0.05، وهذا يدل على أن البيانات تتبع التوزيع الطبيعي ويجب استخدام الاختبارات المعلمية.

جدول (4): اختبار التوزيع الطبيعي

المحور	قيمة الاختبار	القيمة الاحتمالية
المحور الأول: التخطيط	1.23	0.09
المحور الثاني: مهارات التدريس	0.82	0.50
المحور الثالث: الإدارة الصفية	1.19	0.11
المحور الرابع: التقويم والمتابعة	0.90	0.38
جميع فقرات الاستبانة	**0.82**	**0.51**

المحك المعتمد في الدراسة:

لتحديد المحك المعتمد في الدراسة، فقد تم تحديد طول فترة مقياس ليكرت الخماسي (الحدود الدنيا والعليا) المستخدمة في مجالات الدراسة، وتم حساب المدى (5-1=4)، ثم تقسيمه على عدد فترات المقياس الخمسة، للحصول على طول الفقرة، أي (4/5=0.8)، وبعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (وهي الواحد الصحيح) وذلك لتحديد الحد الأعلى للفترة الأولى، وهكذا، كما هو موضح في جدول (5):

جدول (5): يوضح مقياس الإجابات

المقياس	الدرجة	طول الفترة	الوزن النسبي المقابل للفترة
1	**قليلة جداً**	من 1 – 1.80	من20% – 36%
2	**قليلة**	أكبر من 1.80 – 2.60	أكبر 36% – 52%
3	**متوسطة**	أكبر من 2.60 – 3.40	أكبر 52% – 68%

4	**كبيرة**	أكبر من 3.40 – 4.20	أكبر 68% – 84%
5	**كبيرة جداً**	أكبر من 4.20 – 5	أكبر 84% – 100%

ولتفسير نتائج الدراسة، والحكم على مستوى الاستجابة، اعتمدت الباحثتان على ترتيب المتوسطات الحسابية على مستوى المجالات للأداة ككل، ومستوى الفقرات في كل مجال، وقد حددت الباحثتان درجة الموافقة حسب المحك المعتمد للدراسة.

تحليل أسئلة الدراسة:

السؤال الأول: ما الاحتياجات التدريبية لمعلمي الصف الأول الابتدائي في مدارس وكالة الغوث بمحافظة غزة؟

للإجابة على هذا السؤال استخدمت الباحثتان الاختبارات الوصفية المناسبة: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية، واختبار (T) لمحاور الدراسة، ثم قامت الباحثتان بتحليل بيانات كل محور من محاور الدراسة، والجداول التالية توضح ذلك:

جدول (6): يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية والترتيب لكل محور من محاور الدراسة والدرجة الكلية

م	المحاور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	قيمة T	القيمة الاحتمالية	الترتيب
1	**المحور الأول:** التخطيط	2.88	1.18	57.7	-1.373	//0.171	1
2	**المحور الثاني:** مهارات التدريس	2.86	1.17	57.1	-1.698	//0.091	2
3	**المحور الثالث:** الإدارة الصفية	2.85	1.22	57.0	-1.679	//0.095	3
4	**المحور الرابع:** التقويم والمتابعة	2.85	1.16	57.0	-1.807	//0.072	3
	الدرجة الكلية	**2.86**	**1.14**	**57.2**	**-1.681**	**//0.094**	

// المتوسط الحسابي غير دال إحصائياً عند $\alpha \leq 0.05$

يتبين من جدول (6) أن جميع متوسطات المحاور المختلفة كانت متقاربة من حيث أوزانها النسبية، أما الدرجة الكلية ككل فقد حصلت على وزن نسبي مقداره (57.2%)، مما يدل على أن الاحتياجات التدريبية لمعلمي الصف الأول الابتدائي في مدارس وكالة الغوث بمحافظة غزة كانت بدرجة متوسطة، وتعزو الباحثتان ذلك إلى تنوع مستويات الخبرة لدى أفراد عينة الدراسة، وكذلك خضوع معلمي المرحلة الابتدائية بشكل عام لعمليات تدريب مستمرة لتلبية الاحتياجات المهنية فيما يصب في جانب إصلاح التعليم الذي ترمي له وكالة الغوث الدولية.

أما ترتيب المحاور حسب أوزانها النسبية فقد كان كالتالي:

- احتل محور التخطيط المرتبة الأولى بوزن نسبي (57.7%) أي بدرجة تقدير (متوسطة).

وتعزو الباحثتان ذلك إلى أن عنصر التخطيط من أهم وأصعب المراحل في العملية التعليمية، ولما له من أثر بالغ في نجاح الحصة، وكذلك لبروز الحاجة إلى تغيير نمط التخطيط التقليدي ودمج استراتيجيات إصلاح التعليم واستحضارها أثناء عملية التخطيط مثل (التعليم الجامع، برنامج SBTD – إطار جودة المنهاج.. وغيرها).

كما أن تغيير سبل التقييم والتحول من التقييم التقليدي إلى التقويم الواقعي المستند إلى أداء الطلبة؛ له دور في إعادة النظر في التخطيط للحصص بخلاف ما أعتاد عليه المعلمون.

وتتفق في هذا المحور مع دراسة جادالله (2011م) حيث برز محور التخطيط في المرتبة الأولى كأكثر المجالات إلحاحاً كحاجة تدريبية من وجهة نظر الفئة المستهدفة.

- احتل محور مهارات التدريس المرتبة الثانية بوزن نسبي (57.1%) أي بدرجة تقدير (متوسطة). وتعزو الباحثتان ذلك إلى اعتماد مهارات التدريس على المحور الأول وهو التخطيط الجيد، لذا فمن الطبيعي أن يأتي في المرتبة الثانية بعد التخطيط، وكذلك لأن مهارات التدريس تعتمد بشكل أساسي على النمو الذاتي للمعلم ومدى انخراطه في الدورات التدريبية والأنشطة التي تصقل شخصيته المهنية، وهذا يعتمد على مستوى دافعية المعلم والرضا الوظيفي.

كما أنها مهارة متباينة نتيجة الخبرات التي يمر بها المعلم من لحظة تعيينه، وتختلف من بيئة لأخرى ويحددها عدد سنوات خبرة المعلم وكفاءة وجودة المواقف التي يستقي منها خبراته في العمل.

- احتل محور الإدارة الصفية ومحور التقويم والمتابعة المرتبة الثالثة بوزن نسبي (57%) أي بدرجة تقدير (متوسطة). وتعزو الباحثتان ذلك التساوي في الوزن النسبي إلى كون هذين المحورين وجهين لعملة واحدة فالإدارة الصفية المتزنة التي تعتمد على تفعيل جميع الطلاب وتوزيع المهام بشكل عادل وتوفير مناخ صفي دراسي حافز قائم على المودة والاحترام المتبادل، وعلى حفظ النظام أثناء التعلم وكذلك ملاحظة المتعلمين أثناء تنفيذ الأنشطة وتعزيز عملهم بألفاظ حافزة، تتطلب بالضرورة تقويم أداء المتعلمين تقويماً موضوعياً شاملاً وصادقاً يقيس التغير في السلوك وفي طرائق التفكير وليس فقط المعلومات التي اكتسبها المتعلم.

بينما تعزو الباحثتان مجيئ المحورين في المرتبة الثالثة إلى أن انتقاء معلمي الصف الأول دوناً عن معلمي المرحلة لم يأتِ عبثاً، أو بشكل عشوائي من قبل مديري المدارس، فهم معنيون باختيار المعلم الصبور القادر على تحمل ضغط العمل، والذي يتسم بالحلم والحكمة للتعامل مع الصغار حديثي العهد بالمدرسة، لذا فلديه قدرة أكبر على إدارة الصف، وكذلك المعرفة الدقيقة بجوانب القوة والضعف لدى المتعلمين مما يمكنهم من تقويمهم بشكل موضوعي ودقيق وشامل.

وتتفق في هذا الجانب مع دراسة نصر (2007م) حيث اعتبر كفة محور التقويم راجحة في برامج التنمية المهنية، أي أنه يتم التركيز عليها باعتباره محوراً أساسياً للحكم على مدى نجاح المعايير ضمن المحاور السابقة.

تحليل محاور الدراسة: النتائج التالية توضح التحليل الإحصائي لجميع محاور الدراسة، حيث تم اختبار هذه المحاور من خلال إجابات المبحوثين على الفقرات، وقد تم استخدام اختبار (T) لمعرفة ما إذا كان متوسط درجة الاستجابة قد وصلت درجة الحياد (3) أم لا.

1. تحليل فقرات محور: التخطيط:

جدول (7): يوضح تحليل فقرات محور: التخطيط

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي%	قيمة T	القيمة الاحتمالية	الترتيب
1	تحليل المباحث الدراسية وفق المنحى الترابطي التكاملي.	3.27	1.19	65.4	3.157	*0.002	1
2	تحليل المنهاج الجديد وفق كفايات الطالب الخمس الواردة في إطار الأونروا لتحليل المنهاج.	3.15	1.31	62.9	1.552	//0.122	2
3	صياغة الأهداف التعليمية المناسبة للمنهاج الجديد.	2.93	1.37	58.6	-0.685	//0.494	4
4	تحديد الاستراتيجيات التدريسية حسب برنامج (SBTD)*.	2.94	1.37	58.8	-0.580	//0.563	3
5	تحديد المتطلبات السابقة للدروس.	2.85	1.44	57.1	-1.407	//0.161	8
6	اختيار التمهيد المناسب للدرس.	2.76	1.38	55.3	-2.351	*0.020	16
7	اختيار طرق وأساليب تدريس تناسب دروس المناهج الجديدة.	2.83	1.36	56.5	-1.761	//0.080	9
8	اختيار الوسائل التعليمية، والمعينات المناسبة.	2.79	1.37	55.7	-2.173	*0.031	12
9	تحديد نماذج وأمثلة حسية مناسبة لدروس المناهج الجديدة.	2.81	1.28	56.1	-2.097	*0.037	10
10	اختيار الأنشطة المصاحبة لدروس المناهج الجديدة.	2.81	1.29	56.1	-2.070	*0.040	10
11	التخطيط لأنشطة مبنية على رزمة أدوات التعليم الجامع.	2.91	1.28	58.1	-1.016	//0.311	5
12	التخطيط لأنشطة تراعي مستويات جميع الطلبة.	2.87	1.31	57.4	-1.382	//0.169	6
13	اختيار ألعاب تربوية ونماذج تعلم نشط في تخطيط الدروس.	2.79	1.32	55.8	-2.191	*0.030	12
14	التخطيط لأنشطة بيتية هادفة تتوافق مع محتوى التدريس.	2.79	1.29	55.8	-2.246	*0.026	12
15	التنويع في أنشطة غلق الدرس بطرق متنوعة.	2.77	1.32	55.4	-2.416	*0.017	15
16	التعرف على مصادر التعلم التقنية قبل البدء بعملية التخطيط للدروس.	2.86	1.24	57.3	-1.511	//0.132	7
	الدرجة الكلية	**2.88**	**1.18**	**57.7**	**-1.373**	**//0.171**	

* المتوسط الحسابي دال إحصائياً عند $\alpha \leq 0.05$

// المتوسط الحسابي غير دال إحصائياً عند $\alpha \leq 0.05$

يتضح من خلال جدول (7) ما يلي:

- الفقرة التي تنص على "**تحليل المباحث الدراسية وفق المنحى الترابطي التكاملي**" جاءت في المرتبة الأولى من بين باقي الفقرات بمتوسط حسابي قدره (3.27 من 5)، وبوزن نسبي (65.4%)، وبلغت قيمة اختبار T (3.157)، والقيمة الاحتمالية تساوي (0.002)، لذلك تعتبر هذه الفقرة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.05، مما يدل على أن متوسط درجة

الاستجابة لهذه الفقرة قد زاد عند درجة الحياد وهي (3)، وهذا يعني أن هناك موافقة من قبل أفراد عينة الدراسة على هذه الفقرة.

وتعزو الباحثتان ذلك إلى أن عملية تحليل المحتوى لا تتم بشكل يشرك المعلمين جميعاً بشكل مباشر بحيث يكتسبون الخبرة في عملية تحليل المحتوى بشكل عام، إنما يُقَدَّم تحليل محتوى المباحث الدراسية جاهزاً للمعلمين عن طريق المختص التربوي للمرحلة وفريق من عدد محدود من المعلمين، فندرة مشاركة المعلم في عملية تحليل المحتوى بشكل مباشر أدت إلى بروز تلك الحاجة التدريبية بشكل واضح في محور التخطيط.

- الفقرة التي تنص على "**تحليل المنهاج الجديد وفق كفايات الطالب الخمس الواردة في إطار الأونروا لتحليل المنهاج**" جاءت في المرتبة الثانية من بين باقي الفقرات بمتوسط حسابي قدره (3.15 من 5)، وبوزن نسبي (62.9%)، وبلغت قيمة اختبار T (1.552)، والقيمة الاحتمالية تساوي (0.122)، لذلك تعتبر هذه الفقرة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.05، مما يدل على أن متوسط درجة الاستجابة لهذه الفقرة قد زاد عند درجة الحياد وهي (3)، وهذا يعني أن هناك موافقة من قبل أفراد عينة الدراسة على هذه الفقرة.
- وتعزو الباحثتان ذلك إلى أن التدريب الذي تلقاه المعلمون لم يفِ بالغرض على حد علم الباحثتين وذلك لأن التدريب المباشر كان لمدير المدرسة وأحد المعلمين ليقوموا هم بدورهم بنقل أثر التدريب لباقي المعلمين، وكذلك لأن المعلمين لم يطبقوا التحليل بشكل فردي في الميدان إنما كان المطلوب منهم الإشارة إلى الكفايات في كراس الإعداد بصورة روتينية بعيدة نسبياً عن التحليل الشامل للمنهاج وفق أدوات التحليل .
- الفقرة التي تنص على " **التنويع في أنشطة غلق الدرس بطرق متنوعة.**" جاءت في المرتبة قبل الأخيرة من بين باقي الفقرات بمتوسط حسابي قدره (2.77 من 5)، وبوزن نسبي (55.4%)، وبلغت قيمة اختبار T (2.416-)، والقيمة الاحتمالية تساوي (0.017)، لذلك تعتبر هذه الفقرة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.05، مما يدل على أن متوسط درجة الاستجابة لهذه الفقرة قد قل عند درجة الحياد وهي (3)، وهذا يعني أن هناك عدم موافقة من قبل أفراد عينة الدراسة على هذه الفقرة.

و تعزو ذلك الباحثتان إلى أن عملية غلق الدرس ليست بالأمر الذي يحتاج إلى الكثير من المجهود، إنما هو نشاط لإجمال وتلخيص عناصر الدرس، كما أنه قد تم التدريب عليه من قبل، ويركز المختصون التربويون ومدير المدرسة على تمكين المعلم من تلك الخطوات الأساسية في تنفيذ الدروس، كما أن المعلمين يستفيدون من بعضهم البعض من خلال عملية توجيه الاقران وحضور الدروس التدريبية والتوضيحية، وغيرها من الطرق الإشرافية التي تسهم في تطوير الأداء.

- الفقرة التي تنص على "**اختيار التمهيد المناسب للدرس**" جاءت في المرتبة الأخيرة من بين باقي الفقرات بمتوسط حسابي قدره (2.76 من 5)، وبوزن نسبي (55.3%)، وبلغت قيمة اختبار T (2.351-)، والقيمة الاحتمالية تساوي (0.020)، لذلك تعتبر هذه الفقرة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.05، مما يدل على أن متوسط درجة الاستجابة لهذه الفقرة قد قل عند درجة الحياد وهي (3)، وهذا يعني أن هناك عدم موافقة من قبل أفراد عينة الدراسة على هذه الفقرة.

وتعزو الباحثتان ذلك إلى أن التمهيد للدروس عملية بديهية لا تحتاج إلى مجهود كبير وكذلك احتواء مقررات المنهاج الجديد على نشاط يدعى النشاط الكاشف والذي يمكن استخدامه كمدخل للدروس.

- بشكل عام بلغ المتوسط الحسابي الكلي لجميع فقرات المحور (2.88)، والوزن النسبي (57.7%)، وقيمة اختبار T (1.373-)، والقيمة الاحتمالية (0.171)، لذلك يعتبر محور "**التخطيط**" غير دال إحصائياً عند مستوى دلالة 0.05، مما

يدل على أن متوسط درجة الاستجابة لهذا المحور لا يختلف جوهرياً عن درجة الحياد وهي (3)، وهذا يعني حياد عينة الدراسة على هذا المحور.

2. تحليل فقرات محور: مهارات التدريس:

جدول (8): يوضح تحليل فقرات محور: مهارات التدريس

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي%	قيمة T	القيمة الاحتمالية	الترتيب
1	تنظيم بيئة الصف بما يناسب الاستراتيجية المستخدمة.	2.79	1.30	55.7	-2.278	*0.024	12
2	تهيئة الطلبة للتعلم الجديد بأساليب حديثة.	2.82	1.33	56.4	-1.850	*0.066	10
3	تنويع الحوافز الماديَّة والمعنويَّة المقدمة للطلبة.	2.76	1.34	55.3	-2.426	*0.016	13
4	توظيف عمليات التواصل الفعال مع الطلبة طوال وقت الدرس.	2.87	1.36	57.4	-1.333	*0.184	6
5	طرح الأسئلة وتوزيعها بشكل عادل على الطلبة.	2.87	1.29	57.4	-1.403	//0.162	6
6	توظيف الوسائل التعليمية في الوقت المناسب.	2.82	1.36	56.4	-1.802	//0.073	10
7	تطبيق استراتيجيات التعلم النشط في التدريس.	2.85	1.32	57.1	-1.538	//0.126	9
8	توظيف المستحدثات التكنولوجيَّة في التعليم.	2.98	1.24	59.6	-0.233	//0.816	1
9	تشجيع الطلبة للبحث عن مصادر المعلومات المتنوعة.	2.89	1.21	57.8	-1.255	//0.211	4
10	ربط المواد الدراسية ببعضها وفق المنحى الترابطي التكاملي.	2.74	1.33	54.9	-2.664	*0.008	14
11	متابعة جميع الطلبة في تنفيذ الأنشطة وفق استعدادهم وإمكاناتهم.	2.87	1.31	57.4	-1.377	//0.170	6
12	إتقان توظيف مهارات الاستماع والمحادثة بشكل فاعل.	2.92	1.34	58.4	-0.812	//0.418	2
13	إتقان اللغة العربية السليمة المناسبة لمستويات الطلبة.	2.92	1.26	58.4	-0.858	//0.392	2
14	تنفيذ دروس نموذجية (توضيحية – تدريبية).	2.88	1.28	57.7	-1.247	//0.214	5
الدرجة الكلية		**2.86**	**1.17**	**57.1**	**-1.698**	**//0.091**	

* المتوسط الحسابي دال إحصائياً عند $\alpha \leq 0.05$

// المتوسط الحسابي غير دال إحصائياً عند $\alpha \leq 0.05$

يتضح من خلال الجدول ما يلي:

- الفقرة التي تنص على "**توظيف المستحدثات التكنولوجيَّة في التعليم**" جاءت في المرتبة الأولى من بين باقي الفقرات بمتوسط حسابي قدره (2.98 من 5)، وبوزن نسبي (59.6%)، وبلغت قيمة اختبار T (-0.233)، والقيمة الاحتمالية تساوي (0.816)، لذلك تعتبر هذه الفقرة غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.05، مما يدل على أن متوسط درجة الاستجابة لهذه الفقرة لا يختلف جوهرياً عند درجة الحياد وهي (3)، وهذا يعني أن هناك حياد من قبل أفراد عينة الدراسة على هذه الفقرة.

وتعزو الباحثتان ذلك إلى أن كثير من المعلمين قد يخافون من الفشل عند استخدام التكنولوجيا أمام الطلبة، بسبب عدم تمرسهم وافتقارهم لأسلوب الاستخدام الأمثل لها، وضعف التدريب الكافي على توظيف المستحدثات التكنولوجية في التعليم والتطورات المتسارعة في عالم التكنولوجيا وبروز أدوات جديدة تحتاج إلى جاهزية عالية في البيئة المادية للصف والتي تفتقر إليها صفوفنا، وتحتاج أيضاً لاستعداد شخصي لدى المعلم لتوظيف تكنولوجيا التعليم ولو بأقل الإمكانيات الموجودة.

وقد يكون السبب قلة الأجهزة عند الحاجة لاستخدام التكنولوجيا في علمية التعليم في الميدان وكذلك العبء التدريسي الذي يثقل كاهل المعلم والذي يؤدي لشعوره بعدم الاكتراث لتطوير أدائه.

وتتفق في هذا الجانب مع دراسة جادالله (2011) والذي اعتبر توظيف الحاسوب والانترنت في التعليم من الحاجات التدريبية الملحة للمعلمين.

- الفقرة التي تنص على " **إتقان توظيف مهارات الاستماع والمحادثة بشكل فاعل.**" جاءت في المرتبة الثانية من أعلى الاحتياجات التدريبية لمعلمي الصف الأول من بين باقي الفقرات بمتوسط حسابي قدره (2.92 من 5)، وبوزن نسبي (58.4%)، وبلغت قيمة اختبار T (0.812-)، والقيمة الاحتمالية تساوي (0.418)، لذلك تعتبر هذه الفقرة غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.05، مما يدل على أن متوسط درجة الاستجابة لهذه الفقرة لا يختلف جوهرياً عند درجة الحياد وهي (3)، وهذا يعني أن هناك حياد من قبل أفراد عينة الدراسة على هذه الفقرة.

و تعزو ذلك الباحثتان إلى أن هاتين المهارتين من المهارات التي ركَّزَ عليها المنهاج الجديد، ولم تكن في المنهاج السابق بهذا العمق ولم تفرد لها حصص خاصة كما هو في الوقت الحالي بعد تغيير المنهاج، وإن صح القول أنهما كانتا من المهارات المهملة، ومن هذا المنطلق فإن المعلم يحتاج إلى تدريب مكثف على كيفية توظيف هاتين المهارتين بشكل فاعل يخدم الهدف الذي وضعت من أجله.

- الفقرة التي تنص على " **تنويع الحوافز الماديَّة والمعنويَّة المقدمة للطلبة.**" جاءت في المرتبة قبل الأخيرة من بين باقي الفقرات بمتوسط حسابي قدره (2.76 من 5)، وبوزن نسبي (55.3%)، وبلغت قيمة اختبار T (2.426-)، والقيمة الاحتمالية تساوي (0.016)، لذلك تعتبر هذه الفقرة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.05، مما يدل على أن متوسط درجة الاستجابة لهذه الفقرة قد قل عند درجة الحياد وهي (3)، وهذا يعني أن هناك عدم موافقة من قبل أفراد عينة الدراسة على هذه الفقرة.

- و تعزو ذلك الباحثتان إلى أن معلم الصف الأول كما ذكرنا سابقاً يتم اختياره بعناية فائقة ليكون قادراً على تعليم هذه الفئة وهو على دراية بمتطلبات وحاجات النمو، وأن الطفل في هذه المرحلة تعني له الحوافز والمكافآت المادية والمعنوية المتنوعة الكثير، وتزيد من دافعيتهم واستعدادهم للتعلم.

- الفقرة التي تنص على "**ربط المواد الدراسية ببعضها وفق المنحى الترابطي التكاملي**" جاءت في المرتبة الأخيرة من بين باقي الفقرات بمتوسط حسابي قدره (2.74 من 5)، وبوزن نسبي (54.9%)، وبلغت قيمة اختبار T (2.664-)، والقيمة الاحتمالية تساوي (0.008)، لذلك تعتبر هذه الفقرة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.05، مما يدل على أن متوسط درجة الاستجابة لهذه الفقرة قد قل عند درجة الحياد وهي (3)، وهذا يعني أن هناك عدم موافقة من قبل أفراد عينة الدراسة على هذه الفقرة.

وتعزو الباحثتان ذلك إلى أن معلم الصف الأول يقوم بتدريس جميع المباحث –عدا اللغة الانجليزية– مما يساعده بشكل كبير على تكوين صورة ذهنية كلية للدروس تتضمن المواضيع ذات الهدف الموحد وبالتالي ربطها ببعضها البعض بصورة متكاملة ومترابطة.

- بشكل عام بلغ المتوسط الحسابي الكلي لجميع فقرات المحور (2.86)، والوزن النسبي (57.1%)، وقيمة اختبار T (1.698–)، والقيمة الاحتمالية (0.091)، لذلك يعتبر محور "**مهارات التدريس**" غير دال إحصائياً عند مستوى دلالة 0.05، مما يدل على أن متوسط درجة الاستجابة لهذا المحور لا يختلف جوهرياً عن درجة الحياد وهي (3)، وهذا يعني حياد عينة الدراسة على هذا المحور.

3. تحليل فقرات محور: الإدارة الصفية:

جدول (9): يوضح تحليل فقرات محور: الإدارة الصفية

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي%	قيمة T	القيمة الاحتمالية	الترتيب
1	تنظيم بيئة الصف المادية بما يتناسب مع الدرس الجديد.	2.87	1.31	57.4	-1.377	//0.170	6
2	تنظيم عمل المجموعات التعاونية وتوزيع الأدوار بينهم.	2.90	1.28	58.0	-1.074	//0.284	4
3	التعامل مع الطلبة المشكلين (المشاغبين) في غرفة الصف بأساليب تربوية.	2.93	1.26	58.5	-0.802	//0.423	2
4	تفعيل الطلبة قليلي المشاركة والمنطوين.	2.97	1.30	59.4	-0.334	//0.739	1
5	التمكن من مهارة إدارة الأزمات (مثلا خلل في الوسيلة – غياب كبير بسبب منخفض جوي).	2.88	1.32	57.7	-1.209	//0.228	5
6	إدارة وقت الحصة بشكل يناسب أوزان الأنشطة.	2.93	1.33	58.5	-0.761	//0.448	2
7	غرس قيم النظام والانضباط في نفوس الطلبة.	2.77	1.36	55.4	-2.346	*0.020	9
8	التغلب على ملل الطلبة داخل الغرفة الصفيَّة.	2.84	1.38	56.8	-1.630	//0.105	7
9	التعاون مع المرشد المدرسي لتعديل بعض السلوكيات لدى الطلبة.	2.76	1.32	55.3	-2.530	*0.012	11
10	التواصل الفعال مع أولياء الأمور لتقديم المشورة فيما يخص متابعة المنهاج الجديد في البيت مع الأبناء.	2.76	1.30	55.3	-2.507	*0.012	11
11	تنمية الأنماط السلوكية المرغوبة لدى الطلبة.	2.77	1.38	55.5	-2.250	*0.026	9
12	تشجيع جو اجتماعي إيجابي داخل الصف.	2.84	1.37	56.8	-1.639	//0.103	7
	الدرجة الكلية	**2.85**	**1.22**	**57.0**	**-1.679**	**//0.095**	

* المتوسط الحسابي دال إحصائياً عند $\alpha \leq 0.05$

// المتوسط الحسابي غير دال إحصائياً عند $\alpha \leq 0.05$

يتضح من خلال الجدول ما يلي:

- الفقرة التي تنص على "**تفعيل الطلبة قليلي المشاركة والمنطوين**" جاءت في المرتبة الأولى من بين باقي الفقرات بمتوسط حسابي قدره (2.97 من 5)، وبوزن نسبي (59.4%)، وبلغت قيمة اختبار T (-0.334)، والقيمة الاحتمالية تساوي (0.739)، لذلك تعتبر هذه الفقرة غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.05، مما يدل على أن متوسط درجة الاستجابة لهذه الفقرة لا يختلف جوهرياً عن درجة الحياد وهي (3)، وهذا يعني أن هناك حياد من قبل أفراد عينة الدراسة على هذه الفقرة.

- وتعزو الباحثتان ذلك إلى اكتظاظ الصفوف بالطلبة، وكذلك قِصَر اليوم الدراسي بما لا يسمح بإشراك جميع الطلبة بالشكل المطلوب، وكذلك التقليدية التي مازالت مسيطرة على أساليب وطرائق التدريس والتي لا تراعي الفروق الفردية بالشكل المطلوب والحاجة إلى تغيير منظومة التفكير التي سادت قروناً، والتي تعتبر الطالب وعاءً يجب تعبئته بالمعارف والمعلومات بغض النظر عن القدرات والطاقات الفردية.

- الفقرة التي تنص على " **التعامل مع الطلبة المشكلين (المشاغبين) في غرفة الصف بأساليب تربوية**" جاءت في المرتبة الثانية من بين باقي الفقرات بمتوسط حسابي قدره (2.93 من 5)، وبوزن نسبي (58.5%)، وبلغت قيمة اختبار T (-0.802)، والقيمة الاحتمالية تساوي (0.423)، لذلك تعتبر هذه الفقرة غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.05، مما يدل على أن متوسط درجة الاستجابة لهذه الفقرة لا يختلف جوهرياً عن درجة الحياد وهي (3)، وهذا يعني أن هناك حياد من قبل أفراد عينة الدراسة على هذه الفقرة.

و تعزو ذلك الباحثتان إلى حاجة جميع المعلمين إلى تلقي تدريب خاص بالتوجيه والإرشاد ليكون المعلم مؤهلاً بشكل جيد للتعامل مع جميع فئات الطلبة وأنماطهم، فعلى الرغم من اهتمام وكالة الغوث بالتدريب على رزمة أدوات التعليم الجامع، إلا أن المعلم يحتاج إلى المزيد من التدريب على استخدام أدواته بالشكل الأمثل، ليكون لديه القدرة على اتباع الحلول المناسبة لهذه الفئة من الطلبة.

- الفقرات التي تنص على "التعاون مع المرشد المدرسي لتعديل بعض السلوكيات لدى الطلبة" و"التواصل الفعال مع أولياء الأمور لتقديم المشورة فيما يخص متابعة المنهاج الجديد في البيت مع الأبناء"، جاءت في المرتبة الأخيرة من بين باقي الفقرات بمتوسط حسابي قدره (2.76 من 5)، وبوزن نسبي (55.3%)، والقيمة الاحتمالية تساوي (0.012)، لذلك تعتبر هذه الفقرات دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.05، مما يدل على أن متوسط درجة الاستجابة لهذه الفقرات قد قل عند درجة الحياد وهي (3)، وهذا يعني أن هناك عدم موافقة من قبل أفراد عينة الدراسة على هذه الفقرات.

- وتعزو الباحثتان ذلك إلى وجود برنامج التعليم الجامع الذي جعل المرشد المدرسي ضمن فريق المساندة والذي من مهامه الأساسية الجانب السلوكي والنفسي، ويقترح أسالياً محددةً لتعديل السلوك والتعامل مع المشكلات بأنواعها، كما أن هناك دوراً كبيراً لإيمان الأهل بضرورة التواصل وأنه يعود بالنفع على تحصيل الطالب، وينعكس إيجاباً على سلوكه.

- بشكل عام بلغ المتوسط الحسابي الكلي لجميع فقرات المحور (2.85)، والوزن النسبي (57%)، وقيمة اختبار T (-1.679)، والقيمة الاحتمالية (0.095)، لذلك يعتبر محور "**الإدارة الصفية**" غير دال إحصائياً عند مستوى دلالة 0.05، مما يدل على أن متوسط درجة الاستجابة لهذا المحور لا يختلف جوهرياً عن درجة الحياد وهي (3)، وهذا يعني حياد عينة الدراسة على هذا المحور.

- وتعزو الباحثتان ذلك إلى كون هؤلاء المعلمين مؤهلين تربوياً بصورة كافية تمكنهم من إدارة الصف وليس لديهم احتياجات تدريبية ملحة في هذا المجال، علاوة على أن الكادر الإشرافي يغطي هذا الجانب بشكل جيد من خلال النشرات واللقاءات التربوية، كما يظهر من خلال النتائج أن الاحتياجات التدريبية كانت أكبر في المحاور التي تخص المناهج الجديدة بشكل مباشر، مثل محور التخطيط ومهارات التدريس والتقويم.

4. تحليل فقرات محور: التقويم والمتابعة:

جدول (10): يوضح تحليل فقرات محور: التقويم والمتابعة

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي%	قيمة T	القيمة الاحتمالية	الترتيب
1	الإلمام بأنواع التقويم (تشخيصي – تكويني بنائي – ختامي) وآليات التطبيق.	2.84	1.33	56.9	-1.629	//0.105	7
2	تمكين الطلبة من إنجاز كل الأنشطة المقترحة للدرس الواحد في المناهج الجديدة.	2.74	1.24	54.9	-2.868	*0.005	14
3	تنفيذ التقويم التكويني والختامي حسب التخطيط.	2.75	1.34	55.0	-2.597	*0.010	13
4	معرفة مدى تقدم الطلبة نظرا لتعدد المهارات واختلاف طرق تقويمها في المناهج الجديدة.	2.87	1.30	57.5	-1.332	//0.184	5
5	إعطاء تغذية راجعة لكل طالب على حدة حول تقدمه.	2.83	1.29	56.5	-1.854	//0.065	8
6	تصميم اختبارات حسب جدول المواصفات.	2.94	1.32	58.7	-0.658	//0.512	3
7	تصنيف الطلبة إلى فئات والتعامل مع كل فئة بطريقة مختلفة.	2.82	1.26	56.4	-1.945	*0.053	9
8	نقد موضوعات المنهاج المدرسي وإثراء ما يلزم فيها.	2.80	1.21	55.9	-2.337	*0.020	11
9	الإلمام بمفهوم وأدوات التقويم الواقعي (البديل).	2.95	1.28	59.0	-0.563	//0.574	2
10	تطبيق آليات التقويم الواقعي (البديل) بصورة صحيحة.	2.96	1.27	59.2	-0.455	//0.650	1
11	تحديد مستوى إتقان الطلبة للمهارات المحددة في المادة الدراسية.	2.87	1.27	57.4	-1.426	//0.155	5
12	إتقان استخدام سجل تقويم المهارات الأساسية والفرعية.	2.91	1.31	58.1	-0.994	//0.322	4
13	تحديث السجل التراكمي للطلبة باستمرار.	2.82	1.26	56.4	-1.958	*0.052	9
14	بناء أوراق عمل تسهم في تقويم عمل الطلبة.	2.77	1.30	55.5	-2.385	*0.018	12
	الدرجة الكلية	**2.85**	**1.16**	**57.0**	**-1.807**	**//0.072**	

* المتوسط الحسابي دال إحصائياً عند $\alpha \leq 0.05$

// المتوسط الحسابي غير دال إحصائياً عند $\alpha \leq 0.05$

يتضح من خلال الجدول ما يلي:

- الفقرة التي تنص على "**تطبيق آليات التقويم الواقعي (البديل) بصورة صحيحة**" جاءت في المرتبة الأولى من بين باقي الفقرات بمتوسط حسابي قدره (2.96 من 5)، وبوزن نسبي (59.2%)، وبلغت قيمة اختبار T (0.455-)، والقيمة الاحتمالية تساوي (0.650)، لذلك تعتبر هذه الفقرة غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.05، مما يدل على أن متوسط درجة الاستجابة لهذه الفقرة لا يختلف جوهرياً عن درجة الحياد وهي (3)، وهذا يعني أن هناك حياد من قبل أفراد عينة الدراسة على هذه الفقرة.

- وتعزو الباحثتان ذلك إلى حداثة الفكرة في مدارس وكالة الغوث واحتياج المعلمين الفعلي إلى تدريب عاجل، وألا يقتصر على التدريب النظري فقط، إنما يجب أن يكون هناك فريق في الميدان لمساعدة المعلمين للوصول إلى مرحلة التمكين في تطبيق التقييم الواقعي بالشكل الأمثل.

- الفقرة التي تنص على "**تمكين الطلبة من إنجاز كل الأنشطة المقترحة للدرس الواحد في المناهج الجديدة**" جاءت في المرتبة الأخيرة من بين باقي الفقرات بمتوسط حسابي قدره (2.74 من 5)، وبوزن نسبي (54.9%)، وبلغت قيمة اختبار T (2.868-)، والقيمة الاحتمالية تساوي (0.005)، لذلك تعتبر هذه الفقرة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.05، مما يدل على أن متوسط درجة الاستجابة لهذه الفقرة قد قل عن درجة الحياد وهي (3)، وهذا يعني أن هناك عدم موافقة من قبل أفراد عينة الدراسة على هذه الفقرة.

- وتعزو الباحثتان ذلك إلى أن مقررات الصف الأول لم تعد بالكم الكبير نسبياً الذي كانت عليه سابقاً مما يمكن الطالب من إنجاز جميع الأنشطة المقترحة للدرس الواحد في الحصة.

- وترى الباحثتان أن أولياء الأمور يكون لديهم دافعية وحماس زائد مع الطفل وأول مراحل دراسته مما يساعد على التعاون المثمر بين المدرسة والأهل في تنفيذ أنشطة منوعة بهدف تشجيع الطالب، ولكن رغم ذلك هناك رؤية خاطئة من وجهة نظر الأهل حول التقييم الواقعي باعتقادهم أنه مُنْصَبٌّ على ملفات الإنجاز المزخرفة والتي تكون غالبا من إنجاز الأم وليس من إنجاز الطفل بنفسه.

- بشكل عام بلغ المتوسط الحسابي الكلي لجميع فقرات المحور (2.85)، والوزن النسبي (57%)، وقيمة اختبار T (1.807-)، والقيمة الاحتمالية (0.072)، لذلك يعتبر محور "**التقويم والمتابعة**" غير دال إحصائياً عند مستوى دلالة 0.05، مما يدل على أن متوسط درجة الاستجابة لهذا المحور لا يختلف جوهرياً عن درجة الحياد وهي (3)، وهذا يعني حياد عينة الدراسة على هذا المحور.

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة للاحتياجات التدريبية لمعلمي الصف الأول الابتدائي في مدارس وكالة الغوث في محافظة غزة تعزى للمتغيرات التالية (سنوات الخدمة، المنطقة التعلمية، تخصص الثانوية العامة)؟

ويشتق من هذا السؤال الفرضيات التالية:

الفرضية الأولى: توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة للاحتياجات التدريبية لمعلمي الصف الأول الابتدائي في مدارس وكالة الغوث في محافظة غزة تعزى لمتغير سنوات الخدمة.

للتحقق من ذلك تم استخدام اختبار (تحليل التباين الأحادي One Way Anova) لكشف الفروق بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة للاحتياجات التدريبية لمعلمي الصف الأول الابتدائي في مدارس وكالة الغوث في محافظة غزة تعزى لمتغير سنوات الخدمة، والنتائج موضحة من خلال الجدول التالي:

جدول (11) نتائج تحليل التباين الأحادي لكشف الفروق بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير سنوات الخدمة

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F المحسوبة	القيمة الاحتمالية
المحور الأول: التخطيط	بين المجموعات	1.596	2	0.798	0.571	//0.566
	داخل المجموعات	262.588	188	1.397		
	المجموع	264.184	190			
المحور الثاني: مهارات التدريس	بين المجموعات	2.314	2	1.157	0.850	//0.429
	داخل المجموعات	255.967	188	1.362		
	المجموع	258.281	190			
المحور الثالث: الإدارة الصفية	بين المجموعات	3.915	2	1.958	1.317	//0.270
	داخل المجموعات	279.451	188	1.486		
	المجموع	283.366	190			
المحور الرابع: التقويم والمتابعة	بين المجموعات	6.818	2	3.409	2.558	//0.080
	داخل المجموعات	250.568	188	1.333		
	المجموع	257.386	190			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	3.246	2	1.623	1.243	//0.291
	داخل المجموعات	245.401	188	1.305		
	المجموع	248.647	190			

// القيمة الاحتمالية غير دالة إحصائياً عند $\alpha \leq 0.05$

تبين من النتائج الموضحة في الجدول السابق أن القيمة الاحتمالية (sig) المقابلة لاختبار (تحليل التباين الأحادي) أكبر من مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، وبذلك يمكن استنتاج أنه: لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة للاحتياجات التدريبية لمعلمي الصف الأول الابتدائي في مدارس وكالة الغوث في محافظة غزة تعزى لمتغير سنوات الخدمة، وتعزو الباحثتان ذلك إلى أن المنهاج قد تغير مما يوحد الخبرة بشكل نسبي أو يقلل من الفروق بين المعلمين في الخبرة فالجميع يحتاج إلى التدريب سواء حديث التعيين أو لديه سنوات خدمة طويلة من أجل التمكن من (المعرفة والتطبيق) للمنهاج الجديد بالشكل الأمثل.

كما تعزوه أيضاً إلى التطور العلمي والمعرفي الذي طرأ على برامج التعليم في كليّات التربية حديثاً، والذي اختلف عما تلقاه المعلمون القدامى، والذين يوجد نسبة منهم من خريجي معاهد التربية (حملة الدبلوم)، فهذا التطور في أساليب التدريس، بالإضافة إلى البعد التكنولوجي ؛مكّن المعلمين الجدد من مهارات قد لا يمتلكها بشكل جيد من هم أقدم في سنوات الخبرة.

كما أن المناهج الجديدة قائمة على منهج النشاط والذي يحتاج إلى توظيف استراتيجيات حديثة في التدريس (التعلم النشط) وبالتالي فالجميع بغض النظر عن سنوات الخدمة يحتاج إلى تدريب .

وإذا تأملنا نتيجة الفرضية وهي أن 22.5% من أفراد عينة الدراسة سنوات خدمتهم (أقل من 5سنوات)، بينما 53.9% تتراوح سنوات خدمتهم بين (5 – 10 سنوات)، في حين أن 23.6% سنوات خدمتهم (أكثر من 10 سنوات)، فنجد أن أكبر نسبة هي 53.9 % لمن تتراوح خدمتهم بين (5 – 10 سنوات) وهذا العدد من السنوات جيد لاكتساب خبرة كافية في مجال التدريس.

الفرضية الثالثة: توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة للاحتياجات التدريبية لمعلمي الصف الأول الابتدائي في مدارس وكالة الغوث في محافظة غزة تعزى لمتغير المنطقة التعليمية.

للتحقق من ذلك تم استخدام اختبار (تحليل التباين الأحادي One Way Anova) لكشف الفروق بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة للاحتياجات التدريبية لمعلمي الصف الأول الابتدائي في مدارس وكالة الغوث في محافظة غزة تعزى لمتغير المنطقة التعليمية، والنتائج موضحة من خلال الجدول التالي:

جدول (12) نتائج تحليل التباين الأحادي لكشف الفروق بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير المنطقة التعليمية

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F المحسوبة	القيمة الاحتمالية
المحور الأول: التخطيط	بين المجموعات	8.463	2	4.231	2.536	//0.092
	داخل المجموعات	255.721	188	1.360		
	المجموع	264.184	190			
المحور الثاني: مهارات التدريس	بين المجموعات	7.687	2	3.844	2.884	//0.062
	داخل المجموعات	250.593	188	1.333		
	المجموع	258.281	190			
المحور الثالث: الإدارة الصفية	بين المجموعات	11.660	2	5.830	2.893	//0.060
	داخل المجموعات	271.707	188	1.445		
	المجموع	283.366	190			
المحور الرابع: التقويم والمتابعة	بين المجموعات	3.743	2	1.871	1.387	//0.252
	داخل المجموعات	253.644	188	1.349		
	المجموع	257.386	190			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	7.213	2	3.607	2.808	//0.063
	داخل المجموعات	241.434	188	1.284		
	المجموع	248.647	190			

// القيمة الاحتمالية غير دالة إحصائياً عند $\alpha \leq 0.05$

تبين من النتائج الموضحة في الجدول السابق أن القيمة الاحتمالية (sig) المقابلة لاختبار (تحليل التباين الأحادي) أكبر من مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، وبذلك يمكن استنتاج أنه: لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة للاحتياجات التدريبية لمعلمي الصف الأول الابتدائي في مدارس وكالة الغوث في محافظة غزة تعزى لمتغير المنطقة التعليمية، وتعزو الباحثتان ذلك إلى خضوع المعلمين في جميع المناطق لنفس النوع من التدريب أثناء الخدمة، كما أن تشابه

ظروف العمل، ووحدة أجندة دائرة التعليم في وكالة الغوث في كافة المناطق التعليمية، إضافة لتناقل الخبرات بفعل النقل السنوي للمعلمين من منطقة لأخرى أقرب لمناطق سكناهم جعل هناك نوع من الوحدة في تلك الخبرات.

الفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة للاحتياجات التدريبية لمعلمي الصف الأول الابتدائي في مدارس وكالة الغوث في محافظة غزة تعزى لمتغير تخصص الثانوية العامة.

للتحقق من ذلك تم استخدام اختبار "T" لعينتين مستقلتين، لكشف الفروق بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة للاحتياجات التدريبية لمعلمي الصف الأول الابتدائي في مدارس وكالة الغوث في محافظة غزة تعزى لمتغير تخصص الثانوية العامة، والنتائج موضحة في الجدول التالي:

جدول (13) نتائج اختبار (T) لكشف الفروق بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير تخصص الثانوية العامة

المحور	تخصص الثانوية العامة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة اختبار T	القيمة الاحتمالية
المحور الأول: التخطيط	علمي	2.89	1.11	0.074	//0.941
	أدبي	2.88	1.23		
المحور الثاني: مهارات التدريس	علمي	2.80	1.16	0.529	//0.598
	أدبي	2.89	1.17		
المحور الثالث: الإدارة الصفية	علمي	2.83	1.20	0.191	//0.849
	أدبي	2.87	1.24		
المحور الرابع: التقويم والمتابعة	علمي	2.76	1.09	0.830	//0.408
	أدبي	2.90	1.21		
الدرجة الكلية	علمي	2.82	1.10	0.369	//0.713
	أدبي	2.89	1.18		

// القيمة الاحتمالية غير دالة إحصائياً عند $\alpha \leq 0.05$

تبين من النتائج الموضحة في الجدول السابق أن القيمة الاحتمالية (sig) المقابلة لاختبار (T) أكبر من مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، وبذلك يمكن استنتاج أنه: لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة للاحتياجات التدريبية لمعلمي الصف الأول الابتدائي في مدارس وكالة الغوث في محافظة غزة تعزى لمتغير تخصص الثانوية العامة، وتعزو الباحثتان ذلك إلى أن معلمي المرحلة يتلقون تأهيلاً أكاديمياً موحداً في كليات التربية قسم التعليم الأساسي، والذي لا يميز بين التخصص في الثانوية العامة، علاوة على أن تلقيهم التدريب أثناء الخدمة يتم بشكل موحد، كذلك بساطة المادة التي يقدمها معلم الصف الأول للطلاب، فإن المعلم سواء أكان تخصصه علمياً أم أدبياً في الثانوية العامة، لديه القدرة على تعليم الصف الأول الابتدائي بشكل سلس.

التوصيات:

1. تدريب المعلمين على تحليل المنهاج بجميع صوره، بحيث تكون عملية التحليل واضحة للمعلمين، وتمكينهم من التحليل بشكل فردي مما يساعدهم على التخطيط السليم وما يترتب عليه مثل وضع أنشطة تقويمية بما يتناسب مع التقويم الواقعي والذي يحتاج بشدة أن يكون المعلم على دراية كافية بمحتوى المادة ومضمونها وتفاصيلها.
2. تحديث معلومات المعلمين في بداية كل عام دراسي، فيما يخص مهارات التدريس وإدارة الصف، وكذلك البرامج النوعية التي يتم تلقيها، لضمان ديمومتها بنفس الكفاءة أو تحسينها.
3. تنمية قدرات المعلمين في توظيف تكنولوجيا التعليم؛ لمواكبة التطور والعمل بشكل أفضل وترشيد الوقت والجهد والتكاليف.
4. تشجيع الجانب البحثي والإبداعي لدى المعلمين والطلبة على حد سواء من قبل المختصين التربويين ومديري المدارس.
5. التخطيط والعمل الحثيث لترسيخ مهارات التقويم الواقعي بالشكل الأمثل والابتعاد عن العشوائية في التقويم ومتابعة المعلمين وتلبية حاجاتهم في هذا الجانب.
6. تطبيق نموذج الإشراف الإكلينيكي في التدريبات المقدمة للمعلمين.
7. ضرورة تشكيل لجان نوعية تنبثق من وحدات الدعم الاستراتيجي، يوزع بينها العمل وتعمل في تخصصات محددة لتكون برامج التنمية المهنية موجهة بدقة وتركيز.
8. متابعة المعلمين الجدد بشكل مكثف بهدف تمكينهم ووضع قدمهم على الطريق الصحيح والبعد عن التخبط والعشوائية.
9. العمل على نشر ثقافة وآليات تطبيق التقويم الواقعي لدى الفئات المختلفة(أولياء الأمور والمعلمين والمشرفين).
10. الشراكة مع كليات التربية في تقديم برامج التنمية المهنية للمعلمين بالمدرسة.
11. بناء الخطة السنوية للتدريب في ضوء الموارد والإمكانيات المتاحة بالمدرسة، وعلى أساس احتياجات تدريبية فعلية للمعلمين.

مقترحات الدراسة:

في ضوء نتائج الدراسة وتوصياتها تقترح الباحثتان بإجراء الدراسات التالية:

1. الاحتياجات التدريبية لمعلمي الصفوف العليا المتخصصين لتلبيتها.
2. دراسة خاصة في مدى امتلاك معلمي المرحلة لكفايات التقويم الواقعي باعتباره حاجة ملحة كما أظهرت الدراسة.
3. تصور مقترح لتلبية احتياجات أولياء الأمور في متابعة المناهج الفلسطينية الجديدة.
4. دراسة تقييمية لمدى ملاءمة البيئة الصفية لتطبيق التقويم الواقعي في ضوء المناهج الفلسطينية.

المصادر والمراجع

الأحمد، خالد طه. (2005م). تكوين المعلمين من الإعداد إلى التدريب. ط1. الإمارات العربية المتحدة: دارالكتاب الجامعي.

الأونروا. (2012م). المجمعات التدريبية لبرنامج التطوير المهني المستمر القائم على المدرسة (SBTD)، عمان: المجمع التدريبي الأول بدائرة التعليم– الرئاسة العامة للأونروا.

بركات، زياد. (2010م). الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلم الصف في المرحلة الأساسية الدنيا من وجهة نظر معلمي المدارس الحكومية بمحافظة طولكرم بفلسطين. ورقة علمية مقدمة للمؤتمر العلمي الثالث حول "تربية المعلم العربي وتأهيله– رؤى معاصرة". الأردن: جامعة جرش الأهلية.

البستان، أحمد وآخرون. (2010م). الإدارة والإشراف التربوي (النظرية، البحث، الممارسة). (د.ط). القاهرة: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

الثقفي، حامد أحمد. (2013م). تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي الرياضيات بالمرحلة المتوسطة. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة أم القرى، السعودية.

جادالله، فوزي. (2011م). الاحتياجات التدريبية لدى معلمي المرحلة الأساسية في المدارس الحكومية بمحافظات غزة .(رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الأزهر، غزة.

جامعة النجاح الوطنية .(2015م) . سبل تطوير المناهج التعليمية لتلبي تطلعات شعبنا .ورشة عمل تشاورية عقدت مع وزارة التربية والتعليم، رام الله، تاريخ الاطلاع: 2017/8/25م. الرابط:-https://www.najah.edu/ar/news-archive/ljm tshrk-fy-wrsh-b-nwn-sbl-ttwyr-lmnhj-lt-lymy-ltlby-ttl-t-sh-bn

جرباوي، تفيدة، ونخلة، خليل. (2008م). تمكين الأجيال الفلسطينية –التعليم والتعلم تحت ظروف قاهرة. (د.ط). رام الله: المؤسسة الفلسطينية لدراسة الديمقراطية.

الجربوع، عبد المجيد. (2010م). دور تحديد الاحتياجات التدريبية في جودة برامج تنمية العاملين بجوازات منطقة القصيم (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض.

حلس، داود. (2011م). معايير اختيار معلم المرحلة الأساسية الدنيا. ورقة عمل مقدمة لورشة العمل المنعقدة في الجامعة الإسلامية. الجامعة الإسلامية، غزة.

الخطيب، براءة. (2013م). الاحتياجات التدريبية لمعلمي التعليم الأساسي في مجال الإدارة الصفية كما يراها المعلمون. مجلة جامعة دمشق، 29 (1)، 235-272.

الخطيب، رداح، والخطيب، أحمد. (2006م). التدريب الفعال. ط1. الأردن، عمان: عالم الكتب الحديث.

دائرة التعليم في وكالة الغوث. الرئاسة العامة (2014م). دراسة مرجعية حول ممارسات الغرفة الصفية في مدارس وكالة الغوث الابتدائية. الأردن.

دُرَّة، عبد الباري، والصباغ، زهير ابراهيم. (2008م). إدارة الموارد البشرية في القرن الحادي والعشرين (منحى نظمي). ط1. عمان: دار وائل للنشر.

سالم، رائدة خليل. (2008م). التعليم الابتدائي. (د. ط). عمان: مكتبة المجتمع العربي.

السالم، مؤيد سعيد. (2009م). إدارة الموارد البشرية (مدخل استراتيجي تكاملي). ط1. عمان: إثراء للنشر والتوزيع.

السعيد، رضا، وعبد الحميد، ناصر. (2010م). توكيد الجودة في مناهج التعليم (المعايير والعمليات والمخرجات المتوقعة). (د.ط). الاسكندرية: دار الكتب المصرية.

شقيبل عبدالله، والصبحي، سامي، والحفظي، هاني. (د.ت). محفزات تدريس الصف الأول. مستند pdf، تاريخ الاطلاع: 2018/1/12م الرابط:
http://www.pdffactory.co http://elibrary.mediu.edu.my/books/2014/MEDIU4380.pdf

طعيمة، رشدي أحمد. (1999م). المعلم (كفاياته، إعداده، تدريبه). ط1. القاهرة: دار الفكر العربي.

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

العاجز، فؤاد. (2006م). معايير اختيار وإعداد المعلمين في كليات التربية بالجامعات الفلسطينية بغزة. ورقة مقدمة إلى المؤتمر العلمي الأول لكلية التربية التجربة الفلسطينية في إعداد المناهج (الواقع والتطلعات). جامعة الأقصى، غزة.

العاجز، فؤاد، والبنا، محمد. (2003م). تصور مقترح لبرنامج إعداد المعلم الفلسطيني وفق حاجاته الوظيفية في ضوء مفهوم الأداء. مجلة الجامعة الإسلامية، 11 (1)، 203-247.

العاجز، فؤاد، ونشوان، جميل. (2005م). تطوير أداء المعلمين في ضوء برنامج المدرسة كمركز تطوير التابع لوكالة الغوث الدولية بغزة. بحث مقدم للمؤتمر العلمي السادس بعنوان (التنمية المهنية المستدامة للمعلم العربي). جامعة القاهرة، فرع الفيوم، القاهرة.

عايش، أحمد.(2010م). تطبيقات في الإشراف التربوي. ط2. دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان. الأردن.

عفونة، سائدة. (2013م). واقع التعليم في المدارس الفلسطينية ما بعد نشوء السلطة الفلسطينية، تحليل ونقد. مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الانسانية)، (28)، 265- 291.

العنزي، قالط علي. (2009م). الاحتياجات التدريبية لمعلمي الصفوف الأولية من وجهة نظرهم ووجهة نظر مديري مدارسهم في مدينة تبوك التعليمية (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة مؤتة، الأردن.

غباين، عمر.(2004). تطبيقات مبتكرة في تعليم التفكير. (د.ط). عمان: جهينة للنشر والتوزيع.

الفرا. غادة رفيق حمدي. (2013م). تقويم برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة في التعليم الأساسي بمدارس وزارة التربية والتعليم ومدارس وكالة الغوث الدولية " دراسة مقارنة ". (د.ط). غزة: جامعة الأزهر.

كروان، غادة. (2017م). الصعوبات التي تواجه معلمي المرحلة الأساسية في تدريس المناهج الفلسطينية الجديدة في منطقة غرب غزة. ورقة مقدمة في اليوم العلمي المناهج الفلسطينية الجديدة (1-4) آمال وتحديات. غزة، فلسطين.

أبو كشك، رغد. (2013م). الاحتياجات المهنية لمعلمي العلوم الجدد في المرحلة الأساسية. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة النجاح، نابلس.

أبو لبدة، سناء. (2011م). درجة فاعلية برنامج تقويم مديري ومديرات مدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الإسلامية، غزة.

مركز المناهج الفلسطيني. (2016م). مقدمة كتب الصف الأول الأساسي. ط1. فلسطين: وزارة التربية والتعليم.

موقع الاونروا. (2017م). من نحن: وكالة الأمم المتحدة لإغاثة وتشغيل اللاجئين الفلسطينيين. تاريخ الاطلاع: 2018/01/17م https://www.unrwa.org/ar/who-we-are

نصر، سميحة. (2007م). دور برنامج المدرسة كوحدة تطوير في التنمية المهنية لمعلمي المرحلة الأساسية بمدارس وكالة الغوث الدولية في محافظات غزة. (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الاسلامية، غزة.

أبو ورد، إيهاب، والناقة، صلاح. (2009م). إعداد المعلم وتنميته مهنيًا في ضوء التحديات المستقبلية. ورقة مقدمة إلى المؤتمر التربوي (المعلم الفلسطيني بين الواقع والمأمول). الجامعة الاسلامية، غزة.

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.

Saad, S., (2010). Classroom-Level Teacher Professional Development and Satisfaction: Teachers Learn in the Context of Classroom-Level Curriculum Development (EJ904392), Professional Development in Education,36 (4), 597-620