جامعة النجاح الوطنية
كلية الدراسات العليا

الاحتياجات المهنية لمعلمي العلوم الجدد في المرحلة الأساسية في مدارس محافظة نابلس في فلسطين من وجهات نظرهم

إعداد
رغد فائق محمود أبو كشك

إشراف
أ. د. علم الدين الخطيب

قدمت هذه الأطروحة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في أساليب تدريس العلوم بكلية الدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية في نابلس، فلسطين.
2013م

الاحتياجات المهنية لمعلمي العلوم الجدد في المرحلة الأساسية في مدارس محافظة نابلس في فلسطين من وجهات نظرهم

إعداد

رغد فائق محمود أبو كشك

نوقشت هذه الأطروحة بتاريخ 4/9 /2013م، وأجيزت.

أعضاء لجنة المناقشة	التوقيع
1. أ. د. علم الدين الخطيب / مشرفاً ورئيساً	.....
2. أ. د. خولة شخشير صبري / ممتحناً خارجياً	.....
3. د. عبد الغني الصيفي / ممتحناً داخلياً	.....

الإهداء

هو.. حين كنت أطاول قامته عسى أن أكون يوماً مثلاً..وحين أختبئ وراء مكتبه.. متدثرةً برائحته فيه..وحين أرى نفسي حيث يرى نفسه..رجلٌ يصمت الكون لروعته..لا شبيه له.. تناثر التسع وثلاثون حوله وتبعثروا.. إليه هو.. حين كنت أرى سعادته بي تطل من عينيه.. وأرى الزهو يملأ صدره حين يخبره أحدهم عن مقدار الشبه الكبير بيني وبينه.. إليه.. دائماً وأبداً.. فوحده رآني أستطيع.. في الوقت الذي رأيت نفسي فيه..لا ولن أستطيع..
أهديه بعضاً من كلمات.. كثيراً من حب.. وفيضاً من فخر.. إلى أبي..

إليها.. ففيها فقط يمتزج الحنان بالصرامة.. والجد بالمرح.. وتصبح معها الأيام سلسلةً ذهبية تجمعنا معاً.. وليست حبات عقد تناثرت كيفما اتفق.. ومنها فقط.. أستقي قدرتي على قراءة الأحاسيس.. وأكتسب حواس التألق.. وأكبر في عينيها كل يوم.. ورغم ذلك أظل أمامها طفلةً لا تكبر..هي فقط تتقن تلوين أيامي ونسج فرحتي.. إلى أمي..

الشكر والتقدير

للعليم الذي زادني علماً إذ سعيت..

لهم.. أولئك الذين ساندوني بكلماتهم وابتساماتهم.. الذين منحوني الأمل والقدرة على الاستمرار..

الذين اكتشفوا فيّ ما لم أدركه.. الذين كانوا بمثابة مطرٍ أنبت قوس قزحٍ في داخلي..

لمشرفي القدير.. الأستاذ الدكتور علم الدين الخطيب كل الشكر والتقدير والاحترام على متابعته وجهده وعطائه..

لأعضاء لجنة المناقشة.. الدكتورة خولة شخشير والدكتور عبد الغني الصيفي

لتفضلهما بمناقشة هذه الرسالة..

لأبي وأمي..لإخوتي وأخواتي..لصديقاتي.. فخركم بي هو ما يدفعني لأقدم أجمل ما لدي.. وأجمل ما لدي هو أنتم..

لكم جميعاً.. المشاعر لا تكفيها الكلمات.. والتقدير لا يفيه سوى الصمت

أقدم لكم صمتي بحب.. صمتي بفخر.. صمتي بأمل..

دمتم لي ولمحبرتي وللذاكرة.

الإقــرار

أنا الموقعة أدناه مقدمة الرسالة التي تحمل العنوان:

الاحتياجات المهنية لمعلمي العلوم الجدد في المرحلة الأساسية في مدارس محافظة نابلس في فلسطين من وجهات نظرهم

أقر بأن ما اشتملت عليه هذه الرسالة إنما هي نتاج جهدي الخاص، باستثناء مـــا تمـــت الإشارة إليه حيثما ورد، وأن هذه الرسالة ككل، أو أي جزء منها لم يقدم من قبل لنيل أية درجة علمية أو بحث علمي أو بحثي لدى أية مؤسسة تعليمية أو بحثية أخرى.

Declaration

The work provided in this thesis, unless otherwise referenced, is the researcher's own work, and has not been submitted elsewhere for any other degree or qualification.

Student's name: **اسم الطالبة:**

Signature: **التوقيع:**

Date: **التاريخ:**

فهرس المحتويات

الرقم	الموضوع	الصفحة
	الإهداء	ج
	الشكر والتقدير	د
	الإقرار	هـ
	فهرس المحتويات	و
	فهرس الجداول	ط
	فهرس الملاحق	ل
	الملخص	م
	الفصل الأول: مشكلة الدراسة، خلفيتها وأهميتها	**1**
1:1	مقدمة	2
2:1	مشكلة الدراسة وأسئلتها	6
3:1	أهداف الدراسة	7
4:1	حدود الدراسة	7
5:1	أهمية الدراسة	8
6:1	مصطلحات الدراسة	8
	الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة	**9**
1:2	الإطار النظري	10
1:1:2	مهنة التعليم، معاييرها ومشكلاتها	10
2:1:2	أدوار المعلم وواجباته	14
3:1:2	الكفايات المهنية (التدريسية) التي ينبغي توافرها في المعلم الفعال	17
4:1:2	الاحتياجات المهنية للمعلم	23
5:1:2	احتياجات المعلم الجديد	27
6:1:2	احتياجات معلم العلوم الجديد	29
2:2	الدراسات السابقة	31
1:2:2	الدراسات العربية	32
1:1:2:2	دراسات بحثت احتياجات واهتمامات المعلمين والصعوبات المهنية التي تواجههم	32

الرقم	الموضوع	الصفحة
2:1:2:2	دراسات بحثت احتياجات واهتمامات المعلمين الجدد والصعوبات والمشكلات المهنية التي تواجههم	38
3:1:2:2	دراسات بحثت احتياجات واهتمامات معلمي العلوم، ومعلمي العلوم الجدد والصعوبات المهنية التي تواجههم	39
4:1:2:2	دراسات بحثت في الكفايات التدريسية للمعلم	42
2:2:2	الدراسات الأجنبية	45
1:2:2:2	دراسات بحثت احتياجات واهتمامات المعلمين والصعوبات المهنية التي تواجههم	45
2:2:2:2	دراسات بحثت احتياجات واهتمامات المعلمين الجدد والصعوبات والمشكلات المهنية التي تواجههم	47
3:2:2:2	دراسات بحثت احتياجات واهتمامات معلمي العلوم، ومعلمي العلوم الجدد والصعوبات المهنية التي تواجههم	49
4:2:2:2	دراسات بحثت في الكفايات التدريسية للمعلم	50
3:2:2	ملخص الدراسات السابقة	51
	الفصل الثالث: الطريقة والإجراءات	**53**
1:3	منهج الدراسة	54
2:3	مجتمع الدراسة	54
3:3	أدوات الدراسة	55
1:3:3	صدق الأداة	56
2:3:3	ثبات الأداة	56
4:3	إجراءات الدراسة	57
5:3	متغيرات الدراسة	57
6:3	المعالجات الإحصائية	58
	الفصل الرابع: نتائج الدراسة	**59**
1:4	النتائج المتعلقة بالسؤال الرئيس	60
2:4	النتائج المتعلقة بالسؤال الأول	66
3:4	النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني	72
4:4	النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث	77

الرقم	الموضوع	الصفحة
5:4	النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع	83
6:4	النتائج المتعلقة بالإجراء المقترح لتلبية الحاجة	89
7:4	النتائج المتعلقة بالسؤال المفتوح في أداة الدراسة	92
8:4	ملخص نتائج الدراسة	97
	الفصل الخامس: مناقشة النتائج والتوصيات	**99**
1:5	مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرئيس	100
2:5	مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول	104
3:5	مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني	105
5:4	مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث	106
5:5	مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع	108
6:5	التوصيات	109
	قائمة المصادر والمراجع	**111**
	الملاحق	**121**
	Abstract	**b**

فهرس الجداول

الرقم	الجدول	الصفحة
جدول (1)	توزيع مجتمع الدراسة حسب متغيراتها المستقلة	54
جدول (2)	معاملات الثبات لأداة الدراسة ومجالات الاحتياجات المهنية لمعلمي العلوم	56
جدول (3)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لمجال التخطيط للتدريس	61
جدول (4)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لمجال التنفيذ	62
جدول (5)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لمجال توظيف أساليب التدريس	63
جدول (6)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لمجال المختبر	64
جدول (7)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لمجال التقويم	65
جدول (8)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لمجالات الاحتياجات المهنية لمعلمي العلوم الجدد	66
جدول (9)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات أداة الدراسة وفق مستويات متغير السلطة المشرفة (تبعية المدرسة) لمجال التخطيط للتدريس	67
جدول (10)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات أداة الدراسة وفق مستويات متغير السلطة المشرفة (تبعية المدرسة) لمجال التنفيذ	68
جدول (11)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات أداة الدراسة وفق مستويات متغير السلطة المشرفة (تبعية المدرسة) لمجال توظيف أساليب التدريس	69
جدول (12)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات أداة الدراسة وفق مستويات متغير السلطة المشرفة (تبعية المدرسة) لمجال المختبر	70

الرقم	الجدول	الصفحة
جدول (13)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات أداة الدراسة وفق مستويات متغير السلطة المشرفة (تبعية المدرسة) لمجال التقويم	71
جدول (14)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات أداة الدراسة وفق مستويي متغير الكلية (كلية علوم، كلية علوم تربوية) لمجال التخطيط للتدريس	73
جدول (15)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات أداة الدراسة وفق مستويي متغير الكلية (كلية علوم، كلية علوم تربوية) لمجال التنفيذ	74
جدول (16)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات أداة الدراسة وفق مستويي متغير الكلية (كلية علوم، كلية علوم تربوية) لمجال توظيف أساليب التدريس	75
جدول (17)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات أداة الدراسة وفق مستويي متغير الكلية (كلية علوم، كلية علوم تربوية) لمجال المختبر	76
جدول (18)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات أداة الدراسة وفق مستويي متغير الكلية (كلية علوم، كلية علوم تربوية) لمجال التقويم	77
جدول (19)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات أداة الدراسة وفق مستويي متغير الجنس (ذكر، أنثى) لمجال التخطيط للتدريس	78
جدول (20)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات أداة الدراسة وفق مستويي متغير الجنس (ذكر، أنثى) لمجال التنفيذ	79
جدول (21)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات أداة الدراسة وفق مستويي متغير الجنس (ذكر، أنثى) لمجال توظيف أساليب التدريس	80
جدول (22)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات أداة الدراسة وفق مستويي متغير الجنس (ذكر، أنثى) لمجال المختبر	81

الرقم	الجدول	الصفحة
جدول (23)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات أداة الدراسة وفق مستويي متغير الجنس (ذكر، أنثى) لمجال التقويم	82
جدول (24)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات أداة الدراسة وفق مستويي متغير المرحلة التدريسية (مرحلة أساسية عليا، مرحلة أساسية دنيا) لمجال التخطيط للتدريس	84
جدول (25)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات أداة الدراسة وفق مستويي متغير المرحلة التدريسية (مرحلة أساسية عليا، مرحلة أساسية دنيا) لمجال التنفيذ	85
جدول (26)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات أداة الدراسة وفق مستويي متغير المرحلة التدريسية (مرحلة أساسية عليا، مرحلة أساسية دنيا) لمجال توظيف أساليب التدريس	86
جدول (27)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات أداة الدراسة وفق مستويي متغير المرحلة التدريسية (مرحلة أساسية عليا، مرحلة أساسية دنيا) لمجال المختبر	87
جدول (28)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات أداة الدراسة وفق مستويي متغير المرحلة التدريسية (مرحلة أساسية عليا، مرحلة أساسية دنيا) لمجال التقويم	88
جدول (29)	النسب المئوية للإجراءات المقترحة لتلبية الحاجات المرتبطة بمجال التخطيط للتدريس	89
جدول (30)	النسب المئوية للإجراءت المقترحة لتلبية الحاجات المرتبطة بمجال التنفيذ	90
جدول (31)	النسب المئوية للإجراءت المقترحة لتلبية الحاجات المرتبطة بمجال توظيف أساليب التدريس	91
جدول (32)	النسب المئوية للإجراءت المقترحة لتلبية الحاجات المرتبطة بمجال المختبر	91
جدول (33)	النسب المئوية للإجراءت المقترحة لتلبية الحاجات المرتبطة بمجال التقويم	92
جدول (34)	التكرارات والنسب المئوية لاستجابات المعلمين على السؤال المفتوح	93

فهرس الملاحق

الرقم	الملحق	الصفحة
ملحق (1)	قائمة محكمي أداة الدراسة	122
ملحق (2)	الاستبانة في صورتها الأولية	123
ملحق (3)	الاستبانة في صورتها المعدلة	131
ملحق (4)	الاستبانة في صورتها النهائية	135
ملحق (5)	كتاب الجامعة الموجه لمدير عام التعليم العام في وزارة التربية والتعليم العالي لتسهيل مهمة الطالبة	140
ملحق (6)	كتاب الجامعة الموجه لرئيس برنامج التعليم في الضفة الغربية في وكالة الغوث الدولية لتسهيل مهمة الطالبة	141
ملحق (7)	كتاب وزارة التربية والتعليم العالي– رام الله لتسهيل مهمة الطالبة	142
ملحق (8)	كتاب مديرية التربية والتعليم – نابلس لتسهيل مهمة الطالبة	143
ملحق (9)	كتاب مديرية التربية والتعليم – جنوب نابلس لتسهيل مهمة الطالبة	144
ملحق (10)	كتاب وكالة الغوث الدولية –مدير التعليم/نابلس لتسهيل مهمة الطالبة	145
ملحق (11)	المتوسطات الحسابية لفقرات أداة الدراسة وفق مستويات متغيرات الدراسة	146

الاحتياجات المهنية لمعلمي العلوم الجدد في المرحلة الأساسية في مدارس محافظة نابلس في فلسطين من وجهات نظرهم

إعداد

رغد فائق محمود أبو كشك

إشراف

أ. د. علم الدين الخطيب

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى تحفيز معلمي العلوم الجدد في مدارس محافظة نابلس على تحديد احتياجاتهم المهنية، وهدفت أيضا إلى تحديد دور عدد من المتغيرات المختارة في تلك الاحتياجات.

حاولت الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية :

1- ما الاحتياجات المهنية لمعلمي العلوم الجدد في المرحلة الأساسية في مدارس محافظة نابلس مرتبة حسب أهميتها بالنسبة لهم ؟

2- هل يوجد اختلاف في درجة الاحتياجات المهنية لمعلمي العلوم الجدد في المرحلة الأساسية في مدارس محافظة نابلس باختلاف السلطة المشرفة، الكلية الجامعية، الجنس والمرحلة التعليمية؟

طورت الباحثة استبانة لقياس درجة شعور معلمي العلوم الجدد باحتياجاتهم المهنية جاءت موزعة على خمسة مجالات هي: التخطيط للتدريس، والتنفيذ، وتوظيف أساليب التدريس، والمختبر والتقويم، كما ضمت مجموعة من الإجراءات المقترحة لتلبية احتياجات المعلمين المهنية، إضافة إلى سؤال مفتوح يبحث في احتياجاتهم .

اشتملت عينة الدراسة على (210) معلما ومعلمة والتي تكونت من جميع أفراد مجتمعها من معلمي العلوم الجدد في المرحلة الأساسية ذوي الخبرة (1-3) سنوات.

استخدمت الباحثة المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لتقدير استجابات مجتمع الدراسة على فقرات الاستبانة ومجالاتها، كما استخدمت معادلة كرونباخ ألفا لحساب الاتساق الداخلي لفقرات أداة الدراسة.

أظهرت نتائج الدراسة درجة احتياج متوسطة على المجالات الخمسة مرتبة حسب أهميتها كما يلي: المختبر، توظيف أساليب التدريس، التخطيط للتدريس، التنفيذ وأخيرا التقويم. كما أشارت النتائج المتعلقة بمتغيرات الدراسة إلى درجة احتياجات متوسطة لدى معلمي العلوم الجدد في المدارس التابعة لوزارة التربية والتعليم والمدارس الخاصة بينما كانت درجة الاحتياجات منخفضة لدى معلمي مدارس وكالة الغوث. أما بخصوص متغير الكلية فقد دلت النتائج على تساو تقريبا بين المتوسطين الحسابيين لاحتياجات خريجي كلية العلوم واحتياجات خريجي كلية علوم تربوية. بينما كان المتوسطان الحسابيان لاحتياجات المعلمين على متغير الجنس متقارب لصالح مجموعة الذكور. وبالنسبة لمتغير المرحلة التعليمية فقد كان كلاهما بمستوى احتياج متوسط لصالح معلمي المرحلة الأساسية الدنيا.

الفصل الأول

مشكلة الدراسة: خلفيتها وأهميتها

1:1 مقدمة

2:1 مشكلة الدراسة وأسئلتها

3:1 أهداف الدراسة

4:1 حدود الدراسة

5:1 أهمية الدراسة

6:1 مصطلحات الدراسة

الفصل الأول

مشكلة الدراسة: خلفيتها وأهميتها

1:1 المقدمة

تعمل التربية على تنشئة الأفراد وتنمية شخصياتهم في جميع جوانبها الإنسانية وذلك من خلال مؤسسات تربوية عديدة . وللمدرسة دور كبير في هذا المجال حيث يقوم المعلم بتحقيق الأهداف التربوية التي رسمها المجتمع فهو رأس التغيير في المنظومة التربوية ومحور الرسالة التربوية والركيزة الأهم في نجاحها. والمعلم المؤهل أكاديميا وتربويا والذي يمتلك كفايات تعليمية ولديه الخبرة يكون أقدر من غيره على تحقيق هذه الأهداف.

"فالمعلم، منذ أن وجد التعليم، ما زال يقدم خدمة مهنية لأمته من خلال تمكين التلاميذ من اكتساب المعارف والمثل العليا، وتذوق معنى الحرية، والمسؤولية، ومن خلال تمكينهم من اكتساب مهارات التفكير الناقد، والمواطنة الصالحة، وإذا ما قيل بأن مستقبل الأمة ومصيرها يكمنان في أيدي أولئك الذين يربون أجيالها الناشئة، فلن يكون ذلك القول بعيدا عن الصحة، إن لم يكن مطابقا لها، ومن هنا كانت مكانة المعلم بين الأمم مكانة رفيعة جدا، ولعل أرفع ما وصلت إليه هذه المكانة..هي ما قررته الثقافة العربية عبر تاريخها تجاه المعلم، فكانت مكانة المعلم في التراث العربي الإسلامي مكانة تعبر عن عظيم تقدير الأمة للمعلم، كما أنها مكانة مستمدة من العقائد والقيم الدينية التي تنتمي إليها الأمة العربية، وتفخر بها، باعتبارها قيما إنسانية حضارية لا تقتصر على عرق أو جنس أو لون" (جرادات وأبو غزالة وعبيدات وعبد اللطيف، 1983، ص115).

ينظر البعض إلى التعليم على أنه مهنة فقط، وآخرون ينظرون إليه على أنه رسالة فقط، وترى الباحثة أن التعليم مهنة ورسالة معا حيث أن معنى المهنة يتحدد من خلال مجموعة من الشروط، وعندما تنطبق كل أو أغلب هذه الشروط على نشاط معين يقوم به جماعة من الناس ينظر إلى هذا النشاط على أنه مهنة، ومن أهم تلك الشروط توفر كفاءات محددة لدى أعضاء هذه المهنة، ووجود مؤسسات تعنى بالتأهيل المهني وكسب الأعضاء الكفايات المهنية المطلوبة،

وإجراء دراسات وتدريبات بغرض النمو المهني أثناء الخدمة، والتمتع بأخلاقيات مهنية تقيد الانتساب لهذه المهنة أو الخروج منها. وكما هو ملاحظ فإن هذه الشروط تبدو جميعا منطبقة على مهنة التعليم، فهناك مؤسسات تعليمية متخصصة لإعداد المعلم وتأهيله، ومساعدته على كسب الكفايات التدريسية المطلوبة، كما أن هناك برامج للتدريب أثناء الخدمة تعقد من حين لآخر لرفع كفايات المعلمين، وإطلاعهم على كل جديد في ميدان التربية، إضافة إلى البحوث والدراسات الأكاديمية النظرية والميدانية التي تجرى لتطوير المهنة سواء في الجامعات أو مراكز البحوث المعنية بهذه المهنة (الفقى، 2010). وكون التعليم رسالة، فإن المعلم الذي تتوفر لديه الرغبة في التعليم يكون منهمكا في مهنته فكرا وشعورا، فالتعليم لا يمثل له مهنة يعيش من خلالها فحسب ؛ بل هي مهمة إنسانية تتطلب منه كل محاولة أمينة وفكرا أصيلا ودقة علمية في التخطيط والتعامل مع الآخرين (حمدان،1988).

لقد عنيت كافة الجماعات والمعاهد والمراكز الخاصة بإعداد المعلم تخصصيا ومهنيا وثقافيا، وذلك بإيجاد برامج تزوده بالمعارف التربوية والتعليمية ومساعدته على كسب المهارات المهنية من أجل تفعيل قدراته وإطلاق مواهبه، حتى يقوم بالدور المطلوب منه على أكمل وجه، كما أن تطور المعلم ذاته، وزيادة خبراته من خلال ممارسته اليومية لعملية التعليم، والمشكلات الميدانية التي يواجهها، وخبراته المتراكمة التي يكتسبها يمكن أن تضيف له أبعادا جديدة توسع من مفهوم التعليم لديه يوما بعد يوم (الترتوري والقضاة، 2006).

وفي الآونة الأخيرة يعرف المربون التعليم من وجهات نظر متعددة اتفقت في مجملها على أنه مجموعة المهمات والعمليات التي تحقق بصورة إجرائية الأهداف التربوية وتحقق النمو الشامل المتكامل للمتعلم والنمو الاجتماعي والاقتصادي والسياسي للمجتمع (العامري، 2009)، ويمكننا أن نعرفه بأنه نشاط يقوم به المعلم لتيسير عملية التعلم وهو إحداث تغييرات معرفية ومهارية ووجدانية لدى الطلاب، حيث يعتبر نشاطا مقصودا من قبل المعلم لتغيير سلوك طلابه وعملية تفاعل اجتماعي لتطوير معارف ومهارات وقيم واتجاهات الطلاب، فالتعليم عملية اجتماعية، أي مرتبطة بالمجتمع. وطالما ظلت المجتمعات متطورة ومتغيرة يظل التعليم ديناميا

متطورا. كما أنه تفاعل معقد بين المعلم والمتعلمين لتحقيق الأهداف التربوية ضمن نظام يتكون من مدخلات وعمليات ومخرجات لمساعدة الآخرين على التعلم وتزويد الطلاب بالمعلومات أو المهارات. وكما أن لكل مهنة ميزاتها، فإن لها مشاكلها أيضا التي تتفاوت من البساطة إلى التعقيد، وتشترك مهنة التعليم مع المهن الأخرى في ذلك، حيث يواجه المعلمون في الميدان مشكلات يومية متنوعة انبثقت في معظمها من عدم تلبية احتياجات المعلم المهنية، خاصة إذا تذكرنا أن المعلم هو صاحب المهنة التي تتعلق بالهندسة البشرية، والإعداد للحياة، وتربية الجيل وتهيئته (الفقى،2010)، وهذا ما كان قد أكد عليه (زيدان, 1981) في أن مهنة التعليم تعتبر عملية استثمار وتنمية الموارد البشرية وزيادة معارف ومهارات وقدرات الطلبة.

جاء في دليل المعلم الذي أصدرته الإدارة العامة للتربية والتعليم بمنطقة القصيم الواقعة في المملكة العربية السعودية العديد من المشكلات التي تتعلق بمهنة التعليم حيث نجد أن بعض هذه المشكلات يهم المعلم المبتدئ أكثر من المعلم القديم الذي أمضى في ممارسة التعليم ردحا من الزمان اكتسب فيها من الخبرات ما يفيده في مواجهة هذه المشكلات، كما أن بعضها الآخر يهم جميع المعلمين القدامى منهم والمبتدئين على حد سواء. وهنا تجدر الإشارة إلى أن بعض المشكلات قد لا تواجه المعلم في يومه الأول أو في عامه الأول، وإنما في عدة سنوات، وهكذا يظل المعلم جديدا على المهنة فيما يتعلق بمثل هذه المشكلات، وقديما في الوقت ذاته بالنسبة لمشكلات أخرى (الفقى، 2010). كما يمكن أن تكون الاحتياجات التي هي أصل تلك المشكلات غير معروفة وغير واضحة لجميع المعلمين لذلك ينبغي أن يحسوا باحتياجاتهم بأنفسهم ما أمكن، لتلبيتها، وحل مشكلاتهم حتى يجدوا حوافز للعمل والتقدم وتطوير العملية التعليمية (يوسف، 1976).

ويؤكد الشوارب الوارد ذكره في صالح (1999) أن معلم العلوم بوجه خاص يواجه مشكلات وصعوبات متعددة بعضها يخصه كمعلم علوم وبعضها الآخر يشترك فيه مع معلمي المواد الدراسية الأخرى , ويمكن حل هذه المشكلات من خلال التعرف عليها وتصنيفها ثم دراستها تمهيدا لوضع الاقتراحات والتوصيات العملية لحلها، وخير مرجع يمكن أن نستدل فيه

على هذه الصعوبات والمشكلات هو معلم العلوم نفسه الذي يعتبر أكثر عناصر العملية التعليمية التعلمية التصاقا بها ومعاناة منها.

ويذكر النوري الوارد ذكره في صوالحة (2000) أن نجاح العملية التربوية بمحتواها العام وما تنطوي عليه من العناصر والأسباب العديدة كالمناهج الصالحة بكل مكوناتها من الكتب الدراسية الجيدة والوسائط التعليمية المناسبة والمباني المجهزة تجهيزا جيدا والإدارة المدرسية الناجحة على أهميتها وآثارها المختلفة في العمل التربوي، سيظل مشكوكا فيها إذا لم يهيأ لها معلم كفي، معدا إعدادا جيدا ومجهزا علميا وثقافيا ومهنيا يوجه مسارها ويضعها في إطارها الصحيح.

هناك بعض المشكلات المهنية التي تواجه المعلم الجديد بصفة خاصة، نظرا لقلة خبراته بميدان التعليم، ويكتسب المعلم خبرات لحل هذه المشكلات مع مرور الزمن في العمل الميداني، على النقيض من ذلك يمكن أن يتناقص اهتمام المعلم بمهنته مع كل مشكلة جديدة تعترض سبيله إذا لم يجد من يقدم له النصح والمشورة لحل هذه المشكلة، والدعم الكافي في محاولة لإشباع احتياجاته المهنية. ومن أهم هذه المشكلات الشعور بالغربة داخل المدرسة والمواجهة الأولى مع الطلاب، وتوفير المواد والأجهزة التعليمية اللازمة للتدريس , ومواجهة بعض المهام الروتينية للمعلمين (الفقى، 2010). ويمكن أن يكون هناك مشكلات ناجمة عن تنوع وتعدد مصادر إعداد المعلمين وما ينتج عنه من اختلافات في قدراتهم العلمية والمهنية مما يستدعي إعدادا علميا ومهنيا مسبقا(عبيدات، 2007).

كما أن هناك أسئلة تدور في ذهن المعلمين الجدد مثل: من أين يبدأون؟ وما هي وسيلة الضبط المناسبة؟ وما طريقة التدريس الملائمة؟ وكيف تتم إثارة دافعية الطلبة نحو الدرس؟ وكيف يتم التخطيط للدرس؟ وما طرق التقويم المناسبة؟ بالإضافة إلى العديد من الأسئلة , والتي تسبب للمعلم الجديد ضغوطا نفسية , وقد يصل إلى حالة من الإحباط واليأس، خاصة شعوره بأنه مراقب من قبل الجميع : بداية من الطلبة الذين يدرسهم، مرورا بزملائه المعلمين، والإدارة وانتهاء بأولياء أمور الطلبة (الترتوري والقضاة، 2006).

2:1 مشكلة الدراسة وأسئلتها

لاحظت الباحثة من خلال لقاءاتها مع الكثير من التربويين والمعلمين وأولياء الأمور شكواهم من تدني تحصيل الطلاب في مادة العلوم في المدارس الفلسطينية سواء في الامتحانات المدرسية اليومية والشهرية والفصلية إضافة إلى الامتحانات الوزارية الرسمية، وهذا ما أشارت إليه نتائج اختبار Timss (2011)، فبالرغم من التقدم الذي حصل مقارنة بنتائج اختبار عام (2007) إلا أن أداء الطلبة لا يزال ضعيفا، وما تزال درجة إتقانهم للمهارات الأساسية متدنية، حيث كان ترتيب فلسطين عالميا 34 من أصل 45 دولة مشاركة و 7 من بين 11 دولة عربية مشاركة (وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، 2013). وإذا كان السبب يكمن في أكثر من موقع فيمكن لمعلم العلوم أن يشغل أحد هذه المواقع باعتباره عنصرا هاما من مدخلات الموقف التعليمي التعلمي،حيث أن توفر المعلمين الجيدين ضمن بيئة تعليمية مناسبة يؤدي إلى وجود طلاب ذوي جودة عالية، وهذا يتطلب دعم المعلمين بشكل عام، والجدد بشكل خاص وتحفيزهم على تنمية مهاراتهم التعليمية، وتلبية احتياجاتهم المهنية. من هنا برزت مشكلة الدراسة في ضرورة تحديد الاحتياجات المهنية للمعلمين الجدد، واقتراح الإجراءات المناسبة لتلبيتها، وبالتالي رفع الكفايات المهنية للمعلمين مما ينعكس إيجابا على أداء الطلبة وتحصيلهم.

تكمن مشكلة الدراسة في تحديد احتياجات معلم العلوم الجديد وذلك من خلال الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي :

ما الاحتياجات المهنية لمعلمي العلوم الجدد في المرحلة الأساسية في مدارس محافظة نابلس مرتبة حسب أهميتها بالنسبة لهم؟

وفي إطار هذا السؤال البحثي الرئيس فإن هذه الدراسة هدفت إلى الإجابة عن الأسئلة الفرعية الآتية :

1- هل يوجد اختلاف في الاحتياجات المهنية لمعلمي العلوم الجدد في المرحلة الأساسية في مدارس محافظة نابلس باختلاف السلطة المشرفة على المدارس (وزارة التربية والتعليم، وكالة الغوث الدولية، المدارس الخاصة)؟

2- هل يوجد اختلاف في الاحتياجات المهنية لمعلمي العلوم الجدد في المرحلة الأساسية في مدارس محافظة نابلس باختلاف الكلية التي تخرجوا منها (كلية علوم، كلية علوم تربوية)؟

3- هل يوجد اختلاف في الاحتياجات المهنية لمعلمي العلوم الجدد في المرحلة الأساسية في مدارس محافظة نابلس باختلاف الجنس (ذكر، أنثى)؟

4- هل يوجد اختلاف في الاحتياجات المهنية لمعلمي العلوم الجدد في المرحلة الأساسية في مدارس محافظة نابلس باختلاف المرحلة الدراسية (أساسية عليا، أساسية دنيا)؟

3:1 أهداف الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى:

1- تحديد الاحتياجات المهنية لمعلمي العلوم الجدد في مدارس محافظة نابلس .

2- تحديد دور بعض المتغيرات المختارة (السلطة المشرفة، الكلية الجامعية، الجنس، المرحلة التعليمية) في تلك الاحتياجات.

4:1 حدود الدراسة

اقتصرت الدراسة على:

- عينة من معلمي العلوم الجدد في محافظة نابلس (من سنة إلى ثلاث سنوات خبرة) والبالغ عددهم (210) من أصل (210) معلما ومعلمة , أي المجتمع .
- الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2012/2011.
- معلمو العلوم الجدد من خريجي كليتي العلوم والعلوم التربوية.
- معلمو المرحلة الأساسية.

5:1 أهمية الدراسة

مما سبق ذكره ظهرت أهمية القيام بدراسة تحدد احتياجات معلمي العلوم الجـــدد علـــى اعتبارهم أفرادا قادرين على الإحساس بمشكلاتهم المهنية التي يحسنون التعبير والمناقشة فيهـــا. كذلك، فإن تحديد هذه الاحتياجات والأمور اللازمة الضرورية للمعلم الجديد تسهم في مســـاعدة المعنيين على تلبية احتياجات المعلمين من خلال تطبيق الإجراءات المناسبة من ورشات عمل، ودورات قصيرة، ولقاءات، ومواد تعليمية، أو غيرها من الإجراءات التي قد تؤثر ايجابا علـــى رفع كفاياتهم المهنية وبالتالي رفع وتحسين أداء طلابهم الدراسي.

6:1 مصطلحات الدراسة

- الاحتياجات المهنية: كفايات تعليمية تلزم (لا يمتلكها) المعلم لتحقيق أهـــداف التعلـــيم فـــي المدارس.

- معلم العلوم الجديد: هو معلم العلوم الذي تتراوح سنوات خبرته في التعليم من ســـنة إلـــى ثلاث سنوات.

- السلطة المشرفة: هي الجهة التي تشرف على المدرسة وهي وزارة التربية والتعليم، وكالة الغوث الدولية، إدارات المدارس الخاصة.

- الكفاية التعليمية: قدرة يمتلكها المعلم تساعده على القيام بالمهمات التعليمية.

- المرحلة الأساسية الدنيا: صفوف المرحلة الأساسية من الأول وحتى الرابع (وزارة التربية والتعليم, 1998).

- المرحلة الأساسية العليا: صفوف المرحلة الأساسية من الخـــامس وحتـــى العاشـــر(وزارة التربية والتعليم, 1998).

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

1:2 الإطار النظري

2:2 الدراسات السابقة

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

1:2: الإطار النظري

1:1:2 مهنة التعليم، معاييرها ومشكلاتها

تقيس معظم المجتمعات تقدمها بدرجة التطور التي تطرأ على المجال التربوي التعليمي باعتباره أساس ازدهار المجالات الأخرى في المجتمع، فهو يهدف إلى تلبية رغبة الأفراد وتنمية قدراتهم الشخصية، وهذا يساهم في تحديد وجهة الفرد التي غالبا ما تكون ايجابية بالنسبة له ولنماء مجتمعه وتقدمه.

وإذا أمعنا النظر وتفحصنا طبيعة المنظومة التربوية لوجدناها بعناصرها كخلية نحل تعمل معا في محاولة لإنجاز الخطط التعليمية المرسومة على خير وأكمل وجه. ولو حاولنا اختيار قائد لهذه المنظومة لكان المعلم الفعال ذو الكفايات المهنية هو العنصر المؤهل من بين عناصر العملية التعليمية كلها ليكون القائد، الموجه، المرشد، والمصدر الأول للبناء الحضاري والاجتماعي والاقتصادي، حيث أن نجاح العملية التعليمية يقع 60% منها على عاتق المعلم كما ورد في الأدب التربوي المعاصر.

تعتبر مهنة التعليم من المهن الدقيقة والصعبة، فهي تختلف عن سائر المهن من حيث فلسفتها وطبيعتها ومواصفات من يتحمل مسؤولية العمل فيها، حيث تتوقف عليها نجاحات المهن الأخرى في تحقيق أهدافها ومن ثم تحقيق أهداف المجتمع، لذلك فهي تحتاج إلى إعداد نظري وعملي طويل لمن سيقوم بها، وتتطلب منه الكثير من الإمكانات والكفايات لما فيها من مسؤوليات شاقة، وهذا لن يكون إلا بمعلم صاحب رسالة، يؤمن بمهنته ويقدر قيمتها ويصون دستورها ويلتزم بأخلاقياتها ومبادئها (المهدي، 2007)، كما أنها تتطلب من المعلم إتقان البنية المعرفية للمهام موضع الممارسة وتحديث المعارف والنظريات والمهارات بشكل يضمن تحقيق التنمية المهنية المستدامة، إضافة للمؤهل التعليمي الملائم الذي يلبي متطلبات ممارسة مهام

المهنة، والتي تعمل على اندماج المعلم في تلك المهنة وحب المادة التي يعلمها مما يؤثر في طريقة تدريسه . هذا ويمكننا اعتبار هذه المتطلبات هي نفسها معايير مهنة التعليم أو معايير الاعتماد المهني للمعلم التي يمكن أن تكون شروطا نستطيع من خلالها تقييم قدرة المعلم على أداء المهام الموكلة إليه بمهارة وكفاءة عالية، الأمر الذي ينعكس بدوره على جودة المنتج التعليمي الذي ينشده المجتمع , والاطمئنان على مستقبل أبنائه الذين سيسهمون في بنائه وتقدمه وارتقائه (حسن ومحمود، 2008).

لكن، لا مفر من مواجهة المعلم لبعض المشكلات المهنية التي تعكر صفوه وقد تؤثر سلبا على أدائه حتى لو كان ذو كفايات عالية، فبعض الاحتياجات المهنية العادية التي يمكن السيطرة عليها وتقبلها في بادئ الأمر قد تتحول إلى مشكلات صعبة الحل إذا لم تعالج أولا بأول. وقد تناول الأدب التربوي العديد من المشكلات العامة المتكررة التي يواجهها المعلم أثناء رحلته المهنية، كان منها ما ورد ذكره في الفقي (2010):

- الفجوة بين النظرية والتطبيق، فالمعلم يجد فرقا شاسعا بين ما كان يتعلمه ويسمعه أثناء دراسته في الكليات والجامعات عن أساليب التدريس، والتعامل مع الطلاب، والأنشطة الصفية واللاصفية وغيرها، وبين ما يلمسه على أرض الواقع كالتعليم التقليدي، والتعامل مع الطلاب على أساس العلامات ودرجات الاختبار فقط.

- انصراف الطلاب عن الاهتمام بموضوع الدرس، مما يسبب إزعاجا للمعلم، وقد يكون السبب في ذلك قلة خبرة المعلم أو عدم تمكنه من عرض المادة بطريقة تثير اهتمام الطلاب ودوافعهم الداخلية للتعلم.

أما المهدي (2007) فيعتبر مهنة التعليم من المهن التي تكثر مشكلاتها، وتتعدد ألوانها لتطول معظم مدخلات العملية التعليمية، ومن المشكلات التي تحدث عنها:

- النظرة الاجتماعية المتدنية لمهنة التعليم، حيث يقيم معظم الأفراد المعلم على قدر الأجر الذي يتقاضاه من ناحية، وعلى طبيعة المكان الذي يعلم فيه من ناحية ثانية. وقد يكون

لطبيعة التخصص الذي يدرسه المعلم دور في نظرة المجتمع له، فعلى سبيل المثال نجد أن مكانة معلم الرياضيات تختلف عن مكانة معلم الفنون أو الرياضة!!

- الانخفاض في الإقبال على الالتحاق بكليات التربية وفق رغبات حقيقية لـــدى الملتحقـــين للعمل بالتعليم، بالشكل الذي أضر بالعملية التعليمية في واقعها العملي نتيجة دخول عناصر غير مؤهلة للعمل بالمهنة، وكأن التعليم أصبح مهنة من لا مهنة له.

- هجرة المعلمين الأكفياء إلى البلدان الأخرى، سواء كانت هجرة مؤقتة عن طريق الإعـــارة أو التعاقد الشخصي، أو هجرة دائمة مع وجود نقص واضح في عدد القـــائمين المـــؤهلين لمهنة التعليم في جميع المراحل التعليمية والمواقع الدراسية التي تحتاج إلى تقوية وتطوير وهذا يمثل استنزافا للعقول من ذوي الخبرة والمهارة، يحرم أبناء الوطن من الاستفادة منها.

- قلة فعالية التنظيم النقابي لمهنة التعليم، فعلى الرغم من أن نقابة المعلمـــين تمثـــل أكبـــر النقابات المهنية عددا في المجتمع إلا أنها الأقل فعالية في حل مشكلات أعضائها، ويمكـــن أن يكون السبب في ذلك أن تشكيل مجلس النقابة يقوم على أساس حزبي مـــتحكم يســـتبعد عناصر قد تكون أكثر كفاءة وفعالية، لذلك انحصرت أعمال نقابـــة المعلمـــين فـــي أدوار هامشية، شكلية لا جوهرية، الأمر الذي يجعلها ضعيفة في تحسين المهنة وإصلاح أحـــوال أعضائها.

وهناك عدد من مشكلات مهنة التعليم أفردتها مجموعة من الدراسات كان منها: كثـــرة نصاب المعلم من الحصص الدراسية، وبعد المسافة بين سكنه والمدرسة التي يعمل فيها، وقلـــة الدورات التدريبية التي يخضع لها، وقلة التعاون بينه وبين زملائـــه، ونقـــص وجـــود حـــوافز تشجيعية له، وسوء العلاقة مع أولياء الأمور، مما يؤدي أحيانا إلى الرغبة فـــي تـــرك المهنـــة (المهدي،2007). كما أن المحسوبية والتمييز في المعاملة يسبب قلقا للمعلمين وهذا يدعو إلـــى هبوط بالمعنويات (يوسف، 1976).

ومن وجهة نظر عبيدات (2007) فإن المشكلات المتعلقة بالمعلم وتنميته تقسم إلى نوعين رئيسين:

- المشكلات المتعلقة بالكم:

بالرغم من ازدياد عدد معاهد المعلمين وكليات التربية في الجامعات العربية إلا أن الإحصاءات تشير إلى ارتفاع نسبة الطلاب إلى المعلمين، فهناك نقص في أعداد المعلمين ذوي المستوى الرفيع إعدادا وتأهيلا. هذا وقد توصلت دراسات متخصصة إلى أسباب عزوف الشباب العربي عن مهنة التعليم والتسرب منها، فهناك مجموعة من العوامل المادية والمهنية والاجتماعية المسببة لهذه الظاهرة.

- المشكلات المتعلقة بالكيف:

لا تقتصر مشكلات المعلم على مشكلات الكم والعدد فقط وإنما تتخطى ذلك إلى مشكلة نوعية المعلم وإعداده قبل الخدمة وتدريبه أثناءها، فبالرغم من وجود شروط وأسس قبول الطلبة في مؤسسات إعداد المعلمين في الوطن العربي إلا أن لجان القبول تتساهل في شروط القبول، إضافة إلى غياب التنسيق والتكامل بين مكونات برنامج إعداد المعلم التي تضم في غالبية برامج الإعداد ثلاث جوانب رئيسة هي: الجانب الأكاديمي، الجانب المهني والجانب الثقافي العام.

أما ناصر (1999) فقد قسم مشكلات التربية في الوطن العربي إلى قسمين:

- مشكلات تربوية خاصة تقابل بعض البلدان العربية ولا تقابل بعضها الآخر ولكنها تؤدي إلى عرقلة المسيرة التربوية في الوطن العربي عامة كالنظرة المتدنية إلى التعليم المهني، والنقص في مجانية التعليم في بعض الأقطار العربية الفقيرة وتعثر المناهج في معظم الأقطار ومشاكل الرسوب المتكررة.
- مشكلات تربوية عامة تقابل جميع الدول العربية بنسب متفاوتة:

أ- المشكلات الاجتماعية كوجود النسبة العالية من الأميين والنظرة الخاصة للمرأة وتعليمها وغيرها من المشكلات.

ب- المشكلات الإدارية السياسية الناشئة من عدم الاستقرار السياسي الذي يؤدي إلى تغيير الأنظمة والقوانين والتعليمات لتنوع واختلاف آراء المسؤولين واتجاهاتهم وانتماءاتهم السياسية التي تؤثر في قراراتهم التربوية.

ت- المشكلات الاقتصادية المالية، فالتعليم يحتاج إلى أموال ضخمة بسبب تزايد عدد السكان والنمو الكبير في المعارف ومتطلبات الحياة المدنية.

ث- المشكلات الفنية، كعدم وجود المرشدين التربويين الأكفياء، والارتجال في وضع المناهج المناسبة للمرحلة المطلوبة، والنقص في المباني المدرسية وعدم صلاحية معظم المباني الحالية، والنقص في الوسائل العلمية والتربوية المعينة وغياب التكنولوجيا عن المؤسسات التربوية.

2:1:2 أدوار المعلم وواجباته

كما لكل منا دور في مجتمعه فإن المعلم يؤدي أدواره وواجباته مساهما في المحافظة على أصالة المدرسة والمجتمع وقيمه، فوظيفته على هذا تكمن في تمكين الطلاب من الحصول على المعارف والعادات الصالحة والمثل العليا وإتقان المهارات، وتعودهم السلوك الاجتماعي، وبعبارة أخرى تمكين الطلاب من الملاءمة بين أنفسهم والبيئة التي يعيشون فيها من الناحيتين المادية والاجتماعية (عبد العزيز وعبد المجيد، 1956).

ودور المعلم كما ورد ذكره في الترتوري والقضاة (2006) لم يعد مقتصرا على تلقين الطلاب محتوى المنهاج، بل تعدى ذلك ليصبح منظما للتعليم وميسرا له، مواكبا للتطورات التكنولوجية والمعرفية بما يساهم في توفير الظروف المناسبة والمساعدة على إحداث التغييرات المرغوبة في سلوك الطلاب على النحو الذي يكفل نموا متوازنا متكاملا من النواحي الجسمية والعقلية والاجتماعية والنفسية. ومن أهم الأدوار التي يقوم بها المعلم:

1- مساعدة الطلبة على بناء استراتيجيات التعلم، وهذا يتطلب مرونة في تنفيذ المقررات والمناهج وتنوعا في طرق التدريس بما يتماشى مع الفروق الفردية للطلبة.

2- تقويم التعلم ومتابعة الواجبات الصفية والمنزلية وتصحيحها، والهدف من ذلك تحديد مدى التقدم الذي أحرزه الطلاب في الوصول إلى الأهداف التعليمية وبالتالي تحديد ما تم تحقيقه من الأهداف وما لم يتحقق. وهذا يساعد في توضيح جوانب القوة لدى الطالب وتشجيعها والكشف عن جوانب الضعف ومساعدته على التخلص منها.

3- المعلم كنموذج يتعلم منه الطلاب، موافقا في هذا رأي العامري (2009) في أن المعلم قدوة ومثل أعلى لطلابه في المدرسة وخارجها، فيعمل على تنمية العديد من القيم والمبادئ والميول والاتجاهات السليمة لدى طلابه، حيث يأتي الطلبة إلى المدارس ولديهم الكثير من المفاهيم الخطأ والكثير من الاتجاهات غير المرغوب فيها، وهنا تصبح المدرسة ممثلة بمعلميها مسؤولة على نحو متكامل مع الأسرة في تعديل مسار هذه المفاهيم والاتجاهات فالمعلم مطالب بأن يكون نموذجا لطلابه في اتجاهاته وسلوكاته دون تمثيل أو افتعال، وهكذا يصبح قادرا على التأثير فيهم فيصبحون أكثر قابلية واستعدادا لتعلم واكتساب السلوكيات والاتجاهات المرغوب فيها.

ويعرض عبيدات (2007) بعضا من أدوار المعلم التي يقوم بها سعيا لتنظيم العملية التعليمية التعلمية وتحقيق أهدافها المنشودة، فهو:

1- صانع للقرارات:

ويرتبط دوره هذا بثلاثة وظائف هي: التخطيط والتنفيذ والتقويم، ففي التخطيط يقوم المعلم بتحديد الأهداف العامة والخاصة، وفي التنفيذ يقوم بتطبيق القرارات التي صنعها في مرحلة التخطيط، أما وظيفة التقويم فتتطلب قرارات حول مدى مناسبة الأهداف التي تم اختيارها والاستراتيجيات التعليمية المتخذة لتحقيق الأهداف المختارة، وأخيرا فيما إذا حقق الطلاب ما يريده المعلم منهم.

2- قائد تعليمي (تربوي) فعال:

تعرف القيادة على أنها القدرة على توجيه مجموعة من الأفراد نحو هدف معين، وعلى هذا فإن مهنة التعليم تتطلب معلما قائدا يتصرف بطريقة ديمقراطية يراعي فيها أهداف الجماعة ويقدم العون بمودة وإرشاد ويكون ثناؤه ونقده موضوعيا، كما يهتم بالنمو المتكامل للطلبة ويركز على مشكلاتهم التحصيلية والنفسية، ويتعرف على مستوياتهم وقدراتهم واستعداداتهم وميولهم واهتماماتهم ويزودهم بتغذية راجعة عن أدائهم.

وترى الباحثة أن تسمي هذا الدور ب/ المعلم موجه تربوي فعال، ففي غالب الأمر يرتبط معنى القيادة بالأمر والنهي دون فتح المجال للنقاش بين القائد والمقودين، وهذا الأمر يتعارض مع ما يجب أن يكون من حوار ونقاش ومشاركة بين المعلم وطلابه.

3- باحث ومجدد وعامل تغيير:

لا يقتصر دور المعلم على التشخيص ووضع اليد على مواطن القصور أو النواحي السلبية بل يمتد دوره إلى تجريب ما يراه مناسبا للعلاج أو التطوير والبحث عن أسباب الظواهر والمشكلات. فلا بد أن يكون البحث التربوي جزءا أساسيا من العملية التعليمية التعلمية خاصة في ضوء ما نشهده من ثورة تكنولوجية تتطلب التطوير والتغيير، وهذا سيضاعف ثقة المعلم بنفسه وبالآخرين وتعرفه قدراته وإمكاناته، ويصبح على درجة من الوعي بمدى أهمية تلك الأبحاث في مجال التربية والتعليم بشكل عام.

4- المعلم مرب:

يعنى المعلم بتنمية اتجاهات الطلبة ومعتقداتهم، وبتلبية حاجاتهم واهتماماتهم لا بتنمية عقولهم فحسب، فهو يربط بين تعليمه للمبحث وبين التنمية الشخصية المتكاملة للطلبة ويجعل النشاط المدرسي فرصة لإكمال النقص وتحقيق التفاعل والتكامل بين الخبرات التي يكتسبها طلابه، كما يعرف كيف يوجههم إلى الإبداع في حدود إمكاناتهم وقدراتهم.

أما ناصر (1999) فيرى أن الدور الذي يقوم به المعلم يشمل الالتزامات والواجبات المطلوبة منه كمهني، إلى جانب حقوقه التي لا بد من توافرها. وقد لخص أدوار المعلم الخبير في تخصصه والمادة الدراسية التي يعلمها، فهو المتعلم والعارف والمثقف، إضافة إلى أنه الخبير في العلاقات الإنسانية واحترام الطلاب ومشاعرهم، والمسؤول عن النظام والممثل لقيم المجتمع والمهتم بنقلها إلى الطلبة بما أنه قناة الاتصال بالمجتمع.

هذا ويعتبر المعلم حسب رأي دروزة (1999) كما ورد في العامري (2009) موظفا للتكنولوجيا، مطورا للتعلم الذاتي للطلاب، مشجعا لتفاعلهم في ظل ما ما نشهده من تقدم تكنولوجي، فأصبح دوره يرتكز على تخطيط العملية التعليمية وتصميمها وإعدادها، علاوة على كونه مشرفا ومديرا وموجها ومرشدا ومقيما لها.

3:1:2 الكفايات والخصائص المهنية الواجب توافرها في المعلم الفعال (الواجب توافرها في المعلم ليكون فعالا)

تعددت واختلفت آراء وتعريفات ونظرة المربين إلى مفهوم الكفاية، فقد عرفها (هوسام وهوستن) بأنها القدرة على عمل شيء أو إحداث ناتج متوقع، وتعرفها (باتريسيا) بأنها أهداف سلوكية محددة بدقة، وتصف هذه الأهداف كل المعارف والمهارات والاتجاهات اللازمة لممارسة مهنة التعليم، ويعرفها آخرون بأنها القدرة المنظورة على أداء مهمات التعليم أو المقدرة على أداء العمل بمستوى معين من الإتقان (جرادات، 2008، ص44).

كما ورد في الفتلاوي (2003، ص30) عدة تعريفات للكفاية، فيرى جود (Good) أنها القدرة على إنجاز النتائج المرغوبة مع اقتصاد في الجهد والوقت والنفقات، أما درة فيذهب إلى أنها المقدرة المتكاملة التي تشمل مجمل مفردات المعرفة والمهارات والاتجاهات اللازمة لأداء مهمة ما أو جملة مترابطة من المهام المحددة بنجاح وفاعلية. أما الكفاية التعليمية فقد عرفها الرشايدة (2006، ص18) بالكل المتكامل من المعارف والقدرات والمهارات والاتجاهات التي

تمكن المعلم من إنجاز المهام المهنية المتصلة بالتدريس وبالتربية المدرسية بصفة عامة، ويتسع مجال الكفاية ليشمل سلوك المعلم أثناء عمله.

يتضح من التعريفات السابقة بأن الكفاية تعني بمفهومها العام القدرة على أداء العمل بإتقان ونجاح وفاعلية، وهذا يعني أن المعلم باعتباره القائد لطلابه ضمن المنظومة التعليمية يجب أن تتوافر لديه الكفايات اللازمة لأداء أدواره على النحو الذي يرتضيه ويرضي أفراد المجتمع وعلى رأسهم جماعة الطلبة بما أنهم المنتفع الأول من توافر تلك الكفايات في معلميهم.

هناك عدة مصادر لاشتقاق الكفايات، أهمها (الجماعي، 2010،ص181) و (الرشايدة، 006، ص49):

1- تحليل المقررات الدراسية وترجمتها إلى كفايات، وهو من أكثر الأساليب استخداما ويتم فيه إعادة تشكيل المقررات الجارية وتحويلها إلى عبارات تقوم على الكفاية، وتعني ترجمة المحتوى: تحويل المقرر والتدرج من الأهداف العامة إلى الخاصة مرورا بالكفايات.

2- تحديد الحاجات، ويتم ذلك في ضوء طبيعة الميدان، وما يراه المختصون القائمون على التخطيط من متطلبات إعداد الفرد الذي سيعمل في الميدان، وتشتق الكفايات حسب هذه الطبيعة، ويعد هذا الأسلوب من أكثر الأساليب قبولا لاشتقاق الكفايات.

3- قوائم تصنيف الكفايات، ويعتمد هذا المصدر على القوائم الجاهزة المتضمنة عددا كبيرا من الكفايات مما يفسح المجال أمام إمكانية الاختيار من بينها بما يتفق واحتياجات البرنامج بالاعتماد على استراتيجية واضحة ومحددة يتم وفقها اختيار الكفايات التي تشتق من منطلقات البرنامج وأهدافه.

4- المدخلات المهنية، حيث يتم الاستعانة بالعاملين في المهنة في عملية اشتقاق الكفايات وتحديدها وتضمينها في البرامج التدريبية من خلال استطلاع آراء المنتفعين من برامج الإعداد بواسطة أساليب المقابلة الشخصية والاستبانة واستطلاع الرأي.

أما بالنسبة لأبعاد كفايات المعلم، فهناك عدة أبعاد وردت في الأدب التربوي حسب ما لاحظت الباحثة، وهي كالآتي:

1- البعد الأخلاقي:

تجمع مهنة التعليم بين إفادة العلم وتهذيب النفوس، وكما لكل مهنة قواعد أخلاقية لا بد من مراعاتها والالتزام بها من قبل الأفراد المنتسبين لها فإن مهنة التعليم تقوم على مبادئ أخلاقية (صالح، 1975). فالمعلم حتى يكون فعالا يجب أن يتصف بالمثابرة والصبر والهدوء، فلا ينفعل ولا يكون حاد الطباع في صفه، فيكون حازما مرنا، يتعامل مع طلابه برحابة صدر وكأنهم عائلة كبيرة، يظهر الاهتمام ويكون على ثقة بهم، كما ينبغي عليه أن يكون متحمسا للتدريس مستغلا وقت الدرس استغلالا فيه مصلحة المتعلمين، مشجعا لمشاركة طلابه في الدرس، عادلا مقلصا فرص التحيز لأدنى درجة، مبتعدا عن التعصب، فيقبل آراء الآخرين ويحترمها (الفتلاوي، 2003).

ويضيف المهدي (2007) أن يصدق المعلم حديثه، فهو قدوة لطلابه قولا وفعلا، وأن يضع علمه حيث ينفع، فلا يجعل هدفه من الرسالة تحقيق منافع ذاتية لا تعود بفائدة ترجى على طلابه.

كذلك فإن المعلم يجب أن يكون راغبا بحق في مهنته، ساعيا دوما وراء النمو المهني، ممتنعا عن نشر المبادئ الهدامة لتراث المجتمع وقيمه (صالح، 1975).

والمعلم الصالح حسب رأي عدس كما ورد في عبيدات (2007، ص188) ، هو المعلم الذي ينبغي أن تتوفر فيه أربعة أمور هي:

أ- الالتزام بالمبادئ والقيم.

ب- القدرة على الضبط الذاتي والتحكم بالنفس.

ت- الالتزام بالعمل والتقيد بقوانينه.

ث- التحلي بالصدق والأمانة.

صدر في عام 1985 " إعلان مكتب التربية العربي لدول الخليج لأخلاق مهنة التعليم " ويتكون من عشرين بندا مفادها أن التعليم مهنة ذات قداسة خاصة، فالمعلم صاحب رسالة يستشعر عظمتها ويؤمن بأهميتها ويعتز بها، وعلاقة المعلم وطلابه صورة من علاقة الأب بأبنائه، هو قدوتهم وأحرص الناس على نفعهم، يسعى دائما إلى ترسيخ مواطن الاتفاق والتعاون والتكامل بينهم. وبما أنه موضع تقدير المجتمع واحترامه وثقته عليه أن يكون صاحب رأي وموقف من قضايا مجتمعه ومشكلاته، فهو يدرك أن تعلمه عبادة وتعليمه زكاة، وهو يؤدي واجبه برقابة ذاتية لا يرجو من ذلك سوى مرضاة الله سبحانه وتعالى.

بإيجاز، فإن الخلق يشكل جانبا أساسيا في شخصية المعلم، ويقصد به السلوك الأخلاقي بصورة عامة، والأمانة والاستقامة والعدل والموضوعية (زايد، 2004).

2- البعد الأكاديمي (التخصصي) والثقافي:

يقول صالح (1975) نقلا عن بولياس ويونج (المعلم أمة في واحد)

> "**المعلم خبير: إنسان يعرف ويعرف أنه يعرف، بل يجب عليه أن يعرف طبعا ليس كل شيء ولا يعرف كل شيء عن شيء واحد معرفة تامة لأن ذلك من ضرب المستحيل .. لكن يجب أن يكون واسع المعرفة، فتقاليد ألف سنة أو يزيد تتوقع أن يكون خبيرا وحجة... أفليس التعليم عملا ينطوي على معرفة بعض الشيء لتعليمه؟ صحيح أن المعلم لا يمكن أن يعرف الكثير بالمقارنة مع ما يجب معرفته، ولكنه يعرف أكثر من أولئك الذين يماشونه في رحلة التعليم**".

يلقى المعلم المتمكن من مادة تخصصه حبا وإعجابا وإقبالا أكبر من طلابه باعتبار أن الكفاية المعرفية ضرورة لا غنى عنها للمعلم. فالتعليم كمهنة لا بد أن يستند إلى مجموعة من المعارف والحقائق النظرية المتعلقة بفلسفة التعليم وأهدافه ونظرياته والحقائق المتصلة بالمتعلم، بالإضافة إلى معرفة ثقافية واسعة ومعرفة تخصصية كل في مجاله (جرادات، 2008). فالمعلم لا يمكن أن يؤدي دوره التعليمي بالشكل المطلوب ما لم يتمكن من العلم الذي سيقوم بتعليمه

(الترتوري والقضاة، 2006)، وهذا ما أكد عليه (ناصر،1999) فالإدراك التام للمادة أو الموضوع الذي يقوم المعلم بتعليمه لا بد أن يتوافر لديه كي يتمكن من أداء واجبه.

ولما كانت مهنة التدريس من أكثر المهن طلبا لخلفية ثقافية عريضة فإن ذلك يتطلب من المعلم أن يكون ملما بالفروع الأساسية للمعرفة البشرية، واسع الاطلاع، متابعا للأحداث المعاصرة التي تتعلق بمجتمعه بصفة خاصة وبالعالم بصفة عامة إلى جانب معرفته وإدراكه لمادة تخصصه (زايد، 2004).

يضيف المهدي (2007) بأن المعلم لا يوصف بالكفاءة، كما لا يوصف تعليمه بالجودة حتى تكتمل له معرفة تخصصه أو المواد التي يقوم بتدريسها، وحتى يلم بطبيعتها من حيث محتواها وما تشتمل عليه من تفاصيل وفروع، وليكون مستوعبا لها متفهما لأصولها.

أشارت بعض البحوث إلى وجود ارتباط ايجابي بين مستوى التحصيل الأكاديمي للمعلمين وفعاليتهم التعليمية في ضوء إعداد الخطط الدراسية والتعامل مع الطلاب، فالمعلم المتفوق في ميدان التخصص والمؤهل مهنيا على نحو جيد يغدو أكثر فعالية من المعلم الأقل تفوقا وإعدادا، وقد يعود سبب ذلك إلى عوامل عدة، كالقدرة العقلية والجد والمثابرة والميل إلى القراءة وسعة الاطلاع، فالتعليم الناجح والفعال لا يرتبط بتفوق المعلم في ميدان تخصصه فقط بل يرتبط بمدى اهتماماته وتنوعها وتميز المعلمين عن غيرهم من نظرائهم الأقل فعالية (حسن ومحمود، 2008).

أما الفتلاوي (2003، ص38–ص39) فترى أن البعد الأكاديمي يضم الكفايات الأكاديمية المعرفية اللازمة لتمكينه من ممارسة تدريس مادة ما بفاعلية واقتدار، وتشمل إضافة إلى الإلمام بمادة التخصص والثقافة العامة، امتلاك مهارات الاستقصاء والاكتشاف العلمي، واستخدام خطوات منهج البحث العلمي في الاستقصاء والتدريس والتفسير وتوضيح أوجه الترابط بين عناصر الدرس الرئيسة ومحتوى دروس المادة التي يدرسها والمواد الدراسية الأخرى، وكذلك

ربط موضوع الدرس بمشكلات الحياة باستخدام الأمثلة التوضيحية من واقع الحياة نفسها، وجعل الطالب محور العملية التعليمية التعلمية فيضمن المشاركة القصوى للمتعلمين أثناء الدرس.

3- البعد التربوي المهني:

تعتمد الكفايات المهنية على مهارات المعلم في القيام بالعملية التعليمية التي اكتسبها من معرفته الدقيقة بطبيعة عملية التعلم وبخصائص المتعلم النفسية، وبقدراته وميوله واستعداداته، وبطرق التعليم المناسبة (المهدي، 2007)، فهذه الكفايات تتعلق بأداء المعلم وقدرته على القيام بأداءات سلوكية متعددة تشمل أبعاد الموقف التعليمي كله (جرادات، 2008)، وهنا تبرز أهمية الإعداد المهني للمعلم وإمداده بالثقافة النفسية والتربوية بحيث تتضمن الفهم الواعي والعميق بمطالب النمو في كل مرحلة، وطرق التدريس ذات الفعالية، وطرق تناول المقررات والمناهج، والعوامل المؤثرة في التحصيل والفهم، وغيرها من العوامل التي تميز المعلم المعد إعدادا تربويا ومهنيا عن نظيره غير المعد في هذا المجال (زايد، 2004، ص20) . فالاستيعاب الكامل لحقيقة العملية التربوية والتعليمية وأهدافها، والاستيعاب الكامل لاحتياجات الطلبة وقدراتهم وإمكاناتهم، كلها تقود المعلم وتمكنه من التأثير الايجابي في طلابه وفقا للأهداف المقررة (الترتوري والقضاة، 2006).

تناولت الفتلاوي (2003) الكفايات الأدائية للبعد التربوي بشيء من التفصيل، أوجزتها الباحثة بالنقاط الآتية:

أ- الكفايات السابقة للتدريس، وتشمل مرحلة التحديد والتحضير للتدريس، وتضم كفايات تحليل محتوى الدرس، وتحليل خصائص المتعلم، والتخطيط للتدريس وصياغة أهدافه وتحديد طرقه واستراتيجياته، وتحديد الوسائل التعليمية المناسبة له.

ب- كفايات التدريس، وتشمل مرحلة التدريس الفعلي، وتضم كفايات تنظيم البيئة الصفية وإدارتها، والتهيئة للدرس، وجذب الانتباه، وتنويع الحافز والتعزيز، وتحسين الاتصال،

واستخدام الوسائل التعليمية المتاحة، إضافة إلى كفايات تحديد الواجب البيتي وغلق الموقف التعليمي.

ت- كفايات تقويم نتائج التدريس، وتتضمن صياغة وتوجيه الأسئلة الصفية والتقويم التكـــويني والتقويم النهائي.

4:1:2 الاحتياجات المهنية للمعلم

تعرف الحاجة لغة بالافتقار إلى شيء معين، فهي ما يحتاج إليه الإنسان ويطلبه، وهذا يرادف المعنى الانجليزي للكلمة (Need) التي تعني الحاجة أو الضرورة أو العوز. ويعرفهـــا ناصر (1999، ص 62) بأنها حالة من النقص، والعوز، والافتقار، واختلال التوازن، تقتـــرن بنوع من التوتر، والضيق، ولا تلبث أن تزول متى قضيت الحاجة، وزال النقص سواء كان هذا النقص ماديا أو معنويا، داخليا، أو خارجيا. وتعرف الحاجة في علم النفس كما ورد فـــي الأدب التربوي بأنها لفظ يستخدم للإعراب بصفة عامة عما يفتقر إليه الكائن الحي للحفاظ على حياته، ولا بد من توافر الإحساس الملزم بضرورة تحقيق هذه الحاجة وبالتالي وجود قوة دافعة محركة على العمل على الإشباع. ويعرفها هندام وعبد الحميد كما ورد ذكـــره فـــي محمـــود وعثمـــان (1998) بأنها الفجوة بين ما هو فعلي (الواقع) وما هو مثالي أو مرغوب فيه (المأمول).

وكما لكل حاجته , فإن المعلمين بما يشغلونه من أهمية كبيرة في تنشئة الأجيال وتطوير المجتمع وتنميته كما سبق ذكره، يزيد ضرورة البحث في احتياجاتهم وتحديدها ومحاولة إشباعها كدافع ومحفز لتحسين عملية التطوير بما يضمن تحقيق الحد الأدنى مـــن الكفايـــات التدريســـية اللازمة خلال فترة عملهم (التي تحتل جزءا غير يسير من سنوات أعمارهم في غالب الأمـــر) والارتقاء بمهاراتهم وسلوكاتهم وتوجيه تفكيرهم بما يتفق واتجاهات المجتمع واحتياجاته التربوية ليتمكنوا من تسهيل عمليتي التعليم والتعلم بشكل يضمن استفادة الطالب باعتباره محور العملية التعليمية التعلمية.

يعاني نظام التعليم من تدني في بعض الكفايات المهنية لدى المعلم، وهـذا لا يـرتبط بالأسباب الاقتصادية وتدني مرتبه فقط، بل هناك أسباب تتعلق بإعداده الأكـاديمي والتربـوي، حيث أثبتت الدراسات القصور والخلل الكبير في برامج إعداده وعدم ملاحقة مؤسسات إعـداده للتغيرات العلمية والتكنولوجية، ويظهر انخفاض مستوى المعلم على شكل اتجاهات سلبية نحـو المهنة والمدرسة والطلاب، والتدني في مستويات مهارات التدريس وما يتعلق بتمكن المعلم من أساسيات المعرفة وأساليب البحث الخاصة بمجال تخصصه الأكاديمي وأساليب ووسائل التقـويم المختلفة (رفاعي، 2011).

ونظرا للتطور المستمر والانفجار المعرفي فإن من واجب المسؤولين الغيـورين علـى مصلحة المهنة ومصلحة المعلم والطالب تزويد المعلم بكل ما يحتاج إليه من معلومات ومهارات واتجاهات قبل الخدمة وأثناءها، ومتابعة تدريبه طيلة حياته المهنية حتـى لا تصـبح العمليـة التربوية نمطية عديمة الجدوى. فتعويض النقص في الظروف والإمكانات المتاحة في المدارس وتحسين نوعية التعليم واستيعاب الاتجاهات الحديثة فيه وتبني طرق تربوية حديثة والاسـتعانة بتقنيات جديدة، كل ذلك يساهم في تلبية وسد ولو جزء بسيط من احتياجات المعلمين وتطلعـاتهم (الرشايدة، 2006). فعند التخطيط لأي برنامج تربوي لا بد أن نقوم بتحديد الاحتياجات التدريبية والتي تعتبر الأساس الذي يقوم عليه التدريب السليم بهدف تحقيق الكفاية وتحسين الأداء، كما أن تحديدها يسهم في تحديد أهداف التدريب بدقة واختيار المحتوى المناسب مـن حيـث النوعيـة والحجم والعمق وتحديد أولويات التدريب بالنسبة للمعلمين والكشف عن المشـكلات ومعوقـات العمل وتحديد نواحي القصور المطلوب تعويضه. وفي ضوء تحديد الاحتياجات التدريبيـة يـتم تصميم البرنامج التدريبي.

ورد في ياركندي وغنيم (1997) المصادر التي يتم من خلالهـا تحديـد الاحتياجـات التدريبية وهي :

1- توصيف الوظائف وتحديد واجباتها ومسؤولياتها والمتطلبات الأساسية لشغلها.

2- معرفة معدلات الأداء المطلوبة للوظائف ومقارنتها بمعدلات أداء المعلمين الذين يشغلونها، فانخفاض المعدلات قد يكون مؤشرا على وجود الاحتياجات التدريبية.

3- التطوير الحادث في المعدات بالمدرسة أو دخول معدات وآلات جديدة عليها وتحليل التغيرات التي تطرأ على المؤسسات التعليمية من دخول أنظمة ومناهج وتقنيات حديثة.

4- آراء الرؤساء وصلتهم الوثيقة بمرؤوسيهم يمكنهم بسهولة من اكتشاف نقاط الضعف التي يمكن علاجها بالتدريب.

5- تقارير المشرفين والموجهين التربويين عن كفاية أداء المعلمين.

6- الشكاوي التي توضح مواضع عدم رضى العاملين في أثناء العمل التعليمي أو الإداري.

7- العاملين أنفسهم أقدر على تحديد التدريب اللازم لهم من عدمه لتأدية عملهم على الوجه الأكمل.

8- الدراسات والبحوث الميدانية التي طبقت على العاملين في حقل التربية والتعليم لغرض تقدير احتياجاتهم إلى التدريب في أثناء الخدمة.

9- دراسة مؤشرات أداء مستوى خريجي الجامعات من الكليات والملتحقين بمهنة التدريس.

ومن أهم تلك الحاجات من وجهة نظر دبور والخطيب (1987) كما ورد ذكره في الرشايدة (2006)، التدريب على التخطيط للتعليم، وتحديد الأهداف العامة وصوغها على شكل نتاجات تعلمية، واختيار استراتيجيات التدريس المناسبة واستخدام الوسائل المناسبة لموضوع الدرس، وتنظيم التعليم والتعاون والتواصل مع المعلمين والطلبة، وتقويم الخطة التعليمية وبناء الخطط العلاجية وتقويم أداء الطلاب وغيرها من الاحتياجات الواجب توافرها والتدريب عليها لتصبح كفايات تعليمية موجودة عند جميع المعلمين بلا استثناء.

ورد في مرعي (1983) مجموعة من مجالات الاحتياجات الضرورية الواجب تلبيتها وإشباعها لدى معلمي المرحلة الابتدائية في الأردن وهي:

1- التخطيط للتعليم: تحديد الأهداف التعلمية السلوكية المتوخاة، وإعداد الخطط لتنظيم تعلم الطلاب.

2- مراعاة بنية المادة الدراسية أثناء عملية التعليم: إدراك بنية المادة الدراسية، ومراعاة مبادئ التعلم الموجه ذاتيا.

3- اختيار الأنشطة وتنظيمها: الأنشطة التعليمية التعلمية، أنشطة العلاقات الإنسانية، أنشطة إدارة الصف، أنشطة الثواب والعقاب، أنشطة تواصل المعلم مع الآخرين.

4- إجراء التقويم: تقويم تعلم الطلاب، طرح الأسئلة.

5- تحقيق الذات (ذات المعلم): المعرفة المهنية، الاتجاهات المهنية، المهارات المهنية.

6- تحقيق أهداف التربية بالنسبة للمتعلمين: معرفة المتعلمين وإدراكهم، الجانب الانفعالي لدى المتعلمين، مهارات المتعلمين.

وفي محاولة لحصر مراحل النظام التعليمي التي يحتاج فيها المعلم للمتابعة والتدريب أكثر من غيرها لاحظت الباحثة أن معظم ما ورد في الأدب التربوي قد أجمع على المراحل الأساسية الآتية الواردة في مرعي (1983):

1- التصميم وتحليل عناصر النظام وتحديد الأهداف وتصنيفها حسب أولويتها وتعريفها في عبارات محددة، حيث يتم تقرير الأهداف السلوكية في ضوء تحليل الأهداف أولا وتحليل وضع المتعلم ثانيا، مع مراعاة ربط التعلم السابق باللاحق وتحديد متطلبات التعلم الجديد.

2- التنفيذ والتطبيق، وهذا يتم بتوفير الجو المناسب للتعلم، ودفع الطلاب وتعزيز تعلمهم وتطوير مهارات التفاعل الاجتماعي لديهم، وتطوير اتجاهاتهم وقيمهم، والاتصال والتفاعل

مع ذويهم، وإشراك الآخرين بإقامة العلاقات المهنية والمحافظة عليها، وتقديم المعلومات وإعطاء الإرشادات وتنفيذ المناهج وتطويرها.

3- التقويم والتغذية الراجعة والمتابعة لتحسين أداء الطلاب، فهو عملية مستمرة ملازمة للعملية التعليمية التعلمية في جميع خطواتها، وقد يكون تكوينيا أو ختاميا، ويكون مخططا وليس عشوائيا.

5:1:2 احتياجات المعلم الجديد

كما تختلف حاجات الإنسان من فرد لآخر تبعا لعوامل عدة فإن اختلاف احتياجات المعلمين عن بعضهم شيء وارد، تتحكم فيه ظروف وعوامل مختلفة كسنوات الخبرة، المؤسسة التعليمية التي ينتمي إليها المعلم، جنسه، المرحلة التعليمية التي يدرسها، الكلية التي تخرج فيها وتخصصه، التحصيل العلمي، العوامل الاقتصادية والاجتماعية والسياسية السائدة في مكان عمله، الإدارة المدرسية، الهيئة التدريسية، طبيعة الطلاب الذين يدرسهم، طبيعة المادة الدراسية التي يدرسها وغيرها من الأمور التي قد تشكل فارقا بين حاجة معلم وآخر.

غالبا ما يوجد في بداية كل عام دراسي معلمون جدد إما أن يكونوا خريجين جدد أو خريجين لديهم خبرة متدنية في التدريس أو خريجين لديهم خبرة من مدارس أخرى (منقولون) أو معلمين بدلاء (طوارئ، مرض، اعتقال، ولادة) أو معلمين متدربين.

وقد عرف الرفاعي (2011، ص117) المعلم المبتدئ بالمعلم الذي يقوم بالتدريس في مؤسسة تعليمية وهو متخرج حديثا من إحدى المؤسسات الأكاديمية وبالتالي حديث التعيين، وهؤلاء يعتمدون على مهاراتهم المهنية المحدودة وتوجيهات الآخرين من الزملاء في المهنة من أجل بلوغ الأهداف التعليمية.أما المعلم الكفي، فهو المعلم الذي مارس التدريس لمدة لا تقل عن سنتين ولديه الكفاءة المهنية والمقدرة المناسبة لممارسة عمله وتدريس المنهج المقرر. والمعلم الخبير، الذي مارس التدريس والتعليم لمدة تزيد عن 20 سنة وتتوفر لديه مهارات عالية.

وفي تصنيف دائرة التربية والتعليم (1999) للمعلمين، هناك المنقول من مدرسة إلى مدرسة فهو معلم جديد على مدرسته لكنه ليس مبتدئا في التعليم وكذلك الحال بالنسبة للمعلم الذي يعلم موضوعا لصف لم يعلمه من قبل فهو معلم جديد بالنسبة للموضوع والصف وكذلك الحال بالنسبة للمعلم الذي يرفع للتعليم في مرحلة تعليمية جديدة عليه، إلا أن المعلم المبتدئ يختلف عن هؤلاء جميعا فهو شخص تم تعيينه في مهنة التدريس لأول مرة ولم يسبق له ممارسة هذه المهنة بصورة منتظمة ومستمرة من قبل.

أما تعريف المعلم الجديد كما ورد في عبيدات (2007، ص 169) فهو المعلم الذي يمارس مهنة التعليم لأول مرة وهو بحاجة إلى برامج تتضمن أساليب التدريس وتحليل المناهج والتخطيط والقياس والتعامل مع الصف وإدارته.

وتعرف الباحثة المعلم الجديد بأنه المعلم الذي أمضى في مهنة التعليم ثلاث سنوات على الأكثر في أي مؤسسة تعليمية.

من تعريف المعلم الجديد الآنف ذكره نجد أن هناك أهمية في تحليل وتحديد حاجات المعلمين بشكل عام وحاجات المعلمين الجدد على وجه خاص كأساس لتحديد الكفايات التي يجدر بالمعلم أن يكتسبها للمساعدة في تلبية احتياجات المتعلمين. فدمج المعلمين الجدد في برنامج المدرسة يعتبر من أولويات العمل الرئيسة التي ينبغي تضمينها في الخطة التطويرية للمدرسة، وفي خطة تطوير العاملين مهنيا (دائرة التربية والتعليم، 2003). كما أن توجيه المعلم غير المجرب أو الذي لم يمض الكثير في مهنة التعليم ربما استوجب تركيزا وشمولا أكثر، فهو بحاجة إلى من يزوده بالمعلومات الضرورية التي تمكنه من حمل أعباء مسؤولياته من ساعة ابتداء العام الدراسي وعلى اندماجه اجتماعيا ومهنيا مع أعضاء هيئة التدريس، كما أنه بحاجة إلى الاعتراف بمجهوده وإظهار التقدير له منذ البداية وهذا بدوره سيبعث فيه الثقة ويحفزه على المضي في طريق النجاح (يوسف، 1976).

ورد في دائرة التربية والتعليم (1999) مجموعة من الاقتراحات الإجرائية التي يجب مراعاتها عند تنظيم أي برنامج إشرافي للمعلم الجديد وهي:

1- الاستقبال والتعريف العام.

2- رعاية المعلم الجديد في مجال التخطيط للتدريس.

3- رعاية المعلم الجديد في مجال الإدارة الصفية.

4- رعاية المعلم الجديد في مجال تنظيم عملية التعلم الصفي: مساعدته وتوجيهه في مجال تنمية مهارتي البدء في الحصة الصفية وغلق الموقف التعليمي، مهارات التساؤل، مهارات استخدام الوسائل السمعية والبصرية، مهارات استثارة الدافعية والتعزيز، مهارة اختيار الواجبات والنشاطات البيتية، مهارة إعداد الاختبارات التحصيلية.

6:1:2 احتياجات معلم العلوم الجديد

أشارت الدراسات أن نصف المعلمين الجدد في مادة العلوم واللغة الانجليزية ليسوا مؤهلين لتدريس تلك المواد، وأن أقل من ثلث مدرسي الولايات المتحدة فقط يقوم بتدريس مادة الفيزياء فيها مدرسين مؤهلين (عبيدات، 2007).

وفي عرض لاحتياجات معلمي العلوم الجدد على وجه خاص، تم تطوير مقياس حاجات معلم العلوم وكان الهدف الأساسي من الدراسة هو تطوير مقياس صادق وثابت لاحتياجات معلمي العلوم على جميع المستويات لكل فروع العلوم في موطن الدراسة (أمريكا). وقد صنفت الحاجات إلى ستة محاور: تطوير فهم أفضل للتلاميذ، تحسين ممارسات التشخيص والتقويم، تطوير ممارسات أفضل لإدارة الصف، تحسين التخطيط والتدريس الصفي، الاستخدام الفعال للوسائل التعليمية كتطوير ذاتي لمعلم العلوم (Moore, 1977).

قام سترونك (Stronck, 1974) بإعداد قائمة تتعلق بتقويم حاجات معلمي العلوم من خلال عمله معهم في المراحل المختلفة، وبالرغم من التشابه الكبير في حاجات المعلمين إلا أنه وجد بعض الفروق بين احتياجات معلمي العلوم في المرحلة الابتدائية والمرحلة الثانوية وانتهى الباحث بتأكيد الاحتياجات الآتية:

- تسلسل المفاهيم والعمليات العلمية من رياض الأطفال إلى المدارس الثانوية.
- تحديد المادة العلمية.
- ربط العلوم بحياة الطلاب.
- الإدارة الفعالة للمواد التعليمية.
- التعليم الفردي.
- طرق تقويم نوعية التعليم.

وفي رأي مور (Moore, 1978) فإن الحاجات التي تمثل حاجة عالية لمعلم العلوم هي العوامل الستة التالية: تطوير المهارات الأساسية للعلوم، تحضير الطلاب للتعلم، الحصول على المواد التعليمية واستخدامها، توجيه وارشاد الطلاب لتعميم وتحقيق أهداف واقعية، التدريب على طرق التدريس، تقويم خبرات علمية وذات معنى.

أما الاحتياجات التدريبية لمعلمي الكيمياء ومعلمي العلوم بشكل عام، فقد توصل روبا (Rubba,1981) إلى التعرف على اثنتي عشرة حاجة كبيرة أو متوسطة. وكانت الحاجات متعلقة بالاستخدام الفعال للمواد التعليمية، تحسين أساليب التدريس والتخطيط الصفي، تطوير فهم أفضل للمعلم، تطوير أداره الصف والتنمية الذاتية لكفاءة المعلم .

وفي مقارنة قام بها أبو بكر (Abubakar,1988) في احتياجات معلمي العلوم في المدارس الثانوية في كل من ماليزيا والأردن اتضح وجود ستة احتياجات مشتركة بين معلمي العلوم الماليزيين والأردنيين هي: تحفيز الطلاب لتعلم العلوم، تجديد المعرفة العلمية، سلامة التلاميذ في معمل العلوم، صيانة أجهزة معمل العلوم، استخدام الوسائل التعليمية، تجديد المعرفة حول العلوم والتكنولوجيا.

كذلك فقد بين بيرد و روزي (Baird & Rowsey, 1989)أن أغلب احتياجات معلمي العلوم في المدارس الثانوية تركزت حول تنمية الكفاءة الشخصية واستخدام الإمكانات والأجهزة بالإضافة إلى أساليب التدريس واكتساب مهارات استخدام الحاسوب.

هذا وترى الباحثة أن معلمي العلوم الجدد من أكثر فئات المعلمين احتياجا لتلبية متطلباتهم المهنية، فالجديد في أي مهنة يخالجه شعور النقص في إمكانياته وقدراته أمام الذين قضوا باعا في تلك المهنة حتى ولو كان متفوقا عليهم في كم ونوع العلم، وهذا حال المعلم الجديد فالخبرة وسنوات الخدمة وفن التعامل مع عناصر العملية التعليمية التعلمية تشكل فرقا بينه وبين غيره من المعلمين القدامى. أما وأن معلمي العلوم الجدد هم الأكثر احتياجا لتلبية متطلباتهم المهنية فقد يكون السبب في ذلك اتصال مادة العلوم بالحياة الواقعية واعتمادها على الأدلة العملية المخبرية أكثر من غيرها من المواد العلمية الأخرى، وكذلك فإن مادة العلوم تعتبر من المواد الأساسية الهامة في التعليم والتدريس كالرياضيات واللغات وعليه فإنها تشكل جزءا لا يتجزأ من قاعدة الهرم التي يفترض أن تتسم بالمتانة والصلابة مما يستدعي تركيز الاهتمام على تلبية احتياجات معلميها وخاصة الجدد منهم حسب درجة أهميتها بالنسبة لهم أنفسهم.

2:2: الدراسات السابقة

1- دراسات بحثت احتياجات واهتمامات **المعلمين** والصعوبات والمشكلات المهنية التي تواجههم.

2- دراسات بحثت احتياجات واهتمامات **المعلمين الجدد** والصعوبات والمشكلات المهنية التي تواجههم.

3- دراسات بحثت احتياجات واهتمامات **معلمي العلوم، ومعلمي العلوم الجدد** والصعوبات والمشكلات المهنية التي تواجههم في تدريس العلوم.

4- دراسات بحثت في **الكفايات التدريسية** للمعلم.

1:2:2 الدراسات العربية

1:1:2:2 الدراسات التي بحثت احتياجات واهتمامات المعلمين والصعوبات والمشكلات المهنية التي تواجههم

من الدراسات ذات العلاقة بموضوع الدراسة الحالية، دراسة عثمان (2000) التي هدفت إلى تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي الرياضيات العاملين في المرحلة الأساسية العليا في المدارس الحكومية في محافظات شمال فلسطين، وقد تكونت عينة الدراسة من (219) معلما ومعلمة من أصل (731) من معلمي الرياضيات في تلك المدارس، وقد اشتملت الدراسة على (61) فقرة (حاجة تدريبية افتراضية) كشفت النتائج عن حاجة المعلمين إلى (58) حاجة، منها: استخدام الحاسوب في تعليم الرياضيات، معرفة الاتجاهات الحديثة في تدريس الرياضيات، إجراء بحوث تربوية متصلة بأساليب تدريس الرياضيات، معرفة مفهوم التخطيط للتعليم وأهميته، تطوير الانضباط الذاتي لدى الطلبة والإلمام بأساليب البرهان الرياضي وغيرها من الاحتياجات.

وهناك دراسة حجازي (2002) التي بحثت في الاحتياجات التدريبية لمعلمي الرياضيات في المدارس الحكومية في محافظات شمال فلسطين، حيث تكونت عينة الدراسة من (273) معلما ومعلمة من أصل (779) معلما ومعلمة والذين يحملون شهادة علمية في تخصص الرياضيات، وقد توصلت الدراسة إلى وجود (77) حاجة تدريبية لمعلمي ومعلمات الرياضيات في تلك المدارس بما يختص بالحاجة إلى التخطيط للتعليم وإدارة الصف وأساليب التدريس والوسائل التعليمية، والجانب المعرفي لمادة الرياضيات، والقياس والتقويم.

أما أبو الروس (2001) فقد هدفت دراسته إلى تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلم الصف في الصفوف الأساسية الأولى للمدارس الحكومية بمحافظة نابلس، وقد أجريت الدراسة على عينة من المعلمين والمديرين بلغ عددها (436) معلما ومديرا موزعين على (127) مدرسة في محافظة نابلس، وعند تطبيق الدراسة أظهرت النتائج أن هناك (51) احتياجا تدريبيا مهما لمعلم

الصف، منها: التدرب على تحديث معلومات المعلم وتطويرها، التدرب على استغلال موارد البيئة المحيطة واستخدامها في عملية التدريس، التدرب على الطرق الملائمة للتعامل مع المتأخرين دراسيا، وغيرها من الاحتياجات التدريبية الهامة بالنسبة للمعلمين ضمن عينة الدراسة.

وفي دراسة النمري (2007) التي هدفت إلى تحديد الاحتياجات التدريبية المهنية اللازمة لمعلمات اللغة العربية في المرحلتين المتوسطة والثانوية في ضوء متغيرات العصر ومستجداته، والكشف عن الفروق الدالة إحصائيا في الاحتياجات التدريبية المهنية التي تعزى إلى متغيرات الدراسة (الخبرة، والمرحلة التعليمية)، طبقت استبانة لجمع المعلومات على (70) معلمة في المرحلة المتوسطة بمدينة مكة و (60) معلمة في المرحلة الثانوية، وأسفرت الدراسة عن تحديد ست وأربعين حاجة تدريبة مهنية لازمة لمعلمات اللغة العربية. وقد كشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات معلمات اللغة العربية في تحديد درجة أهمية الاحتياجات التدريبية تعزى إلى المرحلة التعليمية في مجالات: المعارف والمعلومات النظرية المتصلة بالجانب المهني، وطرق وأساليب واستراتيجيات التدريس الفعال للغة العربية، واستخدام السبورة أثناء التدريس لصالح معلمات المرحلة الثانوية، بينما لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية في مجالات تخطيط الدروس، وتقويم تحصيل الطالبات والتعامل معهن أثناء التدريس. هذا وقد وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المعلمات في تحديد درجة أهمية الاحتياجات التدريبية تعزى إلى الخبرة في جميع مجالات الدراسة لصالح المعلمات متوسطات الخبرة.

وفي نفس السياق قام الأحمدي (2006) بدراسة هدفت إلى تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الإسلامية للصفوف العليا (4-6) في المرحلة الابتدائية في مدينة جدة. وقد تم تحديد مجتمع الدراسة ب (580) معلما و (25) مشرفا، كانت عينة المعلمين (185) معلما وعينة المشرفين جميع المجتمع الأصلي. استخدم الباحث استبانة مكونة من خمس مجالات (التخطيط، التنفيذ، الوسائل التعليمية، الإدارة الصفية والتعامل مع الطلبة، التقويم). وقد أوردت

نتائج الدراسة قائمة بالاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي التربية الإسلامية التي كان من أهمها من وجهة نظر المعلمين التعرف على أنواع الوسائل التعليمية المناسبة لمادة التربية الإسلامية. أما الحاجة الأكثر أهمية من وجهة نظر المشرفين فكانت تنويع المثيرات لاستثارة دافعية الطلاب وجذب اهتمامهم. وقد أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات المعلمين في تحديد الاحتياجات التدريبية بسبب اختلاف المؤهل (بكالوريوس، دبلوم)، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات المعلمين في تحديد الاحتياجات التدريبية بسبب اختلاف نوع المؤهل (تربوي، غير تربوي) لجميع المجالات باستثناء مجال التقويم فقد أعطى غير المؤهلين تربويا أهمية أكبر وتقديرا أعلى لهذا المجال. أما تبعا لسنوات الخبرة فقد تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات المعلمين في تحديد الاحتياجات التدريبية لجميع المجالات باستثناء مجال التقويم، فقد أعطى ذو الخبرة أقل من خمس سنوات أهمية أكبر وتقديرا أعلى لهذا المجال.

قام الطراونة والطعاني ودغيمات (2003) بدراسة هدفت إلى التعرف على الاحتياجات التدريبية للمعلمين من وجهة نظرهم، والمشرفين التربويين، ومديري المدارس الحكومية في مديرية تربية لواء الأغوار الجنوبية في الأردن وذلك من خلال استخدام أداة قياس تكونت من (34) فقرة من نوع الاختيار من متعدد غطت أربعة مجالات. بلغ عدد أفراد العينة (100) معلما ومديرا ومشرفا تربويا من أصل (436) معلما ومديرا ومشرفا. أشارت النتائج إلى وجود حاجات تدريبية في جميع مجالات الدراسة (إدارة الصف والتعامل مع الطلاب، والأساليب والأنشطة، والتخطيط للتعليم والتقويم) كما تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى تفاعل الخبرة مع الوظيفة والمؤهل.

هدفت دراسة بركات (2010) "الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلم الصف في المرحلة الأساسية الدنيا من وجهة نظر معلمي المدارس الحكومية بمحافظة طولكرم في فلسطين" إلى تحديد الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلم الصف في المرحلة التعليمية الأساسية الدنيا، تم تطبيق استبانة مكونة من (32) بندا موزعة على أربعة مجالات (التربوية، الاجتماعية، الأساليب

والأنشطة، استخدام التقنيات التكنولوجية) على عينة مكونة من (165) معلما ومعلمة وهم يمثلون ما نسبته (20%) من المجتمع الأصلي في الفصل الأول من العام الدراسي 2009/2008. وقد أظهرت الدراسة الاحتياجات التدريبية الخمس الأكثر أهمية للمعلم وهي:

- التدريب على استخدام الكمبيوتر وشبكة الانترنت في التعليم.
- التدرب على اختيار الوسائل التعليمية والتقنيات الحديثة المناسبة.
- التدريب على الاستخدام الأمثل لأساليب الثواب والعقاب.
- استخدام البرامج الحاسوبية.
- التدريب على عمليات تحسين مستوى الطلبة سلوكيا.

أما بخصوص ترتيب مجالات الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلم الصف فكانت كالآتي:

- مجال استخدام التكنولوجيا.
- المجال التربوي والسلوكي.
- مجال الأساليب والأنشطة.
- المجال الاجتماعي.

ومن جهة أخرى أظهرت الدراسة وجود فروق دالة إحصائيا في تقديرات المعلمين للاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلم الصف في مرحلة التعليم الأساسية الدنيا تبعا لمتغيرات المؤهل العلمي وسنوات الخبرة وذلك لصالح المعلمين الذين يحملون درجة الدبلوم المتوسط والمعلمين ذوي الخبرة الطويلة على الترتيب، وعدم وجود فروق دالة إحصائيا في تقديرات المعمين للاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلم الصف في مرحلة التعليم الأساسية الدنيا لمتغيرات الجنس والتخصص.

أجرى أحمد والسويدي (1992) دراسة هدفت إلى رصد وتقدير الاحتياجات التدريبية لمعلمي الصف في المراحل الأساسية في دولة قطر كما يشعر بها هؤلاء المعلمون وترتيب أولويات هذه الاحتياجات من وجهة نظرهم. تكونت عينة الدراسة من (64)معلما ومعلمة وقد استخدمت استبانة من إعداد الباحثين لقياس الاحتياجات التدريبية وتحديد أولوياتها، ضمت عشرة مجالات رئيسة من مجالات تدريب المعلم، وضم كل مجال رئيسي ثلاثة مجالات فرعية، حيث ضمت في مجموعها (30) حاجة تدريبية، وقد أسفرت الدراسة عن عدة نتائج أهمها:

1- يشعر أفراد العينة ككل بحاجة تدريبية عالية، والفرق الوحيد الدال إحصائيا بشأن الحاجة التدريبية وجد بين المعلمين والمعلمات لصالح المعلمين.

2- لاقت بعض مجالات التدريب اهتماما أكبر من حيث أولويات الحاجة التدريبية (كمجالات استخدام التقنيات الحديثة)، ولاقت بعض المجالات الأخرى اهتماما أقل (كمجال الإدارة والسيطرة الصفية).

3- وجود اتفاق بدرجة كبيرة بين فئات العينة بشأن ترتيب أهمية أولويات الاحتياجات التدريبية.

أجرى الحديدي (1990) دراسة هدفت إلى التعرف إلى المهارات التي يعتقد المعلمون أنها مهمة لقيامهم بعملهم بفاعلية والتي ينبغي على برامج التدريب أثناء الخدمة أن تشتمل عليها، كذلك هدفت الدراسة إلى تحديد الدور الذي يلعبه الجنس وسنوات الخبرة في التدريس والمؤهل العلمي في تحديد حاجات المعلمين إلى التدريب. ولهذا الغرض تم توزيع استبانة مكونة من (36) فقرة وزعت على (130) معلما ومعلمة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية. أشارت النتائج إلى أن المعلمين يشعرون أنهم بحاجة إلى التدريب، وتبين أن عوامل الجنس والمؤهل العلمي لا تلعب دورا مهما في تحديد حاجات المعلمين إلى التدريب أثناء الخدمة، بينما يلعب متغير الخبرة التدريسية دورا كبيرا في هذا الشأن لصالح المعلمين ذوي الخبرة الطويلة.

في دراسة الجابري (2002) التي هدفت إلى تحديد أهم الاحتياجات التدريبية لمعلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الثانوية في سلطنة عمان من وجهة نظر المعلمين والموجهين، تكونت عينة الدراسة من (200) معلما ومعلمة للدراسات الاجتماعية. قام الباحث بإعداد استبانة تكونت من (50) فقرة موزعة على ستة مجالات، وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها:

- جاءت مجالات الدراسة حسب استجابات المعلمين مرتبة تنازليا كما يلي: الوسائل التعليمية أساليب التدريس، النمو المهني والأكاديمي، التخطيط للتدريس، التقويم، إدارة الصف.

- جاءت مجالات الدراسة حسب استجابات الموجهين مرتبة تنازليا كما يلي: أساليب التدريس، النمو المهني والأكاديمي، الوسائل التعليمية، التقويم، التخطيط للتدريس، إدارة الصف.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة α=05. تعزى لمتغيرات خبرة المعلم وتخصصه.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة α=05. تعزى لمتغير جنس المعلم في مجال إدارة الصف فقط، حيث أبدى الذكور حاجة أكبر للتدريب.

هدفت دراسة الورفلي ويوسف وابن عارفين (2011) إلى تحديد الاحتياجات التدريبية أثناء الخدمة التعليمية في مجال طرائق التدريس لمعلمي مرحلة التعليم الابتدائي بمدينة بنغازي في ليبيا من وجهة نظر المعلمين، وقد تم استخدام الاستبانة والمقابلة كأداتين للدراسة طبقتا على عينة مقدارها (420) معلما ومعلمة. توصلت الدراسة إلى أن أهم الاحتياجات هي: التدرب على الأساليب العملية المناسبة لتدريس الرياضيات والتدرب على تنويع المثيرات لشد انتباههم، والتدرب على ربط الدرس بخبرات الطلاب وحياتهم، والتدرب على تنظيم عناصر الدرس بخطوات متسلسلة ومنطقية والتدرب على مهارة اختيار طرق التدريس الملائمة لمحتوى المادة الدراسية، والتدرب على استعمال الأسئلة الشفوية بطريقة صحيحة تعزز المناقشة خلال عملية التدريس.

كما هدفت دراسة عابدين (2008) إلى تعرف الاحتياجات التدريبية المرتبطة بالمهارات التعليمية والقيادية للمعلمين العرب من وجهات نظر المديرين والمعلمين في المدارس العربية داخل الخط الأخضر. تألفت عينة الدراسة من (380) معلما و (61) مديرا اختيروا بالطريقة العنقودية من مختلف المراحل المدرسية في الجليل والمثلث والنقب، ولأغراض الدراسة تم بناء استبانة مكونة من (41) فقرة موزعة على سبعة مجالات. أظهرت النتائج أن هناك حاجة تدريبية كبيرة للمهارات التعليمية والقيادية في مجالي التخطيط والقيادة، ومتوسطة في بقية المجالات، كما أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير الاحتياجات التدريبية تبعا للمسمى الوظيفي لصالح المديرين، وللتفاعل بين المسمى الوظيفي والنوع (الجنس)، بينما لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرها بحسب الجنس والخبرة والمرحلة التعليمية، والتفاعل بين المؤهل والخبرة والمرحلة التعليمية.

أشارت نتيجة دراسة عيد (2002) حول الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الثانوية بمدينة المنصورة كما تراها عينة الدراسة المكونة من (571) طالبا ثانويا، و (200) ولي أمر، و (110) موجها، و(169) معلما. وقد أسفر عن مراجعة الوثائق والسجلات والمقابلات إلى أن تدريب المعلمين قليل وأن الطلاب يشعرون بعدم قدرة المعلمين على التعامل معهم بشكل صحيح الأمر الذي يدل على وجود احتياج عال لدى المعلمين لمهارات التعامل مع الطلبة.

2:1:2:2 الدراسات التي بحثت احتياجات واهتمامات المعلمين الجدد والصعوبات والمشكلات المهنية التي تواجههم

هدفت دراسة آل سليمان (2002) إلى تحديد أبرز المشكلات التي تواجه المعلم المبتدئ في المرحلة الابتدائية والتعرف على إسهام المشرف التربوي في حل تلك المشكلات وكذلك تقديم بعض المقترحات التي يمكن أن تسهم في حل أبرز المشكلات مستقبلا. استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي معتمدا على الاستبانة كأداة رئيسة للدراسة حيث احتوت على (67) عبارة تصف أبرز المشكلات التي تواجه المعلم المبتدئ، وتم تطبيقها على أفراد عينة الدراسة المكونة من (368) معلما مبتدئا و (95) مشرفا تربويا. ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة

تحديد أبرز المشكلات التي تواجه المعلم المبتدئ كازدحام اليوم الدراسي بالحصص مما يعيقه عن أداء عمله بفاعلية وقلة توفر التجهيزات المدرسية المساعدة لنجاح عملية التعليم، وغيرها من المشكلات.كما بينت نتائج الدراسة أقل المشكلات التي تواجه المعلم المبتدئ كصعوبة تكيفه مع معلمي المدرسة القدامى على سبيل المثال.

أما المهيزع (1998) فقد ترجم دراسة قام بها الرميح (1995) هدفت إلى استطلاع ومعرفة رأي مديري المدارس الثانوية بالمملكة العربية السعودية فيما يتعلق بالاحتياجات المهنية والشخصية للمعلمين المستجدين في المدارس الثانوية من أجل تحديد مدى احتياج تلك الفئة من المعلمين إلى الالتحاق ببرنامج تأهيلي يتم إعداده وفقا لتلك الاحتياجات لمساعدتهم على التأقلم على جو المدرسة وتجاوز الصعوبات التي أثبتت الدراسات والأبحاث ظهورها خلال السنة الأولى للتدريس. كما هدفت الدراسة أيضا إلى معرفة وتحديد الاستراتيجيات والموارد المالية والشخصية إضافة إلى تحديد أسلوب التقويم اللازم لتنفيذ ذلك البرنامج التأهيلي المقترح لرفع كفاية اولئك المعلمين المستجدين، وكان من أهم النتائج اتفاق مديري المدارس ووكلائهم على أن الإلمام بالمادة العلمية يعد من أهم احتياجات المعلمين المستجدين، كما أن التعاون بين المعلمين المستجدين والإدارة يعد من أهم احتياجاتهم. كما انفرد المديرون برأيهم بأن القدرة على الاتصال والقدرة على تحسين أسلوب التفكير لدى الطلاب، إضافة إلى إجادة التصرف عند مواجهة الأمور الروتينية كلها تعد من أهم الاحتياجات المهنية للمعلم المستجد.

3:1:2:2 الدراسات التي بحثت احتياجات واهتمامات معلمي العلوم، ومعلمي العلوم الجدد والصعوبات والمشكلات المهنية التي تواجههم في تدريس العلوم

اشتركت الدراسات التي بحثت المشكلات والمعوقات التي تواجه معلمي العلوم مع الدراسات التي بحثت احتياجاتهم كثيرا في المجالات التي تناولتها، وهذا شيء متوقع حيث أن كثيرا من المشكلات تنشأ عن النقص في تحقيق الاحتياجات المهنية، ومن المجالات التي اشتركت فيها هذه الدراسات: التخطيط – أساليب التدريس – التقويم – المنهاج والكتاب المدرسي – الطلبة وأولياء الأمور – الإدارة المدرسية وزملاء المهنة – إدارة الصف (صباح، 1998).

قام الحدابي (1994) بدراسة عنوانها "الاحتياجات التدريبية لمعلمي العلوم في المرحلتين الإعدادية والثانوية في الجمهورية اليمنية"، وقد هدفت الدراسة إلى توفير معلومات عن الاحتياجات التدريبية لمعلمي العلوم في المرحلتين الإعدادية والثانوية بغرض المساهمة في تصميم برنامج تدريب معلمي العلوم أثناء الخدمة وتحديد أولويات الاحتياجات التدريبية. اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي حيث قام بإعداد قائمة الاحتياجات من خلال الأدب التربوي، ومن ثم تطوير مقياس صادق وثابت حسب الأسس العلمية حتى يتم إخراجه بصورته النهائية. بلغت عينة الدراسة (150) معلما ومعلمة من معلمي العلوم في مدارس صنعاء ومدارس بعض محافظات الجمهورية وتم اختيارها بناء على استجابتهم وتعاونهم مع الباحث، وقد توصلت الدراسة إلى أن الفقرات المتصلة بالأهداف تمثل حاجة كبيرة لدى أفراد العينة، وكذلك الحال بالنسبة للاحتياجات التدريبية المتصلة بمحور أساليب التدريس كتنمية التفكير العلمي والاحتياجات التدريبية المتعلقة بمحور النمو المهني كالاستفادة من البحوث العلمية وتجديد المادة العلمية واستخدام مصادر المعرفة.

أما دماج (2004) فقد هدفت دراسته إلى تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي العلوم في المرحلة الثانوية أثناء الخدمة والوقوف على طبيعة البرامج المتبعة في إعداد معلمي العلوم في اليمن، وخلصت الدراسة إلى وجود درجة احتياج كبيرة جدا لدى معلمي العلوم بمختلف مؤهلاتهم وجنسهم وخبراتهم وتدريبهم على كيفية عمل خطة سنوية للتدريس.

وفي تصور مقترح لتطوير الأداء التدريسي لمعلمي العلوم وفق معايير الجودة في المرحلة الأساسية بمحافظات غزة لعيسى ومحسن (2010)، قام الباحثان بتصميم استبيان تضمن في صورته النهائية (72) فقرة تغطي أحد عشر مجالا رئيسا في معايير جودة تطوير الأداء التدريسي لمعلمي العلوم. تم تطبيق المقياس على عينة عشوائية مكونة من (106) معلما ومعلمة بمدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة للتعرف إلى وجهات نظر معلمي العلوم في تطوير الأداء التدريسي، واتضح من خلال نتائج الدراسة أن هناك تدنيا بنسبة عالية في الأداء التدريسي لمعلمي العلوم.

هدفت دراسة الشهري (2008) إلى تحديد الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي العلـــوم بكل من المرحلتين الابتدائية والمتوسطة في مجال مستحدثات تقنيات التعلـــيم وكـــذلك تحديـــد الاحتياجات التدريبية المشتركة بينهم، ومن ثم بناء برنامج تدريبي مقترح في ضوء احتياجـــاتهم التدريبية المشتركة. أعد الباحث استبانة لجمع البيانات وطبقها على عينة الدراسة. وقد توصلت الدراسة إلى أن هناك احتياجا تدريبيا وبدرجة كبيرة لمعلمـــي العلـــوم بـــالمرحلتين الابتدائيـــة والمتوسطة لتوظيف التكنولوجيا في تدريس العلوم كتوظيف برامج الحاســـب الآلـــي والبريـــد الالكتروني والاستفادة من شبكة الانترنت، كما بينت نتائج الدراسة عدم وجـــود فـــروق دالـــة إحصائيا بين معلمي العلوم في المرحلتين الابتدائية والمتوســـطة تعـــزى لمتغيـــرات المؤهـــل الدراسي، ونوع المؤهل والتخصص وسنوات الخبرة والمرحلة الدراسية والدورات التدريبية.

في دراسة صوالحة (2000) التي هدفت إلى التعرف على اهتمامات معلمي ومعلمـــات العلوم والرياضيات المبتدئين للمرحلة الثانوية في محافظة نابلس وتصوراتهم لفعاليـــة البـــرامج التي تلقوها قبل الخدمة، تكونت عينة الدراسة من عشرة من المعلمين والمعلمات الذين يدرسون المرحلة الثانوية وهم مبتدئون (خبرة أقل من سنتين) وكان عدد معلمي ومعلمات العلوم خمســـة ومعلمي ومعلمات الرياضيات خمسة.كان مصدر المعلومات هو المقابلات باستخدام أسلوب دليل المقابلة، وتكون دليل المقابلات من أربعة أسئلة رئيسة حول مجتمـــع الدراســـة، ومـــا تعلمـــه المشاركون خلال السنة الأولى في عملهم، ونصيحة يود المشاركون قولهـــا للمعلمـــين الجـــدد، وكيف يتم تجهيزهم خلال برنامج ما قبل الخدمة من أجل السنة الأولى لعملهم كمعلمين. وتعلقت اهتمامات المعلمين المبتدئين الناتجة عن الدراسة بالوظائف الصفية وتطـــوير المنهـــاج وإدارة الوقت، إدارة غرفة الصف وتقديم محتوى المادة.وكان من أهم الاحتياجات التدريبية عند عينـــة الدراسة، التدرب على تحديث معلومات المعلم وتطويرها، التدرب على استغلال موارد البيئـــة المحيطة واستخدامها في عملية التدريس، التدرب على الطرق الملائمة للتعامل مع المتـــأخرين دراسيا وغيرها من الاحتياجات التدريبية الهامة.

هدف رفاع (1993) في دراسته إلى التعرف على أهم الاحتياجات التدريبية لمعلمي العلوم في مدارس المرحلة الثانوية في منطقة جنوب غرب المملكة العربية السعودية كما يراها المعلمون أنفسهم والموجهون. تم تصميم استبانة اشتملت على (44) حاجة تدريبية موزعة تحت أربعة محاور رئيسة هي: التخطيط، التنفيذ، المعارف والمهارات، والتقييم. وقد وزعت على جميع موجهي العلوم في تسع إدارات تعليمية في جنوب غرب المملكة بالإضافة إلى (86) معلما للعلوم. وأوردت نتائج الدراسة أن محور معارف ومهارات المعلم قد جاء في المرتبة الأولى كما يراه أفراد العينة، أما بالنسبة للاحتياجات فقد حددت أهم (10) احتياجات تدريبية، وقد جاء في المقدمة في رأي المعلمين (التدريب على استخدام الحاسب الآلي في التعليم) أما (تطوير معرفة المعلم باستخدام مختلف الوسائل التعليمية) فقد جاء في المرتبة الأولى بالنسبة للموجهين، وقد وجد أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين ما يراه الموجهون والمعلمون، أما بالنسبة للخبرة فلم يثبت إحصائيا أن لها تأثيرا على مرئيات أفراد العينة.

4:1:2:2 دراسات بحثت في الكفايات التدريسية للمعلم

في دراسة الغزيوات (1999) التي هدفت إلى التعرف على أبرز الكفايات التعليمية لدى الطلبة / المعلمين تخصص معلم مجال اجتماعيات في جامعة مؤتة من وجهة نظر معلمي الدراسات الاجتماعية المتعاونين في مدارس محافظة الكرك/الأردن، وزعت استبانة على مجتمع الدراسة المكون من (40) متعاونا من المعلمين والمعلمات، وكشفت نتائج الدراسة أن طلبة الدراسة الاجتماعية بحاجة إلى بعض الكفايات، مثل التجديد المعرفي والإنساني، وتنظيم التعلم الذاتي وإدارة الصف واستخدام أساليب التدريس الحديثة.

كما هدفت الدراسة التي قام بها الحذيفي (2000) إلى وضع تصور مقترح للكفايات اللازمة لإعداد معلم العلوم للمرحلة المتوسطة. ولتحقيق هذا الهدف تم إعداد استبانة اعتمدت على المحاور التالية: الكفايات المطلوبة للمتقدم للقبول بكلية التربية، كفاية الثقافة العامة، كفاية الإعداد العلمي، وكفاية الإعداد التربوي. طبقت أداة الدراسة على عينة من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في التربية العملية، ومشرفي ومعلمي العلوم بمدينة الرياض، وطلاب

التربية العملية (تخصص علوم) بقسم المناهج بكلية التربية بجامعة الملك سعود بلغ عددهم الإجمالي (371) فردا. من أبرز نتائج الدراسة: وجود عدد من الكفايات التدريسية لمعلم العلوم تراها الدراسة ذات أهمية في إعداد المعلم، كما وجد اتفاق بين المجموعات عينة الدراسة على أغلبية الكفايات التي قدمتها الدراسة، وقد وجدت فروق في كفاية الإعداد العلمي للمعلم لصالح أعضاء هيئة التدريس وكذلك الحال بالنسبة لبعض الكفايات الفرعية في الإعداد التربوي مثل: كفايات القيم والمبادئ والاتجاهات، واستخدام الوسائل التعليمية، والإعداد لمعرفة خصائص المتعلمين، والإعداد لتقويم الطلاب والتدريب العملي.

قام عفاش (1991) بدراسة عنوانها "الكفايات التعليمية التي يحتاجها المعلمون والمعلمات في برامج التأهيل التربوي أثناء الخدمة كما يراها الملتحقون بهذه البرامج في الأردن"، هدفت الدراسة إلى معرفة المهارات والكفايات التي يحتاجها المشاركون والمشاركات في برامج التأهيل التربوي أثناء الخدمة في الأردن كما يراها المعلمون والمعلمات أنفسهم، اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي لتحليل فقرات الاستبانة. بلغت عينة الدراسة (121) معلما ومعلمة منهم (70) معلما و (51) معلمة. توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: إن الكفايات ذات الدرجة المهمة جدا والتي حصلت على نسب مرتفعة في تخطيط الدرس هي صياغة أهداف تعليمية محددة لمحتوى الدرس وتحليل المحتوى وتنظيم نتائج الخبرات وتنظيم محتوى الدرس منطقيا، أما في مجال تنفيذ الدرس كانت الكفايات التعليمية ذات الأهمية، استخدام وسائل الايضاح في عملية التعليم واستخدام أساليب التعزيز، وفي مجال إدارة الصف كانت معظم الكفايات على درجة عالية من الأهمية، وأهمها تقبل آراء الطلبة واحترام مشاعرهم، تنمية الأنماط السلوكية المرغوبة وايجاد جو اجتماعي تفاعلي ايجابي داخل غرفة الصف.

هدف البحث الذي قام به كمال والحر (2003) التعرف على أولويات مجالات الكفايات التدريسية والاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الابتدائية في التعليم العام بدولة قطر تبعا لأهميتها من وجهة نظر المعلمين والموجهين، كما هدف أيضا التعرف على الاختلافات في مجالات أولويات هذه الكفايات وفق عدد من العوامل هي: التخصص، الجنسية، المؤهل الدراسي، سنوات الخبرة، الجنس، والمكانة الوظيفية. وقد تكونت عينة البحث من (493) معلما

وموجها من جميع التخصصات ومن جنسيات مختلفة ومؤهلات دراسية مختلفة، ولجمع البيانات من أفراد العينة استخدمت استبانة مكونة من تسعة مجالات رئيسة من مجالات الكفايات التدريسية والاحتياجات التدريبية. وقد أسفرت النتائج عن أفراد العينة بأن لديهم إدراكا بأهمية الكفايات التدريسية والاحتياجات التدريبية بغض النظر عن مستوى تأهيلهم ونوعه وجنسياتهم، كما أدت النتائج الحاجة إلى تدريب هذه الفئات على جميع مجالات الكفايات.

قام الشيخ و زاهر (1981) بدراسة هدفت إلى استطلاع رأي العاملين بالتربية في دولة قطر من القائمين على إعداد المعلم أو من المعلمين الممارسين أو من المعلمين تحت الإعداد فيما يتعلق بالكفاءات (كما أسمياها) اللازمة وأولوياتها، وكانت العينة المستهدفة مجموعتين رئيستين بلغ عددها (206) من المعلمين، أعضاء هيئة التدريس ومشرفي التربية العملية، وقد توصلت النتائج إلى وجود فروق دالة بين الذكور والإناث في إدراكهم للأهمية النسبية للكفاءات ولصالح الذكور، حيث كان الذكور أعلى كفاءة في الفلسفة التربوية، بينما كانت الإناث الأفضل في الدرس والتقويم، كما أوضحت النتائج أن للمعلمين الممارسين والذين يدرسون دراسات تربوية متخصصة اهتماما أكبر بالكفاءة العلمية والنمو المهني، كما أظهر المعلمون تحت الإعداد اهتماما أكبر بالكفاءات المتعلقة بتخطيط الدرس، بينما أظهر المعلمون الممارسون اهتماما بكفاءات تنفيذ الدرس بنسبة أكبر من المجموعتين السابقتين.

في دراسة قام بها العمري (2000) هدفت إلى معرفة مدى امتلاك المعلمين لكفايات إنتاج الوسائل التعليمية في المدارس الحكومية بسلطنة عمان ومدى أهمية هذه الكفايات من وجهة نظرهم، أعد الباحث استبانة مكونة من (83) كفاية موزعة على ثمانية مجالات، وبعد تطبيق الاستبانة وتحليلها خلصت الدراسة إلى أن المعلمين يمتلكون (14) كفاية بدرجة كبيرة، و(55) كفاية بدرجة متوسطة، و (14) كفاية بدرجة قليلة، كما يرى المعلمون أن هناك (61) كفاية ذات أهمية كبيرة و (22) كفاية ذات أهمية متوسطة ولم تحصل أي كفاية على درجة أهمية قليلة. كما أظهرت النتائج وجود ارتباط موجب دال إحصائيا بين امتلاك الكفايات وتقدير أهميتها، بينما لم تظهر أية فروق ذات دلالة إحصائية في امتلاك الكفايات تعزى إلى كل من متغيرات سنوات الخبرة ومستوى المرحلة التعليمية والمؤهل العلمي.

قام الباحثان درويش وأبو هداف (2009) بتطبيق دراسة هدفت إلى تقديم قائمة مقترحة من الكفايات التدريسية اللازمة لمعلم الأحياء في محافظة غزة، كذلك معرفة مدى امتلاكه للكفايات اللازمة لتدريس العلوم، وعلى ضوء ذلك يتم الخروج بقائمة من الاحتياجات التدريبية اللازمة لهم أثناء الخدمة. تضمنت الدراسة استبانتين، الأولى كانت لكشف مستوى أهمية كل كفاية من الكفايات المتضمنة بالقائمة الأولية وتم تطبيقها على (37) من المعلمين أصحاب الخبرة في المجال، إضافة إلى أربعة مشرفين، وقد تم تقليص الكفايات إلى (56) من أصل (68) بعد أن ألغيت الكفايات التي لم تحصل على مستوى الأهمية المطلوب. أما الاستبانة الثانية فكانت لكشف مدى امتلاك المعلمين للكفايات التدريسية اللازمة لتدريس الأحياء، تضمنت الأداة (9) مجالات هي: التخصص العلمي، المهارات المخبرية، التخطيط، تنفيذ التدريس، نظريات التعلم، التطور المهني، الوسائل، القيم، الإدارة الصفية، والتقييم. تم تطبيق الاستبانة الثانية على (30) مدرسا جديدا وبناء على قائمة نقاط الضعف التي كشفت تم الحصول على الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي الأحياء بالمرحلة الثانوية. لقد لوحظ أن هناك حاجات تدريبية كبيرة في بعض مجالات التخصص العلمي في الأحياء، وكذلك حاجات متعلقة بالتدريب على كيفية تدريس المناهج المقررة، وهناك حاجات تدريبية عالية في مجال المهارات المخبرية اللازمة لتدريس الأحياء، كما أن مهارات التقييم في الأحياء تشكل حاجة تدريبية ملحة لا سيما في مجال التقييم العملي والنظري، وبناء جدول مواصفات وكيفية الاستفادة من نتائج الاختبار في عمل خطط علاجية، وتوظيف التفكير الناقد والعلمي في تدريس الأحياء.

2:2:2 الدراسات الأجنبية

1:2:2:2 الدراسات التي بحثت احتياجات واهتمامات المعلمين والصعوبات والمشكلات المهنية التي تواجههم

هدف سيجر (Seger, 1996) في دراسته إلى التعرف على الحاجات التدريبية لمعلمي المرحلة المتوسطة من وجهة نظر المعلمين ومديري المدارس في إحدى المقاطعات في الولايات المتحدة الأمريكية، تكونت عينة الدراسة من (30) معلما و (10) مديري مدارس، وتوصلت إلى

أن الحاجات التدريبية تتمثل في بناء برنامج خاص لمعلمي المدارس المتوسطة على جوانب وخبرات عملية للمستوى المتوسط، وعقد دورات تدريبية تتعلق بأساليب التعليم.

هدفت دراسة سورميونن وجيوبا (Sormunen& Chaiupa, 2004) إلى التحقق من مستوى إدراكات معلمي المدارس الأساسية في الهند للاحتياجات التدريبية، أجريت الدراسة على (200) معلما ومعلمة وقد أظهرت النتائج أن الاحتياجات التدريبية الأكثر أهمية بالنسبة للمعلمين تمثلت في عمليات: التخطيط والتطبيق وتقييم التقنيات التعليمية، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين المعلمين في إدراكهم لأهمية الاحتياجات التدريبية تبعا لمتغيرات التخصص والمؤهل العلمي.

دراسة بيوريل وأسكي (Burrell & Asche, 2004) هدفت إلى معرفة مدى إدراك المعلمين لأهمية الاحتياجات التدريبية أثناء الخدمة، وقد أجري مسح على (1100) معلما ومعلمة في اوهايو (Ohio) في الولايات المتحدة الأمريكية، وبعد إجابة المعلمين على الأسئلة ذات العلاقة تبين أن (461) منهم يحتاجون إلى التدريب، ووجد أن هناك تباينا كبيرا في وجهات نظرهم حول أهمية التدريب أثناء الخدمة تبعا لمتغيرات التخصص والمؤهل العلمي لصالح المعلمين ذوي التخصصات العلمية وذوي الدرجات العليا.

دراسة جونستون (Johnston, 2007) هدفت إلى التعرف إلى الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي المرحلة الأساسية لدى عينة مكونة من (122) معلما ومعلمة، أظهرت النتائج أن هناك ضرورة كبيرة لهذه الاحتياجات في المجالات الخاصة باستخدام التقنيات والوسائط وحاجة متوسطة في بقية الاحتياجات، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا تبعا لمتغير التخصص لصالح المعلمين من التخصصات الأدبية وعدم وجود فروق تبعا لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي والخبرة.

2:2:2:2 الدراسات التي بحثت احتياجات واهتمامات المعلمين الجدد والصعوبات والمشـــكلات المهنية التي تواجههم

قام سميث (Smith, 1988) بدراسة بعنوان " العوامل المدرسية التي تؤثر على نجـــاح ورضى المعلمين الجدد" وقد تألفت عينة الدراسة من (685) معلما جديدا، وقد أظهـــرت نتـــائج الدراسة أن جميع المعلمين الجدد أقروا بأن السنة الأولى من حياتهم الوظيفية تـــأثرت ايجابيـــا بعوامل البيئة المدرسية وتمثل ذلك بالودية والدعم الذي تلقوه من زملائهم القدامى، وقد لـــوحظ تباين في درجة الايجابية عند المعلمين على الرغم أن جميع استجابات المعلمين الجـــدد كانـــت ايجابية فيما يتعلق بالبيئة المدرسية، بالإضافة إلى ذلك فقد أشارت النتائج إلى أن المعلمين الجدد يؤمنون بأنهم تلقوا المساعدة والتقدير فيما يتعلق بالبيئات التي يعملون فيها بشكل عام.

أجرى ســـانديدج (Sandidge, 1989) دراســـة بعنـــوان " إدراك المعلمـــين الجـــدد لاحتياجاتهم ومشاكلهم ودعم البيئة المدرسية لهم، في برنامج إعداد المعلمين في جامعة كنتاكي"، وقد أجريت هذه الدراسة على مجموعة من المعلمين المتدربين في جامعة كنتاكي، حيث أشرف على هؤلاء المعلمين لجنة تكونت من ثلاثة أفراد، هم رئيس اللجنة ومعلم قديم ومدرب، وعـــين المعلم القديم لتقديم المساعدة الأولية للمعلم المتدرب، وقد تكونت عينة الدراسة من (60)معلمـــا جديدا و (60) معلما من المعلمين القدامى، ومما أشارت إليه نتائج الدراسة ما يلي:

- إن هناك اهتماما كبيرا نسبيا من قبل المعلمين الجدد حول أثر تدريسهم على طلابهم.
- المشكلات التي واجهها المعلمون الجدد لم تكن كبيرة كتلك التي وردت في دراسات أخرى بحثت في مشكلات المعلمين الجدد.
- مشكلة التعامل مع سلوك التلاميذ كان أكثر المشكلات التي تواجه المعلمين الجدد من وجهة نظرهم ومن وجهة نظر المعلمين القدامى.

قامت جونسون وبيركيلاند (Johnson & Birkeland, 2003) بدراسة طبقت على (50) معلما جديدا في ولاية (Massachusetts) تمثل الأسباب التي تدعو المعلمين نحو البقاء في مدارسهم أو الانتقال إلى المدارس الجديدة أو ترك التعليم في المدارس العامة وذلك من خلال السنوات الثلاثة الأولى من عملهم في التعليم. ومع أن الأولوية لمهنتهم المعتادة إلا أن الظروف المالية تلعب دورا في قراراتهم المهنية، وأن خبراتهم في مواقع مدارسهم تؤثر أيضا بشكل رئيس في قراراتهم. كان الاحتمال للبقاء في المدارس أكبر للمعلمين الذين شعروا بالنجاح مع طلابهم وكانت مدارسهم تقدم لهم الدعم المهني بشكل منتظم مقارنة بالمعلمين الذين كانت مدارسهم غير داعمة لهم مهنيا.

أجرى ماندل (Mandel, 2006) مقابلات مع معلمين جدد وآخرين ذوي خبرة ممن قدموا الإرشاد لمعلمين في سنتهم الأولى في مدارس (LosAngeles) للتحقق من نوع المعلومات التي يحتاجها المعلمون الجدد خلال السنة الأولى في غرفة الصف. أشارت النتائج إلى أن بعض المعلمين في سنتهم الأولى قد شعروا بحاجتهم إلى دليل بخصوص معايير الولاية والاختبارات المقننة، وكذلك فإن المعلمين الجدد كانوا أكثر اهتماما بالأمور العملية حول إحياء سنتهم الأولى، هذا وقد تركزت أسئلتهم في خمسة مجالات أساسية شملت غرفة الصف والإعداد للأسابيع الأولى في المدرسة، وتغطية المقرر المطلوب، ومستويات الصفوف والاهتمام بعلاقة المدرسة بأولياء الأمور والمحافظة على سلامة التفكير الشخصية. قام ماندل بمناقشة الطرق الممكنة التي يمكن أن تكون المدرسة من خلالها أكثر استجابة وتقبلا للمعلمين الجدد الذين لديهم حاجات شديدة.

قامت كاردوس وجونسون (Kardos & Johnson, 2007) بدراسة استخدم فيها مفهوم الثقافة المهنية المتكاملة لتكوين تساؤلات حول خبرات المعلمين في مدارسهم ومع زملائهم. تم فحص خبرات العينة العشوائية الممثلة المكونة من (486) معلما في سنواتهم الأولى والثانية في التعليم في أربع ولايات (California, Florida, Massachusetts, and Michigan). وأظهرت النتائج أن العديد من المعلمين الجدد أفادوا بأن عملهم انفرادي معتزل وأنهم غير

مكتملي الخبرة والاستقلال وأن زملاءهم المعلمين لا يشاركونهم أحاسيس المسؤولية المشـــتركة لمدرستهم، وكذلك فإن تفاعلهم مع زملائهم كان بشكل سطحي.

3:2:2:2 الدراسات التي بحثت احتياجات واهتمامات معلمي العلوم ومعلمـــي العلـــوم الجـــدد والصعوبات والمشكلات المهنية التي تواجههم في تدريس العلوم

في دراسة إنجيرسول و بيردا (Ingersoll & Perda, 2010) التي ســـعت تجريبيـــا لوضع أساس للنقاش حول حاجات المعلمين وتقيـــيم مـــدى الـــدعم الكـــافي لهـــم فـــي تلـــك المجالات،أشارت تحليلات البيانات أن تدريس الرياضيات والعلوم كانت من أكثـــر المجـــالات صعوبة للمعلمين وأن العوامل التي تقف وراء هذه المشكلات معقدة.

وهناك دراسات أجريت في الولايات المتحدة الأمريكيـــة اهتمـــت بدراســـة الظـــروف والعوامل المؤثرة على نجاح معلم العلوم في عمله قبل الخدمـــة منهـــا دراســـة وايـــت وورث (Whitworth, 1996)، حيث أجرى الباحث دراسة حالة على اثنين مـــن المعلمـــين الطـــلاب للعلوم في مدرسة متوسطة اشتركا ضمن مشروع للإصلاح التربوي، وبـــرز مـــن المعطيـــات مجموعة متشابكة من العوامل التي شكلت بيئة فريدة استطاع فيها المعلم الطالب أن يتغلب على مشكلاته ويطور نفسه ليصبح معلما مبدعا، بينما يغرق معلمون آخرون في مشكلات عديـــدة لا يستطيعون التغلب عليها، ومن مضامين هذه الدراسة الحاجة إلى جعل المعلمين أكثـــر طموحـــا وإثرائهم بالمعرفة حول المشكلات التي تواجه المعلمين، والاختيار الدقيق للمدارس والأشخاص الذين يوجهون المعلمين الطلاب ما قبل الخدمة لتحقيق الأهداف المرجوة منهم في المستقبل.

أجرى كالري (Kallery, 2004) دراسة هدفت إلى تقصي العوامل التي تعيق معلمـــي المرحلة الأساسية الدنيا في مهماتهم في العلوم وحاجاتهم التدريبية التي تمكنهم من التغلب علـــى هذه المعوقات كما يقدرونها هم أنفسهم، وطلب من مجموعة من معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في اليونان كتابة هذه المعوقات، ثم جرى بعد ذلك مقابلتهم بشكل جماعي في جلستين منفصلتين.

أظهرت نتائج الدراسة أن المعوقات جاءت في مجموعتين: الأولى تتعلق بمعرفة المعلم المحتوى العلمي للمادة التدريسية وبأساليب التدريس والإدارة الصفية، وخصوصا عند تنفيذ الأنشطة العلمية للأطفال الصغار، والثانية تتعلق بالبنية التحتية بالمدرسة وعملية التوجيه والدعم وتقويم عمل المعلم في العلوم، وأظهرت النتائج أيضا أن من أبرز الاحتياجات التدريبية التربوية لهؤلاء المعلمين، تلك التي تتعلق بمعرفة المحتوى العلمي وبخاصة الفيزياء، وبمعرفة أساليب التدريس وطرق تكييف المحتوى التدريسي ليتلاءم مع خصائص الأطفال وحاجاتهم، وتعلقت الحاجات الأخرى بالتوجيه من متخصصين في العلوم وطرق تدريسها.

هدفت دراسة اوجان بيكروليو (Ogan-Bekirolu, 2004) إلى تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي العلوم في أثناء الخدمة وأثر المتغيرات الديموجرافية للمدرسة فيها. تكونت عينة الدراسة من (422) معلما ومعلمة يدرسون العلوم في (75) مدرسة ثانوية في مدينة اسطنبول التركية. استخدمت في الدراسة استبانة تكونت من (54) فقرة وزعت على سبعة مجالات، وأظهرت النتائج أن من أبرز الاحتياجات التدريبية لهؤلاء المعلمين كانت: اختيار المواد الداعمة لتدريس العلوم كالكتب والأفلام، واستخدام الآلات السمعية والبصرية في تحسين تدريس العلوم، واستخدام البرمجيات والحاسوب، واستخدام استراتيجيات الاستقصاء والرحلات العلمية في تدريس العلوم، وأظهرت النتائج أيضا أن تأثير التغير الديموجرافي للمدرسة في الاحتياجات التدريبية كان ضعيفا.

4:2:2:2 دراسات بحثت في الكفايات التدريسية للمعلم

هدفت دراسة يالين (Yalin, 1993) إلى تحديد أهم الكفايات التكنولوجية التعليمية الواجب توافرها في برامج إعداد المعلمين في كليات مقاطعة اليجني (Allegheny) بولاية بنسليفينيا الأمريكية، حيث قام الباحث بإعداد استبانة مكونة من (49) كفاية تكنولوجية تعليمية موزعة إلى أربعة مجالات هي: مبادئ تصميم التعليم والمواد التعليمية وتقنيات إنتاج المواد والوسائل التعليمية المناسبة والاتصال مع الجمهور، ودلت نتائج الدراسة على إجماع أعضاء هيئة التدريس والمعلمين على كفايات مبادئ تصميم التعليم وتقنيات إنتاج المواد والوسائل

التعليمية والاتصال مع الجمهور كأهم الكفايات التكنولوجية التعليمية الواجب أن تتضمنها برامج إعداد المعلمين.

قام كلاي (Clay, 1994) بدراسة هدفت الى التعرف على الكفايات التكنولوجية والتدريبية لدى معلم مرحلة التعليم الثانوي المبتدئ ومدى ملاءمة هذه الكفايات في إكسابه لصفات تميزه عن غيره من المعلمين لتحسين نوعية التعليم، واستخدم الباحث استبانة مكونة من (33) كفاية تكنولوجية تدريبية مبنية وفقا للمقاييس المطورة من قبل الجمعية الدولية لاستخدام التكنولوجيا في التعليم، وتكونت عينة الدراسة من(146) معلما تم إعدادهم في جامعة بيمدجي (Bemidji) في الولايات المتحدة الأمريكية بالإضافة الى (76) عضوا من أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعة ودلت نتائج الدراسة ان المعلمين لديهم كفايات تكنولوجية تعليمية أقل من توقعات أعضاء هيئة التدريس في الجامعة في حين تدنت استجابات أعضاء هيئة التدريس عن المقاييس الدولية.

3:2:2 ملخص الدراسات السابقة

أظهرت الدراسات السابقة أهمية تحديد احتياجات المعلمين والجدد منهم، وقد درس العديد من الباحثين تلك الاحتياجات تبعا لمتغيرات عدة كالخبرة والمرحلة التعليمية والجنس والمؤهل العلمي , ومن الدراسات التي بحثت في احتياجات المعلمين ومشكلاتهم المهنية (عثمان، 2000)، (حجازي، 2002)، (أبو الروس، 2001)، (النمري، 2007)، (الأحمدي، 2006)، (الطراونة وآخرون، 2003)، (بركات، 2010)، (أحمد والسويدي، 1992)، (الحديدي، 1990)، (الجابري، 2002)، (الورفلي وآخرون، 2011)، (عابدين، 2008)، (عيد، 2002)، (Seger, 1996)، (Sormunen& Chaiupa, 2004)، (Burrell& Asche, 2004) .(Johnston, 2007)

أما الدراسات التي بحثت في احتياجات المعلمين الجدد ومشكلاتهم المهنية (آل سليمان، 2000)، (المهيزع, 1998)، (Smith,1988)، (Sandidge,1989)،

(Johnson&Birkeland, 2003)، (Mandel, 2006)، (Kardos&Johnson, 2007).
وبالنسبة للدراسات التي بحثت في احتياجات معلمي العلوم ومعلمي العلوم الجـــدد ومشـــكلاتهم المهنية فهي (صباح، 1998)، (الحدابي،1994)، (دماج، 2004)، (عيسى ومحســـن، 2010)، (الشـــهري، 2008)، (صـــوالحة، 2000) (رفـــاع، 1993)، (Ingersoll&Perda,2010)، (Whiteworth, 1996)، (Kallery, 2004)، (Ogan-Bekirolu,2004). كما تم الإجمـــاع على أهمية الكفايات المهنية لدى المعلمين باعتبارها من الركائز الأساسية التي يعتمد عليها نجاح العملية التعليمية، وهي في أصلها احتياجات تم تلبيتها بدافع الشعور الملح إليها من المعلم نفســـه أو من جهة مسؤولة عنه بناء على طلبه أو بمجرد إحساس المسؤولين بأهمية تلبيتها وخاصـــة بالنسبة للمعلمين الجدد الذين يفتقرون لمعظم الكفايات الضرورية لمهنـــتهم، والدراســـات التـــي تناولت موضوع كفايات المعلمين (الغزيوات، 1999)، (الحذيفي، 2000)، (عفـــاش، 1991)، (كمال والحر، 2003)، (الشيخ وزاهر، 1981)، (العمري، 2000)، (درويش وأبـــو هـــداف، 2009)، (Yalin, 1993) , (Clay, 1994).

كما هو ملاحظ من الدراسات السابقة الواردة في هذه الدراسة، وفي حدود علم الباحثة لم تتوفر دراسات بحثت في الاحتياجات المهنية للمعلمين الجدد تبعا لمتغير السلطة المشرفة, حيث كانت السلطة المشرفة على المدارس في الدراسات السابقة واحدة , بينما جعلت الباحثة متغيـــر السلطة المشرفة جزءا من دراستها.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

1:3 منهج الدراسة

2:3 مجتمع الدراسة

3:3 أدوات الدراسة

4:3 إجراءات الدراسة

5:3 متغيرات الدراسة

6:3 المعالجات الإحصائية

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

يتضمن هذا الفصل وصفاً للطريقة والإجراءات التي اتبعتها الباحثة في تحديد مجتمع الدراسة، وبناء أداة الدراسة، وخطوات التحقق من صدق الأداة وثباتها، إضافة إلى وصف متغيرات الدراسة والطرق الإحصائية المتبعة في تحليل البيانات.

1:3 منهج الدراسة

اتبعت الباحثة المنهج الوصفي المسحي منهجا للدراسة، وذلك لملاءمته لطبيعتها.

2:3 مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي العلوم الجدد في المرحلة الأساسية في مدارس محافظة نابلس، والبالغ عددهم (210) معلماً ومعلمة، وقد عُدّ جميعهم عينة لهذه الدراسة مما يعني أنّ الباحثة أجرت مسحاً شاملاً لجميع المعلمين والمعلمات، والجدول (1) يبين توزيع مجتمع الدراسة تبعا للمتغيرات المستقلة.

جدول (1): توزيع مجتمع الدراسة حسب متغيراتها المستقلة

المتغير	التصنيف	التكرار	النسبة المئوية %
السلطة المشرفة	وزارة التربية والتعليم	170	81.0
	وكالة الغوث الدولية	10	4.8
	المدارس الخاصة	30	14.2
الكلية التي تخرج منها	كلية العلوم	84	40.0
	كلية العلوم التربوية	126	60.0
الجنس	ذكر	84	40.0
	أنثى	126	60.0
المرحلة التدريسية	أساسية عليا(5-10)	106	50.5
	أساسية دنيا(1-4)	104	49.5
المجموع		210	100.0

3:3 أداة الدراسة

استخدمت الباحثة الاستبانة أداة لدراستها، وقد قامت بتطويرها كأداة لجمع المعلومات، وذلك وفقاً للخطوات الآتية:

1. الاطلاع على استبانة دائرة التربية والتعليم ودراسة فقراتها ومجالاتها (ملحق 2).
2. مراجعة الأبحاث والدراسات والكتب التي بحثت في الاحتياجات المهنية.

تكونت الاستبانة في صورتها المعدلة قبل النهائية من (54) فقرة موزعة على ستة مجالات (التخطيط للتدريس , التنفيذ , توظيف أساليب التدريس و المختبر , منهاج العلوم , التقويم) . (ملحق 3)

أما الاستبانة في صورتها النهائية فتكونت من أربعة أجزاء (ملحق 4) :

الجزء الأول: ويشمل المعلومات الأولية عن المعلم الذي قام بتعبئة الإستبانة.

الجزء الثاني: واشتمل على (46) فقرة لقياس درجة الشعور بالحاجة، موزعة على خمسة مجالات: التخطيط للتدريس (9 فقرات) , التنفيذ (10 فقرات) , توظيف أساليب التدريس (7 فقرات), المختبر (11 فقرة) , التقويم (9 فقرات). تم الاستجابة عن الفقرات من خلال مقياس ليكرت الخماسي، حيث يبدأ بالدرجة العالية جدا وتُعطى (5) درجات، ثم العالية وتُعطى (4) درجات، ثم المتوسطة وتُعطى (3) درجات، ثم المنخفضة وتُعطى درجتين(2)، وينتهي بالمنخفضة جداً وتعطى درجة واحدة (1) فقط.

الجزء الثالث: هدف هذا الجزء التعرف على الإجراءات المقترحة لتلبية الحاجات، ويتضمن خمسة إجراءات (ورشة عمل، دورة قصيرة، لقاء، مادة تعليمية، إجراء آخر).

الجزء الرابع: استجابة مفتوحة يقترح فيها المعلم حاجات أخرى يراها مناسبة.

وقد قامت الباحثة بصياغة استجابات المعلمين على الجزأين الثالث والرابع من أداة الدراسة ضمن توصيات الدراسة بعد عرض نتائجهما في الفصل الرابع .

1:3:3 صدق الأداة

تم عرض أداة الدراسة على مجموعة من المحكمين المختصين في التدريس، وبلغ عددهم (9) محكمين (ملحق 1)، وقد طُلب من المحكمين إبداء الرأي في فقرات أداة الدراسة من حيث صياغة الفقرات، ومدى مناسبتها للمجال الذي وُضعت فيه، إما بالموافقة عليها أو تعديل صياغتها أو حذفها لعدم أهميتها، ولقد تم الأخذ برأي المحكمين، وبذلك يكون قد تحقق الصدق الظاهري للإستبانة، وأصبحت أداة الدراسة في صورتها النهائية (ملحق 4).

2:3:3 ثبات الأداة

لقد تم استخراج معامل ثبات الأداة، باستخدام معادلة كرونباخ ألفا Cronbach's Alpha، والجدول (2) يبين معاملات الثبات لأداة الدراسة ومجالاتها.

جدول (2): معاملات الثبات لأداة الدراسة ومجالات الاحتياجات المهنية لمعلمي العلوم

الرقم	المجال	عدد الفقرات	معامل الثبات بطريقة كرونباخ ألفا
1	التخطيط للتدريس	9	0.92
2	التنفيذ	10	0.94
3	توظيف أساليب التدريس	7	0.84
4	المختبر	11	0.95
5	التقويم	9	0.93
الثبات الكلي لدرجة الاحتياجات المهنية		46	0.98

يتضح من الجدول رقم (2) أن معاملات الثبات لمجالات الإستبانة ودرجتها الكلية تراوحت بين (0.84 – 0.98)، وهي معاملات ثبات عالية وتفي بأغراض البحث العلمي.

4:3 إجراءات الدراسة

تم إجراء هذه الدراسة وفق الخطوات الآتية:

- إعداد أداة الدراسة بصورتها النهائية.
- الحصول على كتب الجامعة الموجهة للجهات ذات الاختصاص لتسهيل مهمة الباحثة . ملاحق (5) , (6) .
- الحصول على موافقة الجهات ذات الاختصاص. ملاحق (7)، (8)، (9)،(10).
- توزيع الأداة على مجتمع الدراسة، واسترجاعها جميعا . وقد تم توزيع الاستبانة على معلمي العلوم ممن تتراوح سنوات خبرتهم في التعليم من سنة إلى ثلاث سنوات وليس من سنة إلى سنتين لقلة عدد المعلمين الذين ينتمون إلى الفئة الأخيرة .
- إدخال البيانات إلى الحاسب ومعالجتها إحصائيا باستخدام الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS).
- استخراج النتائج وتحليلها ومناقشتها، ومقارنتها مع الدراسات السابقة، واقتراح التوصيات المناسبة.

5:3 متغيرات الدراسة

تضمنت الدراسة المتغيرات الآتية:

أ- **المتغيرات المستقلة:**

- الجهة المشرفة : وله ثلاثة مستويات: (وزارة التربية والتعليم، وكالة الغوث الدولية، المدارس الخاصة)
- الكلية: وله مستويان: (كلية العلوم، كلية العلوم التربوية)

- الجنس: وله مستويان: (ذكر، أنثى)

- المرحلة الدراسية: وله مستويان: (أساسية عليا، أساسية دنيا)

ب- المتغير التابع:

استجابات معلمي العلوم الجدد على مجالات مقياس أداة الدراسة المتمثلة في احتياجاتهم المهنية .

6:3 المعالجات الإحصائية

بعد تفريغ إجابات أفراد العينة جرى ترميزها وإدخال البيانات باستخدام الحاسوب ثم تمت معالجة البيانات إحصائيا باستخدام برنامج الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) ومن المعالجات الإحصائية المستخدمة:

1. المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية، لتقدير استجابات مجتمع الدراسة على فقرات الإستبانة، ومجالاتها.

2. معادلة كرونباخ – ألفا (Alpha-Cronbach)، لحساب الاتساق الداخلي لفقرات أداة الدراسة.

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

1:4 النتائج المتعلقة بالسؤال الرئيس

2:4 النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

3:4 النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

4:4 النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث

5:4 النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع

6:4 النتائج المتعلقة بالإجراء المقترح لتلبية الحاجة

7:4 النتائج المتعلقة بالسؤال المفتوح في أداة الدراسة

8:4 ملخص نتائج الدراسة

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

يتناول هذا الفصل عرضاً لنتائج الدراسة وفقاً لترتيب أسئلتها

1:4: النتائج المتعلقة بالسؤال الرئيس للدراسة

ما الاحتياجات المهنية لمعلمي العلوم الجدد في المرحلة الأساسية في مدارس محافظة نابلس في فلسطين من وجهات نظرهم مرتبة حسب أهميتها بالنسبة لهم؟

وللإجابة عن السؤال الرئيس للدراسة، تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية لفقرات أداة الدراسة، واعتمدت الباحثة في هذه الدراسة المقياس الآتي لتقدير مستوى الاحتياج.

(4.21 فأكثر) = مرتفع جداً

(4.20–3.41) = مرتفع

(3.40–2.61) = متوسط

(2.60–1.81) = منخفض

(أقــل من 1.81) = منخفض جداً.

وتبين الجداول (3)، (4)، (5)، (6)، (7)، (8) هذه النتائج.

جدول (3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئويــة لمجــال التخطــيط للتدريس

التسلسل	الترتيب	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	مستوى الاحتياج
1	6	تصميم أنشطة لتنمية مهارات التفكيــر العلمي.	3.38	1.12	67.6	متوسط
2	4	اختيار استراتيجيات تعليميــة مناســبة محورها المتعلم.	3.11	1.20	62.2	متوسط
3	7	اختيار الوســائل التعليميــة/التعلميــة المناسبة.	3.09	1.36	61.8	متوسط
4	3	تحديد السلوك المــدخلي (المتطلبــات السابقة) للتعلم الجديد.	3.06	1.25	61.2	متوسط
5	5	تحديد الأنشطة التربوية المناسبة لتحقيق الأهداف.	3.01	1.27	60.2	متوسط
6	1	تحليل المادة الدراسية إلــى مكوناتهــا المعرفية.	2.97	1.05	59.4	متوسط
7	2	صوغ الأهداف السلوكية علــى شــكل نتاجات تعلمية محددة وواضحة.	2.91	1.19	58.2	متوسط
8	9	إعداد الخطة الفصلية.	2.77	1.49	55.4	متوسط
9	8	إعداد مذكرات الدروس.	2.49	1.30	49.6	منخفض
الدرجة الكلية لمجال التخطيط للتدريس			**2.98**	**0.99**	**59.6**	**متوسطة**

يشير الجدول (3) إلى أنّ مستوى الاحتياجات المهنية لمعلمي العلوم الجدد فــي مجــال التخطيط للتدريس، قد أتى بمتوسط حسابي (2.98) وانحراف معياري (0.99)، وهذا يدل على مستوى احتياجات متوسط في هذا المجال.أما بالنسبة لفقرات هذا المجال فكان أعلــى متوســط حسابي لها (3.38) لفقرة (تصميم أنشطة لتنمية مهارات التفكير العلمي) وأدنى متوسط حســابي (2.49) بمدى مطلق (0.89)، وكانت جميع فقرات المجال بمستوى احتياج متوسط عــدا فقــرة (إعداد مذكرات الدروس) التي كانت بمستوى احتياج منخفض .

جدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لمجال التنفيذ

التسلسل	الترتيب	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	مستوى الاحتياج
1	1	تهيئة المتعلمين وإثارة دافعيتهم للتعلم.	3.18	1.30	63.6	متوسط
2	4	توظيف مهارات التواصل.	3.03	1.22	60.6	متوسط
3	2	نقل أثر التعلم الجديد من داخل الصف إلى الحياة العملية.	3.01	1.29	60.2	متوسط
4	10	إثراء الكتاب المدرسي.	3.00	1.30	60.0	متوسط
5	7	صوغ وطرح أسئلة مثيرة للتفكير.	2.99	1.24	59.8	متوسط
6	3	توظيف أساليب التعزيز.	2.95	1.35	59.0	متوسط
7	8	مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب.	2.93	1.27	58.6	متوسط
8	5	استراتيجيات إدارة الصف.	2.90	1.33	58.0	متوسط
9	9	غلق الموقف التعليمي/ التعلمي.	2.87	1.10	57.4	متوسط
10	6	إدارة وقت الحصة وتوزيعه.	2.84	1.36	56.8	متوسط
الدرجة الكلية لمجال التنفيذ			**2.97**	**1.02**	**59.4**	**متوسطة**

يشير الجدول (4) إلى أنّ مستوى الاحتياجات المهنية لمعلمي العلوم الجدد في مجال التنفيذ، قد أتى بمتوسط حسابي (2.97) وانحراف معياري (1.02)، وهذا يدل على مستوى احتياجات متوسط في مجال التنفيذ. وجاءت جميع فقرات هذا المجال بمستوى احتياج متوسط، وتراوح المتوسط الحسابي لها ما بين (3.18) لفقرة (تهيئة المتعلمين وإثارة دافعيتهم للتعلم) و (2.84) لفقرة (إدارة وقت الحصة وتوزيعه) بمدى مطلق (0.34).

جدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لمجال توظيف أساليب التدريس

التسلسل	الترتيب	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	مستوى الاحتياج
1	2	أسلوب الاستقصاء.	3.12	0.97	62.4	متوسط
2	1	أسلوب حل المشكلات.	3.11	1.06	62.2	متوسط
3	3	العمل المخبري.	3.05	1.36	61.0	متوسط
4	4	دورة التعلم الخماسية	3.04	1.11	60.8	متوسط
5	7	استراتيجيات التعلم التعاوني.	3.02	1.14	60.4	متوسط
6	5	استراتيجيات التغيير المفاهيمي.	3.00	0.98	60.0	متوسط
7	6	استراتيجيات التعلم الذاتي.	2.94	1.08	58.8	متوسط
الدرجة الكلية لمجال توظيف أساليب التدريس			**3.04**	**0.79**	**60.8**	**متوسطة**

يشير الجدول (5) إلى أنّ مستوى الاحتياجات المهنية لمعلمي العلوم الجدد في مجال توظيف أساليب التدريس، قد أتى بمتوسط حسابي (3.04) وانحراف معياري (0.79)، وهذا يدل على مستوى احتياجات متوسط في مجال توظيف أساليب التدريس. وكذلك جاءت جميع فقرات هذا المجال بمستوى احتياج متوسط، وتراوح المتوسط الحسابي لها ما بين (3.12) لفقرة (أسلوب الاستقصاء) و (2.94) لفقرة (استراتيجيات التعلم الذاتي) بمدى مطلق (0.18) .

جدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لمجال المختبر

التسلسل	الترتيب	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	مستوى الاحتياج
1	6	الإسعافات الأولية.	3.38	1.31	67.6	متوسط
2	8	تركيب الأجهزة وتشغيلها.	3.25	1.39	65.0	متوسط
3	9	حفظ العينات (حيوانات، نباتات، صخور،....)	3.19	1.26	63.8	متوسط
4	11	إنتاج المستنبطات العلمية.	3.14	1.23	62.8	متوسط
5	3	التعامل مع الأدوات والمواد والأجهزة.	3.05	1.32	61.0	متوسط
6	10	توظيف المختبر في تدريس العلوم.	3.05	1.43	61.0	متوسط
7	1	تصنيف المواد والأدوات والأجهزة.	3.00	1.27	60.0	متوسط
8	2	خزن المواد والأدوات والأجهزة.	2.99	1.22	59.8	متوسط
9	5	إجراءات الأمن والسلامة في المختبر.	2.98	1.43	59.6	متوسط
10	7	التخلص من نفايات المختبر.	2.89	1.36	57.8	متوسط
11	4	التعامل مع سجل المختبر وأدواته.	2.86	1.31	57.2	متوسط
الدرجة الكلية لمجال المختبر			**3.07**	**1.06**	**61.4**	**متوسطة**

يشير الجدول (6) إلى أنّ مستوى الاحتياجات المهنية لمعلمي العلوم الجدد في مجال المختبر، قد أتى بمتوسط حسابي (3.07) وانحراف معياري (1.06)، وهذا يدل على مستوى احتياجات متوسط في مجال المختبر، وبالنسبة لفقرات هذا المجال فقد كانت جميعها أيضا بمستوى احتياج متوسط، وتراوح المتوسط الحسابي لها ما بين (3.38) لفقرة (الإسعافات الأولية) و (2.86) لفقرة (التعامل مع سجلات المختبر وأدواته) بمدى مطلق (0.52).

جدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لمجال التقويم

التسلسل	الترتيب	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	مستوى الاحتياج
1	8	تقويم الجانب العملي في العلوم.	3.06	1.22	61.2	متوسط
2	1	إعداد اختبارات تحصيلية وفق جداول المواصفات.	3.04	1.16	60.8	متوسط
3	2	تحليل البنود الاختبارية (معامل الصعوبة ومعامل التمييز).	3.03	1.09	60.6	متوسط
4	5	إعداد اختبارات تشخيصية.	2.94	1.20	58.8	متوسط
5	4	استخدام نتائج الاختبارات في تحديد مجالات الضعف التي يواجهها الطلاب.	2.90	1.19	58.0	متوسط
6	6	بناء الخطط العلاجية.	2.90	1.22	58.0	متوسط
7	9	متابعة أعمال وإنجازات الطلاب وتقويمها.	2.90	1.33	58.0	متوسط
8	7	توظيف التقويم القبلي والتكويني والختامي.	2.89	1.25	57.8	متوسط
9	3	تحليل نتائج الاختبارات وتفسيرها.	2.88	1.19	57.6	متوسط
الدرجة الكلية لمجال التقويم			**2.95**	**0.94**	**59.0**	**متوسطة**

يشير الجدول (7) إلى أنّ مستوى الاحتياجات المهنية لمعلمي العلوم الجدد في مجال التقويم، قد أتى بمتوسط حسابي (2.95) وانحراف معياري (0.94)، وهذا يدل على مستوى احتياجات متوسط في مجال التقويم. وجاءت جميع فقرات هذا المجال بمستوى احتياج متوسط أيضا وتراوح المتوسط الحسابي لها ما بين (3.06) لفقرة (تقويم الجانب العملي في العلوم) و(2.88) لفقرة (تحليل نتائج الاختبارات وتفسيرها) بمدى مطلق (0.18).

ويلخص الجدول (8) نتائج الإجابة عن السؤال الأول للدراسة، ويوضح ترتيب مجالات الاحتياجات المهنية لمعلمي العلوم الجدد في مدارس محافظة نابلس

جدول (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لمجالات الاحتياجات المهنية لمعلمي العلوم الجدد

التسلسل	الترتيب	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	مستوى الاحتياج
1	4	المختبر	3.07	1.06	61.4	متوسط
2	3	توظيف أساليب التدريس	3.04	0.79	60.8	متوسط
3	1	التخطيط للتدريس	2.98	0.99	59.6	متوسط
4	2	التنفيذ	2.97	1.02	59.4	متوسط
5	5	التقويم	2.95	0.94	59.0	متوسط
الدرجة الكلية للاحتياجات المهنية			**3.00**	**0.86**	**60.0**	**متوسطة**

يشير الجدول (8) إلى أنّ الدرجة الكلية للاحتياجات المهنية لمعلمي العلوم الجدد، قد أتت بمتوسط (3.00) وانحراف معياري (0.86)، وهذا يدل على مستوى احتياجات متوسط، وقد حقق مجال المختبر المرتبة الأولى في مستوى الاحتياجات بمتوسط حسابي (3.07), وتراوحت درجات الاحتياجات لفقرات هذا المجال بين (3.38) لفقرة (الإسعافات الأولية) و(2.86) لفقرة (التعامل مع سجل المختبر وأدواته) ، تلاه مجال توظيف أساليب التدريس في المرتبة الثانية، ثم مجال توظيف التخطيط في المرتبة الثالثة، ثم مجال التنفيذ في المرتبة الرابعة، وأتى مجال التقويم في المرتبة الخامسة والأخيرة بمتوسط حسابي (2.95) .

2:4: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول للدراسة

هل يوجد اختلاف في الاحتياجات المهنية لمعلمي العلوم الجدد في المرحلة الأساسية في مدارس محافظة نابلس باختلاف السلطة المشرفة (تبعية المدرسة)؟

وللإجابة عن السؤال الأول للدراسة، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات أداة الدراسة وفق مستويات متغير السلطة المشرفة (تبعية المدرسة)، وتوضح الجداول (9)، (10)، (11)، (12)، (13) النتائج .

جدول (9): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات أداة الدراسة وفق مستويات متغير السلطة المشرفة (تبعية المدرسة) لمجال التخطيط للتدريس

م	الفقرة	السلطة المشرفة (تبعية المدرسة)					
		وزارة التربية والتعليم(ن=170)		وكالة الغوث الدولية (ن=10)		المدارس الخاصة (ن=30)	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	تحليل المادة الدراسية إلى مكوناتها المعرفية.	2.96	1.05	2.20	0.92	3.30	0.99
2	صوغ الأهداف السلوكية على شكل نتاجات تعلمية محددة وواضحة.	2.92	1.18	2.10	1.20	3.10	1.21
3	تحديد السلوك المدخلي (المتطلبات السابقة) للتعلم الجديد.	3.06	1.21	2.20	1.62	3.30	1.26
4	اختيار استراتيجيات تعليمية مناسبة محورها المتعلم.	3.16	1.15	2.40	1.35	3.03	1.35
5	تحديد الأنشطة التربوية المناسبة لتحقيق الأهداف.	3.02	1.25	2.60	0.97	3.07	1.46
6	تصميم أنشطة لتنمية مهارات التفكير العلمي.	3.36	1.12	2.80	0.79	3.63	1.13
7	اختيار الوسائل التعليمية/التعلمية المناسبة.	3.11	1.38	2.10	0.99	3.30	1.29
8	إعداد مذكرات الدروس.	2.48	1.31	1.90	1.66	2.77	1.07
9	إعداد الخطة الفصلية.	2.79	1.49	2.50	1.43	2.73	1.53
الدرجة الكلية لمجال التخطيط للتدريس		**2.99**	0.98	2.31	**1.03**	**3.14**	**0.98**

يشير الجدول (9) إلى أن درجة الاحتياجات المهنية لمعلمي العلوم الجدد على متغير السلطة المشرفة لمجال التخطيط للتدريس كانت متوسطة لمعلمي المدارس الخاصة ومعلمي وزارة التربية والتعليم بمتوسط حسابي (3.14، 2.99) على الترتيب، في حين كانت درجة الاحتياج لدى معلمي وكالة الغوث منخفضة حيث بلغ المتوسط الحسابي (2.31) . وعلى مستوى

فقرات هذا المجال فإن فقرة (تصميم أنشطة لتنمية مهارات التفكير العلمي) حصلت على أعلى درجة احتياج بمتوسط (3.63) بينما حصلت فقرة (إعداد مذكرات الدروس) على أقل متوسط حسابي (1.90).

جدول (10): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات أداة الدراسة وفق مستويات متغير السلطة المشرفة (تبعية المدرسة) لمجال التنفيذ

م	الفقرة	السلطة المشرفة (تبعية المدرسة)					
		وزارة التربية والتعليم(ن=170)		وكالة الغوث الدولية (ن=10)		المدارس الخاصة (ن=30)	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	تهيئة المتعلمين وإثارة دافعيتهم للتعلم.	3.19	1.28	2.30	1.06	3.43	1.41
2	نقل أثر التعلم الجديد من داخل الصف إلى الحياة العملية.	3.05	1.30	2.20	0.79	3.10	1.32
3	توظيف أساليب التعزيز.	2.97	1.36	2.20	1.32	3.07	1.26
4	توظيف مهارات التواصل.	3.01	1.23	2.70	1.25	3.30	1.09
5	استراتيجيات إدارة الصف.	2.88	1.29	2.30	1.34	3.20	1.49
6	إدارة وقت الحصة وتوزيعه.	2.86	1.35	2.40	1.35	2.90	1.47
7	صوغ وطرح أسئلة مثيرة للتفكير.	2.99	1.24	2.70	1.06	3.03	1.33
8	مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب.	2.99	1.25	2.40	1.07	2.77	1.43
9	غلق الموقف التعليمي/ التعلمي.	2.89	1.08	2.60	0.97	2.83	1.26
10	إثراء الكتاب المدرسي.	3.01	1.28	2.40	1.07	3.10	1.47
الدرجة الكلية لمجال التنفيذ		**2.98**	0.99	2.42	**0.97**	**3.07**	**1.14**

يشير الجدول (10) إلى أن درجة الاحتياجات المهنية لمعلمي العلوم الجدد على متغير السلطة المشرفة لمجال التنفيذ كانت متوسطة لمعلمي المدارس الخاصة ومعلمي وزارة التربية والتعليم بمتوسط حسابي (3.07، 2.98) على الترتيب، في حين كانت درجة الاحتياج لدى معلمي وكالة الغوث منخفضة حيث بلغ المتوسط الحسابي (2.42) . وعلى مستوى فقرات هذا

المجال فإن فقرة (تهيئة المتعلمين وإثارة دافعيتهم للتعلم) حصلت على أعلى درجة احتياج بمتوسط (3.43) بينما حصلت فقرتي (نقل أثر التعلم) و(توظيف أساليب التعزيز) على أقل متوسط حسابي (2.20).

جدول (11): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات أداة الدراسة وفق مستويات متغير السلطة المشرفة (تبعية المدرسة) لمجال توظيف أساليب التدريس

م	الفقرة	السلطة المشرفة (تبعية المدرسة)					
		وزارة التربية والتعليم(ن=170)		وكالة الغوث الدولية (ن=10)		المدارس الخاصة (ن=30)	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	أسلوب حل المشكلات.	3.15	1.03	2.30	0.67	3.13	1.22
2	أسلوب الاستقصاء.	3.12	0.96	2.60	0.70	3.27	1.05
3	العمل المخبري.	3.12	1.34	2.30	0.95	2.93	1.55
4	دورة التعلم الخماسية	3.05	1.08	2.40	1.07	3.20	1.24
5	استراتيجيات التغيير المفاهيمي	3.02	0.98	2.60	0.97	3.00	0.98
6	استراتيجيات التعلم الذاتي.	2.99	1.09	2.80	1.03	2.70	1.02
7	استراتيجيات التعلم التعاوني.	3.05	1.12	2.50	0.97	3.00	1.34
	الدرجة الكلية لمجال توظيف أساليب التدريس	**3.07**	0.77	2.50	**0.61**	**3.03**	**0.90**

يشير الجدول (11) إلى أن درجة الاحتياجات المهنية لمعلمي العلوم الجدد على متغير السلطة المشرفة لمجال توظيف أساليب التدريس كانت متوسطة لمعلمي المدارس الخاصة ومعلمي وزارة التربية والتعليم بمتوسط حسابي (3.03، 3.07) على الترتيب، في حين كانت درجة الاحتياج لدى معلمي وكالة الغوث منخفضة حيث بلغ المتوسط الحسابي (2.50) . وعلى مستوى فقرات هذا المجال فإن فقرة (أسلوب الاستقصاء) حصلت على أعلى درجة احتياج بمتوسط (3.27) بينما حصلت الفقرتان (أسلوب حل المشكلات) و(العمل المخبري) على أقل متوسط حسابي (2.30).

جدول (12): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات أداة الدراسة وفق مستويات متغير السلطة المشرفة (تبعية المدرسة) لمجال المختبر

م	الفقرة	السلطة المشرفة (تبعية المدرسة)					
		وزارة التربية والتعليم(ن=170)		وكالة الغوث الدولية (ن=10)		المدارس الخاصة (ن=30)	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	تصنيف المواد والأدوات والأجهزة.	3.03	1.26	2.60	1.26	2.97	1.38
2	خزن المواد والأدوات والأجهزة.	3.02	1.20	2.60	1.07	2.93	1.39
3	التعامل مع الأدوات والمواد والأجهزة.	3.07	1.27	2.10	1.10	3.23	1.55
4	التعامل مع سجل المختبر وأدواته.	2.89	1.28	2.10	1.37	2.93	1.41
5	إجراءات الأمن والسلامة في المختبر.	3.01	1.40	2.10	1.20	3.10	1.60
6	الإسعافات الأولية.	3.42	1.29	2.60	0.97	3.40	1.50
7	التخلص من نفايات المختبر.	2.95	1.32	2.60	1.43	2.67	1.52
8	تركيب الأجهزة وتشغيلها.	3.31	1.37	2.50	1.27	3.17	1.46
9	حفظ العينات (حيوانات، نباتات، صخور،....)	3.21	1.26	2.90	1.10	3.13	1.31
10	توظيف المختبر في تدريس العلوم.	3.09	1.43	2.30	1.06	3.10	1.45
11	إنتاج المستنبطات العلمية.	3.18	1.24	2.70	0.95	3.07	1.23
الدرجة الكلية لمجال المختبر		**3.11**	1.05	2.46	**0.92**	**3.06**	**1.15**

يشير الجدول (12) إلى أن درجة الاحتياجات المهنية لمعلمي العلوم الجدد على متغير السلطة المشرفة لمجال المختبر كانت متوسطة لمعلمي المدارس الخاصة ومعلمي وزارة التربية والتعليم بمتوسط حسابي (3.06، 3.11) على الترتيب، في حين كانت درجة الاحتياج لدى معلمي وكالة الغوث منخفضة حيث بلغ المتوسط الحسابي (2.46) . وعلى مستوى فقرات

هذا المجال فإن فقرة (الإسعافات الأولية) حصلت على أعلى درجة احتياج بمتوسط (3.42) بينما حصلت الفقرات ذوات الأرقام (3 ,4,5) على أقل متوسط حسابي (2.10).

جدول (13): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات أداة الدراسة وفق مستويات متغير السلطة المشرفة (تبعية المدرسة) لمجال التقويم

م	الفقرة	السلطة المشرفة (تبعية المدرسة)					
		وزارة التربية والتعليم(ن=170)		وكالة الغوث الدولية (ن=10)		المدارس الخاصة (ن=30)	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	إعداد اختبارات تحصيلية وفق جداول المواصفات.	3.03	1.14	2.60	1.17	3.27	1.28
2	تحليل البنود الاختبارية (معامل الصعوبة ومعامل التمييز).	3.04	1.08	2.50	1.27	3.13	1.11
3	تحليل نتائج الاختبارات وتفسيرها.	2.86	1.17	2.60	1.26	3.10	1.27
4	استخدام نتائج الاختبارات في تحديد مجالات الضعف التي يواجهها الطلاب.	2.86	1.17	2.60	1.17	3.23	1.28
5	إعداد اختبارات تشخيصية.	2.93	1.17	2.40	1.26	3.17	1.29
6	بناء الخطط العلاجية.	2.82	1.20	2.80	1.23	3.40	1.22
7	توظيف التقويم القبلي والتكويني والختامي.	2.89	1.27	2.30	1.25	3.10	1.16
8	تقويم الجانب العملي في العلوم.	3.11	1.22	2.70	1.49	2.90	1.12
9	متابعة أعمال وإنجازات الطلاب وتقويمها.	2.91	1.31	2.40	1.26	3.07	1.48
الدرجة الكلية لمجال التقويم		**2.94**	0.92	2.54	**1.14**	**3.15**	**1.01**

يشير الجدول (13) إلى أن درجة الاحتياجات المهنية لمعلمي العلوم الجدد على متغير السلطة المشرفة لمجال التقويم كانت متوسطة لمعلمي المدارس الخاصة ومعلمي وزارة التربية والتعليم بمتوسط حسابي (3.15، 2.94) على الترتيب، في حين كانت درجة الاحتياج لدى معلمي وكالة الغوث منخفضة حيث بلغ المتوسط الحسابي (2.54) . وعلى مستوى فقرات هذا

المجال فإن فقرة (بناء الخطط العلاجية) حصلت على أعلى درجة احتياج بمتوسط (3.40) بينما حصلت فقرة (توظيف التقويم القبلي والتكويني والختامي)على أقل متوسط حسابي (2.30).

3:4:النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني للدراسة

هل يوجد اختلاف في الاحتياجات المهنية لمعلمي العلوم الجدد في المرحلة الأساسية في مدارس محافظة نابلس باختلاف الكلية (كلية علوم، كلية علوم تربوية)؟

وللإجابة عن السؤال الثاني للدراسة، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات أداة الدراسة وفق مستويي متغير الكلية (كلية علوم، كلية علوم تربوية)، وتوضح الجداول (14)، (15)، (16)، (17)، (18) النتائج .

جدول (14): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات أداة الدراسة وفق مستويي متغير الكلية (كلية علوم، كلية علوم تربوية) لمجال التخطيط للتدريس

م	الفقرة	الكلية			
		العلوم (ن=84)		العلوم التربوية (ن=126)	
		المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف
1	تحليل المادة الدراسية إلى مكوناتها المعرفية.	3.30	1.09	3.05	1.02
2	صوغ الأهداف السلوكية على شكل نتاجات تعلمية محددة وواضحة.	3.10	1.23	3.02	1.16
3	تحديد السلوك المدخلي (المتطلبات السابقة) للتعلم الجديد.	3.30	1.16	3.02	1.31
4	اختيار استراتيجيات تعليمية مناسبة محورها المتعلم.	3.03	1.23	3.11	1.18
5	تحديد الأنشطة التربوية المناسبة لتحقيق الأهداف.	3.07	1.26	3.10	1.27
6	تصميم أنشطة لتنمية مهارات التفكير العلمي.	3.63	1.19	3.41	1.07
7	اختيار الوسائل التعليمية/التعلمية المناسبة.	3.30	1.44	3.11	1.32
8	إعداد مذكرات الدروس.	2.77	1.25	2.58	1.33
9	إعداد الخطة الفصلية.	2.73	1.48	2.84	1.49
الدرجة الكلية لمجال التخطيط للتدريس		**3.14**	**0.99**	**3.03**	**0.99**

يشير الجدول (14) إلى أن درجة الاحتياجات المهنية لمعلمي العلوم الجدد لخريجي كلية العلوم وخريجي كلية العلوم التربوية لمجال التخطيط للتدريس متوسطة حيث بلغ المتوسط الحسابي لهما (3.14، 3.03) على الترتيب. وعلى مستوى فقرات هذا المجال فإن فقرة (تصميم أنشطة لتنمية مهارات التفكير العلمي) حصلت على أعلى درجة احتياج بمتوسط (3.63) بينما حصلت فقرة (إعداد مذكرات الدروس) على أقل متوسط حسابي (2.58).

جدول (15): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات أداة الدراسة وفق مستويي متغير الكلية (كلية علوم، كلية علوم تربوية) لمجال التنفيذ

م	الفقرة	الكلية			
		العلوم (ن=84)		العلوم التربوية (ن=126)	
		المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف
1	تهيئة المتعلمين وإثارة دافعيتهم للتعلم.	3.43	1.28	3.23	1.32
2	نقل أثر التعلم الجديد من داخل الصف إلى الحياة العملية.	3.10	1.40	3.06	1.22
3	3توظيف أساليب التعزيز.	3.07	1.39	3.01	1.33
4	توظيف مهارات التواصل.	3.30	1.29	3.08	1.16
5	استراتيجيات إدارة الصف.	3.20	1.38	2.91	1.30
6	إدارة وقت الحصة وتوزيعه.	2.90	1.39	2.92	1.34
7	صوغ وطرح أسئلة مثيرة للتفكير.	3.03	1.38	3.01	1.14
8	مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب.	2.77	1.25	2.99	1.29
9	غلق الموقف التعليمي/ التعلمي.	2.83	1.08	2.96	1.11
10	إثراء الكتاب المدرسي.	3.10	1.37	3.06	1.26
الدرجة الكلية لمجال التنفيذ		**3.07**	**1.09**	**3.02**	**0.97**

يشير الجدول (15) إلى أن درجة الاحتياجات المهنية لمعلمي العلوم الجدد لخريجي كلية العلوم وخريجي كلية العلوم التربوية لمجال التنفيذ متوسطة حيث بلغ المتوسط الحسابي لهما (3.07، 3.02) على الترتيب. وعلى مستوى فقرات هذا المجال فإن فقرة (تهيئة المتعلمين وإثارة دافعيتهم للتعلم) حصلت على أعلى درجة احتياج بمتوسط (3.43) بينما حصلت فقرة (مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب) على أقل متوسط حسابي (2.77).

جدول (16): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات أداة الدراسة وفق مستويي متغير الكلية (كلية علوم، كلية علوم تربوية) لمجال توظيف أساليب التدريس

م	الفقرة	الكلية			
		العلوم (ن=84)		العلوم التربوية (ن=126)	
		المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف
1	أسلوب حل المشكلات.	3.13	1.11	3.20	1.02
2	أسلوب الاستقصاء.	3.27	0.92	3.21	0.99
3	العمل المخبري.	2.93	1.42	3.13	1.32
4	دورة التعلم الخماسية	3.20	1.09	3.17	1.11
5	استراتيجيات التغيير المفاهيمي	3.00	0.95	3.11	0.99
6	استراتيجيات التعلم الذاتي.	2.70	1.09	2.96	1.08
7	استراتيجيات التعلم التعاوني.	3.00	1.11	3.04	1.17
الدرجة الكلية لمجال توظيف أساليب التدريس		**3.03**	**0.81**	**3.12**	**0.77**

يشير الجدول (16) إلى أن درجة الاحتياجات المهنية لمعلمي العلوم الجدد لخريجي كلية العلوم وخريجي كلية العلوم التربوية لمجال توظيف أساليب التدريس متوسطة حيث بلغ المتوسط الحسابي لهما (3.03، 3.12) على الترتيب. وعلى مستوى فقرات هذا المجال فإن فقرة (أسلوب الاستقصاء) حصلت على أعلى درجة احتياج بمتوسط (3.27) بينما حصلت فقرة (استراتيجيات التعلم الذاتي) على أقل متوسط حسابي (2.70).

جدول (17): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات أداة الدراسة وفق مستويي متغير الكلية (كلية علوم، كلية علوم تربوية) لمجال المختبر

م	الفقرة	الكلية			
		العلوم (ن=84)		العلوم التربوية (ن=126)	
		المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف
1	تصنيف المواد والأدوات والأجهزة.	2.97	1.30	3.16	1.24
2	خزن المواد والأدوات والأجهزة.	2.93	1.24	3.14	1.18
3	التعامل مع الأدوات والمواد والأجهزة.	3.23	1.39	3.11	1.27
4	التعامل مع سجل المختبر وأدواته.	2.93	1.23	3.06	1.33
5	إجراءات الأمن والسلامة في المختبر.	3.10	1.35	3.18	1.44
6	الإسعافات الأولية.	3.40	1.30	3.49	1.31
7	التخلص من نفايات المختبر.	2.67	1.30	3.03	1.38
8	تركيب الأجهزة وتشغيلها.	3.17	1.43	3.24	1.36
9	حفظ العينات (حيوانات، نباتات، صخور،.....)	3.13	1.25	3.20	1.27
10	توظيف المختبر في تدريس العلوم.	3.10	1.43	3.10	1.43
11	إنتاج المستنبطات العلمية.	3.07	1.26	3.14	1.20
الدرجة الكلية لمجال المختبر		**3.06**	**1.07**	**3.17**	**1.05**

يشير الجدول (17) إلى أن درجة الاحتياجات المهنية لمعلمي العلوم الجدد لخريجي كلية العلوم وخريجي كلية العلوم التربوية لمجال المختبر متوسطة حيث بلغ المتوسط الحسابي لهما (3.06، 3.17) على الترتيب. وعلى مستوى فقرات هذا المجال فإن فقرة (الإسعافات الأولية) حصلت على أعلى درجة احتياج بمتوسط (3.49) بينما حصلت فقرة (التخلص من نفايات المختبر) على أقل متوسط حسابي (2.67).

جدول (18): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات أداة الدراسة وفق مستويي متغير الكلية (كلية علوم، كلية علوم تربوية) لمجال التقويم

م	الفقرة	الكلية			
		العلوم (ن=84)		العلوم التربوية (ن=126)	
		المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف
1	إعداد اختبارات تحصيلية وفق جداول المواصفات.	3.27	1.17	3.10	1.16
2	تحليل البنود الاختبارية (معامل الصعوبة ومعامل التمييز).	3.13	1.03	3.12	1.13
3	تحليل نتائج الاختبارات وتفسيرها.	3.10	1.19	2.97	1.18
4	استخدام نتائج الاختبارات في تحديد مجالات الضعف التي يواجهها الطلاب.	3.23	1.22	2.94	1.16
5	إعداد اختبارات تشخيصية.	3.17	1.16	3.10	1.20
6	بناء الخطط العلاجية.	3.40	1.21	3.03	1.21
7	توظيف التقويم القبلي والتكويني والختامي.	3.10	1.25	2.93	1.26
8	تقويم الجانب العملي في العلوم.	2.90	1.24	3.21	1.18
9	متابعة أعمال وإنجازات الطلاب وتقويمها.	3.07	1.28	3.03	1.36
الدرجة الكلية لمجال التقويم		**3.15**	**0.98**	**3.05**	**0.91**

يشير الجدول (18) إلى أن درجة الاحتياجات المهنية لمعلمي العلوم الجدد لخريجي كلية العلوم وخريجي كلية العلوم التربوية لمجال التقويم متوسطة حيث بلغ المتوسط الحسابي لهما (3.15، 3.05) على الترتيب. وعلى مستوى فقرات هذا المجال فإن فقرة (بناء الخطط العلاجية) حصلت على أعلى درجة احتياج بمتوسط (3.40) بينما حصلت فقرة (تقويم الجانب العملي في العلوم)على أقل متوسط حسابي (2.90).

4:4: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث للدراسة

هل يوجد اختلاف في الاحتياجات المهنية لمعلمي العلوم الجدد في المرحلة الأساسية في مدارس محافظة نابلس باختلاف الجنس (ذكر، أنثى)؟

وللإجابة عن السؤال الثالث للدراسة، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات أداة الدراسة وفق مستويي متغير الجنس (ذكر، أنثى)، وتوضح الجداول (19)، (20)، (21)،(22)، (23) النتائج.

جدول (19): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات أداة الدراسة وفق مستويي متغير الجنس (ذكر، أنثى) لمجال التخطيط للتدريس

م	الفقرة	الجنس			
		ذكر (ن=84)		أنثى (ن=126)	
		المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف
1	تحليل المادة الدراسية إلى مكوناتها المعرفية.	2.95	0.99	2.98	1.09
2	صوغ الأهداف السلوكية على شكل نتاجات تعلمية محددة وواضحة.	2.93	1.15	2.90	1.23
3	تحديد السلوك المدخلي (المتطلبات السابقة) للتعلم الجديد.	3.14	1.15	3.00	1.31
4	اختيار استراتيجيات تعليمية مناسبة محورها المتعلم.	3.18	1.11	3.06	1.26
5	تحديد الأنشطة التربوية المناسبة لتحقيق الأهداف.	3.07	1.30	2.97	1.25
6	تصميم أنشطة لتنمية مهارات التفكير العلمي.	3.33	1.13	3.40	1.11
7	اختيار الوسائل التعليمية/التعلمية المناسبة.	2.98	1.30	3.16	1.41
8	إعداد مذكرات الدروس.	2.49	1.30	2.49	1.31
9	إعداد الخطة الفصلية.	2.85	1.52	2.71	1.47
الدرجة الكلية لمجال التخطيط للتدريس		**2.99**	**0.96**	**2.96**	**1.01**

يشير الجدول (19) إلى أن درجة الاحتياجات المهنية لمعلمي العلوم الجدد على متغير الجنس لمجال التخطيط للتدريس متوسطة، حيث كان المتوسط الحسابي للذكور (2,99) وللإناث

(2.96) . وعلى مستوى فقرات هذا المجال فإن فقرة (تصميم أنشطة لتنيـــة مهـــارات التفكيـــر العلمي) حصلت على أعلى درجة احتياج بمتوسط (3.40) بينما حصلت فقرة (إعداد مـــذكرات الدروس) على أقل متوسط حسابي (2.49).

جدول (20): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات أداة الدراسة وفق مستويي متغير الجنس (ذكر، أنثى)لمجال التنفيذ

م	الفقرة	الجنس			
		ذكر (ن=84)		أنثى (ن=126)	
		المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف
1	تهيئة المتعلمين وإثارة دافعيتهم للتعلم.	3.20	1.28	3.17	1.32
2	نقل أثر التعلم الجديد من داخل الصـــف إلى الحياة العملية.	3.06	1.28	2.98	1.30
3	3توظيف أساليب التعزيز.	2.90	1.30	2.98	1.39
4	توظيف مهارات التواصل.	2.93	1.25	3.10	1.19
5	استراتيجيات إدارة الصف.	2.82	1.25	2.94	1.38
6	إدارة وقت الحصة وتوزيعه.	2.88	1.33	2.82	1.39
7	صوغ وطرح أسئلة مثيرة للتفكير.	3.06	1.25	2.94	1.23
8	مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب.	2.88	1.17	2.97	1.34
9	غلق الموقف التعليمي/ التعلمي.	2.86	0.97	2.88	1.18
10	إثراء الكتاب المدرسي.	3.10	1.26	2.93	1.33
الدرجة الكلية لمجال التنفيذ		**2.97**	**0.97**	**2.97**	**1.07**

يشير الجدول (20) إلى أن درجة الاحتياجات المهنية لمعلمي العلوم الجدد على متغيـــر الجنس لمجال التنفيذ متوسطة ومتساوية، حيث كان المتوسط الحسابي للذكور والإناث (2.97). وعلى مستوى فقرات هذا المجال فإن فقرة (تهيئة المتعلمين وإثارة دافعيتهم للتعلم) حصلت على أعلى درجة احتياج بمتوسط (3.20) بينما حصلت الفقرتان (استراتيجيات إدارة الصف) و(إدارة وقت الحصة وتوزيعه) على أقل متوسط حسابي (2.82).

جدول (21): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات أداة الدراسة وفق مستويي متغير الجنس (ذكر، أنثى) لمجال توظيف أساليب التدريس

م	الفقرة	الجنس			
		ذكر (ن=84)		أنثى (ن=126)	
		المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف
1	أسلوب حل المشكلات.	3.14	1.10	3.09	1.04
2	أسلوب الاستقصاء.	3.04	88.	3.17	1.02
3	العمل المخبري.	3.19	1.37	2.96	1.36
4	دورة التعلم الخماسية	2.93	1.10	3.12	1.11
5	استراتيجيات التغيير المفاهيمي	3.11	0.96	2.93	1.00
6	استراتيجيات التعلم الذاتي.	3.14	1.04	2.81	1.09
7	استراتيجيات التعلم التعاوني.	3.19	1.06	2.90	1.19
الدرجة الكلية لمجال توظيف أساليب التدريس		**3.11**	**0.75**	**3.00**	**0.82**

يشير الجدول (21) إلى أن درجة الاحتياجات المهنية لمعلمي العلوم الجدد على متغير الجنس لمجال توظيف أساليب التدريس متوسطة، حيث كان المتوسط الحسابي للذكور (3.11) وللإناث (3.00) . وعلى مستوى فقرات هذا المجال فإن فقرتي (العمل المخبري) و (استراتيجيات التعلم التعاوني)حصلتا على أعلى درجة احتياج بمتوسط (3.19) بينما حصلت فقرة (استراتيجيات التعلم الذاتي)على أقل متوسط حسابي (2.81).

جدول (22): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات أداة الدراسة وفق مستويي متغير الجنس (ذكر، أنثى) لمجال المختبر

م	الفقرة	الجنس			
		ذكر (ن=84)		أنثى (ن=126)	
		المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف
1	تصنيف المواد والأدوات والأجهزة.	3.05	1.21	2.97	1.31
2	خزن المواد والأدوات والأجهزة.	3.05	1.17	2.95	1.25
3	التعامل مع الأدوات والمواد والأجهزة.	3.07	1.24	3.03	1.37
4	التعامل مع سجل المختبر وأدواته.	2.90	1.31	2.83	1.32
5	إجراءات الأمن والسلامة في المختبر.	3.04	1.35	2.94	1.48
6	الإسعافات الأولية.	3.43	1.29	3.34	1.33
7	التخلص من نفايات المختبر.	3.04	1.24	2.79	1.43
8	تركيب الأجهزة وتشغيلها.	3.29	1.42	3.23	1.37
9	حفظ العينات (حيوانات، نباتات، صخور،....)	3.14	1.25	3.21	1.27
10	توظيف المختبر في تدريس العلوم.	3.12	1.37	3.01	1.46
11	إنتاج المستنبطات العلمية.	3.20	1.20	3.10	1.24
الدرجة الكلية لمجال المختبر		**3.12**	**1.00**	**3.04**	**1.11**

يشير الجدول (22) إلى أن درجة الاحتياجات المهنية لمعلمي العلوم الجدد على متغير الجنس لمجال المختبر متوسطة، حيث كان المتوسط الحسابي للذكور (3.12) وللإناث (3.04) وعلى مستوى فقرات هذا المجال فإن فقرة (الإسعافات الأولية) حصلت على أعلى درجة احتياج بمتوسط (3.43) بينما حصلت فقرة (التخلص من نفايات المختبر) على أقل متوسط حسابي (2.79).

جدول (23): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات أداة الدراسة وفق مستويي متغير الجنس (ذكر، أنثى)لمجال التقويم

م	الفقرة	الجنس			
		ذكر (ن=84)		أنثى (ن=126)	
		المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف
1	إعداد اختبارات تحصيلية وفق جداول المواصفات.	3.07	1.12	3.02	1.20
2	تحليل البنود الاختبارية (معامل الصعوبة ومعامل التمييز).	2.92	1.04	3.10	1.12
3	تحليل نتائج الاختبارات وتفسيرها.	2.89	1.16	2.87	1.21
4	استخدام نتائج الاختبارات في تحديد مجالات الضعف التي يواجهها الطلاب.	2.95	1.12	2.87	1.23
5	إعداد اختبارات تشخيصية.	2.81	1.09	3.02	1.26
6	بناء الخطط العلاجية.	2.88	1.21	2.91	1.23
7	توظيف التقويم القبلي والتكويني والختامي.	2.92	1.24	2.87	1.26
8	تقويم الجانب العملي في العلوم.	3.04	1.16	3.08	1.26
9	متابعة أعمال وإنجازات الطلاب وتقويمها.	2.96	1.29	2.87	1.36
الدرجة الكلية لمجال التقويم		**2.94**	**0.90**	**2.96**	**0.98**

يشير الجدول (23) إلى أن درجة الاحتياجات المهنية لمعلمي العلوم الجدد على متغير الجنس لمجال التقويم متوسطة، حيث كان المتوسط الحسابي للذكور (2.94) وللإناث (2.96) . وعلى مستوى فقرات هذا المجال فإن فقرة (تحليل البنود الاختبارية) حصلت على أعلى درجة احتياج بمتوسط (3.10) بينما حصلت فقرة (إعداد اختبارات تشخيصية) على أقل متوسط حسابي (2.81).

5:4: النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع للدراسة

هل يوجد اختلاف في الاحتياجات المهنية لمعلمي العلوم الجدد في المرحلة الأساسية في مدارس محافظة نابلس باختلاف المرحلة التدريسية (مرحلة أساسية عليا، مرحلة أساسية دنيا)؟

وللإجابة عن السؤال الرابع للدراسة، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات أداة الدراسة وفق مستويي متغير المرحلة التدريسية (مرحلة أساسية عليا، مرحلة أساسية دنيا)، وتوضح الجداول (24)، (25)، (26)، (27)، (28) النتائج .

جدول (24): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات أداة الدراسة وفق مستويي متغير المرحلة التدريسية (مرحلة أساسية عليا، مرحلة أساسية دنيا) لمجال التخطيط للتدريس

م	الفقرة	المرحلة التدريسية			
		أساسية عليا (ن=106)		أساسية دنيا (ن=104)	
		المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف
1	تحليل المادة الدراسية إلى مكوناتها المعرفية.	2.89	1.17	3.06	0.91
2	صوغ الأهداف السلوكية على شكل نتاجات تعلمية محددة وواضحة.	2.86	1.28	2.96	1.11
3	تحديد السلوك المدخلي (المتطلبات السابقة) للتعلم الجديد.	3.01	1.25	3.11	1.26
4	اختيار استراتيجيات تعليمية مناسبة محورها المتعلم.	3.14	1.24	3.08	1.16
5	تحديد الأنشطة التربوية المناسبة لتحقيق الأهداف.	3.04	1.23	2.98	1.31
6	تصميم أنشطة لتنمية مهارات التفكير العلمي.	3.37	1.18	3.38	1.05
7	اختيار الوسائل التعليمية/التعلمية المناسبة.	3.05	1.40	3.13	1.33
8	إعداد مذكرات الدروس.	2.28	1.25	2.70	1.33
9	إعداد الخطة الفصلية.	2.62	1.53	2.91	1.44
الدرجة الكلية لمجال التخطيط للتدريس		**2.92**	**1.02**	**3.03**	**0.96**

يشير الجدول (24) إلى أن درجة الاحتياجات المهنية لمعلمي العلوم الجدد على متغير المرحلة الأساسية التي يعلمون فيها (عليا ودنيا) لمجال التخطيط للتدريس متوسطة، حيث بلغ المتوسط الحسابي لمعلمي المرحلة العليا (2.92) ولمعلمي المرحلة الدنيا (3.03) . وعلى مستوى فقرات هذا المجال فإن فقرة (تصميم أنشطة لتنمية مهارات التفكير العلمي) حصلت على

أعلى درجة احتياج بمتوسط (3.38) بينما حصلت فقرة (إعداد مذكرات الدروس) على أقل متوسط حسابي (2.28).

جدول (25): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات أداة الدراسة وفق مستويي متغير المرحلة التدريسية (مرحلة أساسية عليا، مرحلة أساسية دنيا) لمجال التنفيذ

م	الفقرة	المرحلة التدريسية			
		أساسية عليا (ن=106)		أساسية دنيا (ن=104)	
		المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف
1	تهيئة المتعلمين وإثارة دافعيتهم للتعلم.	3.19	1.35	3.17	1.26
2	نقل أثر التعلم الجديد من داخل الصف إلى الحياة العملية.	3.04	1.37	2.99	1.21
3	3 توظيف أساليب التعزيز.	2.90	1.37	3.00	1.34
4	توظيف مهارات التواصل.	3.00	1.32	3.07	1.11
5	استراتيجيات إدارة الصف.	2.78	1.39	3.01	1.26
6	إدارة وقت الحصة وتوزيعه.	2.77	1.44	2.91	1.28
7	صوغ وطرح أسئلة مثيرة للتفكير.	3.04	1.38	2.93	1.08
8	مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب.	2.93	1.31	2.93	1.23
9	غلق الموقف التعليمي/ التعلمي.	2.85	1.17	2.89	1.02
10	إثراء الكتاب المدرسي.	2.91	1.37	3.09	1.23
الدرجة الكلية لمجال التنفيذ		**2.94**	**1.11**	**3.00**	**0.92**

يشير الجدول (25) إلى أن درجة الاحتياجات المهنية لمعلمي العلوم الجدد على متغير المرحلة الأساسية التي يعلمون فيها (عليا ودنيا) لمجال التنفيذ متوسطة، حيث بلغ المتوسط الحسابي لمعلمي المرحلة العليا (2.94) ولمعلمي المرحلة الدنيا (3.00). وعلى مستوى فقرات هذا المجال فإن فقرة (تهيئة المتعلمين وإثارة دافعيتهم للتعلم) حصلت على أعلى درجة احتياج بمتوسط (3.19) بينما حصلت فقرة (إدارة وقت الحصة وتوزيعه) على أقل متوسط حسابي (2.77).

جدول (26): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات أداة الدراسة وفق مستويي متغير المرحلة التدريسية (مرحلة أساسية عليا، مرحلة أساسية دنيا) لمجال توظيف أساليب التدريس

م	الفقرة	المرحلة التدريسية			
		أساسية عليا (ن=106)		أساسية دنيا (ن=104)	
		المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف
1	أسلوب حل المشكلات.	3.15	1.08	3.07	1.05
2	أسلوب الاستقصاء.	3.05	0.97	3.19	0.97
3	العمل المخبري.	2.99	1.46	3.12	1.26
4	دورة التعلم الخماسية	2.92	1.08	3.16	1.13
5	استراتيجيات التغيير المفاهيمي	2.91	1.01	3.10	0.95
6	استراتيجيات التعلم الذاتي.	2.97	1.07	2.91	1.09
7	استراتيجيات التعلم التعاوني.	2.99	1.15	3.05	1.14
الدرجة الكلية لمجال توظيف أساليب التدريس		**3.00**	**0.84**	**3.09**	**0.74**

يشير الجدول (26) إلى أن درجة الاحتياجات المهنية لمعلمي العلوم الجدد على متغير المرحلة الأساسية التي يعلمون فيها (عليا ودنيا) لمجال توظيف أساليب التدريس متوسطة، حيث بلغ المتوسط الحسابي لمعلمي المرحلة العليا (3.00) ولمعلمي المرحلة الدنيا (3.09) . وعلى مستوى فقرات هذا المجال فإن فقرة (أسلوب الاستقصاء) حصلت على أعلى درجة احتياج بمتوسط (3.19) بينما حصلت الفقرتان (استراتيجيات التغيير المفاهيمي) و(استراتيجيات التعلم الذاتي) على أقل متوسط حسابي (2.91).

جدول (27): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات أداة الدراسة وفق مستويي متغير المرحلة التدريسية (مرحلة أساسية عليا، مرحلة أساسية دنيا) لمجال المختبر

م	الفقرة	المرحلة التدريسية			
		أساسية عليا (ن=106)		أساسية دنيا (ن=104)	
		المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف
1	تصنيف المواد والأدوات والأجهزة.	2.91	1.42	3.10	1.09
2	خزن المواد والأدوات والأجهزة.	2.88	1.34	3.11	1.07
3	التعامل مع الأدوات والمواد والأجهزة.	2.93	1.42	3.16	1.20
4	التعامل مع سجل المختبر وأدواته.	2.74	1.35	2.98	1.26
5	إجراءات الأمن والسلامة في المختبر.	2.77	1.49	3.19	1.34
6	الإسعافات الأولية.	3.33	1.37	3.42	1.25
7	التخلص من نفايات المختبر.	2.79	1.35	2.99	1.36
8	تركيب الأجهزة وتشغيلها.	3.28	1.48	3.22	1.29
9	حفظ العينات (حيوانات، نباتات، صخور،....)	3.13	1.31	3.24	1.21
10	توظيف المختبر في تدريس العلوم.	2.96	1.48	3.14	1.37
11	إنتاج المستنبطات العلمية.	3.08	1.30	3.21	1.15
الدرجة الكلية لمجال المختبر		**2.98**	**1.15**	**3.16**	**0.95**

يشير الجدول (27) إلى أن درجة الاحتياجات المهنية لمعلمي العلوم الجدد بشكل عام على متغير المرحلة الأساسية التي يعلمون فيها (عليا ودنيا) لمجال المختبر متوسطة، حيث بلغ المتوسط الحسابي لمعلمي المرحلة العليا (2.98) ولمعلمي المرحلة الدنيا (3.16) . وعلى مستوى فقرات هذا المجال فإن فقرة (الإسعافات الأولية) حصلت على أعلى درجة احتياج بمتوسط (3.42) بينما حصلت فقرة (التعامل مع سجل المختبر وأدواته) على أقل متوسط حسابي (2.74).

جدول (28): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات أداة الدراسة وفق مستويي متغير المرحلة التدريسية (مرحلة أساسية عليا، مرحلة أساسية دنيا) لمجال التقويم

م	الفقرة	المرحلة التدريسية			
		أساسية عليا (ن=106)		أساسية دنيا (ن=104)	
		المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف
1	إعداد اختبارات تحصيلية وفق جداول المواصفات.	2.98	1.22	3.11	1.11
2	تحليل البنود الاختبارية (معامل الصعوبة ومعامل التمييز).	2.90	1.09	3.16	1.09
3	تحليل نتائج الاختبارات وتفسيرها.	2.65	1.23	3.12	1.10
4	استخدام نتائج الاختبارات في تحديد مجالات الضعف التي يواجهها الطلاب.	2.75	1.21	3.07	1.14
5	إعداد اختبارات تشخيصية.	2.77	1.24	3.11	1.13
6	بناء الخطط العلاجية.	2.76	1.23	3.04	1.19
7	توظيف التقويم القبلي والتكويني والختامي.	2.72	1.25	3.07	1.24
8	تقويم الجانب العملي في العلوم.	2.91	1.24	3.22	1.18
9	متابعة أعمال وإنجازات الطلاب وتقويمها.	2.81	1.32	3.00	1.35
الدرجة الكلية لمجال التقويم		**2.81**	**0.96**	**3.10**	**0.91**

يشير الجدول (28) إلى أن درجة الاحتياجات المهنية لمعلمي العلوم الجدد على متغير المرحلة الأساسية التي يعلمون فيها (عليا ودنيا) لمجال التقويم متوسطة، حيث بلغ المتوسط الحسابي لمعلمي المرحلة العليا (2.81) ولمعلمي المرحلة الدنيا (3.10). وعلى مستوى فقرات هذا المجال فإن فقرة (تقويم الجانب العملي في العلوم) حصلت على أعلى درجة احتياج بمتوسط (3.22) بينما حصلت فقرة (تحليل نتائج الاختبارات وتفسيرها) على أقل متوسط حسابي (2.65). والملحق رقم (11) يبين نتائج الدراسة.

6:4: النتائج المتعلقة بالإجراء المقترح لتلبية الحاجة

تم تحليل استجابات المعلمين على الجزء الخاص بالإجراء المقترح لتلبية الحاجة واستخراج النسب المئوية لجميع الإجراءات المقترحة لكل فقرة من فقرات الاستبانة، وقد استفادت الباحثة من هذه النتائج في صياغة عدد من التوصيات المقترحة .

وتبين الجداول (29–33) هذه النتائج

جدول (29): النسب المئوية للإجراءات المقترحة لتلبية الحاجات المرتبطة بمجال التخطيط للتدريس

الحاجات	النسبة المئوية للإجراء المقترح لتلبية الحاجة					عدد الاستجابات	النسبة المئوية
	ورشة عمل	دورة قصيرة	لقاء	مادة تعليمية	إجراء آخر		
1) تحليل المادة الدراسية إلى مكوناتها المعرفية.	19	31	17	24	9	167	79.5
2) صوغ الأهداف السلوكية على شكل نتاجات تعلمية محددة وواضحة.	16	25	26	21	12	145	69
3) تحديد السلوك المدخلي (المتطلبات السابقة)للتعلم الجديد.	14	26	25	26	9	148	70.5
4) اختيار استراتيجيات تعليمية مناسبة محورها المتعلم.	30	25	21	11	13	152	72.4
5) تحديد الأنشطة التربوية المناسبة لتحقيق الأهداف.	30	22	26	12	10	142	67.6
6) تصميم أنشطة لتنمية مهارات التفكير العلمي.	42	31	13	9	5	158	75.2
7) اختيار الوسائل التعليمية/ التعلمية المناسبة.	38	26	13	15	8	148	70.5
8) إعداد مذكرات الدروس.	10	16	19	27	28	142	67.6
9) إعداد الخطة الفصلية.	10	17	22	29	22	140	76.7

جدول (30): النسب المئوية للإجراءات المقترحة لتلبية الحاجات المرتبطة بمجال التنفيذ

الحاجات	النسبة المئوية للإجراء المقترح لتلبية الحاجة					عدد الاستجابات	النسبة المئوية
	ورشة عمل	دورة قصيرة	لقاء	مادة تعليمية	إجراء آخر		
1) تهيئة المتعلمين وإثارة دافعيتهم للتعلم.	21	31	26	9	13	149	70.9
2) نقل أثر التعلم الجديد من داخل الصف إلى الحياة العملية.	26	23	23	14	14	147	70
3) توظيف أساليب التعزيز.	14	21	30	15	20	138	65.7
4) توظيف مهارات التواصل.	20	27	24	14	15	142	67.6
5)استراتيجيات إدارة الصف.	16	32	17	12	23	148	70.5
6) إدارة وقت الحصة وتوزيعه.	9	26	27	16	22	141	67.1
7) صوغ وطرح أسئلة مثيرة للتفكير.	16	18	29	21	16	148	70.5
8) مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب.	20	19	26	15	20	142	67.6
9) غلق الموقف التعليمي/ التعلمي.	15	24	21	22	18	139	66.2
10) إثراء الكتاب المدرسي.	18	21	13	32	16	146	69.5

جدول (31): النسب المئوية للإجراءات المقترحة لتلبية الحاجات المرتبطة بمجال توظيف أساليب التدريس

الحاجات	النسبة المئوية للإجراء المقترح لتلبية الحاجة					عدد الاستجابات	النسبة المئوية
	ورشة عمل	دورة قصيرة	لقاء	مادة تعليمية	إجراء آخر		
1) أسلوب حل المشكلات.	26	25	32	9	8	153	72.9
2) أسلوب الاستقصاء.	19	28	27	16	10	156	74.3
3) العمل المخبري.	33	26	14	18	9	136	64.8
4) دورة التعلم الخماسية	19	36	19	11	15	144	68.6
5) استراتيجيات التغيير المفاهيمي	13	33	26	17	11	153	72.9
6) استراتيجيات التعلم الذاتي.	16	23	25	22	14	142	67.6
7) استراتيجيات التعلم التعاوني.	26	18	34	12	10	144	68.6

جدول (32) : النسب المئوية للإجراءات المقترحة لتلبية الحاجات المرتبطة بمجال المختبر

الحاجات	النسبة المئوية للإجراء المقترح لتلبية الحاجة					عدد الاستجابات	النسبة المئوية
	ورشة عمل	دورة قصيرة	لقاء	مادة تعليمية	إجراء آخر		
1) تصنيف المواد والأدوات والأجهزة.	31	18	23	14	14	152	72.4
2) خزن المواد والأدوات والأجهزة.	22	30	23	11	14	147	70
3) التعامل مع الأدوات والمواد والأجهزة.	36	21	20	12	11	150	71.4
4) التعامل مع سجل المختبر وأدواته.	26	15	21	20	18	141	67.1
5) إجراءات الأمن والسلامة في المختبر.	32	21	15	17	15	144	68.6
6) الإسعافات الأولية.	34	34	9	12	11	143	68.1
7) التخلص من نفايات المختبر.	22	22	19	18	19	144	68.6
8) تركيب الأجهزة وتشغيلها.	34	32	15	12	7	152	72.4
9) حفظ العينات (حيوانات، نباتات، صخور، ....)	28	30	16	12	14	152	72.4
10) توظيف المختبر في تدريس العلوم.	29	29	13	15	14	142	67.6
11) إنتاج المستنبطات العلمية.	26	26	19	13	16	152	72.4

جدول (33) : النسب المئوية للإجراءت المقترحة لتلبية الحاجات المرتبطة بمجال التقويم

الحاجات	النسبة المئوية للإجراء المقترح لتلبية الحاجة					عدد الاستجابات	النسبة المئوية
	ورشة عمل	دورة قصيرة	لقاء	مادة تعليمية	إجراء آخر		
1) إعداد اختبارات تحصيلية وفق جداول المواصفات.	13	33	23	19	12	155	73.8
2) تحليل البنود الاختبارية (معامل الصعوبة ومعامل التمييز).	13	32	23	17	15	157	74.8
3) تحليل نتائج الاختبارات وتفسيرها.	8	26	35	21	10	150	71.4
4) استخدام نتائج الاختبارات في تحديد مجالات الضعف التي يواجهها الطلاب.	14	27	28	20	11	142	67.6
5) إعداد اختبارات تشخيصية.	16	27	24	21	12	145	69
6) بناء الخطط العلاجية.	13	31	23	21	12	144	68.6
7) توظيف التقويم القبلي والتكويني والختامي.	11	26	27	16	20	144	68.6
8) تقويم الجانب العملي في العلوم.	23	28	22	15	12	149	71
9) متابعة أعمال وإنجازات الطلاب وتقويمها.	17	17	28	16	22	145	69

7:4: النتائج المتعلقة بالسؤال المفتوح في أداة الدراسة

استجاب (56) معلماً من أفراد المجتمع على السؤال المفتوح بواقع (115) استجابة ذُكرت جميعها على أنّها حاجات أو اقتراحات أو صعوبات يواجهها معلمو العلوم، وقد قامت الباحثة بدراسة الاستجابات، ووزعتها بين مجالات ثلاث هي الحاجات والاقتراحات والصعوبات، وتم الاستفادة من نتائج السؤال المفتوح في صياغة عدد من التوصيات المقترحة.

يمثل الجدول (34) تكرارات الاستجابات، ونسبها المئوية

جدول (34): التكرارات والنسب المئوية لاستجابات المعلمين على السؤال المفتوح

المجال	عدد الاستجابات	النسبة المئوية
الحاجات	13	11.3
الاقتراحات	96	83.5
الصعوبات	6	5.20
المجموع	115	100.00

يشير الجدول (34) إلى أنّ أكثر الاستجابات تمثلت كونها اقتراحات، وحصلت على نسبة (83.5%)، تلتها الحاجات بنسبة (11.3%)، وأخيراً الصعوبات بنسبة (5.20%).

وبعد تصنيف الاستجابات بأكملها، أعادت الباحثة قراءة الاستجابات بهدف تلخيصها وتنظيمها وترتيبها وفق المجال الذي تنتمي إليه الاستجابة، وذلك بسبب التشابه الكبير بين الاستجابات في كتابات المستجيبين وتعبيراتهم، وفيما يأتي عرض لملخص الاستجابات وفق المجال.

الحاجات:

- الحاجة إلى دليل معلم ودليل أنشطة إثرائية.
- الحاجة إلى معرفة وكيفية التعامل مع الطلبة الموهوبين.
- الحاجة إلى التدريب على وسائل التكنولوجيا في التعليم.

الاقتراحات:

- تواجد مختبرات علوم عامة في كل المدارس والتدريب على استخدام أجهزتها.
- توفير مختبر كامل للطلاب من أجل أن يستطيع كل طالب تنفيذ التجربة بنفسه.
- استخدام التقنيات الحديثة في التعلم خاصة الحاسوب.

- إيجاد جو مناسب لإجراء البحوث العلمية، وربط المواد العلمية بالأنشـــطة اللامنهجيـــة والرحلات.
- ابتكار وسائل تعليمية تلائم الموقف التعليمي وتطوير وسائل تعليمية.
- توظيف مختبر العلوم بشكل مناسب رغم ضعف إمكانات مختبرات المدارس الحكومية مقارنة بمختبرات مدارس وكالة الغوث.
- توظيف التعليم المساند.
- تقليل نصاب حصص معلم العلوم.
- إعداد دورات تعليمية يكون مسؤول عنها معلم في مجال التدريس، ويكون متميز.
- إعطاء أهمية كبيرة لمختبر العلوم عند بناء مدارس جديدة وحجمه بأن يكفي عدد كبيـــر من الطلاب.
- الحاجة إلى مواد وأدوات خاصة بالطلبة وتستخدم في عدة حالات وجوانب للعلوم.
- اختيار الوسائل المناسبة للطلاب.
- كيفية التعامل مع الطلاب الذين يعانون من بطء التعلم.
- دورات في أساليب العقاب المسموح به.
- تزويد المعلمين ببعض الوسائل التي يصعب الحصول عليهـــا وعقـــد ورشـــات عمـــل ودورات باستمرار.
- إجراء ورشات عمل لمعلمي العلوم الجدد خصيصاً وسماع مشاكلهم التـــي يواجهونهـــا وتحفيزهم على مواجهة تلك المشاكل وعدم الهروب منها ومتابعتهـــا مـــع المشـــرفين المسؤولين بالإضافة إلى متابعة المدير ومساعدته للمعلمين الجدد في بداية عمله.

- تدريب المعلمين على تنمية مهارات التفكير العلمي.
- توظيف التعلّم الإلكتروني.
- توظيف استراتيجيات مختلفة في التعليم مثل دراسة الحالة وأسلوب حل المشكلة.
- تطبيق ومراعاة طبيعة العلم في المناهج.
- طرق عمل وسائل مختلفة ومتنوعة ومثيرة للطلاب وخصوصاً في مادتي العلوم والرياضيات.
- ترغيب الطلبة بالمادة العلمية عن طريق التحفيز.
- ربط المادة العلمية بالحياة العملية.
- تأهيل معلم العلوم ذو التخصصات الأخرى مثل الرياضيات لتمكينه من تدريسها بكفاءة أكثر.
- إعطاء دورات وندوات تعليمية لزيادة وعي المعلم في أساليب تدريسه للمواد.
- حضور حصة صفية نموذجية عند معلم ذي كفاءة وخبرة.
- تفريغ معلم العلوم.
- تنمية التعليم عن طريق اللعب وتخفيف الأعمال الكتابية المرهقة.
- توفير مادة عرض فيديو لبعض مواضيع العلوم ودروسه.
- المشاركة في معارض علمية تتوافق ومستوى الطلبة.
- التواصل بين المعلمين في المدارس المختلفة.
- عمل وسائل تعليمية بمشاركة المعلم والطالب.

- الحاجة إلى قوانين ضبط الصف.
- التركيز على استراتيجيات دورة التعلم الخماسية والتغير المفاهيمي أثناء الدراسة الجامعية.
- يفضل تدريس مادة العلوم وفق طرق واستراتيجيات حديثة بعيدة عن الأسلوب التقليدي (استخدام جهاز شاشة العرض).
- تجنيد طاقات المعلم في البحث عن أساليب جديدة لإعطاء المنهاج وعدم إضاعة وقته في أمور ثانوية مثل التحفيز الكتابي.
- توزيع مفردات المنهاج إلى وحدات دراسية مترابطة ومتناسقة بعيدة عن الفجوات في المقرر.
- الإكثار من الواجبات والأسئلة الإضافية البيتية ومتابعتها.
- معالجة الضعف عند الطلبة وذلك بطرح أوراق عمل للطلبة الذين يعانون من ضعف بحيث تناسب قدراتهم العلمية وتنشيط التفكير لديهم.
- يجب أن يكون هناك توجهات حديثة في التعليم مثل استخدام المنهج التفكيري واستخدام طرق تقويم بديلة ومعززة للامتحانات.
- العمل على استخدام طرق جديدة للمنهاج والتخلص من دليل المعلم الذي يعمل على تحديد المعلم وتقيده وفق ما يرد فيه.
- تقليل عدد الطلبة في الصفوف لإعطاء فرصة أكبر للطلبة في المشاركة.
- إشراك الطلبة أكثر في مجموعات صفية لكل مادة علمية والاهتمام بأوراق العمل والبحث العلمي في المدارس بما يلائم التطوير.

- تدريب المعلمين على القياس والتقويم.
- تفعيل الأجهزة الحديثة في التعليم مثل عمل حصص نموذجية على CD وتوزيعها على المدرسين.
- تحسين مستوى المدارس من جميع النواحي العلمية.
- تقويم أداء الطلبة خارج المدرسة من حيث تطبيق ما تعلمه في التعامل مع الناس.

الصعوبات:

- المنهاج المدرسي كبير نوعاً ما بالنسبة للطلبة في الصف الرابع.
- إعادة النظر في منهاجي العلوم والرياضيات للصفوف الدنيا وخصوصاً آخر شهر من كل فصل وذلك لأن الطلاب في شهر أيار مثلا يقل استيعابهم بسبب الحرارة واقتراب نهاية الفصل ناهيك عن طول المواد وزخم الدروس.
- الأعداد الكبيرة للطلبة داخل الصف وكثرة عدد الحصص.

8:4: ملخص نتائج الدراسة

بينت نتائج الدراسة ما يلي:

1- كانت استجابات معلمي العلوم الجدد على مقياس الاحتياجات المهنية متوسطة بشكل عام وعلى جميع المجالات الخمسة وفقراتها أيضا باستثناء فقرة (إعداد مذكرات الدروس) والتي تنتمي إلى مجال (التخطيط للتدريس) حيث كانت بدرجة ضعيفة بمتوسط حسابي (2.49).

2- جاءت المجالات الخمسة بدرجة احتياج متوسطة مرتبة حسب أهميتها كما يلي: المختبر ثم توظيف أساليب التدريس ثم التخطيط للتدريس ثم التنفيذ وأخيرا التقويم.

أشارت النتائج المتعلقة بمتغيرات الدراسة إلى درجة احتياجات متوسطة لـــدى معلمـــي العلوم الجدد في المدارس التابعة لوزارة التربية والتعليم والمدارس الخاصة بينما كانت درجـــة الاحتياجات منخفضة لدى معلمي العلوم الجدد في المدارس التابعة لوكالة الغوث. أما بخصوص متغير الكلية فقد دلت النتائج على تساو تقريبا بين المتوسط الحسابي لاحتياجات خريجي كليـــة العلوم والمتوسط الحسابي لاحتياجات خريجي كلية علوم تربوية. بينما كان المتوسطان الحسابيان لاحتياجات المعلمين على متغير الجنس متقاربة وبفارق (0.03) لصالح مجموعة الذكور. أمـــا بالنسبة لمتغير المرحلة التعليمية فقد كان المتوسط الحسابي لاحتياجات المعلمين فـــي المرحلـــة الأساسية العليا (2.93) والمتوسط الحسابي لاحتياجات المعلمين في المرحلة الأساســـية الـــدنيا (3.08) وكلاهما بمستوى احتياج متوسط وبفرق (0.15) بينهما لصالح معلمي العلوم الجدد في المرحلة الأساسية الدنيا.

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

1:5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرئيس

2:5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

3:5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

5:4 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث

5:5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع

6:5 التوصيات

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة وتحديد الاحتياجات المهنية لمعلمي العلوم الجدد في المرحلة الأساسية في مدارس محافظة نابلس في فلسطين من وجهات نظرهم. كما هدفت إلى معرفة أثر كل من السلطة المشرفة على المدارس (وزارة التربية والتعليم، وكالة الغوث الدولية، المدارس الخاصة) والكلية التي تخرجوا منها (كلية علوم، كلية علوم تربوية) والجنس (ذكر، أنثى) والمرحلة الدراسية التي يعلمون فيها (أساسية عليا، أساسية دنيا) على تحديد احتياجاتهم. وقد تم ذلك من خلال تحليل استجابات مجتمع الدراسة على استبانة الحاجات التي أعدت لهذا الغرض والتي شملت خمسة مجالات هي: تخطيط التدريس، والتنفيذ، وتوظيف أساليب التدريس، والمختبر، والتقويم. حيث توصلت الدراسة إلى ما يلي:

1:5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرئيس

ما الاحتياجات المهنية لمعلمي العلوم الجدد في المرحلة الأساسية في مدارس محافظة نابلس مرتبة حسب أهميتها بالنسبة لهم؟

أشارت نتائج الدراسة المتعلقة بالسؤال الرئيس إلى درجة متوسطة لاحتياجات معلمي العلوم الجدد من وجهات نظرهم حيث بلغ المتوسط الحسابي لاستجاباتهم على المقياس العام لتحديد هذه الاحتياجات (3.00) .

جاءت المجالات الخمسة للاحتياجات مرتبة حسب أهميتها بدءا بالمختبر بمتوسط حسابي (3.07) وانتهاء بالتقويم بمتوسط حسابي (2.95) إلا أنها متقاربة جدا بمستوى درجة متوسطة وبلغ المدى المطلق (0.12). كما أشارت هذه النتائج إلى درجة احتياج متوسطة لجميع فقرات الاستبانة في المجالات الخمسة عدا فقرة واحدة هي (إعداد مذكرات الدروس) وتنتمي إلى مجال التخطيط للتدريس وكانت بدرجة احتياج منخفضة حيث بلغ متوسطها الحسابي (2.49) في حين كان المتوسط الحسابي الأعلى (3.38) لفقرتين: الأولى (تصميم أنشطة لتنمية مهارات التفكير

العلمي) وتنتمي إلى مجال التخطيط للتدريس، والثانية (الإسعافات الأولية) وتنتمي إلى مجال المختبر.

وبالنظر إلى النتائج المتعلقة بكل من المجالات الخمسة فيمكن ملاحظة ما يأتي:

1- حقق مجال المختبر المرتبة الأولى في مستوى الاحتياجات بمتوسط حسابي (3.07) وتراوحت درجات الاحتياجات لفقرات هذا المجال بين (3.38) لفقرة (الإسعافات الأولية) و(2.86) لفقرة (التعامل مع سجل المختبر وأدواته) حيث كان مستوى الاحتياج لجميع فقرات هذا المجال بدرجة متوسطة بمدى مطلق يساوي (0.52).

2- جاء مجال توظيف أساليب التدريس ليحتل المرتبة الثانية في مستوى الاحتياجات بمتوسط حسابي (3.04) وتراوحت درجات الاحتياجات لفقرات هذا المجال بين (3.12) لفقرة (أسلوب الاستقصاء) و (2.94) لفقرة (استراتيجيات التعلم الذاتي) حيث كان مستوى الاحتياج لجميع فقرات هذا المجال بدرجة متوسطة بمدى مطلق يساوي (0.18).

3- احتل مجال التخطيط للتدريس المرتبة الثالثة في مستوى الاحتياجات بمتوسط حسابي (2.98) وتراوحت درجات الاحتياجات لفقرات هذا المجال بين (3.38) لفقرة (تصميم انشطة لتنمية مهارات التفكير العلمي) و (2.49) لفقرة (اعداد مذكرات الدروس) حيث كان مستوى الاحتياج لجميع فقرات هذا المجال بدرجة متوسطة عدا فقرة (اعداد مذكرات الدروس) حيث جاءت بدرجة احتياج منخفضة وكان المدى المطلق يساوي (0.89).

4- حصل مجال التنفيذ على المرتبة الرابعة في مستوى الاحتياجات بمتوسط حسابي (2.97) وتراوحت درجات الاحتياجات لفقرات هذا المجال بين (3.18) لفقرة (تهيئة المتعلمين وإثارة دافعيتهم للتعلم) و(2.84) لفقرة (إدارة وقت الحصة وتوزيعه) وكان مستوى الاحتياج لجميع فقرات هذا المجال بدرجة متوسطة وكان المدى المطلق يساوي (0.34).

5- جاء في المرتبة الأخيرة مجال التقويم حيث بلغ المتوسط الحسابي لهذا المجال (2.95). وتراوحت درجات الاحتياجات لفقرات هذا المجال بين (3.06) لفقرة (تقويم الجانب العملي

في العلوم) و (2.88) لفقرة (تحليل نتائج الاختبارات وتفسيرها) وكان المدى المطلق (0.18).

تتفق نتائج الدراسة المتعلقة بالسؤال الرئيس مع نتائج الدراسات السابقة العربية والأجنبية الواردة في هذه الدراسة (كدراسة دماج (2004) ودراسة (Johnston, 2007)) حسب حدود علم الباحثة في كونها جميعا تحدد احتياجات مهنية مختلفة في مجالات متعددة وان اختلف ترتيب هذه المجالات كما وردت في تلك الدراسات لمعلمي المواد الأخرى غير العلوم بشكل عام ومعلمي العلوم ومنهم الجدد بشكل خاص حيث:

1. تشترك نتائج هذه الدراسة مع نتائج جميع الدراسات السابقة في حدود علم الباحثة في تحديد احتياجات مهنية للمعلمين بشكل عام ولمعلمي العلوم بشكل خاص.

2. تشير نتائج معظم الدراسات السابقة إلى درجة احتياج متوسطة في المجالات التي حددها الباحث في دراسته وهذا يتفق مع نتائج هذه الدراسة.

3. كان لبعض المجالات الأولوية عن غيرها حتى ولو كانت جميعها بنفس درجة الاحتياج.

4. ظهر في نتائج بعض الدراسات السابقة درجة عالية من الاحتياج لبعض المجالات أو الفقرات، حيث أشارت نتائج دراسة كل من دماج (2004)، وعابدين (2008) إلى درجة احتياج عالية في مجال التخطيط. ودراسة الحدابي (1994) في مجال الأهداف، ودراسة المهيزع (1998) في مجال الإلمام بالمادة العلمية، ودراسة سيجر (Seger, 1996) في مجال أساليب التدريس. كما أشارت دراسة كل من أحمد والسويدي (1992) وجونستون (Johnston, 2007) والشهري (2008) وبركات (2010) إلى درجة احتياج عالية في مجال استخدام التقنيات الحديثة. كما أشارت دراسة الأحمدي (2006) إلى درجة احتياج عالية في مجال التقويم.

وترى الباحثة حصول مجال المختبر على الأولوية بين المجالات الخمسة للاحتياجات المهنية لمعلمي العلوم الجدد قد يعود إلى أحد الأسباب التالية أو بعضها أو جميعها أو غيرها:

1- عدم وجود ألفة حقيقية بين معلمي العلوم الجدد والمختبر أثناء دراستهم الجامعية وما قبلها في المرحلة الثانوية.

2- نظرة بعض معلمي العلوم إلى المختبر بأنه من معيقات عملية تعليم العلوم، حيث يركز المعلم على تقديم المعلومات ولو بشكل نظري نظرا لطول مادة الكتاب الدراسي المقرر.

3- عدم وجود الوقت الكافي لدى معلمي العلوم للاهتمام بالمختبر إدارياً وفنياً.

4- اهتمام بعض معلمي العلوم بالكم على حساب الكيف أثناء تدريسهم العلوم.

5- عدم تعاون بعض معلمي العلوم القدامى مع معلمي العلوم الجدد في مجال المختبر.

6- عدم وجود جاهزية عمل مناسبة في المختبرات المدرسية.

وترى الباحثة أن السبب في حصول مجال التقويم على أقل متوسط حسابي (2.95) بين المجالات الخمسة قد يعود إلى كونه ممارسة مألوفة في المدارس يتمثل في الامتحانات اليومية والشهرية والفصلية والامتحانات الوزارية العامة، بمعنى آخر، التقويم عبارة عن إجراء يفرض نفسه في النظام التعليمي .

تعزو الباحثة حصول فقرة (الإسعافات الأولية) المنتمية لمجال المختبر على أعلى متوسط حسابي (3.38) إلى النقص في خبرات المعلمين في هذا المجال الذي قد يكون سببه شح الدورات التدريبية أو قلة وبساطة أدوات ومواد الإسعاف الأولي المتوافرة في المدارس.

كما حصلت فقرة (تصميم أنشطة لتنمية مهارات التفكير العلمي) المنتمية لمجال التخطيط للتدريس على أعلى متوسط حسابي (3.38) وقد يكون السبب في ذلك التوجهات الحديثة في التعليم والابتعاد عن التعليم الروتيني مما يتطلب تدريبا أكثر على تصميم مثل هذه الأنشطة .

أما بالنسبة لفقرة (إعداد مذكرات الدروس) المنتمية لمجال التخطيط للتدريس فترى الباحثة أن حصولها على أقل متوسط حسابي (2.49) بين فقرات الاستبانة قد يعود إلى الاكتفاء

بالتدريب الذي حصل عليه المعلم خلال دراسته في الجامعة أو الكلية أو عدم قناعة بعض المعلمين بجدوى التحضير .

2:5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

هل يوجد اختلاف في الاحتياجات المهنية لمعلمي العلوم الجدد في المرحلة الأساسية في مدارس محافظة نابلس باختلاف السلطة المشرفة (تبعية المدرسة)؟

أشارت نتائج الدراسة المتعلقة بالسؤال الأول إلى أن درجة الاحتياجات المهنية لدى معلمي العلوم الجدد في المدارس الخاصة أكبر منها في المدارس التابعة لوزارة التربية والتعليم وهذه أكبر من المدارس التابعة لوكالة الغوث حيث بلغ المتوسط الحسابي لهذه الاحتياجات (3.09, 3.02, 2.45)على الترتيب. حيث يشير المتوسطان الحسابيان الأول والثاني إلى مستوى احتياج متوسط بينما يشير المتوسط الحسابي الثالث إلى مستوى احتياج منخفض.

يلاحظ من المتوسطات الحسابية أن درجتي الاحتياجات المهنية لدى معلمي العلوم الجدد في المدارس الخاصة والمدارس التابعة لوزارة التربية والتعليم متقاربة بفرق (0.07)، بينما تقل عنهما درجة الاحتياج لدى معلمي العلوم الجدد في مدارس وكالة الغوث بفرق 0.64، 0.57 على الترتيب.

كانت المتوسطات الحسابية لاستجابات المعلمين في المدارس الخاصة وتلك التابعة لوزارة التربية والتعليم أكبر من المتوسطات الحسابية لاستجابات معلمي مدارس وكالة الغوث لكل مجال من مجالات الاستبانة.

لم يتوفر في حدود علم الباحثة دراسات تتناول احتياجات معلمي المدارس على متغير السلطة المشرفة، حيث تم تطبيق ما ورد من دراسات على مدارس تخضع لسلطة مشرفة واحدة.

تعزو الباحثة وجود هذه الفروق إلى أن معلمي العلوم الجدد لا يتلقون التدريب الكافي عند التحاقهم بالمدارس الخاصة حيث الهدف الرئيس لإدارات هذه المدارس هو تحقيق المكاسب

والأرباح المادية، هذا من ناحية، أما من ناحية أخرى فإن تدني الأجور مقابل أعباء العمل الكبيرة وساعات الدوام الطويلة يخلق لديهم شعورا بالإحباط واتجاهات سلبية نحو العمل، وبأن التطوير من خلال برامج التدريب إن وجدت فإنه يعود بالمكاسب المادية على هذه المدارس ولا يحسن دخلهم، كذلك فإن المدارس الخاصة أو بعضها تفتقر إلى وجود نظام إشرافي مستمر.

أما بالنسبة للمعلمين في وزارة التربية والتعليم فإن تدني الرواتب الشهرية وتأخر استلامها عن وقتها المحدد يخفض من درجة انتماء هؤلاء المعلمين لمهنتهم على العكس من نظام الأجور في المدارس التابعة لوكالة الغوث الدولية. وعلى الرغم من وجود دورات تدريبية وبرامج تطويرية لمعلمي وزارة التربية والتعليم، إلا أن هذه الدورات لا تسد الاحتياجات المهنية لهؤلاء المعلمين بسبب ضعف الدافعية للعمل والمشاركة في الدورات والانتفاع منها مهنيا.

ترى الباحثة أن توظيف المعلمين في مدارس وكالة الغوث من خريجي كلية العلوم التربوية التابعة لها كسياسة داخلية لإدارة التعليم في وكالة الغوث له الأثر الايجابي في تدني درجة الاحتياجات المهنية لمعلمي العلوم الجدد حيث الإعداد المهني المسبق، هذا من جهة، ومن جهة أخرى فإن برنامج التعليم في وكالة الغوث الدولية يقوم بعقد دورات تأهيل للمعلمين الجدد من خريجي الكليات غير العلوم التربوية خلال السنة الأولى من تعيينهم كمعلمين.

3:5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

هل يوجد اختلاف في الاحتياجات المهنية لمعلمي العلوم الجدد في المرحلة الأساسية في مدارس محافظة نابلس باختلاف الكلية التي تخرجوا منها (كلية علوم، كلية علوم تربوية)؟

دلت نتائج الدراسة المتعلقة بالسؤال الثاني على أنه لا يوجد فرق في درجة الاحتياج لدى معلمي العلوم الجدد سواء من خريجي كلية علوم أو كلية علوم تربوية حيث بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات المعلمين على الاستبانة بشكل عام لخريجي الكليتين على الترتيب (3.09, 3.08). وبالرجوع إلى المتوسطات الحسابية لاستجابات مجتمع الدراسة على مجالات الاستبانة الخمسة فإنها تتراوح ما بين (3.02) و (3.17) لخريجي الكليتين، وأن احتياجات المعلمين من

خريجي كلية العلوم كانت بدرجة أكبر من احتياجات المعلمين من خريجي كلية العلوم التربوية في المجالات الأول والثاني والخامس وهي التخطيط والتنفيذ والتقويم، بينما تقل عنها في المجالين الثالث والرابع وهما مجالي أساليب التدريس والمختبر.

لم يتوفر في حدود الباحثة دراسات سابقة تتناول مجالات احتياجات المعلمين الجدد على متغير الكلية التي تخرجوا منها سوى دراسة الأحمدي (2006) حيث كان من نتائجها الإشارة إلى حاجة المعلمين من غير المؤهلين تربويا إلى مجال التقويم.

ترى الباحثة أن إعداد معلمي العلوم ما قبل الخدمة في كلية العلوم التربوية له الأثر الإيجابي في تدني درجة الاحتياجات المهنية لخريجي هذه الكلية مقارنة بدرجة احتياجات خريجي كلية العلوم في مجالات التخطيط للتدريس والتنفيذ والتقويم، حيث تعمل في إعداد المعلمين وتدريبهم من خلال برنامج ثابت، ويتم التركيز على الجوانب العملية وأهمها الدورات التطبيقية في المدارس في كل فصل دراسي خلال سنوات الدراسة الأربعة . أما حصول خريجي كلية العلوم على متوسطات أقل في مجالي أساليب التدريس والمختبر فقد يكون سببه تعامل واحتكاك معلمي خريجي هذه الكلية بالمختبرات وأدواتها وتوظيف الأساليب الحديثة في التدريس كالاستقصاء والعمل المخبري أكثر من خريجي كلية العلوم التربوية.

4:5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث

هل يوجد اختلاف في الاحتياجات المهنية لمعلمي العلوم الجدد في المرحلة الأساسية في مدارس محافظة نابلس باختلاف الجنس (ذكر/ أنثى)؟

أظهرت نتائج الدراسة المتعلقة بالسؤال الثالث أن الفرق بين درجتي احتياج المعلمين الذكور و المعلمات على المقياس العام للاحتياجات قليل جداً حيث يساوي (0.03) حيث بلغ متوسطا الاحتياجات للذكور والإناث على المقياس العام (3.02, 2.99) على الترتيب.

وبالنظر إلى المتوسطات الحسابية لاستجابات مجتمع الدراسة على مجـــالات الاســـتبانة الخمسة فإنها تتراوح مابين (2.94) و (3.12) أي بمدى (0.18). وأن متوسط الاحتياجات لدى الذكور كان أعلى منه لدى الاناث في المجالات الأول والثالث والرابـــع (التخطـــيط للتـــدريس، وتوظيف أساليب التدريس، والمختبر) بينما كان متوسط الاحتياجات لدى الاناث أكبر منه لـــدى الذكور في المجال الخامس (التقويم)، وتساوى المتوسطان للذكور والاناث على المجال الثـــاني (التنفيذ).

تتفق نتائج هذا الجزء من الدراسة مـــع نتـــائج دراســـة كـــل مـــن الحديـــدي(1990) والجابري(2002) وعابدين (2008) وبركات(2010)، والتي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق بين احتياجات المعلمين على متغير الجنس. وتتفـــق أيضـــاً مـــع نتيجـــة دراســـة جونســـتون (Johnston,2007) التي أظهرت عدم وجود فروق لمتغير الجنس لاحتياجات المعلمـــين فـــي المرحلة الاساسية، إلا أن نتائج هذه الدراسة تتعارض مع نتائج الدراسات المذكورة التي أظهرت فرقا بشأن الحاجات التدريبية لمتغير الجنس لصالح الذكور نحو ادراك الأهمية النسبية للكفاءات، وأن المعلمين أعلى كفاءة من المعلمات حيث أن الحاجات لدى المعلمات أكثر.

ترى الباحثة أن متوسط الاحتياجات لدى الذكور كان أعلى منه لدى الإناث في مجالات التخطيط للتدريس وتوظيف أساليب التدريس والمختبر قد يعود إلى اتجاه المعلمين بشكل عام إلى الارتجال في تلك المجالات، هذا إلى جانب تدني قناعاتهم في المجالات المذكورة، حيث برزت الحاجة عندهم عند تعرفهم على الكفايات الواردة في أداة الدراسة.

أما حصول الإناث على متوسط احتياج أكبر من الذكور في مجال التقويم، فـــيمكن أن يكون بسبب زيادة اهتمام المعلمات في التعليم وتحسين مستوى تحصيل الطلاب، وهذا يتم عن طريق تحسين أدوات ووسائل التقويم.

وبالنسبة لتساوي متوسطي الاحتياجات للذكور والإناث في مجال التنفيذ فقد يعود إلـــى واقع المدارس وظروفها التعليمية الواحدة، ولصدور التعليمات الإدارية من طرف واحد لمدارس الذكور والإناث .

5:5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع

هل يوجد اختلاف في الاحتياجات المهنية لمعلمي العلوم الجدد في المرحلة الأساسية في مدارس محافظة نابلس باختلاف المرحلة الأساسية (أساسية عليا، أساسية دنيا) ؟

دلت نتائج الدراسة المتعلقة بالسؤال الرابع على أنه يوجد فرق في درجة الاحتياجات المهنية لمعلمي العلوم الجدد على متغير المرحلة التعليمية (أساسية عليا، أساسية دنيا) لصالح معلمي المرحلة الأساسية الدنيا بفرق 0.15 حيث بلغ المتوسط الحسابي العام لاستجابات معلمي المرحلتين (2.93, 3.08) على الترتيب، وهذه النتيجة تنسجم مع درجة احتياج معلمي المرحلة الدنيا على المجالات الأول (التخطيط للتدريس) بفرق 0.11 والثاني (التنفيذ) بفرق 0.06 والثالث (المختبر) بفرق 0.18 والرابع (التقويم) بفرق 0.29 والثالث (أساليب التدريس) بفرق 0.09 .

تتفق نتائج الدراسة المتعلقة بهذا السؤال مع الدراسات السابقة بوجود احتياجات تدريبية للمعلمين الذين يدرسون المرحلة الأساسية العليا كما ورد في دراسة كل من (عثمان، 2000) و و (الأحمدي، 2006) و(الحدابي، 1994) و(Seger, 1996) . كما اتفقت النتائج أيضا بوجود احتياجات تدريبية لمعلمي المرحلة الأساسية الدنيا وهذا يظهر في دراسة (أبو الروس، 2001) و (بركات، 2010) و(أحمد والسويدي، 1992) و (Kallery, 2004) .

ومن الدراسات التي بحثت في تحديد احتياجات المعلمين تبعا لمتغير المرحلة التعليمية التي يدرسها المعلم، دراسة النمري (2007) التي أظهرت فروقا ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات استجابات المعلمات في تحديد أهمية الاحتياجات التدريبية لصالح معلمات المرحلة الثانوية في مجال طرق وأساليب التدريس . بينما لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية في مجالي التخطيط والتقويم بين متوسطي استجابات المعلمات في المرحلتين المتوسطة والثانوية.

لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المرحلة الدراسية في دراستي (عابدين، 2008) و(الشهري، 2008).

تعزو الباحثة وجود فرق في درجة الاحتياجات المهنية لمعلمي العلوم الجدد على متغير المرحلة التعليمية (أساسية عليا، أساسية دنيا) لصالح معلمي المرحلة الأساسية الـــدنيا للأســـباب الآتية:

1- المرحلة الأساسية الدنيا هي مرحلة بناء وتهيئة تحتاج إلى معظم الكفايات التعليمية إن لـــم يكن كلها.

2- يتم التخطيط لهذه المرحلة بتوسع أكبر .

3- يحتاج التنفيذ مجهودا أكبر مع هذه الفئة العمرية .

4- يحتاج المعلم إلى تنويع الأساليب والأنشطة المستخدمة .

5- المختبر غير مطروح في المرحلة الأساسية الدنيا فيلجأ المعلم للعروض التوضيحية الصفية بدلا من توظيفه.

6- التقويم في هذه المرحلة لا يعتمد على الامتحانات بل يعتمد على التقويم التكويني اليـــومي المستمر .

6:5 التوصيات

في ضوء نتائج هذه الدراسة، فإن الباحثة تقترح التوصيات التالية للتخفيف من درجـــة الاحتياجات المهنية لمعلمي العلوم الجدد وغيرهم من المعلمين:

1- تحديد الكفايات المهنية في جميع المجالات الإدارية والفنية والاجتماعية للمعلم بشكل عـــام ولمعلم العلوم بشكل خاص وتوزيعها على المدارس ليتمكن كل معلم بالتعاون مع زملائـــه ومدير المدرسة والمشرف التربوي من تحديد احتياجاته المهنية بشكل دقيق من أجل تلبيتها.

2- عقد ورشات عمل ودورات قصيرة ولقاءات فصلية وسنوية وإنتاج مواد تعليمية وإرشادية لتدريب المعلمين الجدد على : تحليل المادة الدراسية إلى مكوناتها المعرفية وإعداد الخطـــة

الفصلية، وتهيئة المتعلمين وإثارة دافعيتهم للتعلم وصياغة أسئلة مثيرة للتفكير، وتوظيف أساليب التدريس في عملهم كأسلوب الاستقصاء وأسلوب حل المشكلة، والتركيز على تدريب المعلمين على استراتيجيات دورة التعلم الخماسية والتغيير المفاهيمي أثناء الدراسة الجامعية، وتدريبهم على أساليب القياس والتقويم .

3- توفير مختبرات علوم مدرسية مجهزة بالمواد والأدوات وسبل السلامة اللازمة.

4- التدريب على وسائل التكنولوجيا في التعليم، واستخدام التقنيات الحديثة في التعليم وتوظيف التعلم الالكتروني في المدارس.

5- تقليل نصاب حصص معلم العلوم لتحفيزه على القيام بالبحوث العلمية .

قائمة المصادر والمراجع

المراجع العربية

أبو الروس، فضل. (2001)، **تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلم الصف في الصفوف الأساسية الأولى للمدارس الحكومية بمحافظة نابلس**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

أحمد، شكري و السويدي، ضحى. (1992)، ***الاحتياجات التدريبية وأولوياتها لدى معلمي ومعلمات التربية في دولة قطر*، مجلة مركز البحوث التربوية**، 1(1)، 93-123.

الأحمدي، عبد الله.(2006)، **الاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الإسلامية في المرحلة الابتدائية في مدينة جدة**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة صنعاء، اليمن.

آل سليمان، أسامة. (2002)، **إسهام المشرف في حل مشكلات المعلم المبتدئ في المرحلة الابتدائية**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.

بركات، زياد. (2010)، ***الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلم الصف في المرحلة الأساسية الدنيا من وجهة نظر معلمي المدارس الحكومية بمحافظة طولكرم بفلسطين*، المؤتمر العلمي الثالث لجامعة جرش الأهلية " تربية المعلم العربي وتأهيله: رؤى معاصرة"**، كلية العلوم التربوية، جامعة جرش الأهلية، الأردن.

الترتوري، محمد و القضاة، محمد. (2006)، **المعلم الجديد: دليل المعلم في الإدارة الصفية الفعالة**. ط1، عمان: دار الحامد.

الجابري، سالم. (2002)، **الاحتياجات التدريبية لمعلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الثانوية في سلطنة عمان** . رسالة ماجستير غير منشورة،جامعة السلطان قابوس، مسقط، عمان .

جرادات، عزت. (2008)، **التدريس الفعال**، عمان، الأردن: دار صفاء للنشر والتوزيع.

جرادات،عزت و أبو غزالة،هيفاء وعبيدات،ذوقان و عبد اللطيف،خيري. (1983)، **التدريس الفعال**. ط1، عمان، الأردن.

الجماعي، عبد الوهاب. (2010)، **كفايات تكوين المعلمين – اللغة العربية أنموذجا**–.ط1، عمان، الأردن: دار يافا العلمية للنشر والتوزيع، دار الجنادرية للنشر والتوزيع.

حجازي، وجيه. (2002)، **الاحتياجات التدريبية لمعلمي الرياضيات في المدارس الحكومية في محافظات شمال فلسطين**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

الحدابي، داود. (1994)، ***الاحتياجات التدريبية لمعلمي العلوم في المرحلتين الإعدادية والثانوية في الجمهورية اليمنية*، مجلة التربية المعاصرة**، 11(31)، 129–156.

الحديدي، منى. (1990)، ***حاجة معلمي التربية الخاصة في المملكة الأردنية الهاشمية إلى برامج التدريب أثناء الخدمة*، مجلة دراسات**، 17(4)، 145–172.

الحذيفي، خالد. (2000)، **تصور مقترح للكفايات اللازمة لإعداد معلم العلوم للمرحلة المتوسطة**، مصر: جامعة عين شمس.

حسن، أحلام و محمود، الفرحاتي. (2008)، **الاعتماد المهني للمعلم – مدخل تطوير التعليم**–، الأزاريطة، مصر: دار الجامعة الجديدة للنشر.

حمدان، محمد. (1988)،**التدريس المعاصر: تطوراته وأصوله وعناصره وطرقه**، عمان، الأردن: دار التربية الحديثة.

دائرة التربية والتعليم، قسم الإدارة والتخطيط التربوي. (1996)، **استبانة لتحديد الحاجات التربوية والأكاديمية لمعلمي العلوم**،عمان، الأردن:الأونروا / اليونسكو، الرئاسة العامة.

دائرة التربية والتعليم، قسم التعليم المدرسي. (1999)، **دور المشرف التربوي ومدير المدرسة في رعاية المعلم المبتدئ في المهنة**، عمان، الأردن: الأونروا.

دائرة التربية والتعليم، معهد التربية. (2003)، **تنمية المعلمين مهنيا في المدرسة كوحدة للتطوير التربوي**، عمان، الأردن: الأونروا / اليونسكو.

درويش، عطا و أبو هداف، سمية. (2009)، **الاحتياجات التدريبية لمعلمي الأحياء في المدارس الثانوية بمحافظات غزة في ضوء كفاياتهم التدريسية**، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.

دماج، صادق. (2004)، **الاحتياجات التدريبية لمعلمي العلوم في المرحلة الثانوية باليمن**. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة إفريقيا العالمية، الخرطوم، السودان.

الرشايدة، محمد. (2006)، **الكفايات التعليمية لقراءة الخريطة والاستقصاء في الدراسات الاجتماعية**، عمان، الأردن: دار يافا العلمية للنشر والتوزيع.

رفاع، سعيد. (1993)، ***تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي العلوم في مدارس المرحلة الثانوية بجنوب غرب المملكة العربية السعودية***، **رسالة الخليج العربي**، 13(45)، 53-80.

رفاعي، عقيل. (2011)، **معايير الجودة والاعتماد بالمدارس**. ط1، مصر: السحاب للنشر والتوزيع.

زايد، نبيل. (2004)، **النمو الشخصي والمهني للمعلم**. ط4،القاهرة، مصر: مكتبة النهضة المصرية.

زيدان، محمد. (1981)، **الكفاية الإنتاجية للمدرس**. جدة, المملكة العربية السعودية : دار الشروق للنشر والتوزيع والطباعة.

الشهري، سلطان. (2008)، **برنامج تدريبي مقترح في مجال مستحدثات تقنيات التعليم لمعلمي العلوم بالمرحلتين الابتدائية والمتوسطة في ضوء احتاجاتهم التدريبية**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك خالد، المملكة العربية السعودية.

الشيخ، سليمان و زاهر، أحمد. (1981)، ***الكفاءات اللازمة للمعلم في قطر***، **حولية كلية الإنسانيات والعلوم الاجتماعية**، (3)، 147- 178.

صالح، إبراهيم. (1999)، **الصعوبات التعليمية في تدريس مادة العلوم كما يراها معلمو الصفوف الأساسية الأربعة الأولى في محافظة نابلس**. رسالة ماجستير غير منشورة،جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

صالح، عبد الرحمن. (1975)، **دور التربية العملية في إعداد المعلمين**. ط1: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

صباح، محمد. (1998)، **المشكلات التربوية التي تواجه معلمي العلوم في المرحلتين الأساسية العليا والثانوية في مدارس شمال فلسطين**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

صوالحة، أسحار. (2000)، **اهتمامات معلمي ومعلمات العلوم والرياضيات المبتدئين للمرحلة الثانوية في محافظة نابلس وتصوراتهم لفعالية البرامج التي تلقوها قبل الخدمة**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

الطراونة، إخليف و الطعاني، حسن و دغيمات، حسين. (2003), ***الاحتياجات التدريبية لمعلمي تربية لواء الأغوار الجنوبية من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين ومديري المدارس الحكومية في اللواء***، **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، 4(3)، 135- 160.

عابدين، محمد. (2008)، ***الاحتاجات التدريبية للمعلمين في المدارس العربية داخل الخط الأخضر من وجهات نظر المديرين والمعلمين***، **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، 9(2)، 185- 210.

العامري، عبد الله، (2009)، **المعلم الناجح**. ط1، عمان، الأردن: دار أسامة للنشر والتوزيع.

عبد العزيز، صالح وعبد المجيد، عبد العزيز. (1956)، **التربية وطرق التدريس**/ج1. ط5، مصر: دار المعارف.

عبيدات، سهيل. (2007)، **إعداد المعلمين وتنميتهم**. ط1، إربد، الأردن: عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع.

عثمان، أحمد. (2000)، **الحاجات التدريبية لمعلمي الرياضيات العاملين في المرحلة الأساسية العليا في المدارس الحكومية في محافظات شمال فلسطين**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

عفاش، يحيى. (1991)، ***الكفايات التي يحتاجها المعلمون والمعلمات في برامج التأهيل التربوي أثناء الخدمة كما يراها الملتحقون بهذه البرامج في الأردن***، **المجلة العربية للتربية**، 11(1)، 68-95.

العمري، سليمان. (2000)، **مدى امتلاك المعلمين لكفايات إنتاج الوسائل التعليمية وتقديرهم لأهميتها في المدارس الحكومية بسلطنة عمان**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

عيد، محمد. (2002)، ***تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الثانوية بمدينة المنصورة***، **المجلة المصرية للتنمية والتخطيط**، 10(12)، 146- 154.

عيسى، حازم و محسن، رفيق. (2010)، ***تصور مقترح لتطوير الأداء التدريسي لمعلمي العلوم وفق معايير الجودة في المرحلة الأساسية بمحافظات غزة***، **مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية)**، 18(1)، 147-189.

الغزيوات، محمد. (1999)، ***الكفايات التعليمية المتوافرة لدى الطلبة المعلمين تخصص معلم مجال اجتماعيات في جامعة مؤتة من وجهة نظر معلمي الدراسات الاجتماعية المتعاونين في مدارس محافظة الكرك / الأردن وأثره في تحصيل الطلاب الدراسي***، **مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية** , 14(1) .

الفتلاوي، سهيلة. (2003)، **الكفايات التدريسية: المفهوم، التدريب، الأداء**، ط1، عمان، الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.

الفقى، شمس الدين فرحات. (2010)، **كيف تكون معلما ناجحا: أسس ومهارات المعلم الناجح**. ط1، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

كمال، أمنية والحر، عبد العزيز. (2003)، ***أولويات الكفايات التدريسية والاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الإعدادية في التعليم العام بدولة قطر من وجهة نظر المعلمين والموجهين*، مجلة كلية التربية**،18(20), 35-98.

محمود، ناجح وعثمان، السعيد. (1998)، **الاحتياجات التدريبية للمعلمين والموجهين ورجال الإدارة المدرسية في مجال توظيف تكنولوجيا التعليم في العملية التعليمية، الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم**، 249-281.

مرعي، توفيق. (1983)، **الكفايات التعليمية في ضوء النظم**. ط 1، عمان، الأردن: دار الفرقان للنشر والتوزيع.

مكتب التربية العربي لدول الخليج. (1985)، **إعلان مكتب التربية العربي لدول الخليج لأخلاق مهنة التعليم، المؤتمر العام الثامن لمكتب التربية العربي لدول الخليج- الدوحة**، الرياض، المملكة العربية السعودية.

المهدي، مجدي. (2007)، **المعلم ومهنة التعليم بين الأصالة والمعاصرة**، الاسكندرية، مصر: دار الجامعة الجديدة للنشر.

المهيزع، فهد.(1998)، ***الاحتياجات المهنية والشخصية للمعلمين المستجدين بالمدارس الثانوية بالمملكة العربية السعودية ومدى الحاجة للبرنامج التأهيلي (Induction Program) من وجهة نظر المديرين***. رسالة دكتوراه مترجمة، جامعة جورج واشنطن، **مجلة التوثيق التربوي**،(38)، 93-96.

ناصر، إبراهيم. (1999)، **مقدمة في التربية**. ط10، عمان، الأردن: دار عمار للنشر والتوزيع.

النمري، حنان. (2007)، **الاحتياجات التدريبية المهنية اللازمة لمعلمات اللغة العربية في المرحلتين المتوسطة والثانوية في ضوء متغيرات العصر ومستجداته في المملكة العربية السعودية**، جامة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

الورفلي، فايدة و يوسف، نيك و ابن عارفين، زامري. (2011)، ***تحديد الاحتياجات التدريبية أثناء الخدمة التعليمية لمعلمي مرحلة التعليم الابتدائي في طرائق التدريس***، **Journal of Islamic and Arabic Education** , 3(2), 41-52.

وزارة التربية والتعليم الفلسطينية. (2013)، ***النتائج الأولية لطلبة فلسطين في " دراسة التوجهات الدولية في الرياضيات والعلوم" TIMSS 2011***، **مسيرة التربية والتعليم**، 16(82).

وزارة التربية والتعليم، الإدارة العامة للمناهج التربوية (مركز تطوير المناهج). (1998)، **خطة المنهاج الفلسطيني الأول**، ط1، رام الله، فلسطين : اليونسكو.

ياركندي، آسيا وغنيم، صفيناز. (1997)، **تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمات الرياضيات في المرحلة الابتدائية**، جدة، المملكة العربية السعودية.

يوسف، عبد القادر. (1976)، **تنمية الكفاءات التربوية أو تدريب المعلمين أثناء الخدمة**: دار الكاتب العربي.

المراجع الأجنبية

Abubakar, K.Hj. (1988). Jordanian and Malaysian science teachers' prominet perceived professional needs: a comparison. **Journal of Research in Science Teaching**, **25**(7),573-587.

Baird, William & Rowsey, Robert. (1989). A survey of secondary science teachers' needs.S**chool Science And Mathematics,89**(4), 273-284.

Burrell,P.&Asche,A.(2004). Training needs of vocational education mainstreamed special education students. **ERIC**, ANED325525.

Clay, M.(1994). Technology competencies of beginning teachers. A challenge and opportunity for teacher preparation programs. **Dissertation Abstracts International**, **55**(5),1244-A

Ingersoll,Richard & Perda, David. (2010).Is the supply of mathematics and science teacher sufficient?.**American Educational Research Journal**,**47**(3),563-594.

Johnson,Susan & Birkeland,Sarah. (2003). Pursuing a "sense of success": new teachers explain their career decisions. **American Educational Research Journal**,**40**(3),581-617.

Johnston,S.(2007). The training needs of teachers and school psychologists. **ERIC**, CENCG537690.

Kallery, M. (2004). Early years teachers' late concerns and perceived need in science: an exploratory study. **European Journal of Teacher**, **27**(2), 147-167.

Kardos, Susan & Johnson,Susan. (2007). On their own and presumed expert: new teachers' experience with their colleagues**. Teachers College Record Journal**,**109**(9),2083-2106.

Mandel,Sott. (2006). What new teachers really need.**Educational Leadership Journal**,**63**(6),66-69.

Moore, K.D. (1977). Development and validation of science teacher needs – assessment profil. **Journal of Research in Science Teaching, 14**(2), 145-149.

Moore, K.D. (1978). An assessment of secondary school science teachers' needs. **Science Education**,**52**(3), 339-348.

Ogan-Bekirolu,K. (2004). Bridging the gap: needs assessment of science teachers in service education in Turkey and effects of teacher and school demographics. **Journal of Education for Teaching, 33**(4), 440-456.

Rubba, P.A. (1981). Chemistry teachers' inservice needs. **Journal of Chemical Education, 58**(5), 430-431.

Sandidge, R.F. (1989). Perceptions of beginning teacher concerns,problems,and support withen the context of the Kentucky beginning teacher intership program. **Dissertation Abstracts International**,50,355A.

Seger, M. (1996). Astudy of special preparation and training needs of middle school teacher. **Dissertation Abstract International, 56**(11), 42354-A.

Smith, L.A. (1988). School factors influencing the success and satisfaction of beginning teacher. **Dissertation Abstracts International,** 49, 1661A.

Sormunen,C & Chaiupa, M. (2004). Perceived preservice and in-service technology training needs of Indiana business teachers. **ERIC**, CHNCE5226280.

Stronck, D.R. (1974). The attitudes and needs of inservice science teachers. **Science Education**, **58**(4),505-508.

Whitworth, J.M. (1996).The development of knowledge and beliefs during the student teaching experience in an educational reform environment. **Dissertation Abstracts International**,56,3549A.

Yalin, H. (1993). A study of secondary school teacher competencies necessary for the use of educational technology . **Dessertation Abstracts International**,**54**(3),802-A.

الملاحق

ملحق (1) قائمة محكمي أداة الدراسة

ملحق (2) الاستبانة في صورتها الأولية

ملحق (3) الاستبانة في صورتها المعدلة

ملحق (4) الاستبانة في صورتها النهائية

ملحق (5) كتاب الجامعة الموجه لمدير عام التعليم العام في وزارة التربية والتعليم العالي لتسهيل مهمة الطالبة

ملحق (6) كتاب الجامعة الموجه لرئيس برنامج التعليم في الضفة الغربية في وكالة الغوث الدولية لتسهيل مهمة الطالبة

ملحق (7) كتاب وزارة التربية والتعليم العالي- رام الله لتسهيل مهمة الطالبة

ملحق (8) كتاب مديرية التربية والتعليم – نابلس لتسهيل مهمة الطالبة

ملحق (9) كتاب مديرية التربية والتعليم – جنوب نابلس لتسهيل مهمة الطالبة

ملحق (10) كتاب وكالة الغوث الدولية –مدير التعليم/نابلس لتسهيل مهمة الطالبة

ملحق (11) المتوسطات الحسابية لفقرات أداة الدراسة وفق مستويات متغيرات الدراسة

ملحق (1): قائمة محكمي أداة الدراسة

	اسم المحكم	التخصص	مكان العمل
1.	د. سامي الكيلاني	خدمة اجتماعية وحقوق الإنسان	جامعة النجاح الوطنية
2.	د. حسن تيم	الإدارة التربوية	جامعة النجاح الوطنية
3.	د. صلاح ياسين	أساليب تدريس الرياضيات	جامعة النجاح الوطنية
4.	د. وليد العارضة	مناهج وطرق تدريس العلوم	جامعة النجاح الوطنية
5.	د. جمال مرشود	الإدارة التربوية	وكالة الغوث الدولية
6.	أ. معاوية إعمر	فيزياء	وكالة الغوث الدولية
7.	أ. نضال أبو رجب	أساليب تدريس العلوم	وكالة الغوث الدولية
8.	أ. عماد المسيمي	أساليب تدريس العلوم	وكالة الغوث الدولية
9.	أ. ختام العارضة	علوم	معلمة / النظامية الأساسية للبنات(أ) /وزارة التربية والتعليم

ملحق (2): الاستبانة المحكمة بصورتها الأولية

Annex VII-A
ETI No. 2/96

الأونروا /اليونسكو
الرئاسة العامة – عمان
دائرة التربية والتعليم
قسم الإدارة والتخطيط التربوي

استبانة لتحديد الحاجات التربوية والأكاديمية لمعلمي العلوم

توجيهـات عامـة

١. **الهـدف:**

تهدف هذه الاستبانة إلى تحديد حاجات المعلمين التربوية والأكاديمية، في إطار تصميم أنشطة الخطة الثنائية العاشرة ؛ لذا لا داعي لكتابـة الاسـم عليها .

٢. **المكونـات:**

أ. تتكون هذه الاستبانة من المجالات الرئيسة التاليـة:

- التخطيط.
- التنفيـذ .
- أساليب التدريس .
- المختبر .
- منهـاج العلوم .
- التقويم .
- النمو الأكاديمي .
- مجالات أخرى خاصة بموضوع التخصص .

ب. الشعور بالحاجة يقع في ثلاثة مستويات :

- عالية وتعني أن حاجة المعلم/المعلمة إليها ماسة جداً.
- متوسطـة وتعنـي أن المعلم/المعلمة يتعامل مع المهارة/المهمة ولكنـه لا يجيدها تماماً.
- منخفضة وتعنـي أن المعلـم/المعلمـة يتقن/تتقن المهـارة/المهمـة ولا حاجة للتدرب عليها .

جـ. شملت إجراءات تلبيـة الحاجـات : ورشـات العمـل، والـدورات القصـيرة، واللقاءات التربوية، ويمكن للمعلم ذكر إجراءات اخرى مناسبة .

وشكراً لتعاونـك

القطـــر : ----------

السنـة الدراسيـة : ----------

الرقم	المجالات الرئيسة والفرعية للحاجات	درجة الشعور بالحاجة			الإجراء المقترح لتلبية الحاجة				
		عالية	متوسطة	منخفضة	ورشة عمل	دورة قصيرة	لقاء	مادة تعليمية	إجراء آخر
	أولاً : في مجال التخطيط :								
١.	تحديد الأهداف التعليمية وصياغتها على شكل نتاجات في المجال الإدراكي والأدائي والعاطفي.								
٢.	تحديد المضامين الرئيسة للموضوع .								
٣.	تحديد السلوك المدخلي (المتطلبات السابقة) للموضوع.								
٤.	تحديد الأنشطة والتقنيات التربوية المناسبة لبلوغ الأهداف .								
٥.	إعداد مذكرات الدروس .								
٦.	إعداد خطة فصلية/سنوية.								
٧.	تصميم تدريبات لتنمية مهارات التفكير العلمي.								
٨.	اختيار استراتيجيات تعليمية مناسبة .								
	ثانياً: التنفيذ :								
١.	استخدام أساليب التهيئة المناسبة لتعليم الموضوعات المختلفة .								

الرقم	المجالات الرئيسة والفرعية للحاجات	درجة الشعور بالحاجة			الإجراء المقترح لتلبية الحاجة				
		عالية	متوسطة	منخفضة	ورشة عمل	دورة قصيرة	لقاء	مادة تعليمية	إجراء آخر
٢.	توظيف أساليب التشويق وإثارة الدافعية .								
٣.	توظيف أساليب التعزيز .								
٤.	توظيف مهارات التواصل .								
٥.	استراتيجيات إدارة الصف .								
٦.	إدارة الوقت وتوزيعه.								
٧.	تصنيف الأسئلة الصفية.								
٨.	صياغة الأسئلة وتوجيهها .								
	ثالثاً: أساليب التدريس :								
١.	توظيف أسلوب حل المشكلات								
٢.	توظيف أسلوب الاستقصاء.								
٣.	توظيف العمل المخبري.								
٤.	توظيف البيئة ومصادرها.								
٥.	توظيف الرحلات العلمية.								
٦.	توظيف الأفلام العلمية.								
٧.	توظيف النماذج والعينات والمجسمات .								
٨.	توظيف الوسائل السمعية/ البصرية .								
٩.	توظيف استراتيجيات التعلم الذاتي .								
١٠.	توظيف استراتيجيات التعلم التعاوني .								

الرقم	المجالات الرئيسة والفرعية للحاجات	درجة الشعور بالحاجة			الإجراء المقترح لتلبية الحاجة				
		عالية	متوسطة	منخفضة	ورشة عمل	دورة قصيرة	لقاء	مادة تعليمية	إجراء آخر
	رابعاً: المختبر :								
١.	توزيع الميزانية .								
٢.	إعداد الطلبيات .								
٣.	استلام التجهيزات والمواد والأدوات والأجهزة .								
٤.	تصنيف المواد والأدوات والأجهزة .								
٥.	خزن المواد والأدوات والأجهزة .								
٦.	التعامل مع المواد والأدوات والأجهزة .								
٧.	التعامل مع سجل المختبر وملفاته .								
٨.	احتياطات الأمان في المختبر.								
٩.	الاسعافات الأولية.								
١٠.	التخلص من نفايات المختبر.								
١١.	تركيب الأجهزة وتشغيلها.								
١٢.	حفظ العينات الحيوانية والنباتية .								
١٣.	ضبط النظام في المختبر.								
١٤.	توظيف المختبر في تدريس العلوم .								
١٥.	إنتاج المستنبطات العلمية.								

الرقم	المجالات الرئيسة والفرعية للحاجات	درجة الشعور بالحاجة			الإجراء المقترح لتلبية الحاجة				
		عالية	متوسطة	منخفضة	ورشة عمل	دورة قصيرة	لقاء	مادة تعليمية	إجراء آخر
	خامساً: منهاج العلوم :								
١.	تحليل المنهاج.								
٢.	تقويم المنهاج.								
٣.	إثراء المنهاج من حيث :								
	- الأنشطة .								
	- القراءات العلمية.								
	- التدريبات الإضافية.								
	- تدريبات لذوي الحاجات الخاصة .								
	- مواد التعلم الذاتي . (صحائف عمل، بطاقات تدريب، مجمعات تعليمية..)								
	- إدارة نوادي العلوم .								
	- الوسائط التعليمية .								
	سادساً: التقويم:								
١.	إعداد اختبارات تحصيلية وفق جداول المواصفات .								
٢.	إعداد اختبارات تشخيصية.								
٣.	تحليل نتائج الاختبارات .								
٤.	استخدام نتائج الاختبارات في تحديد الصعوبات التي يواجهها الطلبة .								

الرقم	المجالات الرئيسة والفرعية للحاجات	درجة الشعور بالحاجة			الإجراء المقترح لتلبية الحاجة				
		عالية	متوسطة	منخفضة	ورشة عمل	دورة قصيرة	لقاء	مادة تعليمية	إجراء آخر
٥.	بناء الخطط العلاجية.								
٦.	إعداد بنود الأسئلة.								
٧.	التقويم القبلي والأثنائي والختامي .								
٨.	تقويم الجانب العملي في العلوم.								

سابعاً: الموضوعات الأكاديمية التي تحتاجها في:

١. الفيزيـاء

٢. الكيميـاء:

٣. الرصد الجـوي:

٤. الفلك والكـون:

٥. العلـوم الحياتيـة:

٦. علـوم الأرض:

ثامنـاً: اقترح حاجات أخرى تراها مناسبـة :

١.

٢.

٣.

٤.

ملحق (3): الاستبانة في صورتها المعدلة

استبانة مقترحة لتحديد الاحتياجات المهنية لمعلمي العلوم الجدد في المرحلة الأساسية في مدارس محافظة نابلس في فلسطين من وجهة نظرهم

حضرة المحكم المحترم

تحية وبعد،،،

بناء على خبرتك الواسعة وعلمك الغزير، فقد تم اختيارك لتحكيم فقرات هذه الاستبانة التي تهدف إلى تحديد الاحتياجات المهنية لمعلمي العلوم الجدد في المرحلة الأساسية في مدارس محافظة نابلس في فلسطين من وجهة نظرهم.

إن نجاح هذه الاستبانة يتوقف على مقدرة كل فقرة من فقراتها على قياس الهدف الذي وضعت من أجله. وقد جاءت الفقرات في ستة مجالات هي:

1- التخطيط للتدريس.

2- التنفيذ.

3- توظيف أساليب التدريس.

4- المختبر.

5- منهاج العلوم.

6- التقويم.

سأكون شاكرة إذا تكرمت بالاطلاع على فقرات الاستبانة وأبديت رأيك حول كل فقرة من حيث وضوحها وملاءمتها، ووضع الملاحظات والتعديلات التي تراها مناسبة.

وشكرا على مجهودك وتعاونك

رغد فائق أبو كشك

جامعة النجاح الوطنية / كلية الدراسات العليا

المجالات الرئيسة	الحاجات	وضوح الفقرة وملاءمتها	ملاحظات وتعديلات
أولاً: التخطيط للتدريس	1) تحديد الأهداف السلوكية وصوغها على شكل نتاجات تعلمية.		
	2) تحديد المضامين الرئيسة للموضوع.		
	3) تحديد السلوك المدخلي (المتطلبات السابقة) للموضوع		
	4) تحديد الأنشطة التربوية المناسبة لتحقيق الأهداف.		
	5) إعداد مذكرات الدروس.		
	6) إعداد الخطة الفصلية.		
	7) تصميم أنشطة لتنمية التفكير العلمي.		
	8) اختيار استراتيجيات تعليمية مناسبة.		
	9) تحديد الوسائل السمعية/ البصرية.		
ثانياً: التنفيذ	1) استخدام أساليب التهيئة المناسبة لتعليم الموضـــوعات المختلفة.		
	2) توظيف أساليب التشويق وإثارة الدافعية.		
	3) توظيف أساليب التعزيز.		
	4) توظيف مهارات التواصل.		
	5) استراتيجيات إدارة الصف.		
	6) إدارة الوقت وتوزيعه.		
	7) تصنيف الأسئلة الصفية.		
	8) صوغ الأسئلة وتوجيهها.		
ثالثاً: توظيف أساليب التدريس	1) أسلوب حل المشكلات.		
	2) أسلوب الاستقصاء.		
	3) العمل المخبري.		
	4) البيئة ومصادرها.		
	5) الرحلات العلمية.		
	6) الأفلام العلمية.		

المجالات الرئيسة	الحاجات	وضوح الفقرة وملاءمتها	ملاحظات وتعديلات
ثالثا: توظيف أساليب التدريس	7) النماذج والعينات والمجسمات.		
	8) الوسائل السمعية/البصرية.		
	9)استراتيجيات التعلم الذاتي.		
	10) استراتيجيات التعلم التعاوني.		
رابعا: المختبر	1) توزيع الميزانية.		
	2) إعداد الطلبيات.		
	3) استلام التجهيزات والمواد والأدوات والأجهزة.		
	4) تصنيف المواد والأدوات والأجهزة.		
	5) خزن المواد والأدوات والأجهزة.		
	6) التعامل مع الأدوات والمواد والأجهزة.		
	7) التعامل مع سجل المختبر وأدواته.		
	8) احتياطات الأمان في المختبر.		
	9) الإسعافات الأولية.		
	10) التخلص من نفايات المختبر.		
	11) تركيب الأجهزة وتشغيلها.		
	12) حفظ العينات الحيوانية والنباتية.		
	13) ضبط النظام في المختبر		
	14) توظيف المختبر في تدريس العلوم.		
	15) إنتاج المستنبطات العلمية.		
خامسا: منهاج العلوم	1) تحليل المنهاج.		
	2) تقويم المنهاج		
	3) إثراء المنهاج.		
سادسا: التقويم	1) إعداد اختبارات تحصيلية وفق جداول المواصفات.		
	2) إعداد اختبارات تشخيصية.		
	3) تحليل البنود الاختبارية (معامل الصعوبة ومعامل التمييز).		

المجالات الرئيسة	الحاجات	وضوح الفقرة وملاءمتها	ملاحظات وتعديلات
سادساً: التقويم	4) تحليل نتائج الاختبارات.		
	5) استخدام نتائج الاختبارات في تحديد الصعوبات التي يواجهها الطلبة.		
	6) بناء الخطط العلاجية.		
	7) إعداد بنود الأسئلة.		
	8) التقويم القبلي والتكويني والختامي.		
	9) تقويم الجانب العملي في العلوم.		

- اقترح/ي حاجات أخرى تراها مناسبة:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

ملحق (4): الاستبانة في صورتها النهائية

جامعة النجاح الوطنية

كلية الدراسات العليا

قسم العلوم الإنسانية

حضرة المعلم الفاضل/المعلمة الفاضلة

تحية وبعد،،،

فتقوم الطالبة بدراسة عنوانها " الاحتياجات المهنية لمعلمي العلوم الجدد في المرحلة الأساسية في مدارس محافظة نابلس في فلسطين من وجهات نظرهم " لذا يرجى الإطلاع على فقرات هذه الاستبانة، والإجابة عن كل فقرة من فقراتها بصدق، وأمانة، وموضوعية بوضع إشارة (√) مقابل كل فقرة في العمود المناسب، حسب وجهة نظرك ورأيك الشخصي المستقل فيها.

هذا وستحفظ إجابتك على فقرات الاستبانة في سرية تامة، ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي فقط.

شاكرة لكم حسن التعاون

رغد فائق أبو كشك

جامعة النجاح الوطنية/كلية الدراسات العليا

معلومات شخصية

ملاحظة: يرجى وضع إشارة (√) في المربع الذي ينطبق على حالتك:

1- المدرسة التي تعمل فيها تابعة ل:

☐ وزارة التربية والتعليم. ☐ وكالة الغوث الدولية. ☐ المدارس الخاصة.

2- الكلية التي تخرجت فيها:

☐ كلية العلوم. ☐ كلية العلوم التربوية (كلية التربية).

3- الجنس:

☐ ذكر. ☐ أنثى.

4- المرحلة التي تدرس فيها:

☐ أساسية عليا (الصفوف من 5-10). ☐ أساسية دنيا (الصفوف من 1-4).

المجالات الرئيسة	الحاجات	درجة الشعور بالحاجة					الإجراء المقترح لتلبية الحاجة					
		عالية جدا	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدا	ورشة عمل	دورة قصيرة	لقاء	مادة تعليمية	اجراء اخر
أولا: التخطيط للتدريس	1) تحليل المادة الدراسية إلى مكوناتها المعرفية.										
	2) صوغ الأهداف السلوكية على شكل نتاجات تعلمية محددة وواضحة.										
	3) تحديد السلوك المدخلي (المتطلبات السابقة) للتعلم الجديد.										
	4) اختيار استراتيجيات تعليمية مناسبة محورها المتعلم.										
	5) تحديد الأنشطة التربوية المناسبة لتحقيق الأهداف.										
	6) تصميم أنشطة لتنمية مهارات التفكير العلمي.										
	7) اختيار الوسائل التعليمية/التعلمية المناسبة.										
	8) إعداد مذكرات الدروس.										
	9) إعداد الخطة الفصلية.										
ثانيا: التنفيذ	1) تهيئة المتعلمين وإثارة دافعيتهم للتعلم.										
	2) نقل أثر التعلم الجديد من داخل الصف إلى الحياة العملية.										
	3) توظيف أساليب التعزيز.										
	4) توظيف مهارات التواصل.										
	5) استراتيجيات إدارة الصف.										
	6) إدارة وقت الحصة وتوزيعه.										
	7) صوغ وطرح أسئلة مثيرة للتفكير.										
	8) مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب.										
	9) غلق الموقف التعليمي/ التعلمي.										
	10) إثراء الكتاب المدرسي.										

المجالات الرئيسة	الحاجات	درجة الشعور بالحاجة					الإجراء المقترح لتلبية الحاجة					
		عالية جدا	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدا	ورشة عمل	دورة قصيرة	لقاء	مادة تعليمية	اجراء اخر
ثالثا: توظيف أساليب التدريس	1) أسلوب حل المشكلات.										
	2) أسلوب الاستقصاء.										
	3) العمل المخبري.										
	4) دورة التعلم الخماسية										
	5) استراتيجيات التغيير المفاهيمي										
	6) استراتيجيات التعلم الذاتي.										
	7) استراتيجيات التعلم التعاوني.										
رابعا: المختبر	1) تصنيف المواد والأدوات والأجهزة.										
	2) خزن المواد والأدوات والأجهزة.										
	3) التعامل مع الأدوات والمواد والأجهزة.										
	4) التعامل مع سجل المختبر وأدواته.										
	5) إجراءات الأمن والسلامة في المختبر.										
	6) الإسعافات الأولية.										
	7) التخلص من نفايات المختبر.										
	8) تركيب الأجهزة وتشغيلها.										
	9) حفظ العينات (حيوانات، نباتات، صخور،....)										
	10) توظيف المختبر في تدريس العلوم.										
	11) إنتاج المستنبطات العلمية.										
خامسا: التقويم	1) إعداد اختبارات تحصيلية وفق جداول المواصفات.										
	2) تحليل البنود الاختبارية (معامل الصعوبة ومعامل التمييز).										
	3) تحليل نتائج الاختبارات وتفسيرها.										
	4) استخدام نتائج الاختبارات في تحديد مجالات الضعف التي يواجهها الطلاب.										
	5) إعداد اختبارات تشخيصية.										

	6) بناء الخطط العلاجية.										
	7) توظيف التقــويم القبلـــي والتكــويني والختامي.										
	8) تقويم الجانب العملي في العلوم.										
	9) متابعة أعمـــال وإنجـــازات الطـــلاب وتقويمها.										

- من فضلك

اقترح/ي حاجات أخرى تراها مناسبة:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

ملحق (5):كتاب الجامعة الموجه لمدير عام التعليم العام في وزارة التربية والتعليم العالي لتسهيل مهمة الطالبة

جامعة
النجـــاح الوطنية
كلية الدراسات العليا
مكتب العميد

An-Najah
National University
Faculty of Graduate Studies
Dean's Office

التاريخ : التاريخ : 2012/4/15م

حضرة السيد مدير عام التعليم العام المحترم
الادارة العامة للتعليم العام
وزارة التربية والتعليم العالي
فاكس: 2983222 – 2 – 00972
رام الله

الموضوع : تسهيل مهمة الطالبة/ رغد فائق محمود ابو كشك، رقم تسجيل (10953814)
تخصص ماجستير اساليب تدريس العلوم

تحية طيبة وبعد،

الطالبة/ رغد فائق محمود ابو كشك، رقم تسجيل 10953814 تخصص ماجستير اساليب تدريس العلوم في كلية الدراسات العليا، وهي بصدد إعداد الاطروحة الخاصة بها بعنوان:

(الاحتياجات المهنية لمعلمي العلوم الجدد في المرحلة الاساسية في مدارس محافظة نابلس في فلسطين من وجهات نظرهم)

يرجى من حضرتكم تسهيل مهمتها في جمع معلومات تتعلق في الاطروحة وتوزيع استبيان على المعلمين الجدد من ذوي الخبرة (سنة الى سنتين) للمرحلة الاساسية في مدارس محافظة نابلس لاستكمال مشروع البحث.

شاكرين لكم حسن تعاونكم.

مع وافر الاحترام ،،،

عميد كلية الدراسات العليا

د. محمد أبو جعفر

فلسطين، نابلس، ص.ب 7،707 هاتف:/2345115، 2345114، 2345113 (09)(972)* فاكسميل:2342907(09)(972)
3200 (5) هاتف داخلي Nablus, P. O. Box (7) *Tel. 972 9 2345113, 2345114, 2345115
* Facsimile 972 92342907 *www.najah.edu - email fgs@najah.edu

ملحق (6): كتاب الجامعة الموجه لرئيس برنامج التعليم في الضفة الغربية في وكالة الغوث الدولية لتسهيل مهمة الطالبة

جامعة
النجـــاح الوطنية
كلية الدراسات العليا
مكتب العميد

An-Najah
National University
Faculty of Graduate Studies
Dean's Office

التاريخ : 2012/3/15

حضرة الدكتور مهند بيدس المحترم
رئيس برنامج التعليم في الضفه الغربية في وكالة الغوث الدولية
رام الله

الموضوع : تسهيل مهمة الطالبة/ رغد فائق محمود ابو كشك، رقم تسجيل (10953814)
تخصص ماجستير اساليب تدريس العلوم

تحية طيبة وبعد،

الطالبة/ رغد فائق محمود ابو كشك، رقم تسجيل 10953814 تخصص ماجستير اساليب تدريس العلوم في كلية الدراسات العليا، وهي بصدد إعداد الاطروحة الخاصة بها بعنوان:

(الاحتياجات المهنية لمعلمي العلوم الجدد في المرحلة الاساسية في مدارس محافظة نابلس في فلسطين من وجهات نظرهم)

يرجى من حضرتكم تسهيل مهمتها في جمع معلومات تتعلق في الاطروحة وتوزيع استبيان على المعلمين الجدد من ذوي الخبرة (سنة الى سنتين) للمرحلة الاساسية في مدارس التابعة لوكالة الغوث في محافظة نابلس لاستكمال مشروع البحث.

شاكرين لكم حسن تعاونكم.

مع وافر الاحترام ،،،

عميد كلية الدراسات العليا
د. محمد أبو جعفر

فلسطين، نابلس، ص.ب 707، هاتف:/2345115، 2345114، 2345113 (09)(972)* فاكسميل:2342907(09)(972)
Nablus, P. O. Box (7) *Tel. 972 9 2345113, 2345114, 2345115 هاتف داخلي (5) 3200
* acsimile 972 92342907 *www.naiah.edu - email fgs@naiah.edu

ملحق (7): كتاب وزارة التربية والتعليم العالي- رام الله لتسهيل مهمة الطالبة

بسم الله الرحمن الرحيم

Palestinian National Authority
Ministry of Education & Higher Education
Directorate General Of General Education

السلطة الوطنية الفلسطينية
وزارة التربية و التعليم العالي
الإدارة العامة للتعليم العام

الرقم: وت/ ٤٠٦/ ١٤١١

التاريخ: 18/ 4 /2012م

الموافق: 26/ جمادى الأولى /1433هـ

السيد د. محمد أبو جعفر المحترم
عميد كلية الدراسات العليا/ جامعة النجاح الوطنية

تحية طيبة وبعد ،،،

الموضوع : الدراسة الميدانية
الإشارة: كتابكم بتاريخ 2012/4/15م

الدرجة المنوي الحصول عليها: □ الدكتوراة ☒ الماجستير □ مشروع تخرج □ بحث خاص □ مساق حلقة بحث

لا مانع من قيام الطالبة "رغد فائق محمود أبو كشك" من إجراء دراستها الميدانية بعنوان " **الاحتياجات المهنية لمعلمي العلوم الجدد في المرحلة الأساسية في مدارس محافظة نابلس في فلسطين " من وجهات نظرهم** " وتوزيع الإستبانة المعدة لهذه الغاية على معلمي ومعلمات المرحلة الأساسية في المدارس الحكومية والخاصة ووكالة الغوث في مديريتي التربية والتعليم/ نابلس وجنوب نابلس، وذلك بعد التنسيق المسبق مع مديري التربية والتعليم فيها، على أن لا يؤثر ذلك على سير العملية التعليمية.

مع الاحتـــــرام ،،،،

جهاد فوزي زكارنة
الوكيل المساعد رئيس مركز المناهج

نسخة/ السيد مدير عام التخطيط المحترم.
نسخة/ السيدة مديرة التربية والتعليم / نابلس المحترمة.
نسخة/ السيد مدير التربية والتعليم/ جنوب نابلس المحترم.
نسخة / السيد رئيس برنامج التعليم في وكالة الغوث الدولية/ القدس المحترم.
(الرجاء تسهيل المهمة)

نسخة/ الملف.
ص.ك /ن.م

هاتف: (+972-2-998-3205)Tel.:,فاكس: (+970-2-998-3205)Fax:,رام الله ص.ب. Ramallah, P.O.Box (576)

ملحق (8): كتاب مديرية التربية والتعليم – نابلس لتسهيل مهمة الطالبة

السلطة الوطنية الفلسطينية
وزارة التربية والتعليم العالي
مديرية التربية والتعليم - نابلس

Palestinian National Authority
Ministry of Education and Higher Education
Directorate of Education - Nablus

الرقم: م.ن/ 30 / 31 / 2351
التاريخ: 19/ 4/ 2012م
الموافق: 27/ 5/ 1433هـ

حضرة مدير/ ة مدرسة ـــــــــــــــــــــــــــــــ المحترم /ة

تحية طيبة وبعد،

الموضوع: الدراسة الميدانية

تهديكم مديرية التربية والتعليم أطيب تحياتها، لا مانع من السماح للطالبة (رغد فائق محمود أبو كشك) بتطبيق استبانتها بعنوان ("الاحتياجات المهنية لمعلمي العلوم الجدد في المرحلة الأساسية في مدارس محافظة نابلس في فلسطين" "من وجهات نظرهم") في مدرستكم.

مع الاحترام،،،

أ. سحر عكوب
مديرة التربية والتعليم

- نسخة النائبان المحترمان.
- نسخة / الملف.

ع.ن / د.م

نابلس ص.ب.(Nablus P.O. Box (11 فاكس Fax (+970-9-2389495) هاتف Tel. (+970-9-2380034)
Email:edunab.@ hotmail.com www.nablus.edu.ps

ملحق (9): كتاب مديرية التربية والتعليم – جنوب نابلس لتسهيل مهمة الطالبة

Palestinian National Authority
Ministry of Education and Higher Education
Directorate of Education - South of Nablus

بسم الله الرحمن الرحيم

السلطة الوطنية الفلسطينية
وزارة التربية والتعليم العالي
مديرية التربية والتعليم –جنوب نابلس

الرقم: م.ج.ن/ 273/13
التاريخ 23/4/ 2012م
الموافق: 2/ جمادى الآخرة/1433هـ

السيد/ة مدير/ة مدرسة .....المحترم/ة

تحية طيبة وبعد،،،

الموضوع تسهيل مهمة

لا مانع من التعاون مع الطالب/ة (رغد فائق محمود أبو سلم) وتسهيل مهمته/ها بما لا يتعارض مع سير العملية التعليمية في مدرستكم .

مع الاحترام ،،،

أ محمد عـــــواد
مدير التربية والتعليم

نسخة النائب الفني المحترم
س.م/ م. د

موقع الإلكتروني للمديرية www.s-nablus.com هاتف المديرية 2591003-(2591009-9-970+) فاكس رقم 2591006

ملحق (10): كتاب وكالة الغوث الدولية –مدير التعليم/نابلس لتسهيل مهمة الطالبة

INTER OFFICE MEMERANDUM
WEST BANK FIELD OFFICE

الرقم : ي د / 3 / 6 – / 2012 التاريخ : 20/3/2012

إلى : حضرات مديري ومديرات المدارس المحترمين

من : مدير التعليم – نابلس

الموضوع:تسهيل مهمة الطالبة/رغد فائق محمود أبو كشك، تخصص ماجستير أساليب تدريس العلوم

تحية و بعد :

تسهيل مهمة الطالبة رغد فائق محمود أبو كشك،في توزيع استبانه خاصة وهي تقوم بإعداد أطروحة بعنوان :

(الاحتياجات المهنية لمعلمي العلوم الجدد في المرحلة الأساسية في مدراس محافظة نابلس في فلسطين من وجهات نظرهم)

يرجى من حضرتكم تسهيل مهمتها في جمع معلومات تتعلق في الأطروحة وتوزيع استبيان على المعلمين الجدد من ذوي الخبرة (سنة إلى سنتين) للمرحلة الأساسية في مدارس التابعة لوكالة الغوث في محافظة نابلس لاستكمال مشروع البحث .

مع تحياتي،

وكالة الغوث الدولية/التعليم/نابلس
د.حسن رمضان
التعليم – نابلس 2012
UNRWA
Area Education Officer/Nablus

وكالة الغوث الدولية ، مكتب التعليم – نابلس
e.nab-edu@unrwa.org +970 9 2335167

ملحق (11): المتوسطات الحسابية لفقرات أداة الدراسة وفق مستويات متغيرات الدراسة

م	الفقرة	تبعية المدرسة			الكلية		الجنس		المرحلة التدريسية	
		وزارة التربية والتعليم	وكالة الغوث الدولية	المدارس الخاصة	العلوم	العلوم التربوية	ذكر	أنثى	أساسية عليا	أساسية دنيا
1	تحليل المادة الدراسية إلى مكوناتها المعرفية.	2.96	2.20	3.30	3.30	3.05	2.95	2.98	2.89	3.06
2	صوغ الأهداف السلوكية على شكل نتاجات تعلمية محددة وواضحة.	2.92	2.10	3.10	3.10	3.02	2.93	2.90	2.86	2.96
3	تحديد السلوك المدخلي (المتطلبات السابقة) للتعلم الجديد.	3.06	2.20	3.30	3.30	3.02	3.14	3.00	3.01	3.11
4	اختيار استراتيجيات تعليمية مناسبة محورها المتعلم.	3.16	2.40	3.03	3.03	3.11	3.18	3.06	3.14	3.08
5	تحديد الأنشطة التربوية المناسبة لتحقيق الأهداف.	3.02	2.60	3.07	3.07	3.10	3.07	2.97	3.04	2.98
6	تصميم أنشطة لتنمية مهارات التفكير العلمي.	3.36	2.80	3.63	3.63	3.41	3.33	3.40	3.37	3.38
7	اختيار الوسائل التعليمية/التعلمية المناسبة.	3.11	2.10	3.30	3.30	3.11	2.98	3.16	3.05	3.13
8	إعداد مذكرات الدروس.	2.48	1.90	2.77	2.77	2.58	2.49	2.49	2.28	2.70
9	إعداد الخطة الفصلية.	2.79	2.50	2.73	2.73	2.84	2.85	2.71	2.62	2.91
الدرجة الكلية لمجال التخطيط للتدريس		**2.99**	**2.31**	**3.14**	**3.14**	**3.03**	**2.99**	**2.96**	**2.92**	**3.03**
1	تهيئة المتعلمين وإثارة دافعيتهم للتعلم.	3.19	2.30	3.43	3.43	3.23	3.20	3.17	3.19	3.17

2	نقل أثر التعلم الجديد من داخل الصف إلـــى الحيـــاة العملية.	3.05	2.20	3.10	3.10	3.06	3.06	2.98	3.04	2.99
3	3توظيف أساليب التعزيز.	2.97	2.20	3.07	3.07	3.01	2.90	2.98	2.90	3.00
4	توظيف مهارات التواصل.	3.01	2.70	3.30	3.30	3.08	2.93	3.10	3.00	3.07
5	استراتيجيات إدارة الصف.	2.88	2.30	3.20	3.20	2.91	2.82	2.94	2.78	3.01
6	إدارة وقت الحصة وتوزيعه.	2.86	2.40	2.90	2.90	2.92	2.88	2.82	2.77	2.91
7	صوغ وطرح أسئلة مثيرة للتفكير.	2.99	2.70	3.03	3.03	3.01	3.06	2.94	3.04	2.93
8	مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب.	2.99	2.40	2.77	2.77	2.99	2.88	2.97	2.93	2.93
9	غلق الموقف التعليمي/ التعلمي.	2.89	2.60	2.83	2.83	2.96	2.86	2.88	2.85	2.89
10	إثراء الكتاب المدرسي.	3.01	2.40	3.10	3.10	3.06	3.10	2.93	2.91	3.09
الدرجة الكلية لمجال التنفيذ		**2.98**	**2.42**	**3.07**	**3.07**	**3.02**	**2.97**	**2.97**	**2.94**	**3.00**
1	أسلوب حل المشكلات.	3.15	2.30	3.13	3.13	3.20	3.14	3.09	3.15	3.07
2	أسلوب الاستقصاء.	3.12	2.60	3.27	3.27	3.21	3.04	3.17	3.05	3.19
3	العمل المخبري.	3.12	2.30	2.93	2.93	3.13	3.19	2.96	2.99	3.12
4	دورة التعلم الخماسية	3.05	2.40	3.20	3.20	3.17	2.93	3.12	2.92	3.16
5	استراتيجيات التغيير المفاهيمي	3.02	2.60	3.00	3.00	3.11	3.11	2.93	2.91	3.10
6	استراتيجيات التعلم الذاتي.	2.99	2.80	2.70	2.70	2.96	3.14	2.81	2.97	2.91
7	استراتيجيات التعلم التعاوني.	3.05	2.50	3.00	3.00	3.04	3.19	2.90	2.99	3.05

الدرجة الكلية لمجال توظيف أساليب التدريس		**3.07**	**2.50**	**3.03**	**3.03**	**3.12**	**3.11**	**3.00**	**3.09**
1	تصنيف المواد والأدوات والأجهزة.	3.03	2.60	2.97	2.97	3.16	3.05	2.97	3.10
2	خزن المواد والأدوات والأجهزة.	3.02	2.60	2.93	2.93	3.14	3.05	2.95	3.11
3	التعامل مع الأدوات والمواد والأجهزة.	3.07	2.10	3.23	3.23	3.11	3.07	3.03	3.16
4	التعامل مع سجل المختبر وأدواته.	2.89	2.10	2.93	2.93	3.06	2.90	2.83	2.98
5	إجراءات الأمن والسلامة في المختبر.	3.01	2.10	3.10	3.10	3.18	3.04	2.94	3.19
6	الإسعافات الأولية.	3.42	2.60	3.40	3.40	3.49	3.43	3.34	3.42
7	التخلص من نفايات المختبر.	2.95	2.60	2.67	2.67	3.03	3.04	2.79	2.99
8	تركيب الأجهزة وتشغيلها.	3.31	2.50	3.17	3.17	3.24	3.29	3.23	3.22
9	حفظ العينات (حيوانات، نباتات، صخور،....)	3.21	2.90	3.13	3.13	3.20	3.14	3.21	3.24
10	توظيف المختبر في تدريس العلوم.	3.09	2.30	3.10	3.10	3.10	3.12	3.01	3.14
11	إنتاج المستنبطات العلمية.	3.18	2.70	3.07	3.07	3.14	3.20	3.10	3.21
الدرجة الكلية لمجال المختبر		**3.11**	**2.46**	**3.06**	**3.06**	**3.17**	**3.12**	**3.04**	**3.16**
1	إعداد اختبارات تحصيلية وفق جداول المواصفات.	3.03	2.60	3.27	3.27	3.10	3.07	3.02	3.11
2	تحليل البنود الاختبارية (معامل الصعوبة ومعامل التمييز).	3.04	2.50	3.13	3.13	3.12	2.92	3.10	3.16
3	تحليل نتائج الاختبارات وتفسيرها.	2.86	2.60	3.10	3.10	2.97	2.89	2.87	3.12
4	استخدام نتائج الاختبارات في تحديد مجالات الضعف التي يواجهها الطلاب.	2.86	2.60	3.23	3.23	2.94	2.95	2.87	3.07

5	إعداد اختبارات تشخيصية.	2.93	2.40	3.17	3.17	3.10	2.81	3.02	2.77	3.11
6	بناء الخطط العلاجية.	2.82	2.80	3.40	3.40	3.03	2.88	2.91	2.76	3.04
7	توظيف التقويم القبلي والتكويني والختامي.	2.89	2.30	3.10	3.10	2.93	2.92	2.87	2.72	3.07
8	تقويم الجانب العملي في العلوم.	3.11	2.70	2.90	2.90	3.21	3.04	3.08	2.91	3.22
9	متابعة أعمال وإنجازات الطلاب وتقويمها.	2.91	2.40	3.07	3.07	3.03	2.96	2.87	2.81	3.00
الدرجة الكلية لمجال التقويم		**2.94**	**2.54**	**3.15**	**3.15**	**3.05**	**2.94**	**2.96**	**2.81**	**3.10**
الدرجة الكلية للاحتياجات المهنية		**3.02**	**2.45**	**3.09**	**3.09**	**3.08**	**3.02**	**2.99**	**2.93**	**3.08**

An-Najah National University
Faculty of Graduate Studies

The Perspectives of Science New Teachers in the Basic Level about their Professional Needs in Nablus Schools in Palestine

By
Raghad Fayeq Mahmoud Abu Kishek

Supervised by
Prof. Alam Aldeen Alkhateeb

Submitted In Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Master of Educational Science in Methods of Teaching Science, Faculty of Graduate Studies, An-Najah National University Nablus – Palestine.

2013

The Perspectives of Science New Teachers in the Basic Level about their Professional Needs in Nablus Schools in Palestine

By
Raghad Fayeq Mahmoud Abu Kishek
Supervised by
Prof. Alam Aldeen Alkhateeb

Abstract

The purpose of this study is to investigate and determine the teaching needs of the newly appointed (1-3year experience)science teachers at Nablus governorate basic schools from their point of view. The effect of authority(government, UNRWA , private), faculty (science , educational science),sex and school level(upper basic , lower basic),on the degree of teaching needs was also investigated. The study aimed to get answers for the following questions:

1- What are the professional needs of new science teachers at Nablus governorate basic schools ordered according to their perspectives?

2- Is their any difference in the new science teachers professional needs in Nablus governorate basic schools with respect of variables (authority, faculty, sex and teaching stage)?

Methodology

The sample of this study consisted of (210)newly appointed science teachers (84 males,126 females)representing 100%of the study population. Questionnaire of (46) items was used to measure the degree of concerned teachers needs in five dimensions:(teaching planning, teaching implementation, teaching methods, laboratory and evaluation). Teachers

ranked their needs toward each item on a five point Likert scale. The study tool also consisted of a group of proposed measures to meet the needs, in addition to an open question for other needs.

The content validity was assessed by (9) educators. The internal consistency coefficient was calculated.

The collected data was analyzed to get the means, standard deviations and percentiles of the whole study instrument, dimensions and items.

Findings and conclusions

The results of the study revealed the followings:

The responses of the newly appointed science teachers on the teaching needs were medium on the whole instrument and its five dimensions and also on (45) items, where it was weak on the item (preparing lesson plans)with mean (2.49).

The five dimensions had descending order in means according to the degree of need: laboratory, teaching methods, planning, teaching implementation and evaluation.

Science teachers of ministry of education and private schools had medium degree of teaching needs but UNRWA teachers had low degree of needs.

Equal means for both groups: science graduators and educational science faculty graduators.