اتجاهات معلمي الرياضيات والعلوم نحو برامج التنمية المهنية وعلاقتها ببعض المتغيرات

حسن بن محمد حسان [1] **إبراهيم بن الحسين خليل [2]**

المستخلص:

هدفت الدراسة إلى التعرف على اتجاهات معلمي الرياضيات والعلوم نحو برامج التنمية المهنية وعلاقتها ببعض المتغيرات (الخبرة التدريسية – التخصص – عدد الدورات التدريبية)، إضافة إلى التعرف على مقترحاتهم لتحسين وتطوير برامج التنمية المهنية المنفذة بمكاتب التعليم التابعة لإدارة تعليم صبيا. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحثان المنهج المختلط(المدمج), وأعدَّا أداتين للدراسة: هما: استبانة(مقياس اتجاه) مكونة من (32) عبارة، والمقابلة. وقاما بالتحقق من صدق الأدوات وثباتها. وبلغ عدد أفراد عينة الدراسة (170) معلماً من معلمي الرياضيات والعلوم بإدارة تعليم صبيا في العام الدراسي 1436-1437هـ. وبعد جمع البيانات وتحليلها توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج, أبرزها: أن اتجاهات معلمي الرياضيات والعلوم نحو برامج التنمية المهنية بشكل عام "محايد" بمتوسط حسابي "3.42 من 5". واتضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) تعزى للمتغيرات التالية:(الخبرة التدريسية – التخصص – عدد الدورات التدريبية). وفي ضوء نتائج الدراسة قدم الباحثان مجموعة من التوصيات, منها: ضرورة دراسة احتياجات المعلمين، وتقديم دورات تدريبية تلبي احتياجاتهم التدريبية, إضافة إلى ضرورة تفعيل التقنية في مجال التدريب والتنمية المهنية للمعلمين, وتقديم دورات عن بعد.

الكلمات المفتاحية: اتجاهات ـ معلمي الرياضيات والعلوم ـ التنمية المهنية.

المقدمة:

إن ما يشهده العصر الحالي من تطورات متسارعة وتحديات ومنافسات إقليمية وعالمية, وانتشار للمعرفة بشكل مستمر وبتسارع عالٍ، في شتى المجالات، ومجال التربية والتعليم على وجه التحديد, يضع مؤسسات التعليم أمام مسؤولية كبيرة، ويحتم عليها الاستجابة لحاجات المجتمع، ومواكبة التطورات، والسعي للتغلب على التحديات. وإدراكاً من وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية لأهمية كلٍّ من المعلم والمنهج الدراسي قامت بتطوير المناهج الدراسية بشكل عام ومناهج العلوم والرياضيات على وجه الخصوص ومن ذلك قيامها بترجمة ومواءمة كتب سلسلة ماجروهل القائمة على النظرية البنائية، التي تدَّرس وفقاً للتوجهات الحديثة في التعليم. ولكون المعلم يشكل أهم الركائز في المجال التربوي فقد أكد المختصون على أن هذه التوجهات الحديثة تحتاج لمعلم يتمتع بكفاءة عالية بما يضمن جودة المخرجات التعليمية (الحسين, 2012، 3). ولتحقيق ذلك والرفع من كفاءة معلمي الرياضيات والعلوم قدمت وزارة التعليم مجموعة من برامج التنمية المهنية المصاحبة للمشروع؛ بهدف أن تسهم تلك البرامج في تزويد المعلمين بالمعلومات والمهارات

[1] مكتب التعليم بالدرب، إدارة تعليم صبيا.

[2] باحث دكتوراه تعليم رياضيات بكلية التربية، جامعة الملك سعود.

والمستحدثات العلمية والتكنولوجية والنظريات التربوية التي تجعلهم أكثر تطوراً و قدرة على مواكبة تغيرات القرن وتطوراته.

وتهدف الاستجابة لحاجات المعلمين في الجوانب الأكاديمية والتربوية والتشخيصية إلى زيادة فاعليتهم في تأدية مهماتهم واستجابة لأهداف المؤسسة التربوية في تحسين النتاجات، من خلال الاستثمار الأمثل للموارد؛ فالتدريب يسهم في تغيير الاتجاهات السلبية للمعلمين, ويجعلهم أكثر انسجاماً مع الأهداف التربوية المأمولة من النظام التربوي المعمول به؛ مما يؤدي إلى أن يكونوا أكثر ألفة في تحقيق هذه الأهداف(الطيطي؛ أبو سمرة, 2012). وتتكون العملية التدريبية من سلسلة من الأنشطة والفعاليات التي ترتبط فيما بينها, في ضوء منهجية علمية محددة, تتصف بالتسلسل المنطقي الذي يؤدي إلى تحقيق الأهداف المرجوة من التدريب, لكونه مصدراً من مصادر تنمية الموارد البشرية, وتطوير كفاياتها الإدارية والفنية, لتحقق مردود إيجابي للعملية التدريبية(الطعاني ,2002 , 45).

ويرى جوسكيguskey(2000) في (الشمراني؛ الغامدي؛ الدهمش؛ منصور؛ صباح ,2015) أن برامج التطوير المهني للمعلم يفترض أن تؤدي بشكل نهائي إلى تغيير معتقدات واتجاهات المعلم؛ وبالتالي تؤدي إلى تعميق إحساس المعلم بالالتزام بتنمية حصيلته المهنية.

إن تنمية قدرات المعلمين على رأس العمل من خلال البرامج التدريبية المقدمة لهم ستسهم -بلا شك- في زيادة كفاءتهم الإنتاجية، وتزودهم بما يستجد من معلومات ومهارات, متى ما توافقت مع احتياجاتهم وتطلعاتهم في تطوير أنفسهم. وأصبح لمراكز التدريب في مكاتب التعليم القائمة على تدريب المعلمين في أثناء الخدمة دور أساسي ومكمل لتأهيل المعلم وتطويره؛ وبناء على ذلك فإن عملية تدريبهم يجب أن تكون منظمة ومحددة الأهداف والخطط. ونظراً لأهمية المعلم في تحسين العملية التعليمية تأتي هذه الدراسة للتعرف على اتجاهات معلمي الرياضيات والعلوم نحو برامج التنمية المهنية التي صاحبت المشروع ومقترحاتهم لتحسينها.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

حظي تعليم العلوم والرياضيات باهتمام من المسؤولين في وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية، فقامت بترجمة ومواءمة سلسلة ماجروهل الأمريكية, وقد صاحب المشروع العديد من البرامج التدريبية التي يؤمل منها أن تسهم في رفع الكفايات المهنية للمعلمين، وتعمل على تحسين المستوى التدريسي، بما يتوافق مع فلسفة السلسلة والتوجهات الحديثة في عمليتي التعليم والتعلم. وبمقابلة مجموعة من المشرفين التربويين الذين يقدمون هذه البرامج أفادوا أن هناك عزوفاً من المعلمين عن حضور البرامج التدريبية، ومن يحضر لا يلحظ منه التفاعل معها؛ وهذه الظاهرة دفعت للقيام بدراسة استطلاعية لعينة من معلمي الرياضيات والعلوم بلغت (10) معلمين ,حيث أوضحت الدراسة الاستطلاعية وجود اتجاهات سلبية نحو العديد من الأمور المتعلقة بالبرامج التدريبية، منها: وقت البرنامج ومدته, وإجراءات التسجيل في البرامج, وموعد الإعلان عن البرامج, والبيئة التدريبية, والأنشطة المصاحبة للبرنامج. يضاف إلى ذلك أن هناك مجموعة من الدراسات توصلت إلى وجود اتجاهات سلبية أو محايدة نحو: وقت البرنامج التدريبي, البيئة التدريبية, محتوى

البرنامج التدريبي, الأساليب والأنشطة المصاحبة للبرنامج, أداء المدربين(الحربي,2007؛ حمادة والبهبهاني, 2011؛ أبو عطوان, 2008؛ الفرا, 2013).

واستناداً لما سبق من مبررات للقيام بهذه الدراسة، وإيمانًا بأهمية آراء المعلمين ومواقفهم وخبراتهم واقتراحاتهم, وأثر ذلك في تطوير التعليم وبعد استكمال مشروع تطوير مناهج العلوم والرياضيات وحصول معظم المعلمين على جميع الحقائب التدريبية المصاحبة للمشروع, رأى الباحثان القيام بدراسة للتعرف على اتجاهات معلمي الرياضيات والعلوم نحو هذه البرامج، والاستفادة من خبراتهم والمقترحات التي يرون أنها ستسهم في تحسين برامج التنمية المهنية المقدمة لهم.

وعليه يمكن تحديد مشكلة الدراسة في الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما اتجاهات معلمي الرياضيات والعلوم نحو برامج التنمية المهنية؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) في اتجاهات معلمي الرياضيات والعلوم نحو برامج التنمية المهنية تعزى لمتغيرات الخبرة التدريسية والتخصص وعدد الدورات التدريبية؟
3. ما المقترحات التي تساعد في الرفع من مستوى برامج التنمية المهنية المقدمة لمعلمي الرياضيات والعلوم من وجهة نظرهم؟

أهداف الدراسة:

1. التعرف على اتجاهات معلمي الرياضيات والعلوم نحو برامج التنمية المهنية المنفذة في مكاتب التعليم بإدارة تعليم صبيا.
2. التعرف على مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين اتجاهات معلمي الرياضيات والعلوم نحو برامج التنمية المهنية المقدمة لهم تعزى للمتغيرات (سنوات الخبرة التدريسية- التخصص -عدد الدورات التدريبية).
3. الوصول لمجموعة من المقترحات التي تسهم في تحسين مستوى برامج التنمية المهنية من وجهة نظر معلمي الرياضيات والعلوم.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة في أنها:

1. تساعد المسؤولين عن برامج التنمية المهنية لمعلمي الرياضيات والعلوم على إعادة النظر في تصميم البرامج بما يتناسب مع احتياجات المعلمين ويحقق اتجاهات إيجابية نحوها.
2. ستقدم بيانات كمية وكيفية للقائمين على البرامج التدريبية لتعزيز الجوانب الإيجابية ومحاولة التغلب على الجوانب السلبية في مكاتب التعليم.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية:

اقتصرت الدراسة على تحديد اتجاهات معلمي الرياضيات والعلوم نحو برامج التنمية المهنية (برامج التنمية المهنية المصاحبة لمشروع تطوير مناهج الرياضيات والعلوم)المنفذة في مكاتب التعليم بإدارة تعليم صبيا، والتعرف على مقترحاتهم لتحسينها وتطويرها.

الحدود المكانية:

مكاتب التعليم في إدارة تعليم صبيا (الدرب ـ بيش ـ صبيا ـ الداير ـ العيدابي ـ فيفا).

الحدود الزمانية:

طبقت الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 1436- 1437 هـ.

مصطلحات الدراسة:

الاتجاهات:

يعرف (Ajzan; Fishbein, 2005) الاتجاه بأنه: يمثل درجة حب الفرد أو كرهه لموضوع معين. والاتجاهات -عموما- إيجابية أو سلبية، لشخص، أو مكان، أو شيء، أو حدث. والاتجاهات العامة للفرد يمكن أن توفر معلومات مفيدة للتنبؤ، وشرح أنماط واسعة من السلوك.

ويذهب كل من (هاشم؛ الخليفة،2011، 146) إلى أنها: استعداد وجداني مكتسب، وثابت نسبياً, يحدد شعور الفرد وسلوكه نحو موضوعات معينة, ويتضمن حكماً عليها بالقبول أو الرفض أو الحياد, وهذه الموضوعات قد تكون أشخاصاً، أو جماعة، أو أفكاراً.

التنمية المهنية:

يعرفها(Horsley;e.t.c, 2010) بأنها عملية منهجية مستمرة؛ لمساعدة معلمي العلوم والرياضيات على بلوغ معايير عالية الجودة؛ للإنجاز الأكاديمي، وزيادة قدرتهم على السعي نحو التعلم مدى الحياة.

ويعرفها (عبد المعطي؛ زارع,2012, 293) بأنها: مجموعة متنوعة من الأنشطة الرسمية وغير الرسمية، مصممة لدعم الكفايات المهنية والأكاديمية والتربوية، لمعلمي الدراسات الاجتماعية، اللازمة لمواجهة التحديات التي قد يواجهونها في أثناء التدريس.

ويعرفها الباحثان إجرائياً بأنها: تمثل ما يقدم لمعلمي الرياضيات والعلوم في أثناء الخدمة من برامج تدريبية وورش عمل ولقاءات بهدف مساعدتهم على رفع مستوى كفائتهم التدريسية بما يتماشى مع التوجهات الحديثة في التدريس.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

ورد في مجموعة هولمز Holmes Group, أنه منذ زمن طويل وحتى الآن, فإن المعلم يعتبر مركز النقاش لأي اخفاق يحدث في التعليم, فالمعلم هو من تعلق عليه الآمال لتحسين العملية التعليمية وإصلاحها وتطويرها (صباح,2007).

ويؤكد التربويون على أنّ المعلم الجيد يمكن أن يعوض أي نقص أو تقصير مُحتمل في المناهج, والكتب, والنشاطات والبرامج المدرسية, والإمكانات المادية والفنية الأخرى (القاسم,2010).

إن المعلمين الذين يحملون اتجاهات إيجابية نحو المجتمع والتعليم يؤثرون تأثيراً إيجابياً في اتجاهات طلبتهم, فيكونون أكثر إيجابية وتفاعلاً مع مؤسساتهم التربوية والاجتماعية (المخزومي 1415ه,31).

تكوين الاتجاهات:

الاتجاهات تتكون نتيجة احتكاك الفرد بمواقف خارجية متباينة تؤثر عليه بطريقة ما, تنتهي إلى تكوين بعض الاتجاهات الخاصة التي تتجمع بعد ذلك فيما يسمى بالقيم.

وذكرت مكاري(2002) في (الحربي,2007) حيث تقول "يتكون الاتجاه عند الفرد وينمو ويتطور من خلال تفاعله مع البيئة بعناصرها ومقوماتها المختلفة, فالطفل يكتسب اتجاهاته الأولى من محيط الأسرة, فهي المصدر الأساسي لإشباع حاجات الطفل ومطالبه, ويتشرب الطفل الاتجاهات السائدة في محيط الأسرة مما يؤدي إلى نمو اتجاه إيجابي نحو والديه وأيضاً إلى ممارسته نوع من السلوك يحقق له رضا الوالدين والأسرة, وهكذا نجد أن تكوين الاتجاهات ناتجاً من البيئة التي يعيش فيها الأفراد وتؤثر عليهم تأثيراً واضحاً .

وحول المكونات الأساسية للاتجاه، أن للاتجاهات مكونات أساسية هي :

1. المكون المعرفي.
2. المكون الانفعالي.
3. المكون السلوكي.

والاتجاهات لا تتكون دفعة واحدة بل تمر بمراحل ثلاث ذكرتها (المخزومي,1415), تتضمن ما يأتي:

1. المرحلة الإدراكية:

تنطوي هذه المرحلة على احتكاك الفرد بالبيئة المحيطة التي تشمل كلاً من البيئة الطبيعية والاجتماعية.

2. المرحلة تكوين الميل:

في هذه المرحلة يتكون الميل نحو موضوع معين, كميل الفرد نحو الموسيقى أو الأغاني أو الشعر .

3. مرحلة الثبات النسبي للاتجاهات:

يتطور الميل في هذه المرحلة ويتبلور ويتحول إلى اتجاه, يميل هذا الاتجاه بدوره إلى الثبوت النسبي لدى الفرد.

أهمية التدريب في أثناء الخدمة:

تتضح أهمية التدريب في أثناء الخدمة إذا عُلم أن الحاجة للشخص مرهونة بما يحسن, ومن المعلوم أن العلوم والأعمال والأحوال الدنيوية لا تدوم على حال بل تتغير وتتحول, والمعلم والتعليم يدخلان في ذلك دخولاً أولياً, وعلى ذلك فإن التدريب في أثناء الخدمة أمر حتمي ولا مفر منه.

أورد (موسى,1416) في أهمية التدريب في أثناء الخدمة عدداً من النقاط:

1. أن التدريب في أثناء الخدمة يهيئ الفرصة أمام المتدرب لاكتساب معارف جديدة في مجال عمله.
2. أن التدريب في أثناء الخدمة يساعد على اكتساب مهارات جديدة, تتطلبها مهنة التدريب.
3. أن التدريب في أثناء الخدمة يساعد على تغيير الاتجاهات أو اكتساب اتجاهات إيجابية تجاه المهنة الممارسة من قبل المتدرب, مما يؤدي إلى رفع روحه المعنوية, وزيادة إنتاجيته بالعمل.
4. أن التدريب في أثناء الخدمة يُكسب المتدرب افاقاً جديدة في مجال ممارسة مهنته وذلك من خلال تبصرته بمشكلات مهنته وتحدياته أو اسبابها, كيفية التخلص منها, أو التقليل من آثارها على أداء العمل.
5. أن التدريب في أثناء الخدمة باستطاعته غرس مفاهيم, واكتساب اساليب التعليم المستمر في المتدرب من خلال تمكينه من مهارات التعليم الذاتي المستمر.
6. أن التدريب في أثناء الخدمة يساعد المتدرب على الانفتاح على الآخرين من زملائه بهدف تنميته مهنيًا, وذلك من خلال إيجاد فرص الاحتكاك مع الزملاء في إطار المهام والنشاطات الجماعية التي تطلب العمل التعاوني وتسييد روح الجماعة.

مراحل العملية التدريبية:

يمر البرنامج التدريبي بأربع مراحل(ماغي,1987) رئيسية هي:

أولاً: تحديد الاحتياجات التدريبية.

تعد هذه المرحلة هي الأساس التي يُبنى عليها بقية المراحل فلا تدريب بلا احتياج, والحاجة كما تراها الفتلاوي(2005، 77) "حالة نقص اجتماعية أو نفسية أو معرفية بحاجة إلى إشباع حتى يشعر الفرد بالارتياح والسرور والرضا".

وهناك عدة طرق لتحديد الاحتياجات من أهمها:
أسلوب مسح الاتجاهات، المناقشة الجماعية، إجراء مقابلة مع الموظف تقويم الأداء، التدريب بناءً على طلبات الإدارة، استبانات الحاجة التدريبية، ملاحظة السلوك، وثائق سجلات الأداء، تقويم المنتج، اختبارات المهارات، البحوث والدراسات

ثانياً: تصميم البرنامج التدريبي

يقصد بتصميم البرنامج التدريبي هو بناؤه على وفق أهداف تحدد وفق الاحتياجات التدريبية التي تحدثنا عنها في المرحلة الأولى, لذلك فإن تصميم البرامج التدريبية لا يأتي من فراغ, بل إنها تحتاج أن توضع في قالب المؤسسة التعليمية ثم تصمم وفق الاحتياجات التدريبية المحددة للموظفين المستهدفين للتدريب.

ثالثاً: تنفيذ البرنامج التدريبي

بعد ذلك يقدم البرنامج كخطة لمن هو متخصص في إدارة البرامج التدريبية, لتنفذ, فيتم اختيار من يقدم البرنامج (المدرب), والبيئة والوقت.

رابعاً: تقويم البرنامج التدريبي

تمر عملية تقويم البرنامج التدريبي بأربع مراحل:

- مرحلة التقويم قبل البرنامج التدريبي: وتتضمن تقويم أهداف البرنامج, وأهدافه, وتنظيمه, وتصميمه, واحتياجات المتدرب, ومعلوماته, وسلوكه.
- مرحلة التقويم في أثناء تطبيق البرنامج التدريبي: وتضم تقويم سير عملية التدريب والنتائج المتتالية التي يحققها وردود فعل المتدربين تجاه عملية التدريب والمعلومات والسلوك.
- مرحلة التقويم بعد انتهاء البرنامج التدريبي: وتضم تقويم نتائج البرنامج التدريبي, وسلوك المتدربين عند عودتهم لوظائفهم.
- مرحلة متابعة المتدرب بعد مرور فترة معينة: وتضم تقويم سلوك المتدربين ومدى الاستفادة من البرنامج التدريبي.

الدراسات السابقة:

بعد بحث وتقص وقف الباحثان على عدد من الدراسات ذات الصلة بهذه الدراسة، ومنها:

دراسة (بركات,2005)

هدفت إلى التعرف على تأثير الدورات التدريبية التأهيلية التي يلتحق بها المعلم في أثناء الخدمة، في امتلاكه وممارسته للكفايات اللازمة للتدريس، واتجاهه نحو المهنة؛ ولتحقيق هذا الهدف استخدم الباحث الطريقة العشوائية الطبقية لاختيار عينة مكونة من (347) معلماً ومعلمة من المدارس الحكومية في محافظة طولكرم, واعتمد على أداتين لجمع البيانات، هما: قائمة الكفايات التدريسية، ومقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس. وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود تأثير جوهري لالتحاق المعلمين بالدورات التدريبية التي تنظمها وزارة التربية والتعليم في أثناء الخدمة، في مدى امتلاكهم الكفايات التدريسية, وبينت النتائج وجود أثر جوهري لهذه الدورات في مدى ممارسات المعلمين لهذه الكفايات, كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق جوهرية في اتجاهات المعلمين نحو مهنة التدريس يمكن عزوها إلى التحاقهم بهذه الدورات التدريبية في أثناء الخدمة, يضاف إلى ذلك توصلها إلى عدم وجود فروق جوهرية لمدى امتلاك وممارسة المعلمين للكفايات اللازمة للتدريس يمكن عزوها إلى اتجاهاتهم نحو مهنة التدريس.

دراسة(عطوان,2008)

هدفت إلى التعرف على معوقات تدريب المعلمين في أثناء الخدمة بمحافظات غزة وسبل التغلب عليها, وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وصمم استبانة مكونة من (50) فقرة موزعة على (15) مجالاً, طبقت على عينة مكونة من (485) معلماً ومعلمة.

وأظهرت الدراسة مجموعة من النتائج، أهمها: وجود معوقات تعترض تدريب المعلمين في أثناء الخدمة، بعضها يتعلق بالحوافز المادية والمعنوية، وبعضها تتعلق بالاحتياجات التدريبية، وأخرى تتعلق بالأساليب والوسائل التعليمية، كما أظهرت النتائج قلة استخدام الحاسوب في التدريب.

دراسة (حماد؛ البهبهاني, 2011)

هدفت إلى التعرف على اتجاهات المعلمين الحكوميين نحو الدورات التدريبية المقدمة لهم في أثناء الخدمة، من وزارة التربية والتعليم بمحافظات غزة، وفقاً للمحاور الآتية: (محتوى البرامج التدريبية-مدربي البرامج –البيئة التدريبية-وقت تنفيذ البرامج التدريبية)، إضافة إلى معرفة أثر المتغيرات التالية: (الجنس- المرحلة التعليمية- المؤهل العلمي- سنوات الخدمة)؛ واستخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي على عينة مكونة من (314) معلماً ومعلمة، وتوصل إلى عدد من النتائج، مها: وجود اتجاهات إيجابية نحو الدورات التدريبية المقدمة لهم في أثناء الخدمة، نحو محوري (محتوى البرامج التدريبية-ومدربي البرامج التدريبية)، واتجاهات محايدة نحو محوري (البيئة التدريبية- ووقت تنفيذ البرامج التدريبية)، وتبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات المعلمين نحو الدورات التدريبية في أثناء الخدمة تبعاً للمتغيرات (الجنس-المؤهل العلمي-سنوات الخدمة).

دراسة (الطيطي؛ أبو سمرة, 2012)

هدفت إلى التعرف على مدى توافر معايير الجودة الشاملة في برامج التدريب في مديريات التربية والتعليم في محافظة الخليل، في ظل متغيرات الدراسة. وتكون مجتمع الدراسة من مشرفي التدريب في مراكز التدريب بمديريات التربية والتعليم بمحافظة الخليل، إضافة إلى المدربين والمتدربين. وتكونت عينة الدراسة -وهي عينة طبقية عشوائية- من (298) فرداً. ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحثان ببناء استبانة تكونت من (34) فقرة، موزعة على مجالين: أحدهما: مدى توافر معايير الجودة الشاملة في تحديد الاحتياجات التدريبية, والآخر: مدى توافرها في الاستراتيجيات التدريبية. وأظهرت نتائج الدراسة أن تقديرات أفراد عينة الدراسة لمدى توافر معايير الجودة الشاملة في برامج التدريب في مديريات التربية والتعليم في محافظة الخليل كانت بدرجة متوسطة, كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لمدى توافر معايير الجودة الشاملة في هذه البرامج تعزى لمتغيرات الدراسة (المديرية, الجنس, المؤهل العلمي, الفئة, سنوات الخبرة, وعدد الدورات التدريبية)، وأظهرت عدم رضا (65.1%) من أفراد عينة الدراسة عن برامج التدريب التي تعدّها مديريات التربية في محافظة الخليل.

دراسة (الطيطي؛ أبو الحاج، 2014)

هدفت إلى التعرف على الاتجاهات السائدة لدى معلمي المدارس الحكومية في فلسطين نحو البرامج التدريبية المقدمة لهم ونموهم المهني. واستخدم الباحثان الاستبانة أداة للدراسة، وزعت على (406) معلماً ومعلمة، جرى اختيارهم بالطريقة العشوائية، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً في متغيرات (المديرية, عدد الدورات, سنوات الخبرة)، وإلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً في المتغيرات (الجنس, التخصص, المؤهل العلمي).

دراسة (الشمراني؛ وآخرون،2015)

هدفت إلى التعرف على تصورات معلمي العلوم في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية تجاه تقويم برامج التطور المهني المقدمة لهم؛ من حيث جوانب تقويمها, وطرق وأدوات جمع البيانات المتعلقة بتلك الجوانب, إضافة إلى التعرف على مستوى أهمية جوانب التقويم, وأهمية الطرق والأدوات المتبعة لجمع البيانات ؛ حيث تم تطبيق الأداة على (1693) معلماً ومعلمة في أربع إدارات تعليم، هي: (ينبع, المجمعة, صبيا, والقريات). وأظهرت النتائج أن تقويم برامج التطوير المهني لمعلمي العلوم يغطي جميع جوانب نموذج جوسكي(guskey,2000) بمستوى متوسط, مع تباين يسير بينها, وأظهرت النتائج أيضاً أن العينة ترى أهمية عالية لجوانب تقويم برامج التطوير المهني في نموذج جوسكي, وكشفت أن هناك أهمية عالية لمجموعة من الطرق والأدوات الخاصة بجمع البيانات.

دراسة (Cynthia,Benjami,2013)

هدفت إلى التعرف على اتجاهات معلمي المدارس الثانوية بمنطقة بودوتشيري بالهند، نحو برامج التنمية المهنية، وأسباب الاتجاهات السلبية نحوها. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، واعتمدت الاستبانة أداة للدراسة، مكونة من (60) مفردة، ذات مقياس خماسي, وشملت الدراسة (30) معلماً من ثلاث مدارس خاصة، بواقع عشرة معلمين من كل مدرسة. وتوصلت الدراسة إلى جملة من النتائج، أهمها: أن اتجاهات المعلمين نحو برامج التنمية المهنية كانت إيجابية، وأهمية التدريب على التقنية، وأن من أهم الأسباب التي تكوَن اتجاهات سلبية لدى بعض المعلمين نحو برامج التنمية المهنية هي: غياب الحوافز, العبء التدريسي, ضعف الوعي بأهمية برامج التنمية المهنية.

دراسة شين و كاو وييه و لين (CHIEN, KAO, YEH, LIN,2012)

هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين الاتجاهات والدوافع والمحفزات لمعلمي المرحلة الابتدائية نحو برامج التنمية المهنية من خلال شبكة الإنترنت في شمال تايوان. وتكونت العينة من(322) معلماً ومعلمة؛ بلغت نسبة الذكور (30.7%)، ونسبة الإناث (69.3%)، جرى اختيارهم عشوائياً من 30 مدرسة. وقد استخدمت الدراسة استبانتين، إحداهما: للتعرف على اتجاهات المعلمين نحو برامج التنمية المهنية، والأخرى: للتعرف على الدوافع والمحفزات نحو برامج التنمية المهنية من خلال شبكة الإنترنت. وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج، أهمها: أن معلمي المرحلة الابتدائية الذين لديهم دوافع كبيرة كانوا يحملون اتجاهات إيجابية نحو برامج التنمية المهنية من خلال شبكة الإنترنت.

دراسة هورسين (Hürsen,2012)

هدفت إلى معرفة آراء المعلمين نحو أنشطة برامج التنمية المهنية في شمال قبرص؛ وتكونت عينة الدراسة من (448) معلماً ومعلمة، من المرحلة الثانوية؛ واعتمد الاستبانة أداة للدراسة، مكونة من 25 فقرة، وفق تدرج خماسي. وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، أهمها: فاعلية أنشطة برامج التنمية المهنية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات, إضافة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات المعلمين والمعلمات نحو برامج التنمية المهنية تعزى لمتغير الجنس لصالح المعلمين؛ وأظهرت أيضاً وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات المعلمين والمعلمات نحو برامج التنمية المهنية وفقاً لمتغير الخبرة التدريسية لصالح المعلمين الأقل في الخدمة.

دراسة (Muzaffar; Malik,2012)

هدفت إلى التعرف على اتجاهات المعلمين نحو برامج التنمية المهنية المقدمة لهم، واستكشاف أسباب عدم اهتمامهم بالتدريب المتعلق بالتطوير المهني؛ إضافة إلى تحديد تأثير الدورات التدريبية المقدمة للمعلمين في التطوير المهني لهم. واقتصرت عينة الدراسة على المعلمين خريجي ست جامعات. وبلغ مجموع عينة الدراسة 60 معلماً، جرى اختيارهم عن طريق العينة العمدية. واستخدمت الدراسة استبانة مكونة من البنود المغلقة والمفتوحة. وأظهرت نتائج الدراسة عدداً من العوامل التي تجعل المعلمين لا يهتمون بصورة كبيرة بتدريبات التطوير المهني. كما أوصت بضرورة الاهتمام بالتخطيط القائم على دراسة الاحتياجات الفعلية للمعلمين ليتم في ضوئها تدريبهم؛ ليتحقق في الواقع التطوير المهني لهم. والعمل على زيادة دوافع دوافعهم، وتشجيعهم على المشاركة في التدريبات المتعلقة بالتطوير المهني.

دراسة فاركندا وسيوفينا (Farkhanda; Sufiana,2014)

هدفت إلى تقصي اتجاه المعلمين نحو الممارسة التأملية في التدريس في القطاعات العامة والخاصة في مستويات المرحلة الثانوية والجامعية بفلوريدا بالولايات المتحدة الامريكية. ولاستكشاف مواقفهم اتجاه استخدام تلك الممارسات التأمليّة من أجل فهم صعوبات تعلم طلابهم. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي؛ وجرى اختيار عينة بالطريقة العشوائية، عددها(300) معلم بالمرحلة الثانوية والجامعية؛ وتم إعداد استبانة خاصة لجمع البيانات؛ واستخدامها لتحقيق هدف الدراسة والإجابة عن أسئلتها. وقد أظهرت نتائج الدراسة عدم إدراك المعلمين عينة الدراسة لأهمية الممارسات التأملية في التدريس، ودورها في مساعدتهم على فهم صعوبات تعلم طلابهم. وأوصت الدراسة بأهمية تدريب المعلمين في المرحلة الثانوية والجامعية؛ سواء في القطاعات العامة أو الخاصة، على الممارسات التأمليّة في التدريس وأهميتها، ودورها في عملية التدريس.

دراسة لين وشنج ووي (Lin; Cheng, Wu, 2015)

هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين برامج التنمية المهنية المقدمة للمعلمين، وتعلم طلابهم المواد الدراسية التي يقومون بتدريسها. واعتمدت الدراسة على أحد برامج التنمية المهنية المعروفة بتدريس القراءة المسرحية (RTTP) لمعرفة تلك العلاقة. واستمرت الدراسة عامين؛ في السنة الأولى ركزت الدراسة على تصميم برنامج التنمية المهنية وتنفيذها وتقييمها ، والتعرف على مدى رضا المشاركين من المعلمين على البرنامج RTTP، وما الذى تعلمونه، وكيفية تطبيقه على تصميم المناهج الدراسية الخاصة بالقراءة في مادة اللغة الإنجليزية. وفي السنة الثانية، اعتمدت الدراسة على المنهج شبه التجريبي لتحديد العلاقة بين تأثير اثنين من معلمي المرحلة المتوسطة المشاركين في برنامج التنمية المهنية ومدى تأثيره على تنمية مهارة القراءة لدى طلابهم، وبخاصة الطلاقة في القراءة. واعتمدت الدراسة على أداة الملاحظة بصورة منتظمة، والمقابلات، ويوميات التدريس الخاصة بالمعلمين، واختبارات المحتوى القرائي، والطلاقة اللغوية لطلابهم. وأشارت النتائج إلى أن المعلمين تعلموا كيفية تدريس المحتوى والقراءة بشكل أفضل من المحتويات الأخرى، وأصبح لديهم اتجاهُ إيجابيُ تجاه تعليم القراءة المسرحية، واعتبروها استراتيجية رائعة لتلبية مجموعة متنوعة من الاحتياجات التعليمية لطلابهم. وأحرز جميع الطلاب في المجموعة

التجريبية تقدماً كبيراً في القراءة والمهارة الخاصة بالطلاقة. وأشارت الأدلة من هذه الدراسة إلى أن برامج التنمية المهنية المقدمة للمعلمين المتعلقة بتعليم اللغة الإنجليزية أثرت بشكل ملحوظ في تنمية قدرات الطلاب ومهاراتهم في القراءة.

منهج الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة منهجاً مختلطاً لتحقيق أهدافها، والذي يعرفه (شبارة،2012، 3) بأنه ذلك البحث الذي يستخدم/ يدمج طرق البحث الكمية والكيفية في أحد أو أكثر أو جميع مراحل البحث؛ للإجابة عن سؤال بحثي أو أكثر، بما يضمن درجة صدق أعلى للنتائج، وبالتالي فهما أعمق للظاهرة موضع الدراسة، /أو تعميماً أوسع لنتائجها.

حيث استخدم الباحثان المنهج الوصفي المسحي لمعرفة اتجاهات معلمي الرياضيات والعلوم نحو برامج التنمية المهنية, واستخدما المنهج الكيفي من خلال مقابلة مجموعة من معلمي الرياضيات والعلوم لرصد مقترحاتهم حول تحسين برامج التنمية المهنية.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي الرياضيات والعلوم في مكاتب التعليم التابعة لإدارة تعليم صبيا، وعددهم (1281) معلماً للعام الدراسي 1436-1437 هـ.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (170) معلماً, أي: ما يمثل (13.3%) من مجتمع الدراسة, جرى اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة.

توزيع أفراد العينة:

أ- توزيع أفراد العينة وفقاً لمتغير التخصص

جدول (1) : عدد أفراد العينة وفقاً لمتغير التخصص

التخصص	التكرار	النسبة المئوية
رياضيات	94	%55.3
علوم	76	%44.7
المجموع	170	%100

من الجدول (1) يتبين توزيع أفراد العينة وفقاً لمتغير التخصص؛ حيث بلغ عدد أفراد عينة معلمي الرياضيات (94) معلماً، يمثلون (55.3%) من إجمالي أفراد العينة, وبلغ عدد أفراد عينة معلمي العلوم (76) معلماً، يمثلون (44.7%) من إجمالي أفراد العينة.

ب- توزيع أفراد العينة وفقاً لمتغير سنوات الخبرة التدريسية

جدول (2): عدد أفراد العينة وفقاً لمتغير سنوات الخبرة التدريسية

سنوات الخبرة التدريسية	التكرار	النسبة المئوية
10 سنوات فأقل	78	%45.9
أكثر من 10 سنوات	92	%54.1
المجموع	170	%100

يتضح من الجدول (2) توزيع أفراد العينة وفقاً لمتغير عدد سنوات الخبرة التدريسية؛ ويتضح أن عدد أفراد العينة التي تبلغ خبرتهم من10سنوات فأقل (78)، ويمثلون (45.9%) من إجمالي أفراد العينة, وبلغ عدد أفراد العينة التي تزيد خبراتهم التدريسية عن 10سنوات (92)، يمثلوا (54.1 %) من إجمالي أفراد العينة.

ت- توزيع أفراد العينة وفقا لمتغير عدد الدورات التدريبية

جدول (3): عدد أفراد العينة وفقا لمتغير عدد الدورات التدريبية

عدد الدورات التدريبية	التكرار	النسبة المئوية
5-1	37	21.8
10-6	66	38.8
أكثر من 10	67	39.4
المجموع	170	%100

يتبين من الجدول (3) توزيع أفراد العينة وفقاً لمتغير عدد الدورات التدريبية, ويظهر الجدول أن عدد المعلمين الذين تتراوح عدد دوراتهم التدريبية بين (5-1) دورات (37) معلماً، يمثلون (21.8%)؛ من العينة، وبلغ عدد المعلمين الذين تتراوح عدد دوراتهم بين (10-6) دورات(66) معلماً، يمثلون (38.8%) من إجمالي العينة؛ وبلغ عدد المعلمين الذين تزيد دوراتهم التدريبية عن 10 دورات تدريبة (67) معلماً، يمثلون (39.4 %).

أداتا الدراسة:

استخدم الباحثان أداتين لجمع بيانات الدراسة الحالية، هما: الاستبانة، والمقابلة، وتفصيلهما كالآتي:

الأداة الأولى: الاستبانة

استخدمت الاستبانة أداة للدراسة بهدف التعرف على اتجاهات معلمي الرياضيات والعلوم نحو برامج التنمية المهنية؛ وقسمت إلى ثلاثة أجزاء: الجزء الأول يتعلق بالبيانات الشخصية لأفراد العينة، شملت (الاسم, الخبرة التدريسية, التخصص, عدد الدورات التدريبية).

أما الجزء الثاني فجاء مكوناً من (32) عبارة، يقابلها تدرج ليكرت الخماسي على النحو الآتي: (موافق بشدة =5, موافق =4, محايد=3, لا أوافق= 2, لا أوافق بشدة= 1).

وجاء الجزء الثالث لطرح سؤال مفتوح في نهاية الأداة للتعرف على المقترحات التي تسهم في تحسين مستوى برامج التنمية المهنية من وجهة نظرهم.

خطوات بناء الاستبانة:

1. قام الباحثان بالاطلاع على الأدب التربوي المكتوب والدراسات السابقة التي تناولت جانبي برامج التنمية المهنية والاتجاهات حولها، ومن أبرزها ما كتبه (الطيطي؛ أبو الحاج، 2014؛ الشمراني وآخرون ،2015).
2. إجراء استفتاء إلكتروني لرصد مجموعة من الاتجاهات الإيجابية والسلبية نحو برامج التنمية المهنية المقدمة في مكاتب التعليم.
3. مقابلة مجموعة من المعلمين والاستفادة من آرائهم واتجاهات نحو البرامج لرصدها في الاستبانة (مقياس الاتجاه).
4. عرضت الأداة في صورتها الأولية -التي تكونت من 35 عبارة (إيجابية وسلبية)- على مجموعة من المحكمين والمختصين في مجالات تعليم الرياضيات والعلوم والقياس النفسي والاستفادة من آرائهم.
5. قام الباحثان بحساب صدق الأداة وثباتها.

صدق أداة الدراسة وثباتها:

1-صدق الأداة

للتعرف على صدق أداة الدراسة قام الباحثان بعرضها على مجموعة من أساتذة المناهج وطرق التدريس والقياس النفسي، ومجموعة من المشرفين التربويين والمعلمين فيما يُعرف بصدق المحكمين , واستناداً إلى آراء المحكمين أعيدت صياغة بعض الفقرات لغوياً, وعدّلت بعض الفقرات, وتم إضافة بعض الفقرات وحذف بعضها. واعتمد الباحثان الفقرات التي كان معدل اتفاق المحكمين اتجاهها(80%) فأعلى؛ وبذلك أصبحت الأداة مكونة من (32) عبارة.

2- ثبات الأداة

تم حساب ثبات الأداة بطريقتين هما:

أ- **الاتساق الداخلي:**

- عرضت الأداة في صورتها الأولية -التي تكونت من 35 عبارة (إيجابية وسلبية)- على مجموعة من المحكمين والمختصين في مجالات تعليم الرياضيات والعلوم والقياس النفسي والاستفادة من آرائهم.
- طبقت الأداة على عينة استطلاعية عددها (35) معلماً, وتم حساب معامل

الفقرة	معامل الارتباط بالمحور	الفقرة	معامل الارتباط بالمحور	الفقرة	معامل الارتباط بالمحور
١	.٢٧٠*	١٣	.٤٠٦**	٢٥	.٦٨٢**
٢	.٢٠٢	١٤	.٦٠٦**	٢٦	.٤٦٩**
٣	.٦٦٠**	١٥	.٣٢٨*	٢٧	.٦٠٧**
٤	.٦٠٤**	١٦	.٥٠٤**	٢٨	.٢٨٤*
٥	.٤٩٩**	١٧	.٥٩٠**	٢٩	.٤١٠**
٦	.٥٠٢**	١٨	.٤٥٤**	٣٠	.٦٢٨**
٧	.٣٣٦*	١٩	.٤٦٨**	٣١	.٦٤٢**
٨	.٢٧٣*	٢٠	.٣٤٤**	٣٢	.٤٩٢**
٩	.١٨١	٢١	.٦٢١**	٣	.٥١٨**
١٠	.٦٥٥**	٢	.٥٥٨**	٤	.٣٤٣**
١١	.١٧٤	٢٣	.٦٤٨**	٣٥	.٢٧٠*
١٢	.٥٤٣**	٢٤	.٥٨١**		

ارتباط بيرسون لحساب الارتباط بين كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية للمقياس، وجدول (4) يوضح ذلك.

جدول (4): علاقة درجة كل فقرة بالدرجة الكلية للمقياس

يتضح من جدول (4) أن قيم معاملات الارتباط بين درجة الفقرة والدرجة الكلية للمقياس تتراوح ما بين (174. – 682.) وجميعها موجبة, إضافة إلى أن لها دلالة إحصائية عند مستوى (05, 0) فأقل، عدا الفقرات التالية: (2) "توزيع الدورات يتم بين المعلمين بعدالة", (9) "لا يوجد محفزات مادية", (11) " المدربون لا يملكون مهارات تدريبية" والتي تم حذفها من المقياس. مما يعني إمكانية الوثوق بأداة الدراسة.

ب- الفا كرونباخ:

بحساب معامل ثبات الفا كرونباخ بلغ ثبات الأداة 00.902 وهذا يدل على أن الأداة تتمتع بدرجة عالية من الثبات، يمكن الاعتماد عليها والوثوق بنتائجها.

الأداة الثانية: المقابلة

قام الباحثان بالإجراءات التالية:

أولاً: الاطلاع على بعض المراجع والدراسات والبحوث السابقة في مجال التنمية المهنية لمعلمي الرياضيات والعلوم, ومشروع تطوير المناهج "سلسلة ماجروهيل.

ثانياً: إعداد استمارة المقابلة للتعرف على مقترحات معلمي الرياضيات والعلوم لتحسين برامج التنمية المهنية. وذلك بإتباع الخطوات التالية :

1. تحديد الهدف من استمارة المقابلة.
2. إعداد الصورة الأولية للاستمارة.
3. ضبط استمارة المقابلة والتحقق من مصداقيتها وموثوقيتها.

1. تحديد الهدف من استمارة المقابلة:

هدفت استمارة المقابلة للتعرف على مقترحات معلمي الرياضيات والعلوم لتحسين برامج التنمية المهنية.

2. إعداد الصورة الأولية لاستمارة المقابلة:

تم وضع الصورة الأولية لاستمارة المقابلة بحيث تتضمن مجموعة من الأسئلة المفتوحة والمحددة سلفاً والتي تسمح بإجراء حوار مثمر ومعمق حول وجهة نظر ورؤى معلمي الرياضيات والعلوم لبرامج التنمية المهنية المقدمة لهم في مكاتب التعليم التابعة لإداراتهم، والمتعلقة بسلسلة ماجروهيل، وأهميتها من حيث تحسين أدائهم, وارتباطها بحاجاتهم التدريبية, واجراءات وبيئة التدريب.

3. ضبط استمارة المقابلة والتحقق من مصداقيتها وموثوقيتها:

أولاً : مصداقية استمارة المقابلة:

قام الباحثان بالتأكد من صدق استمارة المقابلة بطريقة صدق المحكمين؛ حيث تم عرض استمارة المقابلة على مجموعة من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين

في مناهج وطرق تدريس الرياضيات والعلوم, والمشرفين ومعلمي الرياضيات والعلوم المتميزين, وذلك لأخذ رأيهم في:

- دقة أسئلة استمارة المقابلة ووضوحها.
- تحقيق الأسئلة للهدف من المقابلة.
- إضافة ما هو مناسب من الأسئلة.
- حذف الأسئلة لعدم مناسبتها.
- تقديم أي ملاحظات يرونها مناسبة.

وقد استجاب الباحثان لآراء المحكمين وقاما بإجراء ما يلزم من حذف وتعديل في ضوء المقترحات المقدمة.

ثانياً: موثوقية استمارة المقابلة:

تم حساب موثوقية المقابلة من خلال عرض الأسئلة المتضمنة باستمارة المقابلة على عينة استطلاعية من معلمي الرياضيات والعلوم بلغ عددها خمسة معلمين من خارج عينة الدراسة، ثم إعادة هذه الأسئلة مرة ثانية بعد أسبوعين على نفس المعلمين، والتأكد من صدق المعلومات التي حصل عليها الباحث خلال المقابلتين.

إجراءات الدراسة:

1. الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة التي تناولت موضوع الدراسة.
2. تصميم الأداة في صورتها الأولية مكونة من 35 عبارة (إيجابية وسلبية)، وقام الباحثان بعرضها على المحكمين والاستفادة من آرائهم وخبراتهم، والقيام بعمل تعديلات وإضافة أو حذف بعض العبارات, وتم اعتماد (32) عبارات بلغت نسبة الاتفاق عليها80% فأعلى، يقابلها تدرج ليكرت الخماسي على النحو الآتي (موافق بشدة = 5, موافق=4, محايد= 3, لا أوافق=2, لا أوافق بشدة= 1) للعبارات الإيجابية، وعكس ذلك وضع للعبارات السلبية.
3. حساب صدق الأداة وثباتها.
4. توزيع الأداة على العينة وانتظار الاستجابة، واستمر مدة شهر تقريباً؛ وقد تم الاستفادة من مجموعة من المشرفين التربويين في مكاتب التعليم المختلفة.
5. رصد استجابات أفراد العينة باستخدام البرنامج الإحصائي SPSS.
6. تصنيف استجابات أفراد العينة، وتحديد الاتجاهات نحو كل عبارة من عبارات المقياس وفق الآتي:(1- أقل من 2.3 اتجاه سلبي)؛ (من 2.3 – أقل من 3.7 اتجاه محايد)؛ (3.7 – 5 اتجاه إيجابي).
7. إجراء مقابلة مع عينة قوامها (20) معلماً من معلمي الرياضيات والعلوم لرصد اقتراحاتهم لتحسين برامج التنمية المهنية المقدمة لهم في مكاتب

الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة

1. التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية؛ للتعرف على اتجاهات المعلمين نحو برامج التنمية المهنية.
2. معامل ارتباط بيرسون لحساب الاتساق الداخلي لعبارات المقياس.
3. اختبار "ت" " t-test" لعينتين مستقلتين؛ للتعرف على الفروق في اتجاهات أفراد العينة وفقاً لمتغيري (الخبرة التدريسية- التخصص).
4. اختبار تحليل التباين الأحادي On Way ANOVA للتعرف على الفروق في اتجاهات أفراد العينة وفقاً لمتغير عدد الدورات التدريبية.
5. معادلة كرونباخ ألفا لحساب ثبات الاستبانة.

نتائج الدراسة

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

للإجابة عن السؤال الأول: **ما اتجاهات معلمي الرياضيات والعلوم نحو برامج التنمية المهنية؟** تم حساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لاستجابات أفراد العينة، والجدول (5) يوضح ذلك:

جدول(5): التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة لعبارات المقياس

م	العبارة	الاستجابة										المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الاتجاه
		موافق بشدة		موافق		محايد		غير موافق		غير موافق بشدة				
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%			
1	حضوري البرامج التدريبية يحسن من أدائي التدريسي	66	38.8	78	45.9	18	10.6	1	.6	7	4.1	4,15	.934	ايجابي
2	المعلومات الواردة في الحقائب التدريبية تزيد من حصيلتي المعرفية	47	27.6	78	45.9	23	13.5	12	7.1	10	5.9	3.82	1.095	محايد
3	أتمنى أن تتاح لي فرصة حضور البرامج التدريبية بشكل دوري	82	48.2	45	26.5	28	16.5	12	7.1	3	1.8	4.12	1.039	ايجابي
4	إجراءات التسجيل في البرامج التدريبية واضحة وسهلة	35	20.6	53	31.2	39	22.9	30	17.6	13	7.6	3.39	1.213	محايد
5	يتعامل المدربون باحترافية مع المتدربين	26	15.3	61	35.9	49	28.8	23	13.5	11	6,5	3.40	1.101	محايد

م	العبارة	الاستجابة								المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الاتجاه
		موافق بشدة		موافق		محايد		غير موافق	غير موافق بشدة			
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%			
6	التدريب في الفترة الصباحية يعوق خطتي الدراسية	22	12.9	44	25.9	25	14.7	44	25.9	35	20.6	2.85	1.359	محايد
7	أتمنى أن تنفذ البرامج التدريبية في الفترات المسائية	33	19.4	34	20	30	17.6	41	24.1	32	18.8	2.97	1.408	محايد
8	البرامج التدريبية ترفع من كفاءتي المهنية	66	38.8	82	48.2	14	8.2	6	3.5	2	1.2	4,2	.826	ايجابي
9	أتعرف على استراتيجيات التدريس المناسبة لفلسفة السلسلة	39	22.9	81	47.9	33	19.4	10	5.9	7	4.1	3.79	.996	ايجابي
10	اللقاءات التدريبية مضيعة للوقت	26	15.3	70	41.2	23	13.5	39	22.9	12	7.1	3.35	1.193	محايد
11	البرامج التدريبية لا ترتبط بحاجتي التدريبية	14	8.2	37	21.8	40	23.5	56	32.9	23	13.5	3.22	1.174	محايد
12	البرامج التدريبية تأخذ وقتاً طويلاً	19	11.2	58	34.1	35	20.6	45	26.5	13	7.6	3.15	1.160	محايد
13	أشعر بالملل عند حضوري البرامج التدريبية في نهاية الأسبوع	19	11.2	36	21.2	37	21.8	54	31.8	24	14.1	3,16	1.234	محايد
14	البرامج التدريبية التي نتلقاها غير مهمة	9	5.3	37	21.8	42	24.7	60	35.3	22	12.9	3.29	1.106	محايد
15	أنشطة البرامج التدريبية المصاحبة جيدة	17	10	74	43.5	45	26.5	32	18.8	2	1.2	3.42	.947	محايد
16	لست متحمسا كثيراً للمشاركة في البرامج التدريبية القادمة	25	14.7	71	41.8	20	11.8	37	21.8	17	10	2.71	1.243	محايد
17	أشعر بالإجهاد حينما أشترك في البرامج التدريبية	9	5.3	40	23.5	35	20.6	63	37.1	23	13.5	3.30	1.130	محايد
18	تساعدني البرامج التدريبية في التعاملمع أنماط المتعلمين المختلفة	51	30	75	44.1	23	13.5	18	10.6	3	1.8	3.91	.984	ايجابي

م	العبارة	الاستجابة								المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الاتجاه
		موافق بشدة		موافق		محايد		غير موافق	غير موافق بشدة			
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%			
19	أفضل البرامج التدريبية على غيرها من المهام التي أكلف بها	39	22.9	49	28.8	44	25.9	34	20	4	2.4	3.50	1.121	محايد
20	أرى أن البرامج التدريبية تعود بالنفع على الطالب	54	31.8	66	38.8	28	16.5	18	10.6	4	2.4	3.87	1.052	ايجابي
21	لا أقتنع بما يقدم في البرامج التدريبية لذا لا أطبق ما أتعلمه منها	16	9.4	36	21.2	37	21.8	49	28.8	32	18.8	3.26	1.252	محايد
22	يحتاج كل المعلمين للبرامج التدريبية	38	22.4	19	11.2	14	8.2	43	25.3	56	32.9	2.65	1.570	محايد
23	أتجنب المشاركة في البرامج التدريبية	17	10	43	25.3	22	12.9	51	30	37	21.8	3.28	1.324	محايد
24	أحث زملائي في المدرسة على حضور البرامج التدريبية	43	25.3	64	37.6	46	27.1	12	7.1	5	2.9	3.75	1.008	ايجابي
25	البيئة التدريبية مريحة	28	16.5	67	39.4	41	24.1	26	15.3	8	4.7	3.48	1.084	محايد
26	الإجراءات والأنظمة لحضور الدورات التدريبية سلسة ومرنة	25	14.7	72	42.4	36	21.3	25	14.7	12	7.1	3.43	1.124	محايد
27	الأنشطة المصاحبة للبرامج التدريبية مشوقة وممتعة	17	10	53	31.2	48	28.2	44	25.9	8	4.7	3.14	1.049	محايد
28	لا ضرورة للبرامج التدريبية في حياتنا العملية	24	14.1	33	10.4	13	7.6	49	28.8	51	30	3.41	1.446	محايد
29	تشجع البرامج التدريبية الأفكار الجديدة والتطويرية وتدعمها	39	22.8	86	50.6	24	14.1	17	10	4	2.4	3.81	.975	ايجابي
30	تحرص البرامج التدريبية على تعزيز قيم الانتماء للوطن لدى المعلمين	45	26.5	63	37.1	42	24.7	10	5.9	10	5.9	3.72	1.099	ايجابي
31	يتم الإعلان عن البرامج التدريبية ومواعيدها في وقت مناسب	19	11.2	51	30	38	22.4	51	30	11	6.5	3.09	1.142	محايد

م	العبارة	الاستجابة										المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الاتجاه
		موافق بشدة		موافق		محايد		غير موافق		غير موافق بشدة				
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%			
32	تتوفر في البيئة التدريبية الأدوات والتقنيات المناسبة للبرامج التدريبية	17	10	66	38.8	34	20	41	24.1	12	7.1	3.21	1.130	محايد
	المتوسط العام للمقياس											3.42	1.064	محايد

يتضح من جدول(5) أن المتوسطات الحسابية لعبارات المقياس تتراوح بين(2.65 – 4.20)، حيث كانت اتجاهات معلمي الرياضيات والعلوم ايجابية نحو العبارات التالية:

حضوري البرامج التدريبية يحسن من أدائي التدريسي، أتمنى أن تتاح لي فرصة حضور البرامج التدريبية بشكل دوري، البرامج التدريبية ترفع من كفاءتي المهنية، أتعرف على استراتيجيات التدريس المناسبة لفلسفة السلسلة، تساعدني البرامج التدريبية في التعامل مع أنماط المتعلمين المختلفة، أرى أن البرامج التدريبية تعود بالنفع على الطالب، أحث زملائي في المدرسة على حضور البرامج التدريبية، تشجع البرامج التدريبية الأفكار الجديدة والتطويرية وتدعمها، تحرص البرامج التدريبية على تعزيز قيم الانتماء للوطن لدى المعلمين. بينما كانت اتجاهات أفراد العينة نحو العبارات الأخرى في المقياس بمستوى " محايد". ويلاحظ عدم وجود اتجاهات سلبية نحو عبارات المقياس مما يشير إلى أن مستوى برامج التنمية المهنية مناسبة إلى حد ما، حيث بلغ المتوسط العام لمقياس الاتجاه (3.42)؛ مما يعني أن اتجاهات المعلمين نحو برامج التنمية المهنية اتسمت بـ"محايد". وهذه النتيجة تتفق مع نتيجة دراسة (الطيطي؛ أبو الحاج, 2014)، وتختلف عن النتيجة التي توصلت إليها دراسة (عبدالرحمن؛ تادرس, 2013).

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

هل توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة(0.05) في اتجاهات معلمي الرياضيات والعلوم نحو برامج التنمية المهنية تعزى للمتغيرات(الخبرة التدريسية - التخصص- عدد الدورات التدريبية)؟

أ- وفقا لمتغيري الخبرة التدريسية و التخصص:

تم حساب اختبار "ت" (t-test) للتعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين متوسطات اتجاهات أفراد العينة وفقاً لمتغيري التخصص والخبرة التدريسية, وجاءت النتائج كما في جدول(6) الآتية:

جدول (6): نتائج اختبار "ت" (t-test) للتعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين متوسطات اتجاهات أفراد العينة وفقا لمتغيري الخبرة التدريسية والتخصص

متغير الدراسة	فئة المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	دلالتها عند (,05)
الخبرة التدريسية	10 سنوات فأقل	78	119.0641	17.35672	.174	.710 غير دالـــة
	أكثر من 10 سنوات	92	118.5978	17.49666		
التخصص	رياضيات	94	120.2021	16.68918	1.161	.732 غير دالـــة
	علوم	76	117.0921	18.16750		

يتضح من جدول (6) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة(0.05) بين اتجاهات أفراد العينة يعزى لمتغير الخبرة التدريسية؛ وهذه النتيجة تختلف مع نتائج دراسات (الطيطي؛ أبو الحاج, 2014؛ عبدالرحمن؛ تادرس, 2013 ؛Hursen,2012) التي توصلت إلى وجود فروق في اتجاهات المعلمين يعزى لمتغير الخبرة التدريسية. وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتائج دراسات (الفرا؛ 2013؛ حماد؛ البهبهاني, 2011). وتبين من الجدول أيضاً عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير التخصص؛ وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة (الطيطي ؛ أبو الحاج , 2014) التي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات المعلمين نحو برامج التنمية المهنية تعزى لمتغير التخصص.

وقد يعزى ذلك لكون أفراد العينة يتبعون لنفس الإدارة التعليمية حيث تتفق الإجراءات والبرامج في مكاتب التعليم المختلفة, كذلك يمكن إيعاز عدم وجود الفروق لكون مقررات العلوم والرياضيات تم تطويرها في نفس المشروع وبنفس الخطوات وبالتالي فإن هذا يدعو لاتفاق الموقف بين أفراد العينة.

ب- وفقاً لمتغير عدد الدورات التدريبية:

تم استخدام اختبار التباين الأحادي (On Way ANOVA) للتعرف على مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في اتجاهات معلمي الرياضيات والعلوم نحو برامج التنمية المهنية تعزى لمتغير عدد الدورات التدريبية. والجدول (7) يوضح ذلك.

جدول (7): تحليل التباين الأحادي (On Way ANOVA) للمجموعات وفقاً لمتغير عدد الدورات التدريبية

مصدر الاختلاف	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	206.786	2	103.393	3,40	0.714 غير دالة
داخل المجموعات	50857.190	167	304,534		
المجموع الكلي	51063.976				

يتضح من الجدول (7) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في اتجاهات أفراد العينة تعزى لمتغير عدد الدورات التدريبية؛ ويعزى ذلك لتوجه الوزارة لتقديم حقائب تدريبية في الآونة الأخيرة متنوعة، بهدف مساعدة المعلمين على تحسين الأداء التدريسي، ومساعدتهم على تدريس مقررات الرياضيات والعلوم المترجمة والمواءمة لسلسلة ماجروهل وفقاً لفلسفتها، وتقدَّم للمعلمين بمختلف خبراتهم التدريسية؛ بحيث لا تقل عن (5-4) برامج تدريبية، مما قد يساعد في تقارب الاتجاهات والمواقف نحو البرامج؛ وقد يعزى كذلك إلى كون البرامج التدريبية تقدم للمعلمين دون تحديد الاحتياجات التدريبية لكل معلم.

وتختلف نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة (الطيطي؛ أبو الحاج, 2014) التي توصلت إلى وجود اختلاف في اتجاهات المعلمين وفقاً لمتغير عدد الدورات التدريبية, لكنها تتفق مع نتيجة دراسة (بركات,2005).

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

للإجابة عن السؤال: **ما المقترحات التي تساعد في الرفع من مستوى برامج التنمية المهنية المقدمة لمعلمي الرياضيات والعلوم من وجهة نظرهم؟**

للإجابة عن هذا السؤال تم إضافة سؤال مفتوح نهاية الاستبانة(المقياس)، إضافة إلى القيام بمقابلة استهدفت (20) معلما من معلمي الرياضيات والعلوم؛ للتعرف على أبرز المقترحات التي يرون أنها ستسهم في الرفع من مستوى برامج التنمية المهنية المقدمة في أثناء الخدمة. ويمكن تقسيم المقترحات التي قدمها المعلمون إلى ثلاث مراحل: (قبل بدء البرنامج التدريبي- في أثناء البرنامج التدريبي – بعد البرنامج التدريبي. تفصيلها كالآتي:

قبل بداية البرنامج التدريبي:

هناك اتفاق بين المعلمين على ضرورة أن يتم إعلان البرامج التدريبية قبل بداية العام الدراسي في المواقع الإلكترونية لقسم التدريب والابتعاث، وأن يتم التسجيل في البرنامج إلكترونيا؛ وفقا لاحتياجات كل معلم, وأن تكون المدة المحددة للبرنامج التدريبي تتوافق مع أهدافه ومحتواه، إضافة إلى تجنب الإطالة في البرنامج؛ لأن ذلك ينتج عنه ملل من البرنامج التدريبي، وتكوين اتجاه سلبي نحو برامج التنمية المهنية، إضافة إلى تجنب التقليص المخل بأهداف البرامج, وذهب آخرون إلى اقتراح أن تقدم البرامج في مواقع مجهزة، وفي بيئات مختلفة، واستقطاب مدربين محترفين وأساتذة الجامعات لتقديم البرامج التدريبية، التي يرون أنها سوف يكون لها دور في تحفيز المعلمين على الحضور والتفاعل، كذلك الاتفاق مع مراكز تدريب متخصصة للتعاون مع مكاتب التعليم في تقديم مجموعة من البرامج التدريبية المتعلقة بتطوير الذات، وتطوير الأداء التدريسي؛ وعدم اقتصار البرامج التدريبية على تطوير الأداء التدريسي؛ فالبعض يرى أن هناك حاجة ماسة لمجموعة من برامج تطوير الذات، مثل: (تنظيم الوقت –التواصل ....الخ), ويقترح آخرون الاستفادة من خبرات المعلمين الذين يمتلكون مهارات التدريب؛ وأكدوا أن هذا سيشكل حفزاً للمعلم ودافعاً لغيره من المعلمين لإثراء الوسط التربوي، إضافة لمعرفته بواقع التدريس، والمناهج المدرسية، وأنماط المتعلمين. ويرى آخرون أهمية استغلال التقنية وتقديم برامج تدريبية عن بعد؛ وذلك مراعاة لظروف بعض المعلمين. واقترحت مجموعة من المعلمين أهمية التنسيق بين مكاتب

التعليم ومديري المدارس؛ لتسهيل عملية حضور البرامج التدريبية، وأن يكون عدد المشاركين في البرنامج التدريبي يتناسب مع بيئة التدريب وإمكاناتها.

خلال البرنامج التدريبي:

بعد تحليل البينات والمقترحات اتضح أن هنالك إجماعاً من المعلمين على أهمية التطبيق العملي لأبرز النقاط التي يستهدفها البرنامج التدريبي، وعدم الاكتفاء بعرض المادة العلمية, إضافة إلى أهمية إعطاء الفرصة للمتدربين (المعلمين)؛ لطرح أفكارهم وتجاربهم المتعلقة بالبرنامج التدريبي، وعدم الاكتفاء بالاستماع، ومثل هذا سيكون لديهم اتجاهاً إيجابياً نحو برامج التدريب، ويشعرهم بأهميتهم، وأنهم جزء أساسي من المنظومة التعليمية التي تستهدف تحسين التعليم على وجه العموم والأداء التدريسي على وجه الخصوص.

بعد نهاية البرنامج التدريبي:

يرى أغلبية المعلمين أن ينتهي البرنامج التدريبي بدرس تطبيقي أو أكثر، يكلف به أحد المتدربين، على أن يحضره جميع المتدربين، مع تحديد قائمة بالممارسات الصفية (التدريسية) التي تحقق أهداف البرنامج؛ بهدف التحقق من مدى استيعاب الهدف من البرنامج، وتعديل نواحي القصور، والإجابة عن بعض التساؤلات التي قد تظهر في الواقع، ولا يتم التطرق لها في أثناء البرنامج (نظرياً)، وتعزيز الممارسات السليمة، ونشر ثقافة تبادل الخبرات في أوساط المعلمين. ويرى بعض المعلمين أهمية قياس أثر البرنامج التدريبي؛ من خلال زيارات المشرفين للمعلمين بعد انتهاء البرنامج في مدة لا تتجاوز الأسبوعين, إضافة إلى أنه من المهم توزيع استبانة للمتدربين بعد الانتهاء من البرنامج التدريبي لتقويم البرنامج وتقديم التغذية الراجعة والمقترحات لتحسين أداء المدربين أو الإضافة والحذف والتعديل على محتوى الحقيبة التدريبية. ويرى آخرون أهمية تقديم مكافآت مالية أو رمزية للمتدربين أو المتميزين استناداً لمعايير محددة وواضحة؛ حتى يكون دافعاً ومحفزاً للحضور والتفاعل والمشاركة في جميع اللقاءات التربوية.

التوصيات:

بعد جمع البيانات وتحليلها ومقارنة نتائجها بنتائج الدراسات السابقة يوصي الباحثان بالآتي:

1. أن تقدم الدورات التدريبية للمعلمين وفقاً لاحتياجاتهم التدريبية، وهذا يتطلب دراسة الاحتياجات بشكل مستمر.
2. تفعيل التقنية في مجال التدريب والتنمية المهنية للمعلمين، وتقديم دورات عن بعد.
3. إعطاء المعلمين فرصة كافية للمشاركات وتقديم الاقتراحات القبلية والبعدية لاختيار البرامج وتقويمها أو تقديمها.
4. ضرورة قياس أثر البرنامج التدريبي بواسطة حضور حصة دراسية من قبل المشرف التربوي أو مدير المدير في مدة لا تتجاوز الأسبوعين، وأن تعد قائمة مؤشرات دقيقة للقياس.
5. أن يتضمن جدول البرنامج التدريبي تطبيق عملي لتحقيق أهداف البرنامج (التدريب المهني المنتهي بالتطبيق).

المقترحات:

1. القيام بدراسات تهدف إلى تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي الرياضيات والعلوم.
2. دراسة واقع برامج التنمية المهنية من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التروبين.
3. قياس أثر برامج التنمية المهنية ومدى انعكاسها على تحصيل الطلاب.

المراجع العربية:

أبو عطوان، مصطفى(2008). معوقات تدريب المعلمين أثناء الخدمة وسبل التغلب عليها بمحافظات غزة. **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

بركات، زياد(2005). الدورات التدريبية أثناء الخدمة وعلاقة ذلك بفاعلية المعلم واتجاهاته نحو مهنة التدريس. **مجلة اتحاد الجامعات العربية**، الأردن، 45، 211-256.

الحربي، صالح بن جارالله(2007). اتجاهات المعلمين نحو البرامج التدريبية المقدمة لهم. **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، جامعة أم القرى.

الحسين، سمية حامد(2012). برنامج تدريبي مقترح لتنمية الأداء المهني لدى معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية في ضوء متطلبات المناهج المطورة. **رسالة دكتوراه غير منشورة**، معهد الدراسات التربوية جامعة القاهرة، مصر.

حماد، حسن محمود؛ البهبهاني؛ شحدة سعيد(2011). اتجاهات معلمي الحكومة نحو الدورات التدريبية التي تلقوها أثناء الخدمة بمحافظات غزة. **مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية)**، 19 (2)، 343 -396.

شبارة، رامي السيد(2012). مناهج البحث المدمج: نحو رؤية جديدة لمناهج البحث التربوي في فتحي يونس وآخرون (محررون)، **مجلة القراءة والمعرفة**، 12، 1-25.

الشمراني، سعيد محمد؛ الغامدي، سعيد عبدالله؛ الدهمش، عبدالولي حسين؛ منصور، ناصر صلاح الدين؛ صباح، سائد أحمد(2015). تطورات معلمي العلوم في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية حول تقويم برامج التطور المهني المقدمة لهم. **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، 16(3)، 93- 127.

الطعاني، حسن أحمد(2002م). **التدريب مفهومه, فعالياته، بناء البرامج التدريبية وتقويمها**. ط1، عمان: دار الشرق.

الطيطي، محمد عبد الإله؛ عزمي؛ أبو الحاج(2014). الاتجاهات السائدة لدى معلمي المدارس الحكومية في فلسطين نحو البرامج التدريبية المقدمة لهم ونموهم المهني. **مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية**، 2 (6)، 110-71.

الطيطي، محمد عبدالاله؛ أبوسمرة، محمود(2012). مدى توافر معايير الجودة الشاملة في برامج التدريب في مديريات التربية والتعليم في محافظة الخليل. **المجلة التربوية**، 27(105) (الجزء الأول)، مجلس النشر العلمي، جامعة الكويت.

عبدالرحمن، إيمان جميل؛ تادرس، إبراهيم حربي(2013). اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بالكلية الجامعية المتوسطة الحكومية الأردنية نحو برامج التنمية المهنية. **دراسات العلوم التربوية**، 40 (1)، 12-1.

عبدالمعطي، أحمد حسين؛ زارع، أحمد زارع(2012). التدريب الإلكتروني ودوره في تحقيق التنمية المهنية لمعلم الدراسات الاجتماعية "دراسة تقويمية". **المجلة الدولية للأبحاث التربوية**، جامعة الإمارات العربية المتحدة، 31، 1-39.

الغامدي، حامد جماح (2012). برنامج تدريبي مقترح للنمو المهني لمعلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة في ضوء المعايير العالمية ومتطلبات مناهج العلوم المطورة. **رسالة دكتوراه غير منشورة**، كلية التربية، جامعة أم القرى.

الفرا، غادة رفيق(2013). تقويم برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة في التعليم الأساسي بمدارس وزارة التربية والتعليم ومدارس وكالة الغوث الدولية "دراسة مقارنة". **رسالة ماجستير غير منشورة جامعة الأزهر** – غزة، كلية التربية.

هاشم، كمال الدين; الخليفة، حسن(2011م). **التقويم التربوي مفهومه, أساليبه, مجالاته المستقبلية**. مكتبة الرشد ناشرون.

عبدالخالق, أحمد محمد(1996). **قياس الشخصية**. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

ياغي، محمد عبدالفتاح(1987). **تقويم البرامج التدريبية أثناء التنفيذ**. دار الخريجي للنشر والتوزيع، الرياض.

المخزومي, أمل علي(1415). دور الاتجاهات في سلوك الأفراد والجماعات, رسالة الخليج العربي.(53)،46-15.

صباح,محمد(2007). دور اساليب الاشراف التربوي في تطوير الأداء المهني للمعلمين في المدارس الثانوية في محافظة غزه، **رسالة ماجستير غير منشورة**, كلية التربية, الجامعة الإسلامية بغزة.

القاسم, وجيه القاسم(د.ت), **ملخص الاستراتيجية التدريسية بخرائط المفاهيم**, موقع مكتب التربية العربي لدول الخليج: http//www.abegs.org/aportal/default.aspx

موسى, عبدالحكيم(1416). **تقويم برامج مركز الدورات التدريبية بكلية التربية من وجهة نظر مديري المرحلة الابتدائية والمتوسطة والثانوية والموجهين التربويين على مدى ثلاث سنوات**, بحث منشور في مجلة أم القرى السنة(9) (11)، 1- 53.

المراجع الاجنبية:

Cynthia , E; Benjami, E (2013). Effect of Attitude Towards Professional Development Among High School Teachers in Puducherrry Region.Indian Journal of Applied Research, 3(5), May,204-205.

Chien, H; Kao, C; Yeh, I; Lin, K (2012).Examining the Relationship between Teachers'Attitudes and Motivation TowardWeb-Based Professional Development: A Structural Equation Modeling Approach. The Turkish Online Journal of Educational Technology, 11(2),April,120-127.

Hürsen, Ç (2012). Determine the attitudes of teachers towards professional development activities.Procedia Technology, vol 1, 420 -425.

Muzaffar, M ; Malik, S (2012). Attitude of Teachers towards Professional Development Trainings, In Language in INDIA: Strength for Today and

Bright Hope for Tomorrow. Editor: M. S. Thirumalai, Volume 12 , 8 August , 304- 322.

Farkhanda, T; Sufiana, K. (2014). Teachers' Attitude towards Reflective Practice in Public and Private Sectorat Higher Secondary Level, New Educational Review, 36(2), 278-288.

Lin, S; Cheng, W; Wu, M (2015). Uncovering a Connection between the Teachers' Professional Development Program and Students' Learning, Journal of Education and Practice,6 (23), 66-74.

Ajzen, I; Fishbein, M. (2005). The influence of attitudes on behavior. In D. Albarracín, B. T. Johnson, & M. P. Zanna (Eds.), The handbook of attitudes (pp. 173-221). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Susan, L; Katherine, E; Stiles, S ; Nancy Love, P (2010).Designing Professional Development for Teachers of Science and Mathematics .A.S.U. Corwin Press.