

اتجاهات معلمي مدارس وكالة الغوث الملتحقين ببرنامج الارتقاء من درجة الدبلوم إلى درجة البكالوريوس الذي نفذته الكلية الجامعية للعلوم التربوية نحو البرنامج نفسه

The Attitudes of UNRWA in-Service School Teachers towards the Diploma to B.A. Upgrading Program Implemented by the University College of Educational Sciences

نبيل رمانة*، ومحمد الخطيب

Nabil Rummaneh & Mohammad Al-Khateeb

الكلية الجامعية للعلوم التربوية، رام الله، فلسطين

*الباحث المراسل: بريد الكتروني: nabilrum@gmail.com

تاريخ التسليم: (2014/1/30)، تاريخ القبول: (2014/6/25)

ملخص

هدفت الدراسة التعرف إلى اتجاهات معلمي مدارس وكالة الغوث الملتحقين ببرنامج الارتقاء من درجة الدبلوم إلى درجة البكالوريوس، الذي نفذته الكلية الجامعية للعلوم التربوية نحو البرنامج نفسه، وإلى معرفة فيما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الاستجابات، تعزى لمتغيرات كل من: الجنس، والتخصص، وعدد سنوات الخدمة، حيث تكون مجتمع الدراسة من جميع المعلمين الحاملين لشهادة الدبلوم في تخصص (المرحلة الأساسية الأولى، واللغة العربية، والرياضيات، والعلوم) العاملين في المناطق التعليمية (نابلس، والخليل، والقدس وأريحا)، التابعة لوكالة الغوث الدولية في الضفة الغربية، والبالغ عددهم (309) معلماً ومعلمة، ولتطبيق برنامج الارتقاء على المعلمين والمعلمات في منطقة القدس وأريحا، اتخذهم الباحثان عينة قصدية في الدراسة بلغ عددها (111) معلماً ومعلمة وهي عينة ممثلة لمجتمع الدراسة، وتم توزيع الاستبانة على الملتحقين، وبعد ذلك عولجت إحصائياً باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (spss). وقد خلصت الدراسة إلى النتائج الآتية: كانت اتجاهات معلمي مدارس وكالة الغوث الملتحقين ببرنامج الارتقاء من درجة الدبلوم إلى درجة البكالوريوس، الذي نفذته الكلية الجامعية للعلوم التربوية نحو البرنامج نفسه إيجابية، حيث بلغ متوسط المتوسطات الحسابية للمجالات (3.22) وبوزن نسبي (64.32%) وهذه الدرجة تعد إيجابية أيضاً، حيث أشارت نتائج الدراسة إلى: عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات اتجاهات معلمي مدارس وكالة الغوث الملتحقين ببرنامج الارتقاء تعزى لمتغير الجنس، ولمتغير عدد سنوات الخدمة. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات اتجاهات معلمي مدارس وكالة الغوث الملتحقين ببرنامج الارتقاء تعزى لمتغير التخصص، يعود لمعلمي

تخصّص المرحلة الأساسيّة الأولى (1-4) حيث كانوا الأقل إيجابيّة في مختلف مجالات الدّراسة. وفي ضوء نتائج الدّراسة أوصى الباحثان بعدة توصيات كان من أهمّها: ضرورة إشراك المعلمين في اختيار زمن تنفيذ البرامج التّأهيليّة بحيث تتناسب مع الوقت المناسب لهم.

Abstract

The study attempted to identify the attitudes of UNRWA in-service school teachers towards the Diploma to B.A. upgrading program implemented by the University College of Educational Sciences. It also tried to identify the statistically significant differences in the means attributed to the variables of gender, subject of specialization and work experience. The population of the study which comprised (309) consisted of all UNRWA male and female school teachers holding diplomas in the subjects of Elementary Lower Education, Arabic Language, Math and Science and working in the UNRWA education areas in the West Bank: Nablus, Hebron and Jerusalem. A purposive sample of (111) male and female teachers from Jerusalem area was chosen as representative of the population of the study. A questionnaire was used to identify the teachers' attitudes. Upon completing the questionnaires by all subjects, data was analyzed using the SPSS statistical application. The results of the study showed that the school teachers' attitudes concerning the upgrading program were positive. All domains obtained (3.22) means and (64.32 %) percentage. With respect to the variables of the study, the results revealed the following: There were no statistically significant differences in teachers' attitudes towards the upgrading program attributed to the variable of gender, and the variable of work experience (years in duty). There were statistically significant differences in teachers' attitudes towards the upgrading program attributed to the variable of subject of specialization for the benefit of Arabic Language teachers whose attitudes were the least positive in all domains of the study. In the light of the results of the study, the researchers recommended a number of recommendations; for example, school teachers should take part in selecting the appropriate time for implementing any upgrading programs.

المقدمة

ربما الخوض في موضوع هذه الدراسة، يعني القبول الجزئي بالمسلمات التي يبني عليها المنطق التطويري، وحصول الملحق في برنامج الارتقاء على الدرجة الجامعية الأولى؛ يرفع من مستواه التربوي، ويترتب على ذلك علاقة وضعيّة أساسية، ألا وهي: كلما ارتفع مستوى المعلم العلمي زادت فرص تحسّن نوعيّة عمله التدريسي.

لذلك؛ فرجع مستوى الملحقين ببرنامج الارتقاء إلى الدرجة الجامعية الأولى لم يعد قيمة فائضة تفرزها الزيادة التربوية، بل أصبح شرطاً لازماً لممارسة مهنة التدريس، إن لم يكن أحد الشروط البسيطة لذلك.

وإذا نظرنا إلى برنامج التأهيل على أنه (شهادة جامعية أم تأهيل تربوي)، فلا بدّ من التوقف قليلاً عند النظرة الخاصة لإدارة التعليم في وكالة الغوث الدولية، وإدارة الكلية الجامعية للعلوم التربوية من فهمها لمسألة التمهين، أي تحويل التعليم إلى مهنة ذات مردود اقتصادي تربوي، فلم تقصد الإدارة يوماً رفع مستوى المعلمين إلى الدرجة الجامعية الأولى فقط، بل لاعتقادها الراسخ أنّ إكساب الملحقين المؤهلات التربوية، يفتح أمامهم آفاق الحصول على مؤهلات تربوية جامعية إضافية.

ونرى أنّ البلدان النامية - ومنها فلسطين - تواجه كثيراً من المشكلات في مختلف المجالات الاقتصادية، والاجتماعية، والثقافية، بسبب قلة مصادرها البشرية من جهة، وازدياد الطلب عليها من جهة أخرى، وتأتي في مقدّمة هذه المشكلات الحاجة إلى تنمية مواردها البشرية واستثمارها عن طريق التدريب، لتصبح ذات كفاية عالية، إذ يعدّ العنصر البشري من أهم العناصر التي تساعد في توجيه عملية التنمية وتنظيمها. (البوهي وبيومي، بدون تاريخ، ص307).

ولهذا يعدّ افتتاح معهد التربية في بيروت عام (1964) للتدريب أثناء الخدمة من الإنجازات المميزة لوكالة الغوث، حيث تمّ ذلك بالتعاون مع الحكومة السويسرية الممولة للمشروع، واليونسكو التي قدّمت خبراء للعمل في المعهد، وتعهّدت الوكالة بالنفقات الإدارية وكان الهدف منه توفير حلول ناجحة لمشكلة المؤهلات المتدنية للمعلمين، واستخدم في البرامج وسائل وأنشطة متعدّدة الجوانب تتوزّع بين التدريب الصّفي والتعلّم الذاتي بوساطة الرّاديو والتلفزيون والمنشورات المبرمجة والتعلّم بالمراسلة، وكذلك التطبيق والمراقبة الميدانية بوساطة زيارة الموجهين للصّفوف التي يقوم المعلمون بالتدريس فيها، وقد توزّعت برامج المعهد على مختلف المناطق في الأردن، والضفة الغربية، وجزّة، ولبنان، وسوريا، ويشار إلى أنّ المعهد قد أمكنه تدريب (83%) من معلمي الوكالة الذين يدرّسون المرحلة الابتدائية خلال (1964-1968)، كما عملت على إنتاج مواد تعليمية ومنهجية على مستوى عالٍ جداً من جودة الإعداد والتأليف؛ هدفت إلى تزويد المعلمين بما يُمكنهم من التدريس على أكمل وجه، والذي حدّا بمنظمة اليونسكو أن تشهد له بالتمكّن والافتقار. (عمران وآخرون، 2012، ص18).

لهذه الأسباب ظهرت الحاجة إلى تدريب المعلمين أثناء الخدمة، خاصة في ظل بروز المفاهيم الجديدة التي تدعو إلى استمرارية التدريب أثناء العمل لرفع كفاءتهم لمواكبة المستجدات، وفي هذا المجال دعا الإسلام إلى (تعلم العلم من المهد إلى اللحد)، وحديثاً تطورت الفكرة في بداية السبعينيات حاملة مفهوم التعلم طوال الحياة أو التعليم المستمر (continuing & lifelong education)، وقد تبلورت هذه الفكرة في تقرير اليونسكو، الذي ظهر عام (1972م)، حيث تم تسليط الضوء على الاهتمام بالأنشطة داخل الصف، وإدخال أساليب جديدة في التعليم. (عبيد، 2006، ص105).

ولقد ثبت أن تأهيل المعلمين هو السبيل الأمثل لإحداث التطور المنشود في التعليم؛ لذلك حاز على اهتمام معظم دول العالم، وعلاوة على ذلك، فقد عملت هذه الدول على زيادة التأهيل الأساسي ليصل المعلم إلى المهنة، وهو أكثر قدرة على القيام بالدور المنوط به، فزادت فترة تدريب المعلمين في معاهدهم، وعلى سبيل المثال، أصبح تأهيل المعلمين في بريطانيا عام 1962م، ثلاث سنوات، ثم زيدت إلى أربع سنوات، حيث يتخرج المعلم بدرجة البكالوريوس، فضلاً عن ذلك، لجأت بعض دول العالم إلى تدريب المعلمين أثناء الخدمة، وذلك بهدف تنمية الأداء المهني لديهم باستمرار، ورفع مستوى كفاءتهم الإنتاجية، وإطلاعهم وتزويدهم بكل ما هو جديد في هذا المجال. (عبد السميع وحوالة، 2005، ص171).

وكذلك الحال في الكلية الجامعية للعلوم التربوية، التي هي كلية جامعية متخصصة في تأهيل المعلمين قبل الخدمة وأثناءها، أسست سنة (1962) بجهود وكالة الغوث الدولية من أجل توفير برنامج تدريب المعلمين اللاجئين الفلسطينيين وكانت مدة الدراسة فيها سنتين دراسيتين، وقد تطورت في العام الدراسي 1992-1993 إلى كلية جامعية تمنح درجة البكالوريوس ومدة الدراسة فيها أربع سنوات دراسية، حيث تتألف من خمسة برامج دراسية تمنح درجة البكالوريوس في أساليب التدريس للتخصصات الآتية: (اللغة العربية والتربية الإسلامية، والعلوم والتكنولوجيا، والرياضيات والحاسوب، واللغة الإنجليزية، والمرحلة الأساسية الدنيا)، وقد تم إقرار هذه التخصصات من واقع احتياج المدرسة الفلسطينية لها، ويشار إلى أن الكلية تعتمد نظاماً مرناً في إلغاء أي من هذه التخصصات أو استحداثها أو تعديلها، لتتناسب مع الاحتياجات التي يتم تلّمسها من خلال مواكبة الكلية لما يطرأ من تغييرات على ساحة التعليم المدرسي الفلسطيني. (عمران وآخرون، 2012).

وما زالت الكلية الجامعية للعلوم التربوية تقدم خدماتها التربوية المتميزة لشريحة من أبناء اللاجئين الفلسطينيين لرفع جاهزيتهم المهنية والاحترافية لمستقبل تتزاحم فيه المعلومة وتقنياتها، والقيمة ومرجعيتها، والاتجاهات ومداها، للتنافس على فرص العمل بجاهزية أعلى في مجتمع تتزاحم فيه التقنية وتكنولوجيا المعلومات. (<http://www.un-rmtc.org>).

ومن هنا يعدّ التدريب أثناء الخدمة ذات وجهين: الأول يتعلّق بالإعداد قبل الخدمة (pre-service education)، والآخر يتعلّق بالتدريب أثناء الخدمة (in-service education)، بمعنى الوجهين يكملان بعضهما بعضاً، إذ يعتبر الإعداد بداية طريق النمو المهني للمعلمين،

والتدريب هو الضمان الوحيد لاستمراره، ورفع كفاية النظام والمعلم على حدّ سواء. (البوهي وبيومي بدون تاريخ، ص311).

وقد أورد الخبراء عدداً من التعريفات للتدريب أثناء الخدمة، منها: أنه نشاط مخطّط ومنظّم، يمكن المعلمين من النمو في المهنة، بالحصول على المزيد من الخبرات المهنية والمسلكية، التي من شأنها رفع مستوى عملية التعليم والتعلم، وزيادة طاقة المعلمين الإنتاجية.

وحثّ لا يقع التكرار في هذه التعريفات سنكتفي باستخلاص أهمّ النقاط الواردة، منها: (عبد السميع وحوالة، 2005، ص171-172):

1. التدريب جهد منظّم يقوم على التخطيط.
2. يتناول التدريب كفايات القوى البشرية في التنظيم.
3. تنمية الكفايات وتطويرها من خلال التعلم المنظّم المخطّط.
4. التدريب ذو توجه علمي يركز على الأداء والسلوك الحالي والمستقبلي.
5. التدريب يعود بالفائدة على الأفراد والجماعات الصغيرة والمجتمع.

وبهذا يهدف التدريب أثناء الخدمة بأشكاله المختلفة، إلى زيادة العائد من رأس المال البشري، باستثمار طاقاتهم الإنتاجية، وبما أنّ التدريب أثناء الخدمة في الوقت الحاضر أصبح اليوم ضرورة في جميع المهن والقطاعات، فمن باب أولى أن يكون في مهنة التعليم أكثر إلحاحاً؛ لأنّ أهميته تكمن كما ذكرها البوهي وبيومي (بدون تاريخ، ص307-310) فيما يأتي:

- أنّها مرحلة تكملية لإعدادهم قبل الخدمة، ولأنّها تأتي بعد احتكاك المعلم في المشكلات الميدانية مثل: مشكلة النظام وصلته بالبيئة والمنهاج والامتحانات وطرق التدريس... الخ.
- يُعدّ التدريب سمة من سمات العصر وضرورة لازمة للمعلمين، باعتباره عملية ديناميكية تستهدف إحداث تغييرات في معلومات المتدربين وخبراتهم، وطرق أدائهم، وسلوكهم بهدف تمكينهم من استغلال إمكانياتهم وطاقاتهم الكامنة.
- استمرار التدريب للمعلمين أثناء الخدمة أمر أساسي في مجتمع متطور، فهو بحاجة إلى مواكبة التقدّم التكنولوجي باستمرار، فضلاً عن أنّ المعلم بحاجة إلى أن يكون مُلمّاً بالمادّة التي يدرّسها، وأساليب التربية ووسائلها، ومتطلبات مجتمعه ومشكلات البيئة؛ كي يستطيع مواجهة الأدوار المختلفة، التي يفرضها استخدام التكنولوجيا الحديثة.
- ظهور مبدأ تعميم التعليم مدّة التعليم الإلزامي، ما يدعو إلى ضرورة تأهيل المعلمين، أو استكمال تأهيلهم علمياً ومهنياً، علاوة على التغييرات التربوية الجذرية في نظم التعليم، والاتجاه إلى الإصلاح، كل ذلك زاد الحاجة إلى برامج التدريب أثناء الخدمة لحلّ مشكلات طارئة.

وأضاف عبد السميع وحوالة (2005، ص174) إلى ذلك ما يأتي:

- إكساب المتدربين مهارات ومعارف واتجاهات ذات علاقة مباشرة بالعمل، ما يطور دورهم، ويكسبهم الثقة بالنفس، والقدرة على العمل دون الاعتماد على الآخرين.
 - إكساب المتدربين خبرات جديدة تؤهلهم إلى الارتقاء، وتحمل مسؤوليات أكبر، ربّما تكون قيادية، إلى جانب تنمية قدرتهم على التكيف في الحياة العملية.
 - يركز التدريب على تحسين الأداء الحالي والمستقبلي للأفراد والجماعات على حدّ سواء، فضلاً عن كونه يُمكن من تخفيف النفقات؛ لأنّ زيادة المهارة والكفاية لدى المتدرب تؤدي إلى تقليل نسبة الأخطاء في العمل.
 - النهوض بالعملية التعليمية / التعلمية كماً ونوعاً، فالمعلم يملك مهارات عالية تمكنه من الارتقاء بأداء الطلبة. (عطوان، 2008).
 - إكساب المعلمين اتجاهات إيجابية نحو مهنة التدريس ما يسهم في زيادة إنتاجيتهم. (موسى، 1997).
- هذا ويتم اختيار الأسلوب المناسب للتدريب وفقاً لبعض المعايير والاعتبارات لخصها البوهي وبيومي (بدون تاريخ، ص338-340) بما يأتي:
- الملاءمة: أن يتلاءم الأسلوب التدريبي مع موضوع التدريب وحاجات المتدربين من المعلمين، كعرض نظريات أو سرد تاريخي على هيئة محاضرات.
 - احتياجات المتدربين: بحيث يتفق الأسلوب التدريبي مع حاجات المتدربين أنفسهم ومشكلاتهم الميدانية، فإذا احتاج المعلمون إلى تعزيز مهارة، فإنّ التدريب العملي يجب أن يحتل المكانة الأولى.
 - توافر الإمكانيات البشرية والمادية: ويرتبط ذلك بالإمكانات المادية المتاحة من حيث الميزانية المخصصة لكلّ عملية تدريبية، وكذلك توفّر العناصر المناسبة من المدربين في بعض المناطق.
 - الاتجاهات السائدة لدى المدربين: فيجب أن يختار الأسلوب التدريبي؛ ليعدّل بعض الاتجاهات السائدة عند المعلمين، الذين ينظرون إلى التدريب على أنه مجموعة من المحاضرات تلقى عليهم، ويستطيعون قراءتها، وكذلك تعديل اتجاهات المعلمين الذين يرون أنّهم أصلاً وصلوا إلى مرحلة من العمر والخبرة التي تحول دون المزيد من التدريب.
- أما بالنسبة إلى أساليب التدريب وأنماطها الشائعة فيذكر عبد السميع وحوالة (2005، ص177-182) ما يأتي:

- المناقشة الموجهة: يستخدم هذا الأسلوب للإجابة على سؤال أو مجموعة من الأسئلة المحددة، التي لا توجد لها إجابات لدى المدرب، وتحدث في المناقشة الموجهة عمليات الاستماع والاستفسار والمشاركة بالتعليقات، مع تعيين كل رأي مطروح في ضوء معايير، وتكون مهمة المدرب إدارة النقاش تجاه كل جوانب الموضوع المطروح للنقاش، مع تحضير المتدربين للمشاركة في النقاش واستخلاص أهم النتائج.
- أسلوب التعليم المبرمج: يرسخ هذا الأسلوب مفهوم التعليم الذاتي، حيث يتحمل المتدرب مسؤوليات أساسية في تدريب نفسه، ويكتسب المتدرب المعارف والمهارات والاتجاهات اللازمة لتنمية أدائه وتطويره من خلال قيامه بمجموعة من الخطوات المرتبة التي خطت بعناية مسبقاً.
- الزيارة الميدانية: ويقصد بها قيام المتدربين بجولات ميدانية لأماكن خارج مكان التدريب تجسد الأفكار والمفاهيم والممارسات المعطاة للمتدربين في قاعات التدريب، وتتم الزيارات لتحقيق بعض أهداف التدريب، فهي فرصة للمتدربين لمشاهدة الأشياء والممارسات والعمليات والمواقف التي لا يمكن تجسيدها في قاعات التدريب وإحضارها إليهم.
- أسلوب استمطار الأفكار: ويقوم على تدريب مجموعة صغيرة من المتدربين (5-12) متدرجاً بحيث يشارك المتدربون في نقاش مباشر يهدف لحل مشكلة أو موقف، ويهدف هذا الأسلوب بصورة عامة إلى توليد أفكار واقتراحات سريعة لحل المشكلة المطروحة أو لمعالجة الموقف.
- أسلوب العصف الذهني: وذلك بتشجيع المعلمين المتدربين على إنتاج عدد كبير من الأفكار، بهدف تنمية قدراتهم العقلية من خلال التدريب على توليد الأفكار المتتابعة والمتنوعة في الوقت نفسه حول قضية ما أو مشكلة تطرح عليهم أثناء الجلسة.
- الاختبار: يساعد هذا الأسلوب على إجراء الاختبارات بأنواعها كافة، مثل: اختبارات التحصيل واختبارات الاتجاهات ومقاييس التقويم والمقاييس الاجتماعي، حيث تستخدم اختبارات التحصيل المقننة لمناقشة كيفية استخدام نتائج الاختبارات، وتستخدم نتائج اختبارات المعلمين في تنمية المهارات لديهم في تحليل النتائج وتشخيص المشكلات، وتستخدم اختبارات الشخصية والاستبانات الخاصة بالقيادة؛ لتحسين الصفات الشخصية للمعلمين، ويستخدم مع أسلوب الاختبارات أسلوب المناقشة وتمثيل الدور والمقابلة.
- أسلوب التدريس المصغر: ويقوم على تقسيم الموقف التعليمي إلى مواقف تدريسية مصغرة مدة كل منها حوالي خمس دقائق، مع استخدام كاميرات الفيديو لتسجيل العملية التعليمية حتى تعرض بعد ذلك؛ ليعرف المعلم أخطاءه ويعدل من سلوكه في المرة الثانية، وهكذا حتى يصل إلى درجة إتقان السلوك الصحيح.

– أسلوب التدريب المعتمد على تكنولوجيا المؤتمرات المرئية: يعتمد على اجتماع المدربين بالمتدربين من خلال تكنولوجيا المؤتمرات المرئية، فالمدرب يقوم بعملية التدريب من خلال برنامج تدريبي يتم بثه بشكل مباشر لمجموعة من المتدربين في أماكن متباعدة، ويتم الحوار والمناقشة وتقديم الإجابات على جميع استفسارات المتدربين وتساؤلاتهم من خلال تطبيقات مصاحبة لهذه التكنولوجيا.

ومن مشكلات التدريب أثناء الخدمة يذكر البوهي وبيومي (بدون تاريخ، ص 362-377) ما يأتي:

- مشكلات تتعلق بالتخطيط: إذ يغلب على برامج التخطيط أثناء الخدمة صفة الارتجال، وقلمما جعلت جزءاً لا يتجزأ من الخطط التربوية ضمن استراتيجيات (الكيف)، التي ينبغي التأكيد عليها في أي خطة تربوية، فضلاً عن عدم وضوح أهداف الخطة.
- مشكلات تتعلق بالمحتوى والوسائل المعينة: رغم الاتجاه إلى عمل برامج محددة للتدريب أثناء الخدمة وإيجاد البدائل المناسبة، فإن أغلب ما يتم من تدريب هو انعكاس لمناهج وأساليب ما قبل الخدمة، ويعتمد على أسلوب المحاضرات في تلقي الدروس في جوانب أكاديمية وتربوية، ولعلّ اللجوء إلى هذا الأسلوب يعود إلى سهولته ويسره، فلا يتطلب الأمر أكثر من تجميع للمعلمين في صفوف معينة في مؤسسات ما قبل الخدمة ومراكز التدريب خلال العطلة الصيفية.
- ندرة الكفايات المطلوبة والأجهزة الفنية: إذ لا بد من توفير مدربين ذوي مستويات رفيعة؛ لتنظيم المنهاج والطرائق، وتسهيل تعلم المعلمين للمهارات التدريسية، ويجب أن يتم التنسيق لهم مع مؤسسات الإعداد، ومراكز البحوث، والمدارس التجريبية، وأجهزة التقويم والمتابعة، وأجهزة التوجيه والإرشاد.
- مشكلات تتعلق بمؤسسات ما قبل الخدمة: إذ يلاحظ أنّ معلمي المرحلة الإلزامية يعدون في مؤسسات غير جامعية ينقصها كثير من المقومات منها: النقص في كفاية مؤهلات أساتذتها ومشرفيها، ومبانيها، وأجهزتها، ووسائلها التعليمية، ومدارس التطبيق وجنوحها إلى تلبية الاحتياجات الكمية، مع إهمال استراتيجيات الكيف والتوسع في قبول الطلبة.
- مشكلات التمويل والتأهيل والحوافز: وهي متعلقة برصد الأموال اللازمة للتدريب أثناء الخدمة، وهي مبالغ قليلة بشكل عام، إذ لا نجد في الموازنات السنوية والإنمائية ما يمكن أن يؤدي إلى تحقيق العملية التدريبية، كذلك يجب أن يشعر المعلمون بأن هناك تحسناً مادياً ومعنوياً، إلى جانب ما سبق، هناك مشكلات تتعلق بالاستحداث والتجريب، والتقويم والمتابعة، ومشكلات تتعلق بالمعلمين من حيث الاختلاف والتنوع في مؤهلات المعلمين ومستوياتهم المختلفة، وعدم حضورهم وانتظامهم في برامج التدريب.

وحيث أنّ اتجاهات الملتحقين ببرنامج الارتقاء هي مواقف تتسم بالموافقة أو الرّفص أو الحياد - كما جاءت في أداة هذه الدّراسة - وهي في الوقت نفسه تلعب دوراً حاسماً في قبول الشّيء أو رفضه، فالاتجاهات من هذا المنطلق، إذا كانت إيجابيّة تجعل الملتحق يُقبل على البرنامج مدفوعاً من ذاته مهما كانت العقبات، أمّا إذا كانت سلبية، فإنّ الملتحق في البرنامج لن يُقبل على الالتحاق به ما لم تتغيّر هذه الاتجاهات والمواقف.

وبما أنّ للاتجاهات أهميّة كبيرة في هذا المجال، فقد لخصّ طلعت حسن عبد الرّحيم تعريف الاتجاه بأنّه استعداد أو نزعة للاستجابة بشكل معيّن إزاء مثيرات أو مواقف معيّنة، وهذا الاستعداد يتكوّن بالخبرة نتيجة احتكاك الفرد ببيئته، وهو يوجّه الفرد إلى المواقف والأشياء التي هي موضوع الاتجاه. (عبد الرّحيم، 1988، ص 97 - 101).

ولذلك، فإنّ الوقوف على الاتجاهات عند الملتحقين ببرنامج الارتقاء يُعدّ أمراً أساسياً من أجل التّعرف على العوامل الكامنة في تشكيلها، والعمل على تطويرها، وتحسين الظروف المحيطة بعملية التّدريب عندهم، وبما أنّ الاتجاهات تترجم سلوك الفرد (اللفظي وغير اللفظي)، وتعدّ مؤشراً على بلوغ أهداف التّعلّم؛ فإنّ قياس الاتجاهات يسهم في الوقوف على درجة بلوغ نظام التّدريب أهدافه من جهة، وقدرة الملتحقين ببرنامج التّدريب على بلوغ هذه الأهداف من جهة أخرى (محيسن ورمانة، 2012، ص 421).

ومن هنا، فإنّ الاتجاهات تعدّ تعبيراً صادقاً عن قدرة برنامج الارتقاء على توفير الظروف المناسبة للعملية التّأهيليّة، وكذلك الاستفادة من آراء الملتحقين حول ما يرغبون وما لا يرغبون والتّعبير عن

حاجاتهم بدقّة، لذلك جاءت فكرة هذه الدّراسة للبحث في اتجاهات معلّمي مدارس الوكالة الملتحقين ببرنامج الارتقاء من درجة الدّبْلوم إلى درجة البكالوريوس، الذي نفّذته الكليّة الجامعيّة للعلوم التّربويّة نحو البرنامج نفسه.

مشكلة الدّراسة وأسئلتها

تولي الكليّة الجامعيّة للعلوم التّربويّة في مدينة رام الله اهتماماً كبيراً بتأهيل معلّمي مدارس وكالة الغوث من حملة الدّبْلوم إلى درجة البكالوريوس، ويعود هذا الاهتمام إلى إيمانها بضرورة تطوير كفايات المعلّمين المختلفة أثناء الخدمة؛ لمواكبة التّطوّرات المختلفة في ميادين العلوم التّربويّة، وانعكاسات التّأهيل على العملية التّعليميّة؛ وعمدت الكليّة على اختيار مساقات مختلفة وبنائها حتّى تلبي الاحتياجات التّأهيليّة بما يتناسب مع الدّرجة العلميّة للارتقاء، وما يتوافق مع التّخصّصات المختلفة، وإلى اختيار المدرّسين ذوي الخبرة، وإدارة البرنامج وفق المعايير اللازمة لتحقيق الهدف، وانطلاقاً من إحساس الباحثين بأهميّة تقييم برنامج التّدريب أثناء الخدمة ومراجعتها، سعت هذه الدّراسة للإجابة عن السّؤال الرّئيس الآتي:

* ما اتجاهات معلّمي مدارس وكالة الغوث الملتحقين ببرنامج الارتقاء من درجة الدّبْلوم إلى درجة البكالوريوس، الذي نفّذته الكليّة الجامعيّة للعلوم التّربويّة نحو البرنامج نفسه؟

وتفرّع عن سؤال الدراسة الرئيس السؤال الفرعي الآتي:

* هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين استجابات المبحوثين لمعرفة اتجاهات معلمي مدارس وكالة الغوث الملتحقين ببرنامج الارتقاء من درجة الدبلوم إلى درجة البكالوريوس نحو البرنامج نفسه، تعزى لمتغيرات كلّ من: الجنس، والتخصّص، وعدد سنوات الخدمة؟

أهداف الدراسة

هدفت هذه الدراسة التّعرف إلى:

1. اتجاهات معلمي مدارس وكالة الغوث الملتحقين ببرنامج الارتقاء من درجة الدبلوم إلى درجة البكالوريوس نحو البرنامج نفسه.
2. الفروق بين متوسطات استجابات معلمي مدارس وكالة الغوث الملتحقين ببرنامج الارتقاء من درجة الدبلوم إلى درجة البكالوريوس نحو البرنامج نفسه، تعزى لمتغيرات كلّ من: الجنس، والتخصّص، وعدد سنوات الخدمة.

أهمية الدراسة

تكمن أهمية الدراسة فيما يأتي:

1. من الناحية النظرية: بما أنّ هذه الدراسة تقوم على تقويم برنامج تأهيل المعلمين أثناء الخدمة الذي نفذته الكلية الجامعية للعلوم التربوية، فإنها ستبرز تحليلاً تقويمياً لاتجاهات للمعلمين الملتحقين ببرامج التأهيل.
2. من الناحية العملية: قد تفيد نتائج هذه الدراسة في الوقوف على مشكلات جديدة، يمكن دراستها في مجال برامج تأهيل المعلمين والارتقاء بهم أثناء الخدمة، ومن ثمّ ستسهم في إعداد ورشات عمل لكلّ من الإداريين والمدرّسين لدعم وتطوير البرامج التأهيلية.

كما تكمن أهمية الدراسة في:

1. محاولة الوقوف على نقاط القوة وجوانب الضعف في الأساليب والبرامج المتبعة في عملية تأهيل المعلمين والمعلمات أثناء الخدمة، حتّى يتسنى تعزيز نقاط القوة، وعلاج جوانب الضعف.
2. قد تشكّل هذه الدراسة خلفية فنية معلوماتية لواقع تدريبي مستقبلي يتناسب والفلسفات المتبعة في تأهيل المعلمين والمعلمات أثناء الخدمة.

حدود الدراسة

قام الباحثان بإجراء هذه الدراسة في نطاق الحدود الآتية:

- محدّدات إنسانية: شملت هذه الدراسة جميع معلّمي مدارس وكالة الغوث الملتحقين ببرنامج الارتقاء من درجة الدبلوم إلى درجة البكالوريوس في منطقة القدس وأريحا التعليمية، واستنتجت المعلّمين والمعلّمات في المناطق التعليمية الأخرى (نابلس، والخليل).
- محدّدات زمنية: أجريت الدراسة الحالية نهاية الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي (2011-2012) م.
- محدّدات مكانية: الكلية الجامعية للعلوم التربوية في مدينة رام الله والتابعة لوكالة الغوث الدولية.
- محدّدات إجرائية: إنّ نتائج الدراسة تتحدّد بطبيعة الأداة التي استخدمت لها وخصائص مجتمعها.

مصطلحات الدراسة

الاتجاهات

يذكر الحربي (2007) أنّها تتضمّن مجموعة من الاستجابات المكتسبة تجاه فكرة أو موضوع معيّن، ثابتة نسبياً، وتكون إيجابية أو سلبية.

وأوضح علميات (1994، ص24) خمسة أبعاد تحدّد مفهوم الاتجاه، فأشار إلى أنّ الاتجاهات (متعلّمة، وتنبئ بالسلوك، وتتأثر بسلوك الآخرين، وتقييمية، وهي استعدادات للاستجابة). والاتجاهات تمثّل قمة الجانب الانفعالي عند الإنسان؛ لأنّها تؤدي بالفرد إلى اتخاذ موقف بالقبول أو الرّفص إزاء موقف معيّن؛ لذلك فالاتجاهات هي محصّلة أثر المعرفة على المشاعر والرغبات والميول.

والاتجاهات التي يكتسبها الملتحقون ببرنامج الارتقاء لا تتكوّن من فراغ، إذ إنّ التطور في الجوانب الانفعالية يحدث في إطار التغيّرات والتطورات المعرفية والانفعالية والنفس حركية.

ومن هنا يمكن تعريف الاتجاهات عند الفئة المستهدفة في هذه الدراسة، بمواقف تتسم بميل للاستجابة بالقبول والرّفص نحو موضوع الدراسة، وفق الأداة المستخدمة لتحقيق هدفها.

برنامج الارتقاء

جاء استجابة لمتطلّبات الاستراتيجية الوطنية لتأهيل المعلّمين (TES) سنة 2008 وكانت الكلية الجامعية للعلوم التربوية سبّاقة لتطبيقه، بهدف رفع المستوى العلمي للملتحقين في برنامج الارتقاء إلى مستوى الشهادة الجامعية الأولى في مجال معلّم الصف، ومعلّم التخصّص لتلبية متطلّبات الإجازة التربوية، التي سعت إليها كلّ من إدارة التّعليم في وكالة الغوث الدولية، وإدارة الكلية الجامعية للعلوم التربوية وذلك ضمن:

- معلم الصف (معلم صفوف المرحلة الأساسية الأولى 1-4).
 - معلم التخصص (معلم المباحث الدراسية: اللغة العربية، والعلوم، والرياضيات).
- وتم بناء البرنامج وفق معايير أساسية تم اعتمادها في برنامج تأهيل المعلمين الحاصلين على درجة الدبلوم إلى درجة البكالوريوس TRO's شملت (الافتراضات، وآلية التحليل، وخطة برنامج البكالوريوس، ومعايير معادلة المساقات، وآلية الاحتساب، والمبررات المنطقية)، (عمران والسعافين، 2009).

الدراسات السابقة

لقد اطلع الباحثان على العديد من الدراسات بقصد التعرف إلى اتجاهات المعلمين والمعلمات نحو تدريبهم أثناء الخدمة، وتقويمهم لبرامج التدريب، ومن هذه الدراسات:

أولاً: الدراسات العربية

دراسة الشلبي (1995): هدفت الدراسة التعرف إلى الكشف عن اتجاهات معلمي المرحلة الدنيا نحو التدريب أثناء الخدمة، في محافظات شمال الأردن، ومعرفة أثر كل من متغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة) والتفاعلات الثنائية بين تلك المتغيرات، في تقديرات اتجاهاتهم نحو التدريب. وقد تبين من نتائج التحليل الإحصائي أن اتجاهات معلمي المرحلة الدنيا نحو التدريب أثناء الخدمة لم تصل إلى مستوى الاتجاه الإيجابي المقبول تربوياً، كما أنه توجد فروق ذات إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات تقديرات اتجاهات المعلمين نحو التدريب على مختلف محاور الدراسة تعزى إلى متغير الجنس وعدد سنوات الخدمة.

دراسة الخطيب والعيلة (1998): هدفت الدراسة التعرف إلى تخطيط وتصميم برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة والعوامل المؤثرة فيها التي طبقت في فلسطين، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها ما يأتي:

- أن أسس تخطيط وتصميم برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة، هي ضرورة حتمية، والزامية، ومنظمة.
- توقيت برنامج التدريب يجب أن يشمل فترات منتظمة خلال ممارسة المعلمين المهنة، باشتراك كل معلم في برنامج تدريبي على الأقل، بواقع كل ثلاث سنوات اعتباراً من تاريخ تعيينه.
- إسهام برامج التدريب في حل مشكلات التعليم المختلفة.
- الحرص على تكامل تخطيط برامج التدريب بناء على (الاحتياجات التدريبية، وتحديد الأهداف، ومحتوى البرنامج، ووقت التنفيذ، إضافة إلى التقييم والمتابعة).

دراسة جبر (2000): هدفت الدراسة إلى تقويم برامج تدريب معلمي المرحلة الأساسية الدنيا أثناء الخدمة بمحافظة غزة من وجهة نظر المعلمين المتدربين والمُشرفين التربويين، وقد توصلت الدراسة إلى ضعف الإمكانيات المتوفرة في مركز التدريب، كما أكدت أنه لم يخصص وقت كاف لاستخدام الوسائل التعليمية، وأن معظم الأساليب المستخدمة في الدورات التدريبية كانت تقليدية، وكذلك موضوعات البرامج التدريبية لم تتحقق بدرجة كبيرة، رغم أهميتها للمتدربين، وأنها لم تسهم في ارتفاع كفاية المتدرب، ولم تساعده في حل المشكلات التي تواجهه أثناء عمله، كما توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس.

دراسة أبو نمره (2002): هدفت الدراسة إلى معرفة أثر برنامج كلية العلوم التربوية التابعة لوكالة الغوث الدولية في الأردن في تحسين المهارات التعليمية لطلبتها المعلمين أثناء الخدمة، ومعرفة الفروق الدالة إحصائياً بين نظرة المعلمين لأثر البرنامج في تحسين المهارات التعليمية في مجالات الدراسة الثلاثة: (تخطيط التدريس، وتنفيذه، وتقويمه) تعزى لمتغيرات الجنس، والمرحلة الدراسية، والمنطقة التعليمية، والخبرة والتخصص، وتكونت عينة الدراسة من (100) معلم ومعلمة تم اختيارهم عشوائياً من الذين التحقوا ببرنامج كلية العلوم التربوية.

وأظهرت نتائج الدراسة أن أثر البرنامج في تحسين المهارات التعليمية للطلبة المعلمين أثناء الخدمة كان كبيراً في جميع مجالات الدراسة (تخطيط التدريس، وتنفيذه، وتقويمه)، كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين نظرة المعلمين لأثر البرنامج في تحسين المهارات التعليمية في مجال تخطيط التدريس وتنفيذه تعزى لمتغيرات الجنس، والمرحلة الدراسية، والمنطقة التعليمية، والخبرة، في حين بينت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين نظرة المعلمين لأثر البرنامج في تحسين المهارات التعليمية في مجال تخطيط التدريس وتنفيذه تعزى لمتغير التخصص وتعود إلى (معلم الصف) وفي مجال تقويم التدريس تعود إلى (معلم اللغة العربية).

دراسة الرفاعي والأثري (2003): هدفت الدراسة التعرف إلى نوعية الأنشطة التقييمية المستخدمة في تقييم التدريب، والتحديات التي تواجه المتدربين عند القيام بعملية التقييم التي طبقت في الاسكندرية - جمهورية مصر العربية، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

- أن أكثر الوسائل المستخدمة في تقييم برامج التدريب هي: الاستبانة، والملاحظة، وسجل الأداء.
- أن غالبية الفئة المستهدفة في التقييم يقومون بقياس مدخلات التدريب.
- أن الأقلية يقومون بعملية تقييم البرامج التدريبية، رغم اعتقادهم بأهمية تقييم التدريب.

دراسة بركات (2005): هدفت الدراسة إلى معرفة تأثيرات الدورات التدريبية التأهيلية التي يلتحق بها المعلم أثناء الخدمة في امتلاكه وممارسته للكفايات اللازمة للتدريس، واتجاهاته نحو المهنة التي طبقت على عينة مكونة من (347) معلماً ومعلمة من المدارس الحكومية في

محافظة طولكرم - فلسطين، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة: أنه لا يوجد تأثير جوهري لالتحاق المعلمين في الدورات التدريبية في امتلاكهم للكفايات التدريسية، بينما أظهرت نتائج الدراسة وجود أثر جوهري لهذه الدورات في ممارسة المعلمين لهذه الكفايات التدريسية، وبيّنت الدراسة أن أغلبية من يقوم بالتدريب هم من المشرفين غير المؤهلين بشكل قوي بما يساعدهم على تقديم هذه الدورات بفعالية، كما أوضحت الدراسة ضعف قابلية المعلمين والمعلمات لتلك البرامج، وعدم ملاءمة الوقت لهم؛ لأنها تعقد في أوقات الإجازات الرسمية.

دراسة خضر وعمرو (2005): هدفت الدراسة إلى تحديد درجة فاعلية برامج تدريب القيادات التربوية في وكالة الغوث الدولية في الأردن أثناء الخدمة، من وجهة نظر القيادات التربوية نفسها، وبيان طرق تطويرها، ومعرفة أثر كل من متغيرات (الجنس، والخبرة، والمؤهل الأكاديمي، والتخصص، ووظيفة القائد التربوي على درجة فاعلية البرنامج، ومن أهم نتائج الدراسة أنه: لا يوجد أثر لمتغيرات الجنس والخبرة والتخصص على درجة فاعلية برنامج التدريب، بينما يوجد أثر لمتغير عدد سنوات الخبرة على درجة فاعلية برنامج التدريب.

دراسة وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية (2005): هدفت الدراسة إلى تقييم برامج تدريب معلمي وزارة التربية والتعليم في السلطة الفلسطينية أثناء الخدمة، التي جرت ما بين تشرين الثاني (2005) وأذار (2006) بموجب مشروع تطوير العمل التربوي، الممول من البنك الدولي، والمجلس الثقافي البريطاني، وخلصت الدراسة لما يأتي:

- تبين من نتائج التقييم أن كثيراً من المعلمين والمعلمات ينظرون إلى التدريب أثناء الخدمة نظرة إيجابية أكثر منها سلبية.
- وجود حاجة أكبر للتركيز على متابعة النتائج وقياسها، وتأثير التدريب من أجل توجيهه وفقاً للاحتياجات، ولغايات تنموية وتقويمية.
- ربط التدريب قبل الخدمة بالتدريب أثناءها كجزء من وحدة تنموية متكاملة، وليس كحل علاجي فقط.

دراسة الحربي (2007): هدفت الدراسة التعرف إلى اتجاهات معلمي محافظة (الرس) بالمملكة العربية السعودية نحو البرامج التدريبية المتاحة لهم، حيث استخدم الباحث في دراسته المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (323) معلماً، واستخدم الاستبانة أداة لدراسته، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة ما يأتي:

- أن اتجاهات المعلمين نحو (محتوى البرامج التدريبية، والمدربين، والبيئة التدريبية) كانت إيجابية، بينما كانت اتجاهات المعلمين نحو وقت تنفيذ البرامج التدريبية كانت سلبية.
- أظهرت الدراسة وجود فروق دالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل الدراسي لحملة درجة البكالوريوس، والمرحلة التعليمية لصالح المرحلة الابتدائية.

دراسة هودلي (2008): هدفت الدراسة إلى بيان نشأة نظم تدريب المعلمين وتطورها أثناء الخدمة في فلسطين، والتعرف على واقعها، كما سعت التعرف إلى الاتجاهات العالمية المعاصرة في نظم تدريب المعلمين أثناء الخدمة بغية وضع تصور مستقبلي لتطوير هذه النظم، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي وأدواته، إذ قام بجمع البيانات اللازمة حول واقع نظم التدريب كدراسة نظرية، وعززها بدراسة ميدانية للتعرف على وجهة نظر الأطراف المشاركة في عملية التدريب من معلمين ومديرين ومشرفين، وإجراء المقابلات من خلال الهاتف والإيميل، وبناء استبانات كأدوات للدراسة، وطبقت الدراسة على جميع معلمي محافظة رام الله ومديريها ومشرفيها ممن شاركوا في البرامج التدريبية للعام (2007/2008)، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة ما يأتي:

- عدم وجود أثر لجنس المعلمين والمشرفين على نظم تدريب المعلمين أثناء الخدمة، بينما عند المديرين جاءت لصالح الذكور.
- كما بينت وجود أثر لمؤهل المشاركين العلمي، لصالح حملة الماجستير، وأظهرت وجود أثر لخبرة المشاركين لصالح الأكثر خبرة، وعدم وجود أثر تنوع النظم، ونوع البرنامج التدريبي، ومن وجهة نظر المعلمين والمديرين والمشرفين. ثم انتهت الدراسة بتوصيات عامة أبرزها: اعتبار تدريب المعلمين أثناء الخدمة عملية تدريب مستمرة طوال فترة ممارستهم المهنة.

دراسة حماد والبهبهاني (2011): هدفت الدراسة التعرف إلى اتجاهات المعلمين العاملين في المدارس الحكومية نحو الدورات التدريبية المقدمة لهم أثناء الخدمة من وزارة التربية والتعليم بمحافظة غزة، وفقاً للمجالات الآتية: (محتوى البرامج التدريبية، ومدربي البرامج، والبيئة التدريبية، ووقت تنفيذ البرامج التدريبية)، وكذلك معرفة أثر كل من متغير (الجنس، والمرحلة التعليمية، والمؤهل العلمي، وسنوات الخدمة). ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، وقاما ببناء استبانة لهذا الغرض اشتملت على (46) عبارة موزعة على أربعة مجالات، واستخدما أساليب إحصائية تمثلت في إيجاد (النسب المئوية، والمتوسّطات الحسابية، واختبار "ت" وتحليل التباين الأحادي الإحصائي، واختبار شيفيه)، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة ما يأتي:

1. اتجاهات المعلمين العاملين في المدارس الحكومية نحو الدورات التدريبية المقدمة لهم أثناء الخدمة من وزارة التربية والتعليم بمحافظة غزة كانت إيجابية نحو مجالي (محتوى البرامج التدريبية، ومدربي البرامج التدريبية)، ومحايده نحو مجالي (البيئة التدريبية، ووقت تنفيذ البرامج التدريبية) وكان المجموع الكلي للمحاور إيجابياً.
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات المعلمين العاملين في المدارس الحكومية نحو الدورات التدريبية أثناء الخدمة تعزى لمتغير (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخدمة).

3. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات المعلمين العاملين في المدارس الحكومية نحو الدورات التدريبية أثناء الخدمة تعزى لمتغير المرحلة التعليمية لصالح المرحلة الأساسية فقط في المجال الثالث، وهو البيئة التدريبية، أما بقية المجالات والمجموع الكلي للمجالات فلا توجد فروق في اتجاهات المعلمين نحو الدورات التدريبية أثناء الخدمة.

دراسة محيسن ورمانة (2012): هدفت الدراسة التعرف إلى اتجاهات المشرفين الأكاديميين نحو واقع وتطلعات التدريب أثناء الخدمة في ضوء نظام التربية المفتوحة عن بعد في جامعة القدس المفتوحة، وإلى معرفة الفروق ذات الدلالة الإحصائية نحو الواقع والتطلعات، التي تعزى لمتغيرات كل من: الجنس، والمؤهل العلمي، والبرنامج الأكاديمي، وعدد سنوات خبرة التدريس في الجامعة، والوضع الوظيفي. ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة ما يأتي:

— كانت اتجاهات المشرفين الأكاديميين نحو واقع وتطلعات التدريب أثناء الخدمة في ضوء نظام التربية المفتوحة عن بعد في جامعة القدس المفتوحة إيجابية على جميع مجالات الدراسة.

— عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لاتجاهات المشرفين الأكاديميين نحو واقع وتطلعات التدريب أثناء الخدمة يعود إلى متغير الجنس، وحملة شهادة الماجستير، وعدد سنوات التدريس، والبرنامج الأكاديمي الرئيس الذي يدرس فيه المشرف الأكاديمي.

— وجود فروق ذات دلالة إحصائية لاتجاهات المشرفين الأكاديميين نحو واقع وتطلعات التدريب أثناء الخدمة يعود إلى متغير الوضع الوظيفي للمشرف الأكاديمي لصالح المشرفين غير المتفرغين، وإلى متغير عدد سنوات التدريس، يعود لصالح المشرفين الأكاديميين الذين لديهم خبرة من (5-10) سنوات.

ثانياً: الدراسات الأجنبية

دراسة أوسكار (Oscar, 1981): هدفت الدراسة التعرف إلى تقويم بعض مشكلات تدريب المعلمين في جنوب إفريقيا، وقد استخدم الباحث كلاً من المنهج الوصفي التحليلي والمنهج التاريخي، ومن أهم النتائج التي توصل إليها الباحث: أن القائمين على برامج التدريب غير أكفاء وأن برامج التدريب لا تحقق للمتدربين نمواً كاملاً من الناحيتين العملية والمهنية.

دراسة سباركس (Sparks, 1984): هدفت الدراسة التعرف إلى العلاقة بين أنشطة التدريب، واتجاهات المعلمين وتغيير سلوكهم، وقد تتبع الباحث مجموعات المعلمين قبل الدورة التدريبية وبعدها، ولاحظ مدى تأثير الدورات التدريبية التي يحصل عليها المعلمون في الاتجاهات وتعديل السلوك، ومن خلال ذلك لاحظ الباحث أن التدريبات التي حصل عليها المعلمون أدت إلى اكتساب المتدربين الثقة بالنفس، وغرس قيمة مهنة التعليم، وتقدير قيمة العمل الجاد، والعديد من القيم والاتجاهات المرغوب فيها.

دراسة لي (Lee, 2000): هدفت الدراسة التعرف إلى وجهات نظر المعلمين في معرفة الخبرات المرتبطة بتدريب المعلمين أثناء الخدمة، وما يراه المعلمون مفيداً في تلبية احتياجاتهم، ولتحقيق الهدف اتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وتناولت واقع التنمية والتدريب المستمر للمعلمين أثناء الخدمة في إنجلترا، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة ما يأتي:

- ضرورة توفير الفرص المناسبة للمعلمين من أجل التعاون وتبادل الأفكار مع الآخرين.
 - إتاحة الفرصة للمعلمين بتطبيق خبرات جديدة في عملهم.
 - ضرورة توفير التنظيم الجيد والوقت المناسب للتدريب.
- ومن خلال استعراض الدراسات السابقة يمكن الحديث عما يأتي:

- يلاحظ تعدد الدراسات التي أجريت حول التدريب أثناء الخدمة، وهذا يشير إلى مدى اهتمام الباحثين بهذا النوع من الدراسات، فهي تساعد على التعرف إلى نقاط القوة وجوانب الضعف في نوع البرامج التدريبية المقدمة، وأهدافها، وطبيعة التدريب وأساليبه، وكذلك التعرف إلى اتجاه الملتحقين نحو البرامج التدريبية.

- استفاد الباحثان من الدراسات السابقة في مجال بناء الأداة ومجالاتها، ومعرفة الأدبيات حول الدراسة.

- رغم الاتفاق بين الدراسة الحالية وبعض الدراسات السابقة من حيث التعرف إلى الاتجاهات، فإن الدراسة الحالية تختلف كونها تناولت متغيرات التخصص، كما أنها تميزت عن الدراسات السابقة في أنها وضحت اتجاهات المعلمين نحو برنامج الارتقاء سواء كانت إيجابية أم محايدة أم سلبية، واستهدفت الملتحقين بالبرنامج أنفسهم للتأكد من مدى نجاعة البرنامج والاستفادة منه، مما يعزز دور إدارة التعليم في وكالة الغوث الدولية، وإدارة الكلية الجامعية للعلوم التربوية على تكرار مثل هذه التجربة، أخذين بعين الاعتبار نقاط القوة لتعزيزها، وجوانب الضعف لعلاجها.

واستناداً لما تقدم عرضه من دراسات؛ فإن الباحثين يحملان الاستنتاج الأساسي الآتي،
وبعدما جاءت به الضرورة إجراء الدراسة الحالية وهو:

أن الالتحاق ببرامج التدريب أثناء الخدمة ضرورة ملحة لمواكبة التغيرات التي يشهدها النظام التعليمي، في مجتمع تتزاحم فيه التقنية وتكنولوجيا المعلومات، بهدف تدعيم ثقافة التطوير المهني بين العاملين لتحقيق أهدافه، المتمثلة في تزويد المعلمين بالمعارف، والمهارات، والقيم، والاتجاهات وفقاً لأدوارهم ومسؤولياتهم المتنوعة.

منهج الدراسة

منهج الدراسة وأدواتها

تعدّ هذه الدراسة من الدراسات الوصفية التحليلية، باستخدام استبانة للتعرف إلى اتجاهات معلمي مدارس وكالة الغوث الملتحقين ببرنامج الارتقاء من درجة الدبلوم إلى درجة البكالوريوس نحو البرنامج نفسه، والذي من خلالها سيتم جمع الاستبانات وتحليل بياناتها.

طريقة الدراسة وإجراءاتها

مجتمع الدراسة وعينتها

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع المعلمين الحاملين لشهادة الدبلوم في تخصص (المرحلة الأساسية الأولى، واللغة العربية، والرياضيات، والعلوم) العاملين في مناطق التعليم (منطقة نابلس، والخليل، والقدس وأريحا)، التابعة لوكالة الغوث الدولية في الضفة الغربية البالغ عددهم (309) من المعلمين والمعلمات، موزعين كما في الجدول (1):

جدول (1): توزيع مجتمع الدراسة حسب المناطق التعليمية.

العدد	المنطقة التعليمية
122	نابلس
76	الخليل
111	القدس وأريحا
309	المجموع

ولتطبيق برنامج الارتقاء على المعلمين والمعلمات في منطقة القدس وأريحا الذين بلغ عددهم (111) معلماً ومعلمة أي بنسبة (36%) من أفراد مجتمع الدراسة وهي عينة ممثلة لمجتمع الدراسة، اتخذهم الباحثان كعينة قصدية في الدراسة، وذلك لأن مجتمع المعلمين في المناطق التعليمية الثلاث مجتمع متجانس يخضعون سياسة التأهيل نفسها، وقد تم توزيع الاستبانة على جميع الملتحقين بالبرنامج استرجع منها (101) استبانة أي بنسبة (91%)، والجدول (2) يوضح توزيع عينة الدراسة.

جدول (2): توزيع عينة الدراسة حسب متغيرات الجنس، والتخصص، وعدد سنوات الخدمة.

كلا الجنسين		إناث		ذكور		المتغير
النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	
100	101	58.4	59	41.6	42	الجنس
58.4	59	57.6	34	59.5	25	التخصص
21.8	22	18.6	11	26.2	11	

...تابع جدول رقم (2)

كلا الجنسين		إناث		ذكور		المتغير
النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	
13.9	14	16.9	10	9.5	4	الرياضيات
5.9	6	6.8	4	4.8	2	العلوم
100.0	101	100.0	59	100.0	42	المجموع
7.9	8	11.9	7	2.4	1	10- أقل من 15
29.7	30	33.9	20	23.8	10	15 - أقل من 20
62.4	63	54.2	32	73.8	31	20 سنة فأكثر
100.0	101	100.0	59	100.0	42	المجموع

يبين الجدول (2) بأن النسبة الأعلى في عينة الدراسة هم من الإناث بواقع (58.4%) والباقي من الذكور بواقع (41.6%)، كما يبين ارتفاعاً في نسبة المعلمين في تخصص التربية الأساسية مقارنة بالتخصصات الثلاثة الأخرى التي بلغت (58.4%) من أفراد العينة، تليها نسبة المعلمين تخصص اللغة العربية التي بلغت (21.8%)، ثم المعلمين تخصص الرياضيات بنسبة قاربت (14%)، فيما بلغت نسبة المعلمين تخصص العلوم (5.9%). الترتيب النسبي هذا كان ذاته عند توزيع هذه التخصصات حسب الجنس مع وجود فوارق بين نسب التخصصات المتقابلة لدى الجنسين كما هو مبين في الجدول المذكور، والجدول يوضح أيضاً أن العدد الأكبر من معلمي مدارس وكالة الغوث الملتحقين ببرنامج الارتقاء من درجة الدبلوم إلى درجة البكالوريوس لديهم سنوات خدمة لا تقل عن (20) عاماً، حيث بلغت هذه الفئة (62.4%) من عينة الدراسة، تليها فئة الذين تراوحت فترة خدمتهم بين (15 - أقل من 20) سنة والذين بلغت نسبتهم (29.7%) من عينة المعلمين قيد الدراسة، كما شكل المعلمون الذين بلغت فترة خدمتهم ما بين (10 - أقل من 15) عاماً نسبة قليلة بلغت (7.9%) من إجمالي عينة الدراسة. أما من حيث توزيع المعلمين في كل فئة من فئات سنوات الخدمة حسب الجنس، فيلاحظ أن أكثر من (45%) من المعلمات لديهن خدمة تقل عن (20) عاماً، انخفضت هذه النسبة لدى المعلمين الذكور إلى حوالي (26%).

بالمقابل يظهر أن نحو ثلاثة أرباع المعلمين في عينة الدراسة لا تقل خبرتهم عن (20) عاماً، فيما انخفضت النسبة المقابلة لها لدى المعلمات إلى أقل من (55%). وفي جميع الأحوال يمكن القول: إن المعلمين الملتحقين في هذا البرنامج لديهم سنوات خدمة مرتفعة، بلغت بالمعدل أكثر من (20) عاماً.

أداة الدراسة

من أجل تحقيق أهداف الدراسة قام الباحثان بإعداد استبانة خاصة، ليتعرفا من خلالها إلى اتجاهات المعلمين والمعلمات الملتحقين ببرنامج الارتقاء من درجة الدبلوم إلى درجة البكالوريوس نحو البرنامج نفسه، وذلك وفق الخطوات الآتية:

أ. بعد اطلاع الباحثين على الأدبيات ذات الصلة بموضوع الدراسة كدراسة، حمّاد والبههاني (2011)، ودراسة الحربي (2007)، ودراسة (Lee, 2000)، ودراسة الشلبي (1995)، ودراسة وزارة التربية والتعليم الفلسطينية (2005)، وجدا أنها استخدمت الاستبانة كوسيلة لجمع المعلومات اللازمة ثم تحليل بياناتها.

ب. استندت الدراسة على المجالات الرئيسية للاستبانة وفقراتها وهي:

1. أهداف برنامج الارتقاء وغاياته، وعباراته (1-6).
2. محتوى برنامج الارتقاء، وعباراته (7-12).
3. تنفيذ برنامج الارتقاء وأساليبه، وعباراته (13-18).
4. الهيئة التدريسية لبرنامج الارتقاء، وعباراته (19-24).
5. أثر برنامج الارتقاء في الملتحقين، وعباراته (25-30).
6. الرضا عن برنامج الارتقاء، وعباراته (31-36).

ج. تكوّنت الاستبانة من قسمين:

1. القسم الأول: تناول المعلومات الشخصية للفئة المستهدفة.
2. القسم الآخر: اشتمل على (36) عبارة لقياس اتجاهات المعلمين والمعلمات الملتحقين ببرنامج الارتقاء من درجة الدبلوم إلى درجة البكالوريوس نحو البرنامج نفسه.

صدق أداة الدراسة

قام الباحثان بعرض الاستبانة على عدد من ذوي الخبرة والاختصاص في الكلية الجامعية للعلوم التربوية وعددهم (7) محكمين، معظمهم من حملة شهادة الدكتوراه في تخصصات التربية، وطلبوا إليهم إبداء الرأي في مدى مناسبة كلّ عبارة للمجال الذي يمثلها، واعتبر الباحثان موافقة (4) أو أكثر من المحكمين على مناسبة كلّ عبارة دليلاً على صدقها، وأخذ الباحثان بملاحظات المحكمين من حيث الإضافة والحذف والتصويب، وقاما بإعداد الاستبانة بصورتها النهائية، كما اعتمد الباحثان على نتيجة الاتساق الداخلي، واحتساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات كلّ عبارة من عبارات الاستبانة والدرجة الكلية للمجال الرئيس، كما يوضّحه الجدول (3):

جدول (3): قيمة معامل الارتباط بين درجة كل عبارة ودرجة المجال الذي تنتمي إليه.

رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	0.783	0.000	13	0.748	0.000	25	0.793	0.000
2	0.795	0.000	14	0.779	0.000	26	0.756	0.000
3	0.830	0.000	15	0.760	0.000	27	0.850	0.000
4	0.781	0.000	16	0.806	0.000	28	0.829	0.000
5	0.847	0.000	17	0.782	0.000	29	0.824	0.000
6	0.837	0.000	18	0.751	0.000	30	0.826	0.000
7	0.833	0.000	19	0.776	0.000	31	0.873	0.000
8	0.812	0.000	20	0.801	0.000	32	0.821	0.000
9	0.863	0.000	21	0.765	0.000	33	0.751	0.000
10	0.827	0.000	22	0.852	0.000	34	0.692	0.000
11	0.850	0.000	23	0.809	0.000	35	0.866	0.000
12	0.781	0.000	24	0.782	0.000	36	0.883	0.000

يبين الجدول (3) حساب معامل الارتباط (بيرسون) بين درجات كل عبارة من عبارات الاستبانة، والدرجة الكلية للمجال الرئيس، الذي تنتمي إليه، وذلك باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وقد كانت النتائج إيجابية، حيث دلت النتائج على أن جميع العبارات دالة إحصائياً عند مستوى دلالة $(\alpha = 0.05)$ وهذا يؤكد أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي وأنها صالحة للتطبيق على عينة الدراسة.

ثبات أداة الدراسة

للتأكد من ثبات الاستبانة، استخدم الباحثان معامل كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha) لحساب معامل الثبات لكل مجال من مجالات الاستبانة، والدرجة الكلية لها، فكانت كما يوضحها الجدول (4):

جدول (4): معامل كرونباخ ألفا.

رقم المجال	محور المجال	عدد العبارات	معامل كرونباخ ألفا
الأول	أهداف برنامج الارتقاء وغاياته	6	0.895
الثاني	محتوى برنامج الارتقاء	6	0.906
الثالث	تنفيذ برنامج الارتقاء وأساليبه	6	0.864
الرابع	الهيئة التدريسية لبرنامج الارتقاء	6	0.883

...تابع جدول رقم (4)

رقم المجال	محور المجال	عدد العبارات	معامل كرونباخ الفا
الخامس	أثر برنامج الارتقاء على الملتحقين	6	0.896
السادس	الرّضا عن برنامج الارتقاء	6	0.898
	جميع المحاور	36	0.971

يُتضح من الجدول (4) أنّ معامل (كرونباخ ألفا) لجميع مجالات الاستبانة مرتفع، حيث بلغ (0.971) وهذا يشير إلى أنّ الأداة تتمتع بدرجة ثبات عالية.

إجراءات تطبيق أداة الدراسة

بعد انتهاء الباحثين من إعداد الاستبانة في صورتها النهائيّة (ملحق 1)، وكذلك التّحقّق من صدقها وثباتها، ولتطبيقها على الفئة المستهدفة، قام الباحثان بالإجراءات الآتية:

– الحصول على موافقة عميد الكلية الجامعية للعلوم التربوية لتطبيق الدراسة على الفئة المستهدفة.

– الحصول على إحصائية بعدد المعلمين والمعلمات الملتحقين ببرنامج الارتقاء من درجة الدبلوم إلى درجة البكالوريوس الذي نفذته الكلية الجامعية للعلوم التربوية في مبنى الكلية.

المعالجات الإحصائية

ولتحليل نتائج الدراسة، استخدمت الرّزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) كما يأتي:

– استخرجت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية للإجابة عن السؤال الرئيس.

– استخدم اختبار (t) للمجموعات المستقلة (Independent Samples t- test) لفحص متغيّر الجنس، واختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لفحص متغيّر التخصّص وعدد سنوات الخدمة، وذلك للإجابة عن السؤال الفرعي للدراسة.

– استخرجت الأوزان النسبية للمتوسطات الحسابية لترتيب مجالات الاستبانة تنازلياً.

نتائج الدراسة ومناقشتها

بما أنّ الدراسة هدفت التّعرف إلى اتجاهات معلمي مدارس وكالة الغوث الملتحقين ببرنامج الارتقاء من درجة الدبلوم إلى درجة البكالوريوس، الذي نفذته الكلية الجامعية للعلوم التربوية نحو البرنامج نفسه، وبعد إعداد الاستبانة والتأكد من صدقها وثباتها، قام الباحثان بتوزيعها ومن ثمّ ترميزها وإدخالها إلى الحاسوب ومعالجة الاستجابات إحصائياً، وبهذا يورد الباحثان النتائج التي توصلوا إليها:

النتائج المتعلقة بالسؤال الرئيس

- ما اتجاهات معلمي مدارس وكالة الغوث الملتحقين ببرنامج الارتقاء من درجة الدبلوم إلى درجة البكالوريوس، الذي نفذته الكلية الجامعية للعلوم التربوية نحو البرنامج نفسه؟
- للإجابة عن هذا السؤال استخدمت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية لكل عبارة، ولكل مجال من مجالات برنامج الارتقاء، والدرجة الكلية لها، والجدول (5، 6، 7، 8، 9، 10، 11) توضح ذلك.
- ولتقدير الاتجاه للعبارة والمجالات عموماً، تم تقسيم الوزن النسبي على النحو التالي: يعدّ اتجاه العبارة أو المجال إيجابياً، إذا كان الوزن النسبي يساوي (63.8) أو أعلى، ومحايذاً، إذا كان الوزن النسبي يساوي أو أعلى من (51.2) وأقل من (63.8)، وسلبياً، إذا كان الوزن النسبي أقل من (51.2)، (عليما، 1994، ص24):

جدول (5): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية، ودرجة الاتجاه لعبارة مجال أهداف برنامج الارتقاء وغاياته.

الرقم	العبارة	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	قيمة (t)	مستوى الدلالة	درجة الاتجاه
1	أسهم البرنامج في تطوير المعرفة العلمية في موضوع التخصص	101	3.70	.900	74.06	7.845	.000	إيجابية
2	أسهم البرنامج في تطوير الاتجاهات الإيجابية نحو مهنة التعليم	101	3.38	.893	67.52	4.235	.000	إيجابية
3	عمل البرنامج على تلبية الاحتياجات الأساسية لمهنة التعليم	101	3.30	.912	65.94	3.275	.001	إيجابية

...تابع جدول رقم (5)

الرقم	العبارة	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	قيمة (t)	مستوى الدلالة	درجة الاتجاه
4	زاد البرنامج من تحسين مهارات التدريس الصفي	100	3.18	.914	63.60	1.969	.052	محايدة
5	أهداف البرنامج وغاياته كانت مناسبة	100	3.15	1.114	63.00	1.347	.181	محايدة
6	أهداف البرنامج وغاياته كانت واضحة	100	3.12	1.122	62.40	1.070	.287	محايدة
الدرجة الكلية للمجال		101	3.30	.793	66.06	3.839	.000	إيجابية

يُتضح من الجدول (5) أن قيمة الوزن النسبي (66.06)، ومستوى الدلالة (0.000) لهذا المجال عموماً، وهذا يعني وجود اتجاه إيجابي (أو توافق) لدى أفراد عينة الدراسة نحو أهداف برنامج الارتقاء وغاياته، وهذا الاتجاه الإيجابي ظهر في العبارات الثلاث الأولى من هذا المجال، وهي مرتبة من حيث أهميتها النسبية بترتيبها نفسه في الجدول (5)، رغم أن الوزن النسبي للعبارات (4، 5، 6) أعلى من (60)، ما يعني أن أفراد عينة الدراسة يميلون (بعض الشيء) إلى التوافق مع ما جاء في هذه العبارات، إلا أن اختبار (t) أعطى عدم وجود اتجاه (سواء كان سلباً أم إيجاباً) لأفراد عينة الدراسة لما جاء في هذه العبارات، بينما نلاحظ أن اتجاهات الملتحقين نحو أهداف برنامج الارتقاء وغاياته كانت إيجابية.

جدول (6): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية، ودرجة الاتجاه لعبارات مجال محتوى برنامج الارتقاء.

الرقم	العبارة	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	قيمة (t)	مستوى الدلالة	درجة الاتجاه
1	محتوى البرنامج ينتمي انتماءً مباشراً للأهداف	100	3.27	.930	65.40	2.902	.005	إيجابية

...تابع جدول رقم (6)

الرقم	العبرة	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	قيمة (t)	مستوى الدلالة	درجة الاتجاه
2	محتوى البرنامج أكسب الملتحقين خبرات جديدة في مجال التعليم	101	3.24	1.069	64.75	2.234	.028	إيجابية
3	محتوى البرنامج مشوق ومثير للدافعية	101	2.87	1.092	57.43	-1.184	.239	محايدة
4	محتوى البرنامج منظم تنظيماً أفقياً ورأسياً	101	2.84	1.120	56.83	-1.421	.158	محايدة
5	يُصنف محتوى البرنامج بالشمول	101	3.33	.929	66.53	3.536	.001	إيجابية
6	خبرات محتوى البرنامج متنوعة	99	3.57	.928	71.31	6.068	.000	إيجابية
	الدرجة الكلية للمجال	101	3.19	0.836	63.73	2.242	.027	إيجابية

يُتضح من الجدول (6) أنّ اتجاهات أفراد عيّنة الدراسة في هذا المجال كانت إيجابية، حيث بلغ الوزن النسبي لجميع عبارات المحور (63.7%)، فيما بلغت قيمة مستوى الدلالة (0.027)، والتي تقل عن (0.05)، وقد أظهر التحليل إيجابية اتجاهات الفئة المستهدفة في العبارات (1،2،5،6) فكانت الأعلى من حيث أهميتها النسبية، كما نلاحظ أنّ اتجاهات الملتحقين نحو محتوى برنامج الارتقاء كانت إيجابية.

جدول (7): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية، ودرجة الاتجاه لعبارات مجال تنفيذ برنامج الارتقاء وأساليبه.

الرقم	العبارة	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	قيمة (t)	مستوى الدلالة	درجة الاتجاه
1	اعتمد في تنفيذ البرنامج على مسح شامل للاحتياجات المهنية للملتحقين	100	3.00	1.044	60.00	.000	1.000	محايدة
2	استخدمت في تنفيذ البرنامج تقنيات التعليم والتعلم الحديثة	100	3.07	1.066	61.40	.657	.513	محايدة
3	استخدمت في تنفيذ البرنامج أساليب راعت مستويات الملتحقين	100	3.18	1.086	63.60	1.657	.101	محايدة
4	نفذت مراحل البرنامج بصورة متسلسلة	100	3.03	1.029	60.60	.291	.771	محايدة
5	سار تنفيذ البرنامج وفق جدول زمني محدد	99	2.56	1.197	51.11	-3.694	.000	سلبية

...تابع جدول رقم (7)

الرقم	العبارة	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	قيمة (t)	مستوى الدلالة	درجة الاتجاه
6	وفرت الجهة المسؤولية عن تنفيذ البرنامج ما يلزم لإنجاحه	101	3.18	1.111	63.76	1.702	.092	محايدة
	الدرجة الكلية للمجال	101	3.00	0.839	60.10	.059	.953	محايدة

يُتضح من الجدول (7) أنّ اتجاهات المتدرّبين في هذا المجال كانت محايدة (ليست إيجابية وليست سلبية)، حيث ظهر من خلال جميع العبارات (عدا العبارة الخامسة)، أنّ اتجاهاتهم كانت محايدة فيما إذا كانت الأساليب المقترحة في هذه العبارات قد طبّقت، ويستنتج من إجابات أفراد عيّنة الدّراسة في العبارة الخامسة (سار تنفيذ البرنامج وفق جدول زمني محدد) وجود توافق بين أفراد عيّنة الدّراسة على عدم التزام إدارة البرنامج بجدول زمني محدد مسبقاً، حيث كانت قيمة (t) لهذه العبارة سالبة ومستوى الدّلالة (0.000)، ونلاحظ أنّ اتجاهات الملحقين نحو تنفيذ برنامج الارتقاء وأساليبه كانت محايدة عموماً.

جدول (8): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية، ودرجة الاتجاه لعبارات مجال الهيئة التدرسية لبرنامج الارتقاء.

الرقم	العبارة	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	قيمة (t)	مستوى الدلالة	درجة الاتجاه
1	تمتع المدرّس في البرنامج بالكفاءة العلمية	100	3.82	.809	76.40	10.139	.000	إيجابية
2	وظف المدرّس في البرنامج الأساليب المتنوّعة في إكساب الملحقين الخبرات	100	3.52	.797	70.40	6.521	.000	إيجابية

...تابع جدول رقم (8)

الرقم	العبارة	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	قيمة (t)	مستوى الدلالة	درجة الاتجاه
3	نظم المدرس في البرنامج العمل بين الملتحقين بصورة واضحة	99	3.59	.729	71.72	8.001	.000	إيجابية
4	لدى المدرس في البرنامج مهارة في التواصل مع الملتحقين	101	3.72	.750	74.46	9.686	.000	إيجابية
5	لدى المدرس في البرنامج القدرة على التعامل مع مختلف متطلبات البرنامج	101	3.69	.784	73.86	8.883	.000	إيجابية
6	لدى المدرس في البرنامج القدرة على تقييم الملتحقين بموضوعية	101	3.39	1.095	67.72	3.543	.001	إيجابية
	الدرجة الكلية للمجال	101	3.62	0.658	72.40	9.478	.000	إيجابية

يُتضح من الجدول (8) توافق الملتحقين ببرنامج الارتقاء على إيجابية خصائص المدرسين، الذين نفذوا البرنامج، سواء من حيث كفايتهم أو مهاراتهم أو أساليبهم التدريسية، حيث أظهر

التحليل الوارد في الجدول أنّ اتجاهات الملتحقين ببرنامج الارتقاء بمدرّسيهم كانت ذات اتجاه إيجابي، حيث جاءت (العبارة الأولى) كفاية المدرّسين أولاً من حيث الأهمية بوزن نسبي (76.4%)، تليها (العبارة الرابعة) قدرة المدرّسين المهاراتية في التّواصل مع الملتحقين بالبرنامج بوزن نسبي (74.5%)، ثمّ (العبارة الخامسة) قدرة المدرّسين على التّعامل مع مختلف متطلبات البرنامج بوزن نسبي (73.9%)، كما نلاحظ كذلك، أنّ اتجاهات الملتحقين نحو الهيئة التّدرسيّة لبرنامج الارتقاء كانت إيجابية بشكل عام.

جدول (9): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعياريّة، والنّسب المئويّة، ودرجة الاتجاه لعبارات مجال أثر برنامج الارتقاء على الملتحقين.

الرّم	العبارة	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	قيمة (t)	مستوى الدلالة	درجة الاتجاه
1	أسهم البرنامج في رفع الكفايات المهنيّة عند الملتحقين بصورة فاعلة	101	3.18	.987	63.76	1.915	.058	محايدة
2	أثرى البرنامج المعرفة عند الملتحقين نوعاً وكمّاً	101	3.40	.884	67.92	4.502	.000	إيجابية
3	لّبي البرنامج طموحات الملتحقين العلميّة	101	3.20	1.039	63.96	1.915	.058	محايدة
4	أسهم البرنامج في رفع مستوى الطلبة في المدارس	101	2.87	1.036	57.43	-1.249	.215	محايدة
5	زاد البرنامج من رغبة الملتحقين في استكمال دراستهم العليا	101	3.05	1.186	60.99	.419	.676	محايدة
6	أسهم البرنامج في زيادة مستوى الرّضا الوظيفي عند الملتحقين	101	3.22	1.110	64.36	1.972	.051	محايدة
	الدرجة الكليّة للمجال	101	3.15	0.848	63.07	1.819	.072	محايدة

بيّنت النتائج الواردة في جدول (9) أنّ أثر برنامج الارتقاء على الملتحقين به كان محايداً مرتفعاً بشكل عام، ممّا يعني أنّ هذا البرنامج لم يؤثر في البيئة الوظيفية والعلمية لهؤلاء المعلمين (إيجاباً أو سلباً) بشكل عام، إلا أنّه زاد من المعرفة العلمية لديهم كمّاً ونوعاً (العبارة 2)، أمّا باقي العبارات في هذا المجال فلم يكن لها أي تأثير ملحوظ إيجابياً أو سلباً على المعلمين الملتحقين بهذا البرنامج.

جدول (10): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية والنسب المئوية ودرجة الاتجاه لعبارات مجال الرضا عن برنامج الارتقاء.

م	العبارة	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	قيمة (t)	مستوى الدلالة	درجة الاتجاه
1	مناسبة البرنامج وتلبيته للحاجات الشخصية	101	3.19	1.049	63.96	1.897	.061	محايدة
2	تكامل محتوى البرنامج	100	3.05	1.058	61.00	.473	.637	محايدة
3	مدّة تنفيذ البرنامج	99	2.34	1.080	46.87	-6.048	.000	سلبية
4	مكان تنفيذ البرنامج	101	3.53	1.082	70.69	4.965	.000	إيجابية
5	آلية تنفيذ البرنامج	99	2.89	1.106	57.78	-1.000	.320	محايدة
6	أهداف البرنامج وغاياته	101	3.18	1.117	63.56	1.603	.112	محايدة
	الدرجة الكلية للمجال	101	3.03	0.882	60.67	.380	.705	محايدة

يتّضح من الجدول (10) أنّ اتجاهات المعلمين والمعلمات نحو الرضا عن برنامج الارتقاء كانت محايدة عموماً، حيث ظهر ذلك في كلّ من العبارات (2،5،6)، بينما كانت اتجاهات المعلمين والمعلمات نحو الرضا عن مدّة تنفيذ البرنامج سلبية، كما ظهر في العبارة (3)، وكانت اتجاهات المعلمين والمعلمات نحو مناسبة البرنامج وتلبيته للحاجات الشخصية محايدة مرتفعة كما ظهر في العبارة (1)، في حين كانت اتجاهات الملتحقين نحو الرضا عن مكان تنفيذ البرنامج إيجابية كما ظهر في العبارة (4).

جدول (11): الترتيب التنازلي، والمتوسطات الحسابية، والنسب المئوية، ودرجة الاتجاه لمجالات اتجاهات الملتحقين ببرنامج الارتقاء من درجة الدبلوم إلى درجة البكالوريوس، نحو البرنامج نفسه.

م	المجال	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	قيمة (t)	مستوى الدلالة	درجة الاتجاه
1	الهيئة التدريسية لبرنامج الارتقاء	101	3.62	0.658	72.40	9.478	*.000	إيجابية
2	أهداف برنامج الارتقاء وغاياته	101	3.30	.793	66.06	3.839	*.000	إيجابية
3	محتوى برنامج الارتقاء	101	3.19	0.836	63.73	2.242	*.027	إيجابية
4	أثر برنامج الارتقاء على الملتحقين	101	3.15	0.848	63.07	1.819	.072	محايدة
5	الرّضا عن برنامج الارتقاء	101	3.03	0.882	60.67	.380	.705	محايدة
6	تنفيذ برنامج الارتقاء وأساليبه	101	3.00	0.839	60.10	.059	.953	محايدة
	الدرجة الكلية للمجالات كافة	101	3.22	0.699	64.32	3.108	*.002	إيجابية

* دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$).

يوضّح الجدول (11) أنّ اتجاهات الملتحقين ببرنامج الارتقاء من درجة الدبلوم إلى درجة البكالوريوس، الذي نفذته الكلية الجامعية للعلوم التربوية نحو البرنامج نفسه في جميع المجالات كانت إيجابية، حيث بلغ الوزن النسبي لها (64.32)، ومستوى الدلالة (0.002)، وهذا يشير إلى رضا المعلمين الملتحقين ببرنامج الارتقاء بشكل عام.

وهذه النتيجة تتفق مع مجمل الاستنتاجات الأساسية في دراسة كلّ من اسباركس (1984)، ودراسة وزارة التربية والتعليم الفلسطينية (2005)، ودراسة حمّاد والبهبهاني (2011)، ودراسة محيسن ورمانة (2012)، من حيث الاتجاه العام نحو البرامج التدريبية أثناء الخدمة.

وكذلك تتفق نتيجة الدراسة مع نتائج كلّ من دراسة بركات (2005)، ودراسة الحربي (2007)، ودراسة حمّاد والبهبهاني (2011) من حيث الاتجاه الإيجابي لمحتوى البرنامج والمدرّبين، وكذلك الاتجاه المحايد في وقت تنفيذ البرنامج.

وكذلك تتفق نتائج الدراسة مع كلّ من دراسة الخطيب والعيّلة (1998)، من حيث التّشابه في محتوى البرنامج، ودراسة كلّ من، ودراسة لي (2000)، ودراسة أبو نمرّة (2002)، ودراسة الرّفاعي والأثري (2003)، ودراسة خضر وعمرّو (2005)، ودراسة الحربي (2007)، ودراسة محيسن ورمانة (2012)، من حيث أداة الدراسة ومنهجها ومتغيراتها.

- ومن خلال ما تقدّم يمكن للباحثين تفسير النتائج في ضوء المعطيات الآتية:
- جاء الترتيب التنازلي لمجالات اتجاهات الملتحقين ببرنامج الارتقاء من درجة الدبلوم إلى درجة البكالوريوس، الذي نفذته الكلية الجامعية للعلوم التربوية نحو البرنامج نفسه، حسب الأوزان النسبية للمتوسطات الحسابية على مقياس الواقع التدريبي لبرنامج الارتقاء، كما يأتي:
 - الهيئة التدريسية لبرنامج الارتقاء، ثم أهداف برنامج الارتقاء وغاياته، ثم محتوى برنامج الارتقاء، ثم أثر برنامج الارتقاء على الملتحقين، ثم الرضا عن برنامج الارتقاء، ثم تنفيذ برنامج الارتقاء وأساليبه.
 - ترى الفئة المستهدفة من الملتحقين ببرنامج الارتقاء أنّ الالتحاق ببرامج تأهيلية مشابهة يتطلب اختيار الوقت المناسب لتنفيذها، واعتماد تلك البرامج التدريبية ضمن المؤهلات اللازمة للترقية الوظيفية، ما يعمل على تشجيع المعلمين الذين سيلتحقون في برامج تأهيلية أخرى، ويرفع من مستوى رضاهم، ويسهم إسهاماً فاعلاً في تحقيق أهداف أية برامج تدريبية لاحقة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي (متغيرات الدراسة)

النتائج المتعلقة بمتغير الجنس

ولفحص المتغير استخدم اختبار (t) لمجموعتين مستقلتين (independent Samples t-test) كما في الجدول (12):

جدول (12): نتائج اختبار (t) لدلالة الفروق في اتجاهات معلمي مدارس وكالة الغوث الملتحقين ببرنامج الارتقاء من درجة الدبلوم إلى درجة البكالوريوس نحو البرنامج نفسه، يعود إلى متغير الجنس.

المجال	الجنس	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (t)	مستوى الدلالة
الأول	ذكور	42	3.40	0.747	1.064	.290
	إناث	59	3.23	0.823		
الثاني	ذكور	42	3.25	0.797	.610	.543
	إناث	59	3.14	0.867		
الثالث	ذكور	42	3.04	0.897	.374	.710
	إناث	59	2.98	0.801		
الرابع	ذكور	42	3.64	0.673	.282	.779
	إناث	59	3.60	0.652		

...تابع جدول رقم (12)

المجال	الجنس	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (t)	مستوى الدلالة
الخامس	ذكور	42	3.26	0.855	1.085	.280
	إناث	59	3.08	0.842		
السادس	ذكور	42	3.17	0.898	1.271	.207
	إناث	59	2.94	0.865		
جميع المجالات						
			3.30	0.708	.971	.334

* دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$).

تظهر النتائج الواردة في الجدول (12) عدم وجود فروق في اتجاهات أفراد عينة الدراسة تعزى إلى الجنس على جميع مجالات الدراسة المتعلقة ببرنامج الارتقاء، وهذا يعني وجود توافق في الاتجاه بين الذكور والإناث في مجالات الدراسة السّنة. وبالنظر إلى الانحراف المعياري لإجابات كلا الجنسين على كلّ محور من محاور الدراسة، يمكن القول: إنّ الذكور كانوا أكثر توافقاً (تقريباً) من الإناث في الإجابة عن عبارات المجالين الأوّل والثّاني، فيما كانت الإناث أكثر توافقاً من الذكور في الإجابة عن عبارات المجالات الثالث وحتى السادس.

وأتفقت هذه النتيجة مع نتائج كلّ من دراسة جبر (2000)، ودراسة أبو نمره (2002)، ودراسة خضر وعمرو (2005)، ودراسة حمّاد والبههاني (2011)، ودراسة محيسن ورمانة (2012)، من حيث عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيّر الجنس؛ وذلك للتشابه في الاتجاهات المشتركة نحو برامج التّدريب أثناء الخدمة، بينما تعارضت مع نتيجة دراسة الشّليبي (1995)، من حيث وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيّر الجنس.

النتائج المتعلقة بمتغيّر التّخصّص

ولفحص المتغيّر في المجال الأوّل (أهداف برنامج الارتقاء وغاياته) استخدم اختبار (التّباين الأحادي) كما في الجدول (13):

جدول (13): اختبار تحليل التّباين لاختبار وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة عن المجال الأوّل حسب التّخصّص.

المجال	التّخصّص	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة F	مستوى الدلالة
الأوّل	اللّغة العربيّة	22	3.61	0.633	3.45	0.02*
	التّربية الأساسيّة	59	3.10	0.860		
	الرّياضيّات	14	3.60	0.609		
	العلوم	6	3.51	0.374		

* دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$).

أظهر تحليل اختبار التباين الأحادي لإجابات المعلمين الملتحقين ببرنامج الارتقاء حول عبارات المجال الأول وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين في اتجاهاتهم نحو هذا المجال تعزى إلى التخصص، حيث بلغ مستوى الدلالة المحسوب (0.02) وهو أقل من (0.05).

ولمعرفة التخصصات التي يوجد فروق بين متوسطاتها بناءً على إجابات الفئة المستهدفة، تم استخدام اختبار يعرف باختبار "أقل فرق معنوي" (LSD) كأحد أفضل اختبارات المقارنات المتعددة المستخدمة بهذا الخصوص كما هو في جدول (14):

جدول (14): اختبار (LSD) لمستويات التخصص في المجال الأول.

العلوم	الرياضيات	التربية الأساسية	اللغة العربية	LSD المجال الأول
0.76	0.944	0.008*	-	اللغة العربية
0.216	0.031*	-	-	التربية الأساسية
0.811	-	-	-	الرياضيات
-	-	-	-	العلوم

* دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$).

يبين الجدول (14) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات اتجاهات معلمي اللغة العربية والتربية الأساسية فبلغ مستوى الدلالة (0.008 وهو > 0.05)، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين متوسطات اتجاهات المعلمين في تخصص التربية الأساسية وتخصص الرياضيات، حيث بلغ مستوى الدلالة (0.031 وهو > 0.05)، وبالعودة إلى قيم الوسط الحسابي في جدول (13) للتخصصات المذكورة، تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطاتها، حيث أظهرت المقارنة أن معلمي اللغة العربية والرياضيات والعلوم كانوا أكثر إيجابية في اتجاهاتهم نحو أهداف وغايات برنامج الارتقاء من معلمي التربية الأساسية، حيث جاء متوسط اتجاهاتهم في مختلف التخصصات أعلى من متوسط اتجاهات معلمي التربية الأساسية. كما أظهر جدول (14) عدم وجود اختلاف بين متوسطات اتجاهات معلمي العلوم ومعلمي أي من التخصصات الأخرى نحو أهداف وغايات برنامج الارتقاء، والأمر ذاته ينطبق على معلمي اللغة العربية والرياضيات. ولفحص المتغير نفسه في المجال الثاني (محتوى برنامج الارتقاء) استخدم اختبار (التباين الأحادي) كما هو في الجدول (15):

جدول (15): اختبار تحليل التباين لاختبار وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة عن المجال الثاني حسب التخصص.

المجال	التخصص	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة F	مستوى الدلالة	الدالة الإحصائية
الثاني	اللغة العربية	22	3.58	0.786	4.61	0.005*	توجد فروق بين التخصصات
	التربية الأساسية	59	2.94	0.840			
	الرياضيات	14	3.46	0.689			
	العلوم	6	3.53	0.464			

* دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$).

أظهر تحليل اختبار التباين الأحادي لإجابات المعلمين الملتحقين ببرنامج الارتقاء حول عبارات المجال الثاني وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين في اتجاهاتهم نحو هذا المجال تعزى إلى التخصص، حيث بلغ مستوى الدلالة المحسوب (0.005) وهو أقل من (0.05)، ولمعرفة وجود الفروقات، تم استخدام اختبار (LSD) كما في الجدول (16):

جدول (16): اختبار (LSD) لمستويات التخصص في المجال الثاني.

المجال الثاني	اللغة العربية	التربية الأساسية	الرياضيات	العلوم
اللغة العربية	-	0.002*	0.678	0.893
التربية الأساسية	-	-	0.029*	0.087
الرياضيات	-	-	-	0.87
العلوم	-	-	-	-

* دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$).

يبين الجدول (16) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات اتجاهات معلمي التربية الأساسية ومعلمي اللغة العربية فبلغ مستوى الدلالة (0.002) وهو ($0.05 >$)، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات اتجاهات المعلمين في تخصص التربية الأساسية وتخصص الرياضيات، فكان مستوى الدلالة (0.029) وهو ($0.05 >$). وبالعودة إلى قيم الوسط الحسابي في جدول (15) للتخصصات المذكورة، تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطاتها، حيث أظهرت المقارنة أن معلمي التربية الأساسية الملتحقين في البرنامج كانوا الأقل إيجابية في اتجاهاتهم نحو محتوى برنامج الارتقاء مقارنة بمعلمي التخصصات الأخرى. ولفحص المتغير نفسه في المجالين الثالث (تنفيذ برنامج الارتقاء وأساليبه)، والرابع (الهيئة التدريسية لبرنامج الارتقاء) استخدم اختبار (تحليل التباين الأحادي) كما في الجدول (17):

جدول (17): اختبار تحليل التباين لاختبار وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة عن المجالين الثالث والرابع حسب التخصص.

المجال	التخصص	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة F	مستوى الدلالة	الدالة الإحصائية
الثالث	اللغة العربية	22	3.30	0.940	2.527	0.062	لا توجد فروق بين التخصصات
	التربية الأساسية	59	2.82	0.798			
	الرياضيات	14	3.26	0.691			
	العلوم	6	3.17	0.850			
الرابع	اللغة العربية	22	3.76	0.874	0.867	0.461	لا توجد فروق بين التخصصات
	التربية الأساسية	59	3.53	0.576			
	الرياضيات	14	3.76	0.401			
	العلوم	6	3.64	0.974			

* دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$).

أظهر تحليل اختبار التباين لإجابات المعلمين حول عبارات المجالين الثالث والرابع عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين اتجاهات المعلمين الملتحقين في برنامج الارتقاء في التخصصات الأربعة، من حيث تقييمهم لكل من المجالين الثالث (تنفيذ برنامج الارتقاء وأساليبه)، والمجال الرابع (الهيئة التدريسية لبرنامج الارتقاء).

ولفحص المتغير نفسه في المجال الخامس (أثر برنامج الارتقاء على الملتحقين) استخدم اختبار التباين الأحادي، كما في الجدول (18):

جدول (18): اختبار تحليل التباين لاختبار وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة عن المجال الخامس حسب التخصص.

المجال	التخصص	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة F	مستوى الدلالة	الدالة الإحصائية
الخامس	اللغة العربية	22	3.60	0.809	5.687	0.001*	توجد فروق بين التخصصات
	التربية الأساسية	59	2.90	0.805			
	الرياضيات	14	3.57	0.688			
	العلوم	6	3.08	0.861			

* دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$).

أظهر تحليل التباين الأحادي لإجابات المعلمين حول عبارات المجال الخامس في برنامج الارتقاء وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين في اتجاهاتهم نحو هذا المجال تعزى إلى التخصص في تقييمهم لأثر برنامج الارتقاء. ولمعرفة الفروقات، تم استخدام اختبار (LSD) كما في الجدول (19):

جدول (19): اختبار (LSD) لمستويات التخصص في المجال الخامس.

العلوم	الرياضيات	التربية الأساسية	اللغة العربية	LSD المجال الخامس
0.162	0.921	0.001*	-	اللغة العربية
0.582	0.005*	-	-	التربية الأساسية
0.211	-	-	-	الرياضيات
-	-	-	-	العلوم

* دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$).

أظهرت النتائج الواردة في جدول (19) أن الفروق في قيم مستوى الدلالة للمقارنات الممكنة بين متوسطات التخصصات الواردة، وجدت بين متوسطات اتجاهات معلمي التربية الأساسية ومعلمي اللغة العربية، حيث بلغ مستوى الدلالة (0.001 وهو > 0.05)، كما بين الجدول المذكور وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات اتجاهات تخصصي التربية الأساسية والرياضيات، حيث بلغ مستوى الدلالة (0.005 وهو > 0.05)، وبالعودة إلى قيم الوسط الحسابي الواردة في جدول (18)، يمكن القول أن معلمي التربية الأساسية كانوا الأقل إيجابية في اتجاهاتهم نحو أثر برنامج الارتقاء مقارنة بمعلمي التخصصات الأخرى، من ناحية أخرى بينت قيم مستوى الدلالة في الجدول المذكور عدم وجود فروق بين متوسطات اتجاهات معلمي تخصص العلوم ومعلمي أي من التخصصات الأخرى، وكذلك عدم وجود فروق بين متوسطات اتجاهات معلمي اللغة العربية والرياضيات في تقييمهم لأثر برنامج الارتقاء عليهم.

ولفحص المتغير نفسه في المجال السادس (الرضا عن برنامج الارتقاء) استخدم اختبار (التباين الأحادي) كما في الجدول (20):

جدول (20): تحليل اختبار التباين لاختبار وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة عن المجال السادس حسب التخصص.

المجال	التخصص	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة F	مستوى الدلالة	الدالة الإحصائية
السادس	اللغة العربية	22	3.46	0.868	4.352	0.006*	توجد فروق بين التخصصات
	التربية الأساسية	59	2.79	0.829			
	الرياضيات	14	3.39	0.598			
	العلوم	6	3.00	1.282			

* دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$).

أظهر تحليل اختبار التباين الأحادي لإجابات المعلمين الملتحقين ببرنامج الارتقاء حول عبارات المجال السادس وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين من حيث اتجاهاتهم نحو المجال السادس تعزى إلى التخصص، ولمعرفة الفروقات بين التخصصات، تم استخدام اختبار (LSD) كما في الجدول (21):

جدول (21): اختبار LSD لمستويات التخصص في المجال السادس.

العلوم	الرياضيات	التربية الأساسية	اللغة العربية	LSD المجال السادس
0.238	0.818	0.002*	-	اللغة العربية
0.566	0.018*	-	-	التربية الأساسية
0.340	-	-	-	الرياضيات
-	-	-	-	العلوم

* دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$).

يبين الجدول (21) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات اتجاهات معلمي تخصص التربية الأساسية ومتوسطات اتجاهات معلمي اللغة العربية حيث بلغ مستوى الدلالة (0.002 وهو > 0.05)، كما يبين الجدول المذكور وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات اتجاهات تخصصي التربية الأساسية والرياضيات، حيث بلغ مستوى الدلالة (0.018 وهو > 0.05). وبمقارنة الأوساط الحسابية للتخصصات الواردة في جدول (20)، تبين أن الأوساط الحسابية لاتجاهات معلمي اللغة العربية والرياضيات والعلوم أعلى من الوسط الحسابي لاتجاهات معلمي التربية الأساسية، أي أن معلمي التربية الأساسية الملتحقين في البرنامج كانوا الأقل إيجابية في اتجاهاتهم نحو الرضا عن برنامج الارتقاء، من ناحية أخرى بينت قيم مستوى الدلالة في الجدول المذكور عدم وجود فروق بين متوسطات اتجاهات معلمي تخصص العلوم ومعلمي أي من التخصصات الأخرى في مدى رضاهم عن نتائج تطبيق برنامج الارتقاء، وكذلك الحال بين متوسطات اتجاهات معلمي اللغة العربية والرياضيات.

ولفحص متغير التخصص في جميع المجالات استخدم اختبار (التباين الأحادي) كما في الجدول (22):

جدول (22): تحليل اختبار التباين لاختبار وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة في جميع المجالات حسب التخصص.

المجال	التخصص	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة F	مستوى الدلالة	الدالة الإحصائية
التربية الأساسية	اللغة العربية	22	3.55	0.737	4.5 16	0.005*	توجد فروق بين التخصصات
	التربية الأساسية	59	3.01	0.667			
	الرياضيات	14	3.49	0.515			
	العلوم	6	3.32	0.667			

* دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$).

أظهر تحليل اختبار التباين الأحادي لإجابات المعلمين حول عبارات جميع المجالات في برنامج الارتقاء وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات معلمي مدارس وكالة الغوث الملتحقين ببرنامج الارتقاء من درجة الدبلوم إلى درجة البكالوريوس نحو البرنامج نفسه، ولمعرفة وجود الفروقات، تم استخدام اختبار (LSD) كما في الجدول (23):

جدول (23): اختبار (LSD) لمستويات التخصص في جميع المجالات.

العلوم	الرياضيات	التربية الأساسية	اللغة العربية	LSD جميع المجالات
0.462	0.806	0.002*	-	اللغة العربية
0.281	0.017*	-	-	التربية الأساسية
0.601	-	-	-	الرياضيات
-	-	-	-	العلوم

* دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$).

أظهرت نتائج قيم مستوى الدلالة للمقارنات الممكنة بين متوسطات التخصصات الواردة في جدول (23) أن هذه الفروق وجدت بين متوسطات اتجاهات معلمي التربية الأساسية ومعلمي تخصص اللغة العربية، حيث بلغ مستوى الدلالة (0.002 وهو > 0.05)، كما بين الجدول المذكور وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تخصصي التربية الأساسية والرياضيات، حيث بلغ مستوى الدلالة (0.017 وهو > 0.05). وبمقارنة الأوساط الحسابية للتخصصات الواردة في جدول (22)، تبين أن الأوساط الحسابية لاتجاهات معلمي اللغة العربية والرياضيات والعلوم أعلى من الوسط الحسابي لاتجاهات معلمي التربية الأساسية، مما يعني أن معلمي التربية الأساسية المشاركين في البرنامج كانوا الأقل إيجابية في اتجاهاتهم نحو الرضا عن برنامج الارتقاء، من ناحية أخرى، بينت قيم مستوى الدلالة في الجدول (23) عدم وجود فروق بين متوسطات اتجاهات معلمي تخصص العلوم ومعلمي أي من التخصصات الأخرى في مدى رضاهم عن نتائج تطبيق برنامج الارتقاء، وكذلك الحال بين متوسطات اتجاهات معلمي اللغة العربية والرياضيات.

وأتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة أبو نمره (2002)، من حيث وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير التخصص، وذلك للتشابه في الاتجاهات المشتركة نحو برامج التدريب أثناء الخدمة. بينما تعارضت النتيجة مع نتيجة دراسة خضر وعمرو (2005)، من حيث عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير التخصص.

النتائج المتعلقة بمتغير عدد سنوات الخدمة

ولفحص المتغير في مجالات الدراسة استخدم اختبار التباين الأحادي، كما في الجدول (24):

جدول (24): تحليل اختبار التباين الأحادي لاختبار وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة على جميع محاور الدراسة حسب عدد سنوات الخدمة.

المجال	سنوات الخبرة	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة F	مستوى الدلالة
الأول	10- أقل من 15	8	3.46	0.434	2.118	0.126
	15- أقل من 20	30	3.52	0.444		
	20 فأكثر	63	3.18	0.927		
الثاني	10- أقل من 15	8	3.19	0.601	1.459	0.237
	15- أقل من 20	30	3.40	0.626		
	20 فأكثر	63	3.08	0.933		
الثالث	10- أقل من 15	8	3.04	0.628	1.538	0.22
	15- أقل من 20	30	3.22	0.756		
	20 فأكثر	63	2.90	0.888		
الرابع	10- أقل من 15	8	3.56	0.604	0.204	0.816
	15- أقل من 20	30	3.68	0.674		
	20 فأكثر	63	3.60	0.664		
الخامس	10- أقل من 15	8	3.21	0.533	0.365	0.695
	15- أقل من 20	30	3.26	0.739		
	20 فأكثر	63	3.10	0.930		
السادس	10- أقل من 15	8	2.88	0.744	0.756	0.472
	15- أقل من 20	30	3.19	0.762		
	20 فأكثر	63	2.98	0.949		
جميع المجالات	10- أقل من 15	8	3.21	0.406	1.278	0.283
	15- أقل من 20	30	3.38	0.558		
	20 فأكثر	63	3.14	0.777		

يبين الجدول (24) عدم وجود تأثير لسنوات الخدمة على أيّ من مجالات الدراسة عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) وهذا يعني وجود توافق في الآراء حول أيّ مجال لاتجاهات المعلمين الموجودين في هذه المجموعات ثنائياً. وقد يعود السبب إلى أنّ جميع المعلمين الملتحقين في برنامج الارتقاء لديهم سنوات خبرة مرتفعة لا تقلّ عن (10) سنوات، ما أدى إلى تقليص الفوارق بين آراء المجموعات الثلاث اتجاه أيّ من مجالات الدراسة.

وأتفقت هذه النتيجة مع كلّ من نتائج دراسة أبو نمره (2002)، ودراسة خضر وعمره (2005)، ودراسة حمّاد والبهبهاني (2011)، ودراسة محيسن ورمّانة (2012) من حيث عدم

وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير سنوات الخدمة، وذلك للتشابه في الاتجاهات المشتركة نحو برامج التدريب أثناء الخدمة. بينما تعارضت النتيجة مع نتيجة دراسة الشلبي (1995)، من حيث وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير سنوات الخدمة.

التوصيات

- بناءً على نتائج الدراسة والاتجاه الإيجابي العام نحو البرنامج، يوصي الباحثان بما يأتي:**
1. استغلال الاتجاه الإيجابي للمتقنين في برنامج الارتقاء، والبرامج التدريبية المقدمة لهم، واستثماره بكل السبل لعقد المزيد من الدورات التدريبية والبرامج التأهيلية أثناء الخدمة بشكل مستمر.
 2. ضرورة إشراك المعلمين في اختيار زمن تنفيذ البرامج التأهيلية بما يتناسب مع ظروف عملهم.
 3. العمل على تشخيص نظام تأهيل المعلمين أثناء الخدمة من خلال الأخذ بنتائجه كاملة لتقويم برامج لاحقة.
 4. تشجيع المعلمين الذين سيلتحقون في برامج أخرى باحتساب الالتحاق بالبرامج التدريبية ضمن المؤهلات اللازمة للترقية الوظيفية.
 5. ضرورة توفير نظام التدريب الجيد الذي يحقق الاحتياجات الفعلية لجميع المعلمين أثناء الخدمة للارتقاء بجودة التعليم.
 6. إجراء دراسات تتبعية للتعرف إلى أثر تأهيل المعلمين والمعلمات الذين أنهوا البرنامج في تحسين تحصيل أداء الطلبة.

References (Arabic & English)

- A'leemat, M. (1994). *Developing a measure of trends towards teaching*, Arabic Educational Journal, volume (14).
- Abd-Alraheem, T. Hassan. (1988). *Modern social psychology*, The Egypton Dar AL-Kootob, Cairo.
- Abd-Alsamee', M. & Hawalah, S. M. (2005). *Preparing teachers "development and training"*, Dar Al-Fikr, Amman, first edition.
- Abu Numra, M. Khamees. (2003). *The impact of the UNRWA Educational Sciences Faculty program in Jordan to improve the*

- teaching skills its students in the in-service teaching*, published research, Irbid for research and studies, volume (6), issue (1).
- Al-bouhy, F. & Baioumy, M. Ghazi. (No date). *Studies in teacher education*, University of Dar Al-Ma'refah, Egypt.
 - Al-harbi, S. (2007). *Teachers' trends towards available training courses*, (Unpublished MA Thesis). Education faculty, Om Al-qura University, Kingdom of Saudi Arabia.
 - Al-khateeb, A. & Al-eilah R. (1998). *Planning and designing training programs for in-service teachers in Palestine*, Journal of Research and Palestinian Educational Studies, issue (2), Palestine, 1998.ic University, Gaza, Palestine.
 - Al-Rifaie, H. Al-Sayyed., & Al-Athary, A. Saleh. (2003). *evaluating training between theory and practice*, Arab Educational future, volume 9, Issue (29), Arab Center for Education and Development, Alexandria.
 - Al-Shalaby, S. N. Al-Sheikh. (1995). *Trends of lower levels' teachers towards in-service training in Jordan*. (Unpublished MA Thesis). Al-Yarmouk University, Jordan.
 - Atwan, M. (2008). *In-service-teachers' training obstacles and how to overcome them in Gaza provinces*. (Unpublished MA Thesis). Education Faculty, Islam.
 - Barakat, Z. (2005). *In-service training courses and their relation with teacher's efficiency and trends towards the teaching profession*. Journal of the Association of Arab Universities, General Secretariat of the Association of Arab Universities, Issue (45).
 - Hammad, H. Mahmoud. & Al-bahbahany, S. Saied. (2011). *Trends of government teachers towards training courses they received during service in Gaza Governorates*, published research, Islamic University magazine, Human studies series, volume (19), issue (2).

- Hudali, Abd Al-Jaber Ibraheem Abd Allah. (2008). *Future view for improving teacher training systems during the in-service in Palestine*. (Unpublished PHD). Education Faculty, E'in Shams University, Cairo.
- Imran, M. & others. (2012). *Reference in the practical education*. Project Publications to develop practical education program in Al-Najah National University, The University College of Educational Sciences cooperating with the Norwegian Vestfold University, funded by the International Bank.
- Imran, M. & Al-Sa'afeen N. (2009). *Basic standards based on in the rehabilitation program for teachers obtaining the diploma to bachelor's degree TOR's*, program document.
- Jaber, N. (2000). *Evaluating programs of lower-elementary teachers training courses during service in Gaza provinces, from the point of view of training teachers and educational supervisors in the light of contemporary global trends*. (Unpublished MA Thesis). Education faculty, Al-azhar University, Gaza, Palestine.
- Khader, G. & Ammer A. (2005). *The degree of training programs' effectiveness for educational leaders in the International Relief Agency in Jordan during the in-service, from the point of view of the educational leaders themselves, and developing them in future*, UNRWA, Educational Development Center, Amman.
- Lee, Barbara. (2000). *Continuing Professional Development Teacher Perspectives*. London: National Foundation for Education Research, pp.115-117.
- Muhaisen, B. & Rummaneh, N. (2012). *Supervisors Trends about the reality and the aspirations of the in-service training at the Al Quds Open University in the light of the open education system*. Published research, Al-Najah University Journal for Research (humanities), volume 26 (2).

- Musa, A. Al-Hakeem. (1997). *Training during the service*. Without a publisher, Holly Mekka, KSA.
- Obied, J. M. (2006). *Teachers "Preparation, training and competences"*. Dar Sanaa' for publication and distribution, Amman, first edition.
- Oscar (1981). *An evaluation of some problems in teacher training with special reference to the teacher training college of kwazulw*, PhD. dissertation in university of South Africa.
- Palestinian Ministry of Hiegher Education. (2005). *Evaluating teachers' training during the service*, the project of developing educational work, Ramallah, Palestine.
- Sparks, G.M. (1984). *Inservice Training and its consequences on the Teachers, Attitudes and changing their behaviors*.
- (2011, UCES) <http://www.un-rmtc.org>.