



(٣٠٩) (٣٤٢)

العدد الخامس

والثلاثون

تقييم دورات تدريب معلمي المرحلة الابتدائية الجدد أثناء الخدمة من وجهة نظر المتدربين

والمشرفين التربويين

أ.م. د. احلام مهدي عبدالله

مديرية تربية ديالى/ معهد الفنون الجميلة للبنات

drahla7575@yahoo.com

المستخلص:

هدفت الدراسة إلى "تقييم دورات تدريب معلمي المرحلة الابتدائية الجدد أثناء الخدمة من وجهة نظر المتدربين والمشرفين التربويين في محافظة ديالى"؛ وتكونت عينة البحث من (٢٠٠) معلما ومشرفا ممن شاركوا في الدورة التدريبية التطويرية للعام الحالي ، وبواقع (١٧٠) معلم ومعلمة و(٣٠) مشرفا ومشرفة ، ولتحقيق أهداف البحث قامت الباحثة بإعداد استبانة مكونة من (٣٠) فقرة ، واستخدمت الباحثة الاختبار التائي ومعامل ارتباط بيرسون ومعادلة الوسط المرجح والوزن المئوي لاستخراج النتائج ، وتوصلت الباحثة إلى ان مستوى تلك الدورات كان متوسطا ، وان هناك عددا من نقاط القوة والضعف للدورات التربوية للمعلمين الجدد ، وانه توجد فروق ذات دلالة احصائية حسب متغير الوظيفة ولصالح المشرفين التربويين .

الكلمات المفتاحية: تقييم، دورات تدريب ، المعلمين ، المشرفين التربويين.

**Assessment the in-Service training Courses for Newly Appointed
primary School Teachers from the Perspective of Trainees and
Educational Supervisors in Diyala Governorate**

Asst. Prof. Dr. Ahlam Mahdi Abdullah

Directorate of Education in Diyala – Institute of Fine Arts for Girl

drahla7575@yahoo.com

Abstract

The study aimed to "Assessment the in-Service training Courses for Newly Appointed primary School Teachers from the Perspective of Trainees and Educational Supervisors in Diyala Governorate". The



research sample consisted of (200) teachers and supervisors who participated in the current year's developmental training course, including (170) male and female teachers and (30) male and female supervisors. To achieve the objectives of the research, the researcher prepared a questionnaire consisting of (30) items. The t-test, Pearson correlation coefficient, weighted mean, and percentage weight formula were employed to extract the results. The researcher concluded that the level of these courses was moderate, with several strengths and weaknesses identified in the training programs for new teachers. Moreover, statistically significant differences were found according to the job variable, in favor of the educational supervisors.

Keywords: Assessment , Training Courses, Teachers , Education Supervisors

مشكلة البحث :

على الرغم من إدراك المختصين في ميدان التربية منذ زمنٍ بعيدٍ للأثر البالغ الذي يمارسه المعلم في العملية التعليمية، إلا أن الواقع التربوي يُظهر استمرار وجود فجوة بين ما يُفترض أن يمتلكه المعلم من كفايات مهنية وبين ما يُطبَّقه فعليًا في الميدان. ويُعزى ذلك في جانبٍ منه إلى قصور برامج الإعداد الأولي عن تهيئة المعلم بصورةٍ تُمكنه من مواجهة متطلبات التعليم الحديثة (زفوت، ١٩٩٧: ٤٥).

كما أن الاعتماد على الموهبة الفطرية أو الخبرة الصفية وحدهما لم يُعد كافيًا لمواكبة التطورات المتسارعة في ميدان التربية، مما جعل الحاجة ملحةً لإيجاد آلياتٍ أكثر فاعلية لتطوير أداء المعلمين. ويُشير عددٌ من الباحثين إلى أن غياب التدريب المستمر يؤدي إلى ضعف الكفايات المهنية وصعوبة مجاراة المستجدات التربوية (الخولي، ٢٠١٠: ٥٥).

وتُظهر التغيرات السريعة في مجالات العلم والمعرفة، إلى جانب تصاعد توقعات المجتمع من مهنة التعليم، أن المعلمين يواجهون تحدياتٍ متزايدة تتعلق بضعف التأهيل المستمر، وتراجع المستوى العلمي والمهني لدى بعضهم، فضلاً عن محدودية برامج الإعداد الأولي في تلبية متطلبات الواقع التربوي (سعادة، ١٩٩٣: ٣٢).

غير أن عدم الانتظام أو الفاعلية الكافية لهذه البرامج في بعض المؤسسات يؤدي إلى استمرار المشكلات المرتبطة بأداء المعلمين داخل الصفوف الدراسية، ويؤثر سلبًا في جودة العملية التعليمية. فقد أشار (Guskey, 2002: 383) إلى أن ضعف المشاركة في برامج التطوير المهني أو غياب



المتابعة بعد التدريب يحدّ من فاعلية هذه البرامج في تحسين أداء المعلمين. كما أكدت Darling- (17: 2011, Hammond) أن قصور التدريب المستمر وعدم ربطه بالاحتياجات الفعلية للمعلمين ينعكس سلّماً على جودة التعليم ومخرجاته

ومن خلال تواجد الباحثة كمحاضرة في تلك الدورات وتعايشها مع المتدربين والمشرفين التربويين لاحظت تذمر بعض المتدربين من تلك الدورات في كثير من الجوانب الفنية والإدارية والعلمية تارة والتذمر من عدم جدوى تلك الدورات وعدم ملاءمتها لحاجات المتدربين تارة أخرى ، ومن هنا برزت مشكلة الدراسة لتقييم دورات تدريب معلمي المرحلة الابتدائية في أثناء الخدمة والوقوف على الجوانب الايجابية والسلبية لهذه الدورات من وجهة نظر المتدربين والمشرفين التربويين باعتبار أن المرحلة الابتدائية هي الأساس الذي يبنى عليه النجاح في المراحل اللاحقة .

أهمية البحث :

تشكل التربية الركيزة الأساسية في مسار التنمية البشرية، فهي الأداة التي تسهم في تطوير الفرد والمجتمع، وتنمية الإبداع وصناعة المستقبل (عبد الموجود، ١٩٩٢: ١٣). ومن هذا المنطلق فإنّ التربية لم تعد مقتصرة على عملية نقل الموروث الثقافي من جيل إلى آخر، بل أصبحت تهدف إلى تنمية شخصية الإنسان بصورة شاملة ومتوازنة، تشمل الجانب العقلي والانفعالي والجسدي والمهاري، بما يجعل الفرد قادراً على التكيف مع متطلبات الحياة وتحقيق أهداف الأمة (فاخر، ١٩٧٨: ٤٨).

ويُعدّ المعلم العنصر الأهم في العملية التعليمية بشكل عام، وفي المرحلة الابتدائية بشكل خاص، إذ يمثل الأساس الذي تُبنى عليه أية استراتيجية للنهوض بالتعليم. لذلك فإنّ إعداده وتطويره بصورة مستمرة يُعدّ أمراً جوهرياً، فالمعلم الكفوء قادر على تعويض الكثير من أوجه القصور في النظام التعليمي، في حين أن ضعف كفاءته قد يحد من فاعلية أفضل الأنظمة التعليمية (سرور، ١٩٨٧: ١٣٥). فهو يُعدّ حجر الزاوية في العملية التربوية، إذ يعتمد نجاح التعليم بدرجة كبيرة على كفاءته المهنية والعلمية. وتشير الأدبيات التربوية إلى أن التطور المتسارع في المعرفة والتكنولوجيا فرض على النظم التعليمية أن تعيد النظر في أساليب إعداد المعلمين، وأن تركز بشكل أكبر على برامج التدريب المستمر (يونس، ٢٠٠٥: ٤٦)

كما أن برامج الإعداد قبل الخدمة لا تكفي وحدها، إذ تقتصر على وضع الأساس الأولي لمهارات المعلم، في حين يبقى التدريب أثناء الخدمة ضرورة مستمرة تواكب التطورات المتسارعة في العلوم والمعارف والتقنيات الحديثة. وهذا ما يجعل التدريب المستمر جزءاً لا يتجزأ من التنمية المهنية



للمعلمين على امتداد مسيرتهم الوظيفية (أبو الروس، ٢٠٠١: ٤٥). وقد أبرز تقرير جاك دي لور (١٩٩٦) تطور ركائز التربية وأبعادها الأساسية، حيث انتقل المفهوم من مجرد "التعلم من أجل المعرفة" إلى "التعلم من أجل العمل"، ثم إلى "التعلم لتكون"، وهو ما انعكس بشكل واضح على تربية الأجيال في مختلف مجالات حياتهم الفكرية والثقافية والاجتماعية، خاصة في ظل تزايد حجم المعرفة وتسارع الانفجار المعرفي عبر أنظمة وأساليب متعددة (جلس، ٢٠٠٢: ٦).

وفي هذا السياق، يُنظر إلى المعلم بوصفه العنصر الأكثر تأثيراً في المنظومة التربوية، حيث يتسم المعلم الناجح بقدرته على مواكبة التغيرات والتطورات في الحياة والمجتمع، وبما يقتضيه ذلك من مرونة وتجديد وابتكار داخل بيئته التعليمية. فلا ينبغي أن يقتصر دوره على تكرار الأنماط التقليدية، بل عليه أن يتكيف مع ظروف كل عام دراسي ومتطلباته المتجددة (سليمان، ١٩٩١: ١٧).

وقد أكد تقرير اليونسكو المعنون Teaching in Freedom, Empowering Teachers (أكتوبر ٢٠١٧) أن دور المعلمين يمثل الركيزة الأساسية لقوة أي مجتمع على المدى البعيد، إذ يُعدّون المصدر الأول الذي يزود المتعلمين بالمعرفة والمهارات اللازمة. ومع ذلك، أشار التقرير إلى أن الكثير من المعلمين حول العالم ما زالوا يواجهون تحديات تتعلق بالحرية المهنية والدعم المؤسسي الكافي، مما يبرز الحاجة الملحة إلى تمكينهم وتوفير بيئات تعليمية محفزة وداعمة لهم (UNESCO, 2017).

يُعدّ تدريب المعلمين أثناء الخدمة أحد الركائز الأساسية في تنمية الموارد البشرية، لما له من أثر مباشر في تقدم المجتمع. فاستمرار برامج التدريب وتحديثها بما ينسجم مع تطور الحياة يساهم في تلبية الحاجات النفسية والمعرفية للمعلمين، ويعزز ثقتهم بأنفسهم، ويرفع من مستوى طموحهم، مما ينعكس إيجاباً على كفاءتهم المهنية والعلمية. كما يؤدي ذلك إلى شعورهم بالتنفوق والإنجاز. وتشير النظريات التربوية والنفسية إلى أن ما يكتسبه المعلم من معلومات في مرحلة الإعداد الأولي يتناقص مع مرور الوقت؛ حيث يفقد الفرد ما يقارب نصف معارفه بعد سنة من التخرج، لتصل نسبة النسيان بعد عدة سنوات إلى نحو ٩٠% (الوهيبي، ١٩٩٥: ٩).

في هذا السياق، أكدت دراسة (Garet et al., 2001) أن فاعلية برامج التطوير المهني للمعلمين ترتبط بعدة خصائص رئيسية، من أبرزها: تركيز المحتوى على تحسين معرفة المعلمين ومهاراتهم، والتعلم النشط من خلال المشاركة في أنشطة تعليمية تفاعلية، والتماسك بين التدريب



وأهداف المدرسة والمنهج الدراسي، والمدة المستمرة للتدريب على مدى فترة زمنية طويلة، بالإضافة إلى المشاركة الجماعية التي تشجع التعاون بين المعلمين، مشيرةً إلى أن توافر هذه الخصائص يسهم بشكل فعال في تحسين ممارسات التدريس وأداء المعلمين داخل الصفوف الدراسية. (Garet et al. 2001:915)

وعليه، فإنَّ الإعداد قبل الخدمة لا يعدو أن يكون قاعدة أولية تمكّن المعلم من بدء ممارسته للتعليم، بينما يشكّل التدريب أثناء الخدمة امتداداً طبيعياً لهذا الإعداد. فالتعلم المستمر بالنسبة للمعلم ينبغي أن يرافقه طوال حياته المهنية، ليتمكن من اكتساب معارف جديدة تواكب التطورات العلمية والتربوية، وتعويض ما لم يتلقه في مرحلة الإعداد الأولى (موسى، ١٩٩٦: ٥٣)

إن الأدوار المتجددة التي أنيطت بالمعلم تفرض أن تكون برامج إعداده - سواء قبل الخدمة أو أثناءها - مواكبة لمتطلبات العصر، بحيث تقدم له الخبرات والمهارات التربوية الحديثة، وتكسبه الكفاءات العامة والمتخصصة التي تؤهله لأداء رسالته التعليمية بكفاءة وفاعلية (سليمان، ١٩٩١: ١١٧). ومن هذا المنطلق، فإنَّ التدريب أثناء الخدمة يُعد استثماراً أساسياً في تنمية مهارات المعلم، لما له من انعكاسات إيجابية على جودة التعليم ورفع مستوى تحصيل الطلبة. وقد أشارت إحدى الدراسات إلى أن البرامج التدريبية الفعّالة تسهم في تعزيز المعرفة التربوية للمعلمين، وتحسين استراتيجيات التدريس وأساليب التقويم، إضافة إلى دعم التطوير المهني المستمر وتعزيز التعاون بين المعلمين (Darling, 2017: 632).

وتتجلى أهمية التدريب التربوي في كونه ضرورة مشتركة لدى الدول المتقدمة والنامية على حد سواء، إذ يمثل وسيلة أساسية لمواكبة التطورات في ميدان إعداد المعلم أكاديمياً وثقافياً وتربوياً (إبراهيم، ١٩٨٥: ٢٥).

وتكمن أهمية الدراسة الحالية في ماياتي:

- الإسهام في رفع كفاءة المعلمين المتدربين وتحسين مستوى أدائهم التربوي والمهني.
 - تزويد صناع القرار والمسؤولين في وزارة التربية والتعليم بتقويم علمي لبرامج التدريب، يمكن أن يساعدهم في تطوير سياسات فعالة لبرامج التنمية المهنية المستمرة التي نقيدهم في:
 - أ - وضع تصورات لبرامج تدريب أفضل
 - ب - الوقوف على الجوانب الايجابية وتدعيمها وتلافي الجوانب السلبية .
- أهداف البحث :



يهدف البحث الحالي إلى :

١-تقييم برامج التدريب لمعلمي المرحلة الابتدائية الجدد أثناء الخدمة من وجهة نظر المتدربين والمشرفين في محافظة ديالى.

٢-تقييم برامج التدريب لمعلمي المرحلة الابتدائية الجدد في أثناء الخدمة من وجهة نظر المتدربين والمشرفين في محافظة ديالى حسب متغير الوظيفة (معلمين - مشرفين) .

حدود البحث :

يشمل البحث الحالي معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية الجدد المعينين في الاعوام (٢٠١٣-٢٠١٧) والمشرفين التربويين في مديرية تربية محافظة ديالى ؛ للعام الدراسي (٢٠١٧-٢٠١٨) .

تحديد المصطلحات :

أولاً : التقييم : Assessment :

- عرفه (Gronlund,1991) بأنه :- " عملية تفسير درجات الاختبارات والمعلومات الاخرى لاتخاذ قرارات بشأن تعلم الطلبة وفاعلية التدريس " (Gronlund,1991:3).

- عرفه (Nitko,2001) بأنه :- " جمع المعلومات وتقييمها واستخدامها لتحسين التعلم وتوجيه القرارات التعليمية " (Nitko,2001:6).

- تعريف الباحثة النظري بأنه : (عملية منهجية لجمع وتحليل المعلومات حول الدورة التدريبية للمعلمين الجدد، بهدف التعرف على الجوانب الإيجابية والسلبية من وجهة نظر المتدربين والمشرفين، وإصدار حكم علمي على فعالية الدورة في تحقيق أهدافها التدريب).

ثانياً : التدريب : Training :

- عرفه (Reilly,1979) بأنه : "تطوير معرفة الفرد ومهاراته واتجاهاته لأغراض مهنية". (Reilly,1979:22)

-عرفه (Airey&Tribe,2016) بأنه : " عملية تهدف إلى تنمية كفاءة الأفراد في أنشطة أو مهارات أو أنماط سلوكية محددة، بما يضمن بلوغ مستوى مرغوب من الأداء. وغالبًا ما يأخذ التدريب طابعًا مهنيًا، ويُطبق في ميادين معينة مثل برامج الإعداد أو التدريب أثناء العمل، وذلك من أجل تعزيز القدرات وتحسين الإنتاجية ورفع مستوى الأداء". (Airey&Tribe,2016:204)

- تعريف الباحثة النظري بأنه (عملية منظمة لتغيير سلوك المتدربين وتركز على إكسابهم مهارات وسلوكيات تساعدهم في تحسين أدائهم للعمل).



ثالثا : التدريب اثناء الخدمة : In-service training :

-عرفه (جبر ، ٢٠٠٢) بأنه : (عبارة عن نشاط مقصود ومخطط ومستمر يتعرض له المعلم طيلة حياته الوظيفية ، بقصد تمييزه من الناحية العلمية والمهنية عن طريق مخاطبة العقل لإكسابه المعارف والمعلومات والأفكار الحديثة ذات الصلة بتخصصه) ، (جبر ، ٢٠٠٢ : ٣٦) .

-عرفه (سمور ، ٢٠٠٦) بأنه : (المعارف والأنشطة والاحتياجات التي تسهم في تطوير أداء المعلمين وتحسين مستواهم المهني بالاعتماد على برنامج المدرسة وحدة التدريب (سمور ، ٢٠٠٦ : ٤٦٩) .

- تعريف الباحثة النظري بأنه : (مجموعة البرامج والأنشطة التدريبية المخطط لها بناءا على احتياجات معلمي المرحلة الابتدائية في مديرية تربية ديالى وفق أساليب ومناهج معينة مما ينعكس على زيادة كفاءتهم التعليمية ، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها المستجيب من إجابته على المقياس الذي اعد لهذا الغرض) .

رابعا : تقييم التدريب : Training Assessment :

-عرفه (السكارنة ، ٢٠٠٩) بأنه : (عملية مستمرة ، يقصد بها معرفة مدى تحقق البرنامج التدريبي لأهدافه المحددة وإبراز نواحي القوة لتدعيمها ونواحي الضعف للتغلب عليها او العمل على تلافيها في البرامج المقبلة ، حتى يمكن تطوير التدريب وزيادة فاعليته بصورة مستمرة (السكارنة ، ٢٠٠٩ : ٧٥) .

-عرفه (شاويش ، ٢٠٠٥) بأنه : (تلك الإجراءات التي تقاس بها كفاءة البرامج التدريبية ومدى نجاحها في تحقيق أهدافها المرسومة ، كما تقاس بها كفاءة المتدربين ومدى التغير الذي نجح التدريب في إحداثه فيهم ، وتقاس كفاءة المدربين الذين قاموا بتنفيذ العمل التدريبي (شاويش ٢٠٠٥ : ٢٣) .

تعرفه الباحثة اجرائيا (الدرجة التي يحصل عليها المستجيب من إجابته على الاستبانة التي أعدتها الباحثة لهذا الغرض)

الفصل الثاني : الإطار النظري والدراسات السابقة

سوف تستعرض الباحثة أهم الاتجاهات والأطر النظرية والدراسات السابقة المتعلقة بمتغيرات

الدراسة وكما يلي :

اولا :الإطار النظري:



التقييم Assessment : يُعدّ التقييم جزءاً جوهرياً من العملية التعليمية، فهو لا يقتصر على قياس نواتج التعلم أو إصدار الأحكام حول أداء المتعلمين، بل يتجاوز ذلك ليكون وسيلة لفهم مدى تقدم الطالب واتجاه عملية التعلم نحو الأهداف التربوية المنشودة. ويساعد التقييم المعلمين على تحليل فاعلية طرائق التدريس والمناهج التعليمية، كما يمكن الطلبة من التعرف على مستوياتهم الحقيقية في التحصيل الدراسي. ومن خلال التقييم المستمر، يمكن تطوير العملية التعليمية بصورة متكاملة، إذ يصبح أداة للتغذية الراجعة وتوجيه التحسين المستمر، مما يجعل منه عنصراً أساسياً لضمان جودة التعليم وفاعليته (Brookhart, 2013:11)، ويُعدّ التقييم في الدورات التدريبية عملية منهجية تهدف إلى قياس مدى فعالية البرامج التدريبية في تحقيق أهدافها المحددة. لا يقتصر التقييم على قياس اكتساب المتدربين للمعرفة والمهارات، بل يمتد ليشمل تقييم التغيرات السلوكية والعملية التي تطرأ على المتدربين نتيجة التدريب. من خلال جمع البيانات وتحليلها، يُمكن تحديد مدى نجاح التدريب في تحسين الأداء وتلبية احتياجات المتدربين والمؤسسة. هذا التقييم يُسهم في تحسين جودة البرامج التدريبية وضمان تحقيق العائد المرجو من الاستثمار في التدريب (Abdel-Maksoud, & Saknidy. 2016:105).

اساليب التقييم :توجد اربعة اساليب للتقييم يوضحها الجدول (١).

جدول (١) اساليب التقييم

نوع الاسلوب	الوصف	امثلة
تقليدي	قياس الفهم والمعرفة باستخدام اساليب مالوفة تعتمد على الاسئلة والتحليل النظري	الاختبارات التحريرية (لمقالية؛اختيار من متعدد؛صح/خطا) الاختبارات الشفوية؛ الاختبارات العملية
حديث	يركز على التفكير النقدي؛ البحثي ، وتقييم التطور الاكاديمي للطالب	المشاريع والبحوث الفردية والجماعية، الملاحظة المنظمة، التقييم الذاتي، تقييم الاقران
رقمي	استخدام التكنولوجيا لتقديم التقييم بشكل تفاعلي وفعال	الاختبارات الالكترونية عبر منصات تعليمية ، المناقشات الرقمية ، المشاريع الرقمية (فديوهات)
بديل/ اصيل	ربط التعلم بالواقع العملي وقياس القدرة على الاداء في مواقف حقيقية	التقييم الاصيل (مهام واقعية ، تقارير ميدانية) ، التقييم البديل (محاكاة مواقف ، لعب ادوار ، حل مشكلات)



(يعقوب ، ٢٠١٧ : ١٠٢).

ثانيا : التدريب : Training:

يُعدّ التدريب الوسيلة الأساسية لإدارة المنظمة لتنمية مواردها البشرية وهو من الأنشطة الرئيسية في أية مؤسسة ، ويتعامل مع غيره من الأنشطة لتوفير قوى بشرية ملائمة كما وكيفا وتنميتها وتعويضها والمحافظة عليها بما يحقق أهداف المؤسسة ، ويعمل التدريب في خمسة مجالات أساسية وهذا ما وضعه (السكارنة ، ٢٠٠٩) وهي :

١- المعرفة Knowledge :وهي مساعدة المتدرب على تعلم وفهم وتذكر الحقائق والمعلومات والمبادئ ،وهي اطر فكرية ونظرية ، ومن أمثلتها أهداف ووظائف وسياسات المنظمة ،القوانين والأنظمة والتعليمات ، وذلك مثل :الاطلاع على أساليب التدريب .

٢- المهارات Skills : وهي التي تتعلق بمهارات العمل ومهارات الاتصال ، والمهارات الإدارية (كالتخطيط والتنظيم والتنسيق واتخاذ القرارات) ، وهي اي تصرف او عمل مادي يقوم به المتدرب مثل : إتقان مهارة جمع المعلومات لتحديد الاحتياجات التدريبية ، تشغيل الحاسب الآلي ، او اللعب على البيانو .

٣- الأساليب Techniques : يتضمن الأسلوب عادة ،تطبيق المعرفة والمهارات في موقف عملي ونقصد به طريقة التفكير والسلوك مثل قيادة السيارة او الطائفة .

٤- الاتجاهات Attitudes : ونقصد بها الاتجاهات الممكن تعديلها أو تغييرها فهناك عوامل كثيرة تؤثر في اتجاهات الفرد ومعتقداته ، ولا يمكن تغييرها بأي حال من الأحوال،لذلك يركز التدريب على السلوك الممكن تعديله مثل الأمانة ، وإثارة الدافعية ،وروح الفريق ، والتعاون .

٥- الخبرة Experience : يختلف هذا المجال عن المجالات السابقة إذ لا يمكن تعلمها داخل القاعة التدريبية وإنما هي نتاج الممارسة والتطبيق العملي للمعرفة والمهارة والأسلوب في عدة مواقف مختلفة من خلال فترة زمنية طويلة (السكارنة ، ٢٠٠٩ : ١٨) .

ثالثا : أنواع التدريب : يمكن تقسيم التدريب إلى :

أ- من حيث الأهداف :صنف التدريب من حيث الأهداف إلى ما يأتي :

٣- التدريب بغرض تجديد المعلومات : اي بغرض تطبيق النظم المستحدثة ، ويتضمن تقديم معلومات جديدة للموظف في التخصص الذي يمارسه ، وذلك بإجراء تغيرات وتجديدات تماشيا مع الوقت .



٤- التدريب للترقية : وذلك عن طريق إعداد الأفراد إعدادا جيدا لممارسة المهمات التي يتطلبها العمل الجديد بإكسابه المعلومات ، والمهارات ، والاتجاهات اللازمة . (عبد الرحمن ، ٢٠١٠ : ٣٠) .
ب - من حيث المكان او الموقع : يمكن تصنيف التدريب بحسب المكان او الموقع الذي يتم فيه إلى :

• التدريب الداخلي (داخل المنظمة) : ويتميز التدريب الداخلي بميزة أساسية وهي أن التدريب يتم وفق تخطيط الإدارة ، وتحت رقابتها ، ومن هنا تصبح العملية التدريبية جزءا لا يتجزأ من الخطة العامة للمنظمة ، كما يحقق العديد من المزايا منها تخفيض التكلفة ، الحد من الفاقد من الوقت ، ومرونة جدول التدريب ، القرب من مواقع العمل ، سهولة الإشراف والرقابة على البرنامج التدريبي (سليمان ، ٢٠١٠ : ٦٧) .

• التدريب الخارجي (في مراكز التدريب المتخصصة داخل البلد او خارجه) : ويتميز بكونه يتيح آفاق أرحب لتبادل الخبرات ، واكتساب المهارات حيث يلتقي الأفراد بوجهات نظر متعددة ، ينتمون إلى مدارس وخلفيات مختلفة وتصبح عملية التدريب بذلك مكانا تتركز فيه خبرات العشرات من المتدربين (السكارنة ، ٢٠٠٩ : ١٩) .

ج - من حيث التوقيت : ويمكن تصنيف التدريب من حيث التوقيت إلى :

• التدريب قبل الالتحاق بالعمل : ويُعدُّ بمثابة تقديم وتوجيه للموظفين الجدد إلى مجالات العمل ، بحيث يتعرف كل منهم على مكانته بالمنظمة ، ويجب أن يكون واضحا أن هذا النوع من التدريب لن يقدم للعاملين في الأيام الأولى ما يحقق انتماءهم في المنظمة ، فإنه يفقد أهميته وآثاره خصوصا ، إن مدة هذا التدريب تتراوح بين عدد من الساعات إلى أسبوعين تقريبا . (الصيرفي ، ٢٠٠٩ : ٤٧)

• التدريب في أثناء الخدمة : هو التدريب الذي يقدم للعاملين الموجودين بالفعل في الخدمة ، بهدف تزويدهم بالمعلومات ، والخبرات المستجدة في مجال عملهم ، وصولا إلى رفع مستوى الكفاءة لديهم ، ويعد التدريب في أثناء الخدمة أمرا ضروريا لجميع الفئات في المنظمة لأسباب عديدة منها :- تجدد وظائف العمل وإجراءاته باستمرار .- استخدام تقنيات حديثة ومتطورة . (الطائي وآخرون ، ٢٠٠٦ : ٩٨) .

ثانيا : التدريب أثناء الخدمة : In-service Training : إن التدريب عملية تعليمية تقع في مهارات الأداء لا المعارف ، وهو أضيق موضوعا من التعليم والتدريس ، وهو في التربية " عملية مقصودة ترمي إلى تمكين المتعلم من مهارة ما او تعويده عادة ما " (الفراء ، ٢٠١٣ : ٣٢) .



المبادئ الأساسية للتدريب في إثناء الخدمة : إن عملية التدريب في أثناء الخدمة لا تجري بصورة عشوائية ، بل لابد من وجهه نظر واضحة المعالم تعكس فلسفة المجتمع وتراعي طبيعة التعليم ، وأن تأخذ بفلسفة تربوية تهتم بالنمو المتكامل للفرد حتى أقصى طاقاته في إطار ديمقراطي يكمل مرحلة الإعداد قبل الخدمة ويسعى لتحقيق فرص نمو تربوي صحيح ، وأن أهم المبادئ الأساسية في التدريب هي :

-أن يكون البرنامج التدريبي قادرا على إكساب المشاركين فيه المعرفة والمهارات وأنماط الاتجاهات الضرورية ، وكما يكون قادراً على إكسابهم التدريب المناسب من خلال استخدام امثل للتقنيات المتوافرة لكي يجري تحقيق التعلم المرغوب في تنمية وتطوير الاتجاهات في تحقق الأهداف .
-أن تكون تكاليف البرنامج المادي ، والزمن المستغرق للتنفيذ والجهد المبذول مناسبة لما جرى تحقيقه من تعلم .

-أن تكون خبرات التعلم ذات معنى ، ومثيرة ومشوقة بما يتدربون عليه من تقنيات ويهتم المشاركون بها لتزيد دافعيتهم مراعية مستوى العمق والشمول في عرض الموضوعات للاستمرار في التعلم ومتابعة التدريب.

-أن يستفيد البرنامج التدريبي من خبرات التدريسيين (المتدربين) وياخذ بها ، كما يستفيد من دعمهم للبرنامج وتحمسهم له (السكارنة ب ، ٢٠١١ : ٢٠٠٠) .

نظريات التدريب أثناء الخدمة: من النظريات الحديثة التي فسرت مفهوم التدريب أثناء الخدمة ما يأتي :

١- **نظرية التعلم السلوكي :-** ترى هذه النظرية أن التعلم هو تغيير قابل للسلوك يمكن ملاحظته وقياسه ، ويتم عن طريق المثير والاستجابة مع التعزيز الإيجابي أو العقاب لتقوية أو تعديل السلوك (Skinner,1938:457) . ويرى جاكسون أن التدريب ما هو الا تنمية للخبرات لدى المتدرب وتزيده بما يستمد من معلومات في مجال تخصصه ، بغية رفع مستوى كفاءته الإنتاجية وانعكاس ذلك على مقدرة الأداء لديه؛ كما أشار إلى أن التدريب أثناء الخدمة يجب أن يكون مستمراً وعملياً، ويجب أن يكون قابلاً للتطبيق في الواقع التعليمي ؛ وأن يكون التدريب موجهاً نحو احتياجات المعلمين الفعلية، وليس مجرد تقديم معلومات نظرية؛ وقد حدد ثلاثة مفاهيم شائعة للتدريب ومن هذه المفاهيم :



-المفهوم العلاجي **Remedical Concept** : وتبعا لهذا المفهوم فإنَّ التدريب أثناء الخدمة مصمم لتصحيح الأخطاء في برامج الإعداد وعلاج تلك الأخطاء ، حيث إنَّ المدرب يحتاج إلى صقل وإعادة تكوين ، ثم اطلاعه على كل جديد في مجال تخصصه وطريقة تدريبه في هذا المجال .

-المفهوم السلوكي **Behavioral Concept** : ويركز هذا المفهوم للتدريب على ما يدور في الموقف التعليمي من تفاعل الموقف التعليمي بين المدرب والمتدربين وما يحدث منه من سلوك ، أي أنه يركز على المهارات التدريبية وليس على سلوك المدرب واتجاهاته قل بدء عملية التدريب ، فما يحدث في الموقف التدريبي هو أهم عناصر الموقف التدريبي ، وعليه يجب أن يدرّب المدرب على كيفية تحليل الموقف التدريبي وعلى كيفية تفسير ما يلاحظه من سلوك بينه وبين المتدربين لفظيا كان أو غير لفظيا .

-مفهوم النمو **Growth Concept** : يركز هذا المفهوم على النمو المهني للمعلمين ، ويرفض فكرة ربط سلوك المدرب بعناصر الموقف التعليمي ، ويهدف إلى زيادة الدافعية لديهم للنمو الذاتي ويستند هذا المفهوم على عدة فروض:

أ- أن التدريب ليس عملية آلية ميكانيكية .

ب- أن التدريب يحتوي على خبرات جمالية يخلقها الموقف التعليمي ولا يمكن التنبؤ بها . (سعادة ، ١٩٩٣ : ٢٦)

ويمكن تقييم التدريب أثناء الخدمة وفق منظور جاكسون بالاتي :

١. التركيز على التطبيق العملي أثناء التدريب: حيث يركّز التقييم على قدرة المعلمين على تنفيذ المهارات والمعارف التي اكتسبوها خلال التدريب داخل بيئة الصف الواقعية، بدلاً من الاكتفاء بالمعرفة النظرية أو الانطباعات الذاتية.
٢. مراقبة التفاعلات التعليمية: يشمل التقييم متابعة كيفية تفاعل المدربين مع المتدربين ، باعتبار هذه التفاعلات مؤشراً على نجاح التدريب في تطوير المهارات العملية.
٣. الاهتمام بالممارسات اليومية للمعلم: يعتمد التقييم على الملاحظة المباشرة للمعلم في مهامه اليومية، مثل أسلوب التدريس، إدارة الصف، وطريقة التعامل مع الطلاب، لقياس مدى فعالية التدريب على سلوكه المهني.



٤. التقييم لفهم ديناميكيات الصف: يتجاوز التقييم مجرد الحكم على أداء المدرب ليشمل دراسة كيفية تأثير التدريب على البيئة التعليمية وسلوكيات المتدرب، وبالتالي تحسين جودة العملية التعليمية بشكل شامل (Jackson, 1968; 187)

٢- **نظرية تطوير المناهج** : يرى هاندرسون بأن التدريب هو برنامج لتنمية مهارات المعلم بحيث يشمل هذا البرنامج عن أي شيء يحدث للمعلم من أول يوم يلتحق فيه بالمهنة إلى اليوم الذي يتقاعد فيه منها ، بحيث يسهم ذلك وبصورة مباشرة في الطريقة التي يؤدي فيها المعلم واجباته المهنية ؛ وربط هاندرسون بين تطوير المناهج واحتياجات المعلمين المستمرة للتعلم والتطوير المهني. يشير إلى أن التدريب المستمر والتطوير المهني يجب أن يكون جزءاً أساسياً من عملية تطوير المناهج التعليمية لضمان تحسين جودة التعليم وتلبية احتياجات الطلاب (Handrson ,1988:554)

كما يرى أنّ مفهوم التدريب هو الأنشطة المنظمة الموجهة أساساً لتحسين الأداء المهني ويتضمن ذلك مجالا واسعا من الأنشطة ، فقد يشمل حضور مؤتمر أو سماع محاضرة أو دراسة مقررات معينة لساعات قليلة أو أيام أو شهور أو سنوات على أساس التفرغ الجزئي أو الكامل مع مجموعة من الزملاء ، وقد يشمل التمرين المشترك على حل المشكلات مع المجموعة الصغيرة ، وقد يشمل مناقشة فريدة مع مسؤول متمرس في التدريب وقد يتضمن برنامجا للقراءة المنظمة والبحث على المستوى الشخصي (مرسى ، ١٩٨٩ : ١٦٩) .

وقد تبنت الباحثة نظرية التعلم السلوكي إطارا نظريا للبحث للأسباب الآتية:

١- أنها تنظر إلى التدريب أثناء الخدمة بوصفه عملية نمو مهني وشخصي مستمر ، وليست مجرد علاج للقصور أو تعديل للسلوك.

٢- أنها تركز على تطوير خبرات المعلمين ، وزيادة دافعيتهم للتعلم الذاتي ، وتعزيز قدرتهم على التخطيط للتدريس وإدارة المواقف التعليمية بفاعلية.

٣- أن هذه النظرية تتوافق مع أهداف البحث في تحسين الأداء المهني للمعلمين ورفع جودة العملية التعليمية

الدراسات السابقة:

أولاً: الدراسات العربية

• **دراسة الحميدي (٢٠١٣) :** هدفت إلى تقييم جودة البرامج التدريبية من حيث المحتوى ، أساليب التدريب ، بيئة التدريب ، وأداء المدربين ، وقياس أثرها على تطوير أداء معلمي المرحلة الابتدائية في



الكويت، بينت النتائج تفاوت آراء المعلمين حول فعالية البرامج، مع رضا بعضهم عن المحتوى والأساليب، وإشارة آخرين إلى بعض القصور. أكدت النتائج أهمية بيئة تدريبية مناسبة وتطوير مهارات المدربين؛ وأوصت الدراسة تحديث البرامج التدريبية دورياً، تحسين بيئة التدريب، وتدريب المدربين على أساليب حديثة وفعالة لضمان تحقيق أهداف التدريب (الحميدي، ٢٠١٣: ١) • دراسة الرفاعي (٢٠١٧): هدفت إلى تقييم البرامج التدريبية المنفذة في وزارة التنمية الإدارية في سوريا، ومدى دورها في رفع مستوى الكفاءة البشرية للموظفين. واستخدمت الدراسة استبانة وزعت على الموظفين، وأظهرت النتائج أن هذه البرامج ساهمت في تعزيز كفاءتهم المهنية، مع التأكيد على ضرورة تحسين مراحل العملية التدريبية لزيادة فعاليتها (الرفاعي، ٢٠١٧: ٥٦).

ثانياً: الدراسات الأجنبية

• دراسة (Leckey, et al, 2016): هدفت إلى تقييم برنامج طويل الأمد لتدريب المعلمين على إدارة الصف في المدارس الابتدائية الإيرلندية، مع التركيز على مدارس ذوي الاحتياجات الخاصة. استخدم الباحثون منهجية مختلطة تجمع بين البيانات الكمية والنوعية، وأظهرت النتائج أن البرنامج ساعد على تحسين مهارات المعلمين في إدارة الصف، مما انعكس إيجابياً على سلوك الطلاب ورفاههم (Leckey et al., 2016: ٤٥٦).

• دراسة (Alicea, et al, 2017): تناولت تقييم البرامج التطويرية لمساعدتي التدريس في جامعة جورجيا للتكنولوجيا، واستخدمت استبيانات، تقارير ذاتية، وتقييمات نهاية الفصل الدراسي. أظهرت الدراسة أن هذه البرامج عززت الكفاءة التعليمية لمساعدتي التدريس، وزادت من ثقتهم في تقديم المحتوى الأكاديمي، كما ساعدتهم على تحسين مهارات إدارة الصف (Alicea et al., 2017: 232).

وتجمع هذه الدراسات على أن تقييم البرامج التدريبية يُعد أداة محورية لتطوير الأداء المهني، وهو ما يعزز الحاجة إلى دراسات تهدف إلى تقييم البرامج التدريبية أثناء الخدمة للمعلمين من وجهة نظر المتدربين والمشرفين، لفهم مدى فاعليتها في تحسين المهارات الصفية والمعرفية، وتحديد جوانب القوة والضعف لتطوير العملية التعليمية بشكل مستمر

مقارنة الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية :

١. من حيث الأهداف:



• ركزت الدراسات السابقة على تقييم البرامج والدورات التدريبية وتأثيرها في كفاءة المعلمين أو الموظفين، مع إبراز أهمية تطوير محتوى وأساليب التدريب لتعزيز المهارات المهنية وإدارة الصف.

• بينما تهدف الدراسة الحالية إلى تقييم الدورات التدريبية للمعلمين الجدد أثناء الخدمة من وجهة نظر المتدربين والمشرفين، مع تحديد نقاط القوة والضعف فيها.

٢. من حيث العينة:

• شملت الدراسات السابقة موظفين أو مديري مدارس، ومعلمين في المدارس الابتدائية وكذلك مساعدي التدريس في الجامعات، كمشاركين في البرامج التدريبية.

• أما الدراسة الحالية، فقد شملت (٢٠٠) مشارك، منهم (١٧٠) معلمًا ومعلمة و(٣٠) مشرفًا ومشرفة، جميعهم حضروا الدورة التدريبية التطويرية للعام الدراسي (٢٠١٧-٢٠١٨) .

٣. من حيث الأداة المستخدمة:

• استخدمت الدراسات السابقة الاستبانة كمقياس رئيسي، وبعضها استخدم تقارير ذاتية وتقييمات نهاية الفصل الدراسي، أو منهجية مختلطة تجمع بين البيانات الكمية والنوعية.

• استخدمت الدراسة الحالية استبانة مكونة من (٣٠) فقرة تم بناءها استنادًا إلى ثلاثة أبعاد رئيسية لتقييم دورات المعلمين الجدد وهي (تقييم البرنامج التدريبي، تقييم المُتدربين، تقييم المُدرِّبين).

٤. من حيث النتائج:

• أظهرت الدراسات السابقة العربية أن البرامج التدريبية ساهمت في تعزيز الكفاءة المهنية، مع ضرورة تطوير أساليب التقييم والمحتوى، بينما بينت الدراسات الأجنبية أن البرامج حسنت مهارات إدارة الصف، وزادت الكفاءة التعليمية والثقة لدى المعلمين ومساعدي التدريس.

• أما الدراسة الحالية فما زالت في طور التنفيذ، وستتوصل إلى نتائجها التي سيتم عرضها لاحقًا في

الفصول التالية من البحث

الفصل الثالث : مجتمع البحث وإجراءاته:

أولاً : منهج البحث : اعتمدت الباحثة في هذا البحث على المنهج الوصفي، إذ يُعد هذا المنهج نهجًا منظمًا يساعد الباحث على دراسة المشكلة البحثية من خلال الخطوات المختلفة التي يتبعها في تحليل الظواهر وفهم العلاقات بينها، مع توضيح المنطق الكامن وراء هذه الخطوات، بما يساهم في تقديم وصف دقيق للظواهر المدروسة (Askarzai & Unhelkar, 2017, p. 22)



ثانيا : مجتمع البحث : يعرف بأنه "المجموعة الكاملة من الأفراد أو الحالات التي تُستخلص منها البيانات بهدف تعميم النتائج" (Jerlinerm,1973), وتالف مجتمع البحث الحالي من (١٢٣٣) معلم ومعلمة الجدد والمُعنيين في الاعوام (٢٠١٣ - ٢٠١٧) ممن اشتركوا في الدورة التطويرية للعام الدراسي (٢٠١٧-٢٠١٨) ومن (٣٥) مشرف ومشرفة ممن قاموا بالمشاركة في تلك الدورة في محافظة ديالى / بعقوبة / المركز وبنسبة (١٦.٢٢ %).

ثالثا : عينة البحث : ويقصد بأنها (جزء ممثل من مجتمع الدراسة يتم اختياره لدراسة خصائصه، بهدف تعميم النتائج على المجتمع الأصلي، وتُستخدم عندما يكون من غير الممكن دراسة جميع الأفراد بسبب قيود الوقت أو الموارد (Kerling,1973:321). وفي هذا البحث تم اختيار العينة بطريقة عشوائية ، اذ تالفت العينة من (٢٠٠) معلما ومشرفا ، وبواقع (١٧٠) معلما ومعلمة و(٣٠) مشرفا ومشرفة ممن اشتركوا بالدورة التطويرية للمعلمين الجدد التي اعدتها قسم الاعداد والتدريب، واقامت في عدة مراكز تدريبية ضمن مدينة بعقوبة / المركز .

رابعا : أداة الدراسة : بما إن البحث الحالي يهدف إلى تقييم الدورات التطويرية للمعلمين الجدد من وجهة نظر المتدربين والمشرفين التربويين لذا تطلب الأمر توافر أداة تتوفر فيها لخصائص السيكمترية لتحقيق أهداف البحث، وفق الخطوات الاتية :

-استبأنه تقييم الدورات التطويرية :بعد اطلاع الباحثة على العديد من الدراسات ومراجعتها للأدوات ذات العلاقة بموضوع بحثها لم تتمكن من الحصول على أداة مناسبة لتقييم الدورات التطويرية للمعلمين الجدد لذا قامت بإعداد استبأنه معتمدة على مجموعة من المصادر والخبرات التي استمدتها من مصادر مختلفة أهمها : (الأدبيات التربوية- الدراسات السابقة- خبرة الباحثة البسيطة في مجال الدورات التربوية).

١-تحديد المجالات :بعد اطلاع الباحثة على الأدبيات والدراسات السابقة في هذا الميدان ، تبنت الباحثة تعريفها الاجرائي لمفهوم التقييم (ينظر تحديد المصطلحات) ، وتبنت نظرية التعلم السلوكي كاطارا نظريا للبحث ، وتم تحديد ثلاثة مجالات للتقييم :

أولا : تقييم البرنامج التدريبي : وتهدف إلى التأكد من كفاءة البرنامج التدريبي ومدى صلاحيته لتلبية الاحتياجات التدريبية التي صمم من اجلها وتتضمن : دقة وسلامة خطة البرنامج ،قدرتها على تحقيق الأهداف مدى ملائمة الوسائل والأساليب والأنشطة لتنفيذ الهدف .



ثانيا : تقييم المتدربين : وتهدف إلى التحقق من كفاءة وفاعلية البرنامج التدريبي ،وتتضمن : بيئة التدريب ، الأجهزة المساندة ، الإمكانيات المادية والمدرسين ، أوراق العمل ، احتياجات المتدرب ، إكساب المتدربين المعارف والمهارات والاتجاهات المرغوبة ، أداء المتدربين أثناء البرنامج .

ثالثا :تقييم المدرسين : ويهدف إلى التأكد من امتلاك المدرسين المهارات والكفايات التدريبيين اللازمة للقيام بأدوارهم في تخطيط وتنفيذ وتقييم البرامج التدريبية التي يقومون بها . (عبدالله ، ٢٠٠٥ : ٥٦) .

ولغرض التحقق من صلاحية التعريف والمجالات لتقييم الدورات التطويرية للمعلمين الجدد ، فقد تم عرضها على مجموعة من المختصين في مجال التربية وطرائق التدريس وعلم النفس البالغ عددهم (٦) خبراء ، وطلب منهم بيان رأيهم في - صلاحية تعريف مفهوم التقويم - صلاحية مجالات التقويم ، وقد اتفقت آراء الخبراء على ذلك وبنسبة (١٠٠ %) على صلاحية الاستبانة لتقييم الدورات التطويرية ، وهي قيمة مقبولة وفق مؤشر صدق المحتوى (CVR). (محمد ، ٢٠١٦ : ٣٨) .

٢- إعداد فقرات الاستبانة بصورتها الأولية :

لغرض الحصول على فقرات المقياس قامت الباحثة بالإجراءات الآتية :-

(أ) - توجيه إستبانة مفتوحة :- تم توجيه استبانته مفتوحة وجهت إلى عينة بلغت (٥٠) معلما ومعلمة من المشاركين في الدورة التطويرية للمعلمين الجدد . وقد تضمنت الاستبانة سؤالين ، الأول يتعلق بأهمية الدورات التطويرية للمعلمين . والثاني يتعلق بإيجابيات وسلبيات الدورات التطويرية للمعلمين .

(ب) - بعد أن تم تعريف التقييم وتحديد المجالات التي تتألف منها الاستبانة والتي تم اعتمادها في جمع وأعداد فقرات كل مجال وبعد مراجعة الأدبيات والدراسات والمقاييس السابقة ، قامت الباحثة بصياغة عدد من الفقرات واقتباس عدد منها من المقاييس والدراسات السابقة والبالغ عددها (٣٨) فقرة .

٣ - صلاحية الفقرات وبدائل الإجابة : للتعرف على صلاحية الفقرات لتقييم الدورات التطويرية عرضت الفقرات بصورتها الأولية البالغ عددها (٣٨) فقرة على مجموعة من المختصين في مجال التربية وطرائق التدريس وعلم النفس والبالغ عددهم (٦) خبراء وذلك لبيان رأيهم في - صلاحية الفقرات لتقويم الدورات التطويرية - مدى ملائمة الفقرات للمجال الذي وضعت فيه - مدى ملائمة بدائل الإجابة لتقدير الاستجابة على فقرات الاستبانة وهي :مدى الأهمية (موافق بشدة - موافق - موافق -



موافق بدرجة متوسطة - غير موافق - غير موافق بشدة). وقد ابدى المحكمون ملاحظاتهم وآرائهم في الفقرات واقتروا حذف بعض الفقرات لتكرارها او عدم ملائمتها وتعديل بعضها لتناسب موضوع البحث ، وقد حازت (٣٠) فقرة على اتفاق الخبراء وبنسبة (١٠٠ %) وتم استبعاد (٨) فقرات لكونها لم تحصل على نسبة اتفاق (٨٠ %) فأكثر ، كما اتفقت آراء الخبراء بخصوص ملائمة بدائل الإجابة لتقدير الاستجابة على فقرات المقياس ، لتكون الاستبانة جاهزة للتطبيق .

٤- إعداد تعليمات الاستبانة: راعت الباحثة عند وضعها للتعليمات ان تكون واضحة ومفهومة ، وتأكيد الإجابة بصدق ، وعدم ترك اي فقرة ، مع ذكر البيانات المطلوبة كالجنس والفئة ، فضلا عن توضيح طريقة الإجابة على فقرات الاستبانة بوضع علامة (√) تحت البديل الذي يعتقد المستجيب بأنه ينطبق عليه .

خامسا : التحليل الإحصائي للفقرات

يُعد التحليل الإحصائي أداة أساسية لضمان دقة البيانات المجمعة، حيث يساهم في اختبار صحة الفرضيات من خلال مقارنة البيانات الفعلية بالفرضيات المتوقعة، مما يعزز مصداقية النتائج البحثية. (الحكاك ، ٢٠٠٨ : ٤٣) .

: اتبعت الباحثة الخطوات عدة أساليب هي :

١- تحليل الفقرات باستخدام أسلوب المجموعتين المتطرفتين

- تم تحليل فعالية الفقرات في المقياس على عينة مكونة من (٤٠٠) معلما ومعلمة، بحيث شمل المقياس ٣٠ فقرة بصيغة إجابة خماسية (١-٥).

- بعد تصحيح الاستثمارات وحساب الدرجة الكلية لكل مفحوص، تم ترتيب النتائج تصاعدياً وتحديد المجموعتين الأعلى والأدنى بنسبة (٢٧ %) لكل منهما (لتحقيق أقصى ما يمكن من التطرف واكبر ما يمكن في الحجم (Stanley&Hopkins,1972:268) ، ما أعطى حجم كل مجموعة (١٠٨) استمارة تمثل المجموعة العليا و (١٠٨) استمارة تمثل المجموعة الدنيا.

- اعتمدت الباحثة على اختبار تائي لعينتين مستقلتين لمقارنة متوسط الدرجات بين المجموعتين العليا والدنيا لكل فقرة، علما ان القيمة الجدولية عند مستوى (٠,٠٥) ودرجة حرية (٢١٤) هي (١,٩٦) .

أظهرت النتائج تفوق الفقرات في قدرتها على التمييز بين المجموعتين، حيث كانت جميع قيم t المحسوبة أكبر من القيمة الحرجة (١,٩٦) عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، كما كانت القيم الاحتمالية



لجميع الفقرات أقل من (٠,٠٥) ؛ مما يعني ان فقرات المقياس جميعها مميزة؛ وبذلك اصبح المقياس مكونا من (٣٠) فقرة. الجدول (١)

جدول (١) درجات القوة التمييزية لفقرات استبانة تقييم الدورات التدريبية

ت الفقرة	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		t-velum	الدالة عند مستوى ٠,٠٥
	متوسط حسابي	انحراف معياري	متوسط حسابي	انحراف معياري		
١	٤,٨٤	٠,٢٣	٣,٦٥	٠,٣٢	٩,٥٣	دالة
٢	٤,٨٤	٠,٢٧	٣,٦١	٠,٣١	١٠,٩٣	دالة
٣	٤,٨٨	٠,٢٧	٣,٦٩	٠,٣٢	٩,٢٤	دالة
٤	٤,٨٠	٠,٢٨	٣,٥٧	٠,٣٤	٦,٦٣	دالة
٥	٤,٨٣	٠,٢٥	٣,٧٤	٠,٣٥	٨,٠٦	دالة
٦	٤,٩٤	٠,٢٩	٣,٧٤	٠,٣٤	٧,٢١	دالة
٧	٤,٨٦	٠,٣٠	٣,٧٢	٠,٣٠	٩,٦٩	دالة
٨	٤,٨١	٠,٢٩	٣,٦٤	٠,٣١	١٠,٩	دالة
٩	٤,٨١	٠,٢٧	٣,٧٥	٠,٣٣	٩,٥٤	دالة
١٠	٤,٨٦	٠,٢٨	٣,٧٢	٤,٣٢	١٠,٩٥	دالة
١١	٤,٧٧	٠,٢٤	٣,٦١	٠,٣٤	٨,٣٤	دالة
١٢	٤,٨٤	٠,٢٥	٣,٧٥	٠,٣٠	٧,٤٤	دالة
١٣	٤,٨٦	٠,٢٦	٣,٦٩	٠,٣٥	٦,٧٩	دالة
١٤	٤,٩٣	٠,٢٦	٣,٦٦	٠,٣٣	٧,٧١	دالة
١٥	٤,٨٤	٠,٢٣	٣,٦٠	٠,٢٦	٧,٦٤	دالة
١٦	٤,٨٨	٠,٢٩	٣,٦٣	٠,٣٠	٦,٩٤	دالة
١٧	٤,٨١	٠,٢٧	٣,٦٩	٠,٢٨	٥,٩٠	دالة
١٨	٤,٩٤	٠,٢٤	٣,٦٢	٠,٢٩	٤,٨٢	دالة
١٩	٤,٨١	٠,٢٦	٣,٥٨	٠,٣٢	٩,١٧	دالة
٢٠	٤,٨١	٠,٢٦	٣,٥٧	٠,٢٧	٨,٩٠	دالة



٢١	٤,٧٥	٠,٢٩	٣,٧٤	٠,٣٢	٦,٠٨	دالة
٢٢	٤,٧٦	٠,٢٦	٣,٧٦	٠,٣٤	٧,٦٨	دالة
٢٣	٤,٩٠	٠,٢٨	٣,٦٣	٠,٣٣	٦,٤٨	دالة
٢٤	٤,٨١	٠,٢٢	٣,٦٥	٠,٣٢	٤,٧١	دالة
٢٥	٤,٨٥	٠,٢٥	٣,٥٩	٠,٢٦	١٠,٠٦	دالة
٢٦	٤,٨٨	٠,٢٣	٣,٦٤	٠,٢٧	١٠,١٥	دالة
٢٧	٤,٨٦	٠,٣٠	٣,٦٠	٠,٣٠	٨,١٥	دالة
٢٨	٤,٨٨	٠,٢٩	٣,٧١	٠,٣٣	٨,٠٩	دالة
٢٩	٤,٩٢	٠,٢٥	٣,٥٩	٠,٢٩	٨,٤٨	دالة
٣٠	٤,٧٦	٠,٢٣	٣,٦٦	٠,٣١	٨,٤٢	دالة

٢- أسلوب علاقة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس:

يُعرف أسلوب "علاقة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس" (Item–Total Correlation) بأنه مقياس إحصائي يُستخدم لتقييم مدى ارتباط كل فقرة بالدرجة الكلية للمقياس بعد استبعادها. يُستخدم هذا الأسلوب في التحليل النفسي والإحصائي لتحديد مدى تمييز الفقرات وقدرتها على قياس البناء المفاهيمي المستهدف. (Henrysson, 1963:117).

وللتأكد من اتساق الفقرات مع المقياس ككل، تم حساب معامل ارتباط بيرسون المصحح بين كل فقرة والمجموع الكلي للمقياس بعد استبعادها، أي أعلى من القيمة الجدولية (٠.٠٩٨) عند مستوى دلالة (٠.٠٥)، ودرجة حرية (٣٩٨). وهذا يشير إلى أن جميع الفقرات تتماشى مع الاتجاه العام للمقياس، وتتمتع باتساق داخلي وصدق بنائي مناسب. جدول (٢)

جدول (٢) معاملات الارتباط الفقرة مع الدرجة الكلية لاستبانة تقييم الدورات التدريبية

ك الفترة	معامل الارتباط	الدالة	ك الفترة	معامل الارتباط	الدالة	ك الفترة	معامل الارتباط	الدالة	ك الفترة	معامل الارتباط	الدالة
١	٠,٤٠٩	دالة	٩	٠,٦١١	دالة	١٧	٠,١١٧	دالة	٢٥	٠,٣٢٧	دالة
٢	٠,٤١٨	دالة	١٠	٠,١١٨	دالة	١٨	٠,٦٢٥	دالة	٢٦	٠,٤٢٧	دالة



دالة	٠.١٨٨	٢٧	دالة	٠.٢٥٧	١٩	دالة	٠.٦٣٦	١١	دالة	٠.١٣٦	٣
دالة	٠.٥٩٤	٢٨	دالة	٠.٤٠٨	٢٠	دالة	٠.٣٩٤	١٢	دالة	٠.٦١٥	٤
دالة	٠.٤٣١	٢٩	دالة	٠.٥٧٢	٢١	دالة	٠.٤٨٥	١٣	دالة	٠.٥٥٢	٥
			دالة	٠.٤٣٧	٢٢	دالة	٠.٤٣٥	١٤		٠.٣٠٤	٦
دالة	٠.٢٧٤	٣٠	دالة	٠.٥٣٢	٢٣	دالة	٠.٤٦٣	١٥		٠.٤٧٥	٧
			دالة	٠.٤١١	٢٤	دالة	٠.٣٧٩	١٦		٠.١٥٦	٨

سادسا : الخصائص السيكمترية للمقياس :

١- **الصدق الظاهري** : يشير الصدق الظاهري إلى "مدى ظهور ملاءمة الأداة أو المقياس لقياس السمة أو المفهوم المستهدف عند النظر إليها، ويعتمد بشكل أساسي على تقييم الخبراء والمختصين في المجال" (Anastasi & Urbina,1997:836)، ومن أجل التأكد من ملاءمة الاستبانة وصلاحياتها، قامت الباحثة بعرضها في شكلها الأولي على (٦) خبراء من أساتذة التربية وطرائق التدريس وعلم النفس، وذلك للحصول على ملاحظاتهم واقتراحاتهم المتعلقة بصياغة الفقرات وترتيبها، مما ساهم في تحسين وضوح الأسئلة ودقتها قبل تطبيقها على العينة البحثية

٢- **صدق البناء** : ويشير إلى "مدى قدرة الأداة أو المقياس على قياس المفهوم أو السمة التي صُممت خصيصاً لقياسها" (Anastasi & Urbina,1997:877) ، ولضمان صدق البناء، قامت الباحثة بحساب الاتساق الداخلي للمقياس من خلال استخراج معاملات ارتباط كل فقرة بالدرجة الكلية للمقياس. وقد تراوحت قيم معاملات الارتباط بين (٠.٢٨ و ٠.٧٠) ، بينما بلغت القيمة الجدولية (٠,١٦٥) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ، مما يشير إلى أن جميع الفقرات تتمتع بدرجة مناسبة من الصدق البنائي .

٣- الثبات : لحساب معامل الثبات استعملت الباحثة طريقتين:

أ- **اسلوب الاختبار - وإعادة الاختبار** : ويشير إلى "درجة استقرار نتائج الاداة او المقياس عند تطبيقه في فترات زمنية مختلفة او على عينات مختلفة" (دعيدش، ٢٠١٧: ١٤٨) ؛ ولتحديد ثبات الاستبانة، قامت الباحثة بتطبيقها على عينة مؤلفة من (٥٠) معلماً ومشرفاً، ثم أعيد تطبيق نفس



الاستبانة على المجموعة نفسها بعد مرور أسبوعين. وبعد ذلك تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين التطبيقين، وبلغ (٠.٧٩)، وهو معدل يوضح أن المقياس يتمتع بثبات يمكن الاعتماد عليه في الدراسات المتعلقة بالسمات الشخصية والسلوكيات التعليمية؛ إذ يعد معامل الثبات مقبولا في الدراسات الوصفية كلما كان أكبر أو يساوي (٧٠ %) (Lindquist, 1950:51).

ب- معادلة الفا- كرونباخ : يُعد معامل ألفا كرونباخ "أداة إحصائية مهمة تقدّم للباحثين تقديراً موثوقاً لمستوى الثبات الداخلي للمقياس" (Nunnally, 1978:354). وتعتمد هذه الطريقة على حساب الترابط بين عناصر المقياس المختلفة، بحيث يتم قياس مدى توافق الفقرات مع المفهوم الكلي للأداة. ويُعدّ الاتساق الداخلي متحققاً إذا كانت جميع الفقرات تقيس نفس المفهوم الأساسي ؛ وفي تطبيق هذه الطريقة على المقياس الحالي، تم استخراج معامل ألفا كرونباخ وبلغت قيمته (٠.٧٦)، ؛ وتشير هذه القيمة إلى أن الاستبانة يتمتع بمستوى جيد من الثبات، مما يجعله موثوقاً للاستخدام في هذا البحث

سابعاً : تصحيح المقياس : تضمنت الاستبانة بصورتها النهائية (٣٠) فقرة موزعة على المجالات ، وقد حدد أمام كل فقرة : الأهمية (موافق بشدة ، موافق ، موافق بدرجة متوسطة ، غير موافق ، غير موافق بشدة) ، وأعطيت الدرجات بين (١ - ٥) وبذلك تراوحت الدرجة الكلية للمقياس (٣٠ - ١٥٠) وبمتوسط فرضي (٩٠) درجة.

ثامناً : التطبيق الاستطلاعي للأداة : يساعد هذا التطبيق على معرفة نقاط القوة والضعف في القياس (غرابية ، ٢٠٠٢ : ٨٢) وتم تطبيق الأداة على عينة من المعلمين والمشرفين بلغ عددهم (٤٠) للتأكد من فهم العينة لفقرات الاستبانة وبدائل الإجابة ، وتبين ان التعليمات والفقرات كانت واضحة ، وان متوسط الزمن المستغرق في الإجابة (٢٨) دقيقة.

تاسعاً: التطبيق النهائي للأداة: تمت إجراءات التطبيق النهائي للاستبانة ، على أفراد عينة البحث الأساسية البالغ عددهم (٢٠٠) معلما ومشرفا وقامت الباحثة بشرح التعليمات والهدف من البحث وكيفية الاجابة على الاستبانة .

عاشراً : الوسائل الإحصائية:

-معامل ارتباط بيرسون : لاستخراج الثبات للاستبانة .

-الاختبار التائي لعينتين مستقلتين غير متساويتين للمقارنة بين متوسطات المعلمين والمشرفين لمعرفة الفروق بينهما



-معادلة الوسط المرجح والوزن المئوي :لتقدير أهمية تدريب المعلمين الجدد أثناء الخدمة ولترتيبها حسب أهميتها (عدس ١٩٨٠، : ٤٨)

الفصل الرابع : عرض النتائج وتفسيرها : يتضمن هذا الفصل عرضاً لنتائج البحث الحالي وفقاً لتسلسل أهدافها وتفسيرها والتوصيات والمقترحات وعلى النحو التالي :

الهدف الاول : تحقيقاً للهدف الاول من اهداف البحث الذي يرمي إلى (تقييم برامج التدريب لمعلمي المرحلة الابتدائية الجدد أثناء الخدمة من وجهة نظر المتدربين والمشرفين في محافظة ديالى) . اعتمدت الباحثة في تحليل النتائج على الوسط المرجح والوزن المئوي والوسط الفرضي لاجابات افراد العينة للبحث وكما يلي :

-تراوحت الدرجات التي ظهرت لفقرات الاداة ما بين حد اعلى مقداره (٤.٤٦) وبوزن مئوي مقداره (٨٩.٢ %) وحد ادنى مقداره (١.٨٥) ووزن مئوي مقداره (٣٧ %) .

-ان المعدل العام لفقرات الاداة كان بوسط فرضي مقداره (٣.٢٠) درجة وبوزن مئوي مقداره (٦٠.٢٦ %) وبذلك يكون قد تجاوز عتبة القطع لمقياس اداة البحث وهو ما يفسر لنا ان المستوى العام لهذه الدورات كان اعلى من المتوسط بقليل ، الامر الذي يؤكد على وجود درجة من الرضا عن هذه الدورات وادارتها فضلاً عن الفائدة المرجوة منها واطهرت النتائج مايلي .

اولا : أن الفقرات (السلبية الثمانية الأولى) سجلت أعلى الدرجات، وهو ما يعكس بوضوح أبرز التحديات التي تواجه البرامج التدريبية. فقد جاءت الفقرة الأولى (قلة استخدام الأساليب الحديثة في التدريس من قبل المدرسين والاعتماد على أسلوب المحاضرة والإلقاء فقط) بوسط مرجح (٤.٤٦) ووزن مئوي (٨٩.٢%)، مما يشير إلى أن التدريب ما زال يعتمد على الطرح التقليدي الذي يقلل من فرص التفاعل ويضعف دافعية المتدربين. أما الفقرة الثانية (قلة الخدمات المقدمة للمعلمين (كراسات، ماء، حانوت، أقلام وغيرها) بوسط مرجح (٤.٤٥) ووزن مئوي (٨٩%)، فهي تعكس قصوراً في توفير المستلزمات الأساسية التي تسهل عملية التعلم وتزيد من راحة المتدربين خلال فترة الدورة. ، كما جاءت الفقرة الثالثة (افتقار الجانب التطبيقي (العملي) في تلك الدورات) بوسط مرجح (٤.٣) ووزن مئوي (٨٦%)، لتوضح أن اعتماد الجانب النظري بشكل أكبر قلل من فاعلية التدريب في تحويل المعرفة النظرية إلى ممارسة عملية ، وفي المرتبة الرابعة ظهرت فقرتان متساويتان: (قلة استخدام الوسائل التعليمية الحديثة من قبل المدرسين وعدم توافر الجدية من قبل بعض المتدربين للاستفادة من التدريب لان التحاقه بالدورة كان من اجل الهروب من العمل)، بوسط مرجح



(٤.٢٢٥) ووزن مؤوي (٨٤.٥%). وتشير الأولى إلى محدودية الاستفادة من الوسائل التعليمية الحديثة، فيما تعكس الثانية أن بعض المتدربين التحقوا بالدورات بدوافع لا ترتبط بالتطوير المهني، مما قلل من استفادتهم الحقيقية. أما الفقرة الخامسة (لا توجد مكتبة خاصة للمعلمين المتدربين ملحقة بمركز الإعداد والتدريب للاستزادة منها في رقد معلوماتهم) فجاءت بوسط مرجح (٤.١) ووزن مؤوي (٨٢.٢%)، لتظهر أن غياب مصادر إضافية للمطالعة والبحث يضعف من فرص التعمق في المادة التدريبية. وبالنسبة للفقرة السادسة (عدم رغبة بعض المتدربين للحضور لعدم توفر الحوافز المادية) بوسط مرجح (٤.١) ووزن مؤوي (٨٢%)، فهي تسلط الضوء على دور الحوافز في رفع مستوى الالتزام والمشاركة الفاعلة في التدريب.؛ وأخيراً، سجلت الفقرة السابعة (عدم ملائمة المكان المخصص للدورة من جميع الجوانب (تهوية، إنارة، مكان الجلوس)) بوسط مرجح (٤.٠١٥) ووزن مؤوي (٨٠.٣%)، وهو ما يكشف أن بيئة التعلم غير الملائمة شكلت عائقاً أمام تحقيق أقصى فائدة ممكنة من البرنامج التدريبي

ثانياً : بالنسبة للمراتب من (التاسعة إلى الثالثة عشرة)، فقد أظهرت النتائج أن متوسطات الفقرات المرجحة تراوحت بين (٣.٥١٥ - ٣.٨٨)؛ مع أوزان مئوية من (٧٧.٦% - ٧٠.٣%)، مما يعكس جوانب سلبية متوسطة في تقييم برامج التدريب من وجهة نظر المتدربين: في المرتبة الثامنة، جاءت الفقرة المتعلقة بـ (قلة مساهمة الدورات على الارتقاء في السلم الوظيفي للمعلمين المتدربين)، حيث بلغ الوسط المرجح (٣.٨٨) والوزن المؤوي (٧٧.٦%). وتوضح هذه الفقرة أن الدورات لم توفر حافزاً كافياً للمعلمين للارتقاء في مسارهم المهني، مما يقلل من الدافعية للالتحاق بها.؛ أما المرتبة العاشرة، فكانت للفقرة الخاصة بـ (عدم ملائمة وقت انعقاد الدورة للمتدربين) ، بوسط مرجح ٣.٨٥٥ ووزن مؤوي ٧٧%، إذ أدى تحديد وقت الدورة خلال أوقات الدوام المدرسي إلى صعوبة التوفيق بين الحضور وإكمال المهام الدراسية، مما أثر على راحة المعلمين وقدرتهم على التركيز.؛ وفي المرتبة الحادية عشرة، احتلت الفقرة المتعلقة بـ (معظم الموضوعات المقدمة لا تلئم احتياجات المعلمين المتدربين) ، بوسط مرجح (٣.٧٢٥) ووزن مؤوي (٧٤.٥%)، حيث شعر بعض المعلمين، لا سيما من أقسام اللغة الإنجليزية، أن محتوى الدورة لا يغطي متطلبات تخصصاتهم بشكل كافٍ.؛ أما المرتبة الثانية عشرة، فكانت للفقرة الخاصة بـ (يحرص المتدربين على حضور جميع أيام الدورة التطويرية)، بوسط مرجح (٣.٧) ووزن مؤوي (٧٤%)، ويعكس هذا اهتمام بعض المتدربين بتحقيق الفائدة العلمية، بينما كان بعضهم يحضر بدافع الالتزام أو خوفاً من العقوبات. وفي المرتبة الثالثة عشرة،



جاءت الفقرة التي تشير إلى (تساعد الدورات في تنمية الجانب المعرفي للمتدربين)، بوسط مرجح (٣.٥١٥) ووزن مؤوي (٧٠.٣ %)، حيث يرى المتدربون أن الدورة تعزز المعرفة العامة لديهم رغم بعض أوجه القصور الأخرى.

وبذلك تُظهر هذه الفقرات أن هناك جوانب إيجابية محدودة للدورات فيما يتعلق بتطوير المعرفة، إلى جانب بعض الجوانب السلبية المرتبطة بملاءمة المحتوى، توقيت الدورات، وربطها بالارتقاء الوظيفي للمعلمين

ثالثاً: احتلت الفقرات (١٤-٢١) المراتب (١٤-١٨)، بوسط مرجح تراوح بين (٣.٢٩-٣.٠٠) ووزن مؤوي بين (٦٥.٨% - ٦٠%). وهذه الفقرات هي: (قصر المدة الزمنية للدورات يؤدي إلى عدم الاستفادة التامة لتطوير كفايات المعلمين المتدربين - عدم توافر الدعم المالي من الجهات المختصة للارتقاء بالدورات - التطويرية. عدم ملائمة مفردات موضوعات الدورة مع تخصصات المعلمين - عدم إشراك المعلمين والمدرسين في التخطيط للدورات التطويرية - اشعر بالسرور لمشاركتي في الدورات التطويرية - ان معظم المعلومات المقدمة في الدورات قديمة وروتينية - قلة الفرصة لتبادل الخبرات مع المعلمين الآخرين لضيق وقت الاستراحة. - عدم وجود منهاج خاص ببرنامج الدورة لمساعدة المعلمين المتدربين للتهيؤ المسبق للدرس قبل دخول المحاضرة).

تشير هذه النتائج إلى أن البرامج التدريبية واجهت عدة جوانب قصور، أهمها قصر المدة الزمنية المحددة للدورات والتي لم تُتَح المجال الكافي لتحقيق الاستفادة المرجوة، إضافة إلى ضعف الدعم المالي من الجهات المسؤولة، الأمر الذي انعكس سلباً على مستوى الإعداد والتنفيذ. كما أظهرت النتائج أن موضوعات الدورات لم تكن دائماً متناسبة مع تخصصات المتدربين، مع غياب واضح لإشراكهم في مرحلة التخطيط، وهو ما أضعف شعورهم بارتباط البرامج باحتياجاتهم.

رابعاً: أما الفقرات التي لم تتجاوز عتبة القطع فهي الفقرات من (٢٢ إلى ٣٠)؛ حيث احتلت المراتب من (١٩ إلى ٢٤)، وبلغت المتوسطات المرجحة بين (١.٨٥ و ٢.٨٩)، مع أوزان مؤوية تراوحت بين (٥٧,٢% - ٣٧ %)، وهي كالتالي: (ضعف امتلاك بعض المدرسين القدرة على إيصال المادة إلى المعلمين المتدربين. - تساعد الدورة على مواكبة التطور التربوي على الصعيد المحلي والدولي. - المشاركة في الدورات التطويرية تساعد على تنمية الجانب المهاري لدى المتدربين. - صعوبة حضور بعض المعلمين إلى الدورة لأنها بعيدة عن مناطق سكنهم. - عدم ملائمة التوقيت اليومي لبدء برنامج الدورة وانتهائه للمعلمين. - سوء تفاعل بعض المدرسين مع المعلمين. - ضعف المستوى الأكاديمي



لبعض المدربين.-عدم توفر العدد الكافي من الموظفين لإدارة الدورات التدريبية.- تضرر بعض المعلمين من الدورة لعدم رغبتهم بالمشاركة بتلك الدورات).

ويشير تحليل النتائج إلى أن هذه الفقرات تمثل سلبيات منخفضة أو عدم تأثير كبير على تقييم المتدربين للبرامج التدريبية. إذ يرى المتدربون أن معظم المدربين قادرين على إيصال المعلومات بشكل كافٍ، وأن موقع الدورة وزمن البرنامج اليومي كانا مناسبين لمعظم المشاركين. كما أن المستوى الأكاديمي للمدربين كان ملائماً، وتوافر العدد الكافي من الموظفين ساهم في سير الدورات بانتظام؛ ويرجع بعض التضرر أو عدم الرغبة في المشاركة إلى عوامل خارجية تتعلق بالفقرات السلبية السابقة، مثل قصر مدة الدورة، نقص الخدمات، ضعف تجهيز المكان، أو غياب منهاج واضح، وليس نتيجة ضعف الكفاءة لدى المدربين أو سوء إدارة البرنامج، جدول (٣)

جدول (٣) ترتيب فقرات الاستبانة حسب الوسط المرجح والوزن المئوي

الرتبة	الوزن المئوي	الوسط المرجح ح	الفقرات	ت
١	٨٩.٢	٤.٤٦	قلة استخدام الأساليب الحديثة في التدريس من قبل المدربين والاعتماد على أسلوب المحاضرة والإلقاء فقط	١
٢	٨٩	٤.٤٥	قلة الخدمات المقدمة للمعلمين (كراسات ، الماء ، حانوت ، أقلام وغيرها)	٢
٣	٨٦	٤.٣	افتقار الجانب التطبيقي (العملي) في تلك الدورات	٣
٤	٨٤.٥	٤.٢٢	قلة استخدام الوسائل التعليمية الحديثة من قبل المدربين	٤
٥	٨٤.٥	٤.٢٢	عدم توافر الجدية من قبل بعض المتدربين للاستفادة من التدريب لان التحاقه بالتدريب كان من اجل الهروب من العمل	٥
٦	٨٢.٢	٤.١١	لا توجد مكتبة خاصة للمعلمين المتدربين ملحقه بمركز الإعداد والتدريب للاستزادة منها في رقد معلوماتهم	٦
٧	٨٢	٤.١	قلة رغبة بعض المتدربين للحضور لعدم توفر الحوافز المادية	٧
٨	٨٠.٣	٤.٠١	قلة ملائمة المكان المخصص للدورة من جميع الجوانب (تهوية ، إنارة ، مكان الجلوس)	٨
٩	٧٧.٦	٣.٨٨	قلة مساهمة الدورات على الارتقاء في السلم الوظيفي للمعلمين	٩



المتدربين				
١٠	عدم ملائمة انعقاد وقت الدورة للمتدربين	٣.٨٥ ٥	٧٧	٩
١١	معظم الموضوعات المقدمة لا تلائم احتياجات المعلمين المتدربين	٣.٧٢ ٥	٧٤.٥	١٠
12	يحرص المتدربون على الحضور جميع أيام الدورة التطويرية	٣.٧	٧٤	١١
١٣	تساعد الدورات على تنمية الجانب المعرفي.	٣.٥١ ٥	٧٠.٣	١٢
١٤	قصر المدة الزمنية للدورات يؤدي إلى عدم الاستفادة التامة لتطوير كفايات المعلمين المتدربين	٣.٢٩	٦٥.٨	١٣
١٥	عدم توافر الدعم المالي من الجهات المختصة للارتقاء بالدورات التطويرية	٣.٢٦ ٥	٦٥.٣	١٤
١٦	عدم ملائمة مفردات موضوعات الدورة مع تخصصات المعلمين	٣.٢	٦٤	١٥
١٧	عدم إشراك المعلمين والمدربين في التخطيط للدورات التطويرية	٣.٢	٦٤	١٥
١٨	اشعر بالسرور لمشاركتي في الدورات التطويرية	٣.١٢	٦٢.٤	١٦
١٩	الموضوعات المقدمة في الدورات قديمة وروتينية .	٣.٠٤ ٥	٦٠.٩	١٧
٢٠	قلة الفرصة لتبادل الخبرات مع المعلمين الآخرين لضيق وقت الاستراحة	٣	٦٠	١٨
٢١	عدم وجود منهاج خاص ببرنامج الدورة لمساعدة المعلمين المتدربين للتهيؤ المسبق للدرس قبل دخول المحاضرة	٣	٦٠	١٨
٢٢	ضعف امتلاك بعض المدربين القدرة على إيصال المادة إلى المعلمين المتدربين	٢.٨٩	٥٧.٨	١٩
٢٣	تساعد الدورة على مواكبة التطور التربوي على الصعيد المحلي والدولي	٢.٨٢ ٥	٥٦.٥	٢٠
٢٤	المشاركة في الدورات التطويرية تساعد على تنمية الجانب المهاري لدى المتدربين	٢.٨٢ ٥	٥٦.٥	٢٠
٢٥	صعوبة حضور بعض المعلمين إلى الدورة لأنها بعيدة عن مناطق سكنهم	٢.٦٧ ٥	٥٣.٥	٢١
٢٦	عدم ملائمة التوقيت اليومي لبدء برنامج الدورة وانتهائه للمعلمين	٢.٢٨	٤٥.٦	٢٢



٢٣	٤٣.٢	٢.١٦	سوء تفاعل بعض المدربين مع المعلمين	٢٧
٢٤	٣٧	١.٨٥	ضعف المستوى الأكاديمي لبعض المدربين	٢٨
٢٤	٣٧	١.٨٥	عدم توفر العدد الكافي من الموظفين لإدارة الدورات التدريبية	٢٩
٢٤	٣٧	١.٨٥	تذمر بعض المعلمين من الدورة لعدم رغبتهم بالمشاركة بتلك الدورات	٣٠

تشير النتائج إلى أن البرامج التدريبية تعتمد بشكل كبير على الأساليب التقليدية، مع قلة التركيز على التطبيق العملي واكتساب المهارات العملية. كما لوحظ محدودية استخدام الوسائل التعليمية الحديثة، ونقص في الخدمات والمستلزمات الأساسية، وبيئة التدريب لم تكن دائماً ملائمة من حيث المكان والتهوية والإضاءة. كما أظهرت النتائج أيضاً أن محتوى الدورات لا يلبي دائماً احتياجات المتدربين وتخصصاتهم، وأن مدة البرامج غالباً قصيرة ولا تكفي لاكتساب مهارات جديدة بشكل فعال، مع ضعف مشاركة المتدربين في التخطيط، وانخفاض دافعية البعض للمشاركة.

وتتعارض هذه النتائج مع مفهوم النمو (Growth Concept) لدى جاكسون المستندة إلى نظرية التعلم السلوكي، الذي يرى أن التدريب يجب أن يركز على تنمية المهارات والخبرات العملية للمعلمين وتعزيز دافعيتهم للنمو المهني المستمر، وليس مجرد نقل المعلومات أو تصحيح الأخطاء. كما أن محدودية استخدام الوسائل التعليمية الحديثة ونقص البيئة المناسبة للتدريب يعكس عدم التوافق بين متطلبات التدريب الفعال كما اقترحه جاكسون، حيث يشدد على أهمية أن يكون التدريب مرتبطاً بالموقف التعليمي الفعلي ويتيح للمعلمين ممارسة وتحليل خبراتهم بشكل عملي. وأيضاً، قصر مدة البرامج وضعف مشاركة المتدربين في التخطيط يشير إلى قصور في تحقيق النمو الذاتي للمعلم، وهو العنصر الأساسي في فلسفة جاكسون، التي تؤكد على جعل المعلمين

مشاركين نشطين في عملية التعلم والتطوير المهني، وليس مجرد متلقين سلبيين وبالرغم من هذه التحديات، وجد بعض المشاركين استفادة محدودة على المستوى المعرفي، مما يؤكد الحاجة إلى إعادة تصميم وتنظيم البرامج التدريبية لتكون أكثر توافقاً مع احتياجات المتدربين، وتعزز من فعاليتها في دعم التنمية المهنية المستدامة

وعند مقارنتها بالدراسات السابقة، نجد تقاطعاً واضحاً في بعض النقاط. فدراسة (الحمدي، ٢٠١٣) أظهرت نتائجها تفاوتاً في آراء المعلمين فبعضهم شعر بالرضا والآخر أشار إلى قصور في تلك الدورات؛ أما دراسة (الرفاعي، ٢٠١٧) أكدت على أهمية تطوير البرامج التدريبية لتحسين الكفاءة المهنية للمستفيدين، وأشارت إلى وجود قصور في تصميم البرامج وأساليب التقييم، وهو ما يتوافق مع نتائج الدراسة الحالية فيما يتعلق بالقصور في فعالية البرامج وعدم تلبية الاحتياجات



العملية للمتدربين. أما الدراسات الأجنبية (Leckey et al., 2016؛ Alicea et al., 2017) فقد أظهرت أن البرامج التدريبية طويلة الأمد والمخططة بشكل جيد تعزز مهارات المعلمين وتزيد من كفاءتهم في إدارة الصف، وهو ما يعكس جانباً إيجابياً لم تحققه بعض الدورات في الدراسة الحالية، حيث بقيت فعالية البرامج محدودة بسبب المشكلات التنظيمية والمحتوى غير المتوافق مع احتياجات المتدربين.

بالتالي، يمكن القول إن نتائج الدراسة الحالية تدعم ما أشارت إليه الدراسات العربية من الحاجة لتطوير البرامج التدريبية وتحسين أساليب التقييم، بينما تختلف جزئياً عن الدراسات الأجنبية في مدى فاعلية البرامج، خاصة فيما يتعلق بتحسين المهارات العملية وإدارة الصف بشكل فعال

الهدف الثاني: تحقيقاً للهدف الثاني الذي يرمي إلى (تقييم برامج التدريب لمعلمي المرحلة الابتدائية الجدد أثناء الخدمة من وجهة نظر المتدربين والمشرفين في محافظة ديالى حسب متغير الوظيفة (المعلمين - المشرفين)) ، اذ قامت الباحثة باستخراج الوسط الحسابي للمعلمين البالغ (٩٠) درجة بانحراف معياري (١٨.٢) درجة في حين كان الوسط الحسابي للمشرفين (١١٠) درجة بانحراف معياري (١٥.٧) ، وعند حساب القيمة التائية لعينتين مستقتين غير متساويتين لمعرفة دلالة الفرق ، وجد ان القيمة التائية المحسوبة (٦,٢٨) وعند مقارنتها بالقيمة الجدولية البالغة (١.٩٦) تبين ان الفرق دال احصائياً ولصالح المشرفين والجدول (٤) يوضح ذلك .

الجدول (٤) نتائج الاختبار التائي للفرق بين افراد العينة بحسب متغير الوظيفة

الجنس	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		الدلالة عند مستوى ٠.٠٥
				المحسوبة	الجدولية	
المشرفين	٣٠	١١٠	١٥.٧	٦,٢٨	١.٩٦	دالة
المعلمين	١٧٠	٩٠	١٨.٢			

ويدل ذلك على وجود فروق ذات دلالة احصائية بين المتوسط الحسابي للمعلمين والمتوسط الحسابي للمشرفين ولعل الأسباب في ذلك ترجع غالباً إلى ما يمتلكها المشرفون من خبرة اعمق ومسؤوليات اكبر ، وقد يعود إلى كون المشرفون موهلين بمهارات اعلى او لديهم تدريب اضافي مما رفع لديهم المتوسط ، كما يمكن عزو السبب إلى كون المشرفين هم القائمون على تنفيذ ومتابعة وتقييم وتقييم برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة ولا بد أن يكون كل من يعمل على تنفيذ أي برنامج



أن يكون متحيزاً لتلك المؤسسة التي يعمل فيها والبرنامج الذي يقوم بتنفيذه مما أدى إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المشرفين التربويين والمعلمين المتدربين في تقييم برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة لصالح المشرفين التربويين، فليس من المعقول أن يبدي المشرفون رأياً ضد المؤسسة التي يعملون فيها، ولو حدث العكس فهذا يعرضهم إلى نيل جانب من التقصير أو أنهم دون المستوى المطلوب من الكفاءة. ولم تتم مقارنة هذه الدراسة مع الدراسات السابقة كونها لا تتشابه في أهدافها أو عيناتها.

الاستنتاجات:

١. نقص المتابعة بعد التدريب: تظهر الدورات التدريبية عادة فعالية أولية في تحسين مهارات المعلمين، لكنها غالباً تقتصر إلى برامج متابعة ودعم مستمرة لضمان استدامة التغيير في سلوك المعلم داخل الصف.

٢. قصور في التطبيق العملي: بعض الدورات تركز على الجانب النظري أكثر من الجانب العملي، مما يؤدي إلى صعوبة تطبيق المعارف والمهارات المكتسبة في بيئة الفصل الدراسي الحقيقية.

٣. الحاجة إلى دعم مؤسسي مستمر: من الضروري أن تترافق الدورات مع سياسات دعم مؤسسي، وإرشاد مهني، ومصادر تعليمية متاحة بعد انتهاء التدريب لضمان تطبيق المعرفة بشكل مستمر.

٤. أهمية التقييم المستمر: يبرز القصور في تصميم الدورات عندما يُنقَد إلى نظام تقييم دوري للنتائج وتأثير التدريب على الأداء الفعلي في الصفوف الدراسية، مما يحد من إمكانية تحسين البرامج بشكل مستمر.

التوصيات :

١. على مراكز الإعداد والتدريب والتطوير التربوي تضمين حصص عملية في برامج التدريب لتعليم المعلمين كيفية تصميم الوسائل التعليمية باستخدام الموارد المتاحة في البيئة المدرسية، نظراً للحاجة الملحة لتطوير هذه المهارة.

٢. على الجهات المسؤولة عن تصميم البرامج التدريبية إشراك المعلمين ذوي الخبرة، حملة الشهادات العليا، والمشرفين التربويين عند إعداد البرامج التدريبية، لضمان توافق محتواها مع احتياجات المتعلمين والتخصصات المختلفة.



٣. على مركز الإعداد والتدريب تأسيس مكتبة تحتوي على مراجع لجميع التخصصات، مع تشجيع حملة الشهادات العليا على المساهمة بالمراجع لدعم البحث والتطوير المهني وتحفيز المتدربين على البحث العلمي.

٤. اعلام الجهات الإدارية والمشرفة على الترقية والتقييم باعتماد آليات تحفيزية للمعلمين، مثل ربط الدورات بالترقية الوظيفي، منح شهادات تقدير أو مكافآت، لضمان مشاركة طوعية وفعالة.

٥. على المعلمين أنفسهم وخصوصاً الجدد تعزيز المسؤولية والانخراط الفعّال، من خلال متابعة الدورات التدريبية بجدية والتزام، إذ يرتبط نجاح البرامج بمستوى تفاعل المشاركين.

٦. على مراكز التدريب والإدارة المدرسية توفير بيئة ملائمة للدورات، بما في ذلك تجهيز الأماكن بالأدوات والمواد اللازمة لضمان راحة المتدربين وتشجيعهم على المشاركة.

٧. على مركز التدريب إعداد كتيب شامل يوضح منهج الدورة والموضوعات المطروحة للنقاش، لتمكين المتدربين من المشاركة الفعالة أثناء المحاضرات والمناقشات.

٨. على إدارات مراكز التدريب جدولة الدورات في أوقات مناسبة خارج أوقات الدوام المدرسي، لتفادي شعور المعلمين بالضغط وضمان سير العملية التعليمية دون تعطيل.

٩. توجيه المدربين والمشرفون على البرامج باستخدام وسائل تعليمية حديثة ومتطورة بدل الأساليب التقليدية، لزيادة فاعلية التدريب وجذب انتباه المتدربين.

١٠. على مراكز التدريب دمج الجانب العملي مع النظري، من خلال ورش عمل وأنشطة تطبيقية تساعد المعلمين على مواءمة المعرفة النظرية مع الخبرة العملية داخل الفصول.

١١. على الجهات المعنية بتمويل البرامج التدريبية توفير الدعم المالي الكافي للدورات التدريبية لضمان تحقيق أهدافها وتقديم كافة الخدمات اللازمة للمتدربين.

١٢. على المشرفين التربويين متابعة نتائج التدريب ميدانياً، من خلال زيارات دورية لتقييم تطبيق المعلمين للمهارات والمعارف المكتسبة وقياس أثر البرامج التدريبية على الأداء داخل المدارس.

المصادر

١. ابراهيم ،عماد الدين حسن (١٩٨٥) :، "دراسة مقارنة لبعض مشكلات مؤسسات تدريب القيادات الإدارية في مصر والولايات المتحدة الأمريكية"، رسالة دكتوراة غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.
٢. أبو الروس، فضل (2001) تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلم الصفوف الاربعة الاساسية الاولى في محافظة نابلس . رسالة ماجستير غي منشورة ، نابلس : جامعة النجاح الوطنية .



٣. جبر، نبيل داود (٢٠٠٢): تقويم برامج تدريب معلمي المرحلة الاساسية الدنيا اثناء الخدمة في غزة في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة، جامعة الازهر
٤. الحكاك، وجدان جعفر عبد المهدي (٢٠٠٨) : التحليل المنطقي والاحصائي لفقرات المقاييس النفسية ، مجلة البحث التربوي والنفسي، العدد (١٨) ، مجلد (٥) ، جامعة بغداد، مركز البحوث التربوية والنفسية
٥. حلس ، ربيعة (٢٠٠٢) : دراسة تقويم تاهيل النظار العاملين في المرحلة الثانوية بمحافظة غزة في ضوء الاتجاهات المعاصرة ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة الازهر ، غزة.
٦. الحميدي، حامد عبد الله. (٢٠١٣). تقييم البرامج التدريبية المقدمة إلى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية بدولة الكويت من وجهة نظرهم. مجلة العلوم التربوية، ٣٩(١)، ٣٠-١.
٧. الخولي، م. (٢٠١٠). التدريب أثناء الخدمة للمعلمين: الأسس والآثار. مجلة العلوم التربوية، ١٢(٣)، ٦٠-٤٥.
٨. دعيدش ، عبد السلام (٢٠١٧) : القياس النفسي والتربوي (تطوير الاختبارات واستخدامها بين منظوري القياس النفسي والقياس التربوي) ، المجلة الجزائرية التربية والصحة النفسية ١١(١).
٩. رفاعي، آية (٢٠١٧). تقييم البرامج التدريبية المنفذة في وزارة التنمية الإدارية ودورها في رفع مستوى الكفاءة البشرية. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الافتراضية السورية، دمشق، سوريا.
١٠. زقوت ، محمد شحادة (١٩٩٧) "تقديرات طلبة التأهيل التربوي بالجامعة الاسلامية في غزة لمدى اكتسابهم لمهارات تخطيط الدروس وتنفيذها وتقويمها . " مجلة كلية التربية الحكومية - غزة، م 1 ، . 2ع .
١١. سرور ، احمد فتحي (١٩٨٧) : استراتيجية تطوير المعلم في مصر ، مطبعة الجهاز المركزي ، القاهرة .
١٢. سعادة ، يوسف جعفر (١٩٩٣) :، "التدريب أهميته والحاجة إليه - أنماطه - تحديد احتياجاته - بناء برامجه والتقويم المناسب له"، الدار الشرقية، القاهرة، ط١.
١٣. السكارنة ، بلال (٢٠٠٩) :التدريب الاداري ، دار وائل للنشر ، ط١ .
١٤. السكارنة أ ، بلال خلف (٢٠١١) : الابداع الاداري ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمان .
١٥. السكارنة ب ، بلال خلف (٢٠١١) : الفساد الاداري ، دار وائل للنشر والتوزيع ، عمان .
١٦. سليمان ، ايمن عبد الرحمن (٢٠١٠) : واقع عملية تقييم البرامج التدريبية فب الهيئات المحلية بالمحافظات الجنوبية ، رسالة ماجستير ، جامعة الازهر ، غزة .
١٧. سليمان ، سناء (1991) :دراسة نفسية تحليلية للمعلم المتميز بالمدرسة الثانوية . " بحث منشور في المؤتمر السابع لعلم النفس ، القاهرة : الجمعية المصرية للدراسات النفسية ، مكتبة الانجلو المصري.
١٨. سمور ، رياض يوسف. (٢٠٠٦). دور برنامج المدرسة وحدة تدريب في النمو المهني للمعلمين. مجلة الجامعة الإسلامية للبحوث الإنسانية. المجلد (١٤)، العدد ٢.
١٩. شاويش ، مصطفى (٢٠٠٥) :ادارة الموارد البشرية ، دار الشروق ، ط٣.
٢٠. الصيرفي ، محمد (٢٠٠٩) : التدريب الاداري ، المدربون والمتدربون واساليب التدريب .، دار المناهج للنشر والتوزيع .



٢١. الطائي ، يوسف والفضل ، مويد والعبادي ، هاشم (٢٠٠٦) : إدارة الموارد البشرية ، مدخل استراتيجي متكامل ، الوراق للنشر والتوزيع ، ط ١ .
٢٢. عبد الرحمن ، بن عنتر (٢٠١٠) : إدارة الموارد البشرية (المفاهيم والاسس ، الابعاد ، الاستراتيجية) ، دار اليازوري للنشر والتوزيع .
٢٣. عبدالله ، سعد الدين (٢٠٠٥): إدارة مراكز التدريب ، مجموعة النيل العربية ، مصر .
٢٤. عبد الموجود ، محمد عزت (١٩٩٢) : استراتيجية التربية ، مركز البحوث التربوية ، جامعة قطر .
٢٥. عدس ، عبد الرحمن (١٩٨٠) مبادئ الاحصاء في التربية وعلم النفس ، الاردن ، ط ١ .
٢٦. فاخر ، عاقل (١٩٧٨) : علم النفس وتطبيقاته ، لبنان ، دار العلم للملايين .
٢٧. الفرا ، غادة رفيق حمدي (٢٠١٣) : تقويم برامج تدريب المعلمين فب التعليم الاساس بمدارس وزارة التربية والتعليم ومدارس الغوث الدولية ، رسالة ماجستير ، جامعة الازهر ، غزة ، فلسطين .
٢٨. محمد، محمد ابراهيم (٢٠١٦) : صدق المحتوى في البحوث التربوية : الواقع والتطوير ، مجلة البحث في التربية وعلم النفس ، ٢٦ (٦٢) .
٢٩. مرسي، محمد منير (١٩٨٩) : "الإدارة التعليمية أصولها وتطبيقاتها" ، القاهرة، عالم الكيش للطباعة .
٣٠. موسى ، محمد عبد الرحيم (١٩٩٦) : "المعلم الفاعل والتدريس الفعال" ، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ، ط ١ ، ٥٣ - ٥٤ .
٣١. الوهبي ، فاطمة عبد الرحمن (١٩٩٥) : التدريب اثناء الخدمة للمعلمات في المرحلة الابتدائية في السعودية ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، جامعة الملك سعود .
٣٢. يعقوب ، ليزا رستم (٢٠١٧) : اساليب التقويم التربوي وعاقته بالحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية (دراسة ميدانية بالمدارس الابتدائية لمدينة عين فكرون) ، جامعة العربي بن مهيدي -م البواقي .
٣٣. يونس، أ. (٢٠٠٥). التدريب المستمر للمعلمين وأثره في تطوير الأداء التربوي. دار الفكر التربوي، القاهرة
- المصادر الاجنبية :

34. Abdel-Maksoud, B. M., & Saknidy, S. (2016). A New Approach for Training Needs Assessment. *Journal of Human Resource and Sustainability Studies*, 4(2), 102–109
35. Alicea-Muñoz, E., Espar Masip, J., Subiño Sullivan, C., & Schatz, M. F. (2017, July). Assessing a GTA professional development program. *Proceedings of the Physics Education Research Conference (PERC 2017)*, 32–35. <https://doi.org/10.1119/perc.2017.pr.003>
36. Anastasi, A., & Urbina, S. (1997). *Psychological Testing* (7th ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
37. Brookhart, S. M. (2013). *How to Create and Use Rubrics for Formative Assessment and Grading*. ASCD, p11
38. Darling-Hammond, L. (2011). *The Flat World and Education: How America's Commitment to Equity Will Determine Our Future*. New York: Teachers College Press.



39. Darling-Hammond, L. (2017). **Effective Teacher Professional Development.** Learning Policy
40. Garet, M. S., Porter, A. C., Desimone, L. M., Birman, B. F., & Yoon, K. S. (2001). What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. **American Educational Research Journal**, 38(4), 915–945.
41. Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 8(3), 381–391.
42. Henrysson, S. (1963). **Correction of item-total correlations in item analysis.** *Psychometrika*, 28(2)
43. Jackson, P. W. (1968). **Life in Classrooms.** Holt, Rinehart and Winston.
44. Kerlinger, F. N. (1973). **Foundations of Behavioral Research**
45. Leckey, Y., Hyland, L., Hickey, G., Lodge, A., Kelly, P., Bywater, T., Comiskey, C., Donnelly, M., & McGilloway, S. (2016). **A mixed methods evaluation of the longer-term implementation and utility of a teacher classroom management training programme in Irish primary schools**, *Irish Educational Studies*, 35(1).
46. Lindquist, E. F. (1950). *Educational measurement.* American Council on Education. <https://archive.org/details/educationalmeasu00lind>
47. Nunnally, J. C. (1978). **Psychometric theory** (2nd ed.). McGraw-Hill -
48. Ogilvie, A. B. (1984). **The Effects Global Education in service training program on secondary school Teacher's**, ph. D Dissertation presented to Seattle University, Seattle, .
49. Reilly, T. (1979). **The Science of Training – Soccer.** Oxford: Oxford University Press.
50. Skinner, B. F. (1938), "The Behavior of Organisms: An Experimental Analysis", Appleton-Century-Crofts.
51. Stanley, J. C., & Hopkins, K. D. (1972). **Educational and psychological measurement and evaluation.** Prentice-Hall.
52. Tontus, O. (2018). **Concept of Assessment and Evaluation in Higher Education**, de Lyon, Istnble Technical University.
53. UNESCO (2007, October). **Teaching in freedom ,empowering Teacher** .UNESCO. <https://www.unesco.org/net/articles/teaching-freedom-empowering-teachers>.