كلية الدراسات العليا

برنامج الإدارة التّعليميّة

واقع النّمو المهنيّ ومعيقاته لمُعلّمي المرحلة الإعداديّة في مدارس شَرقيّ القُدس مِنْ وجهة نَظر المُعلِّمين أنفسهم

The Reality of Professional Development and its Obstacles for Preparatory Level Teachers in East Jerusalem Schools from the Teachers' Perspectives

إعداد

آلاء زياد عبد الله نمر

إشراف الدّكتورة

منال ماجِد أبو منشار

قُدِّمَتْ هَذِهِ الرِّسالَة اسْتِكْمالًا لِمُتَطَلَّبَاتِ نَيْلِ دَرَجَةِ الماجِسْتيرِ فِي الإدارة التّعليمية مِنْ كُلّيَّةِ الدِّراساتِ العُلْيا فِي جامِعَةِ الخَليلِ، فِلَسْطين

1443هـ / 2022

إقــرار

أُقِرُّ أنا مُعِدّة الرّسالة بأنها قُدمت لجامعة الخليل، لنيل درجة الماجستير، وأنها نتيجة أبحاثي الخاصة باستثناء ما تمَّ الإشارة له حيثما ورد، وأنَّ هذه الدّراسة، أو أي جزء منها، لم يُقدم لنيل درجة عليا لأي جامعة أو معهد آخر.

التوقيع: .....

آلاء زيـــــاد نمـــــر

التـاريـــخ: / /2022

إجازة الرسالة

واقع النّمو المهنيّ ومعيقاته لمُعلّمي المرحلة الإعداديّة في مدارس شَرقيّ القُدس مِنْ وجهة نَظر المُعلِّمين أنفسهم

إعداد الطّالبة

آلاء زيــاد عبــد الله نمــر

إشراف الدّكتورة

منال ماجد بكر أبو منشار

نوقشت هذه الرسالة يوم: الموافق 3/6/ 2022م، وأجيزت من أعضاء لجنة المناقشة:

أعضاء لجنة المناقشة:		التوقيع
د. منال ماجد أبو منشار	مشرفا ورئيسًا	.....
د. أشرف أبو الخيران	ممتحنًا خارجيًا	.....
د. سامي عدوان	ممتحنًا داخليًا	.....

الخليل– فلسطين

1443هـ– 2022م

الإهـداء

الحمد لله والشّكر له وحده، والصّلاة والسّلام على المصطفى خير البشر، أمّا بعد؛ فالحمد لله حمدًا كثيرًا طيبًا مباركًا فيه لما وفقني في إتمام هذا العمل، الذي أرجو أن يكون خالصًا لوجهه الكريم.

إلى ملهمي.. إلى النّور الذي يضيء حياتي.. إلى النّبع الذي أرتوي منه حبًا وحنانًا، إلى من يُشارُ إليه بالبنان.. إلى من أفتخر به بين الأنام.. إلى من علمني العطاء دون انتظار.. (أبي الغالي الأستاذ زياد) حفظه الله ورعاه.

إلى من تجرّعت كأس الشّقاء لتسقيني رحيق السّعادة.. إلى من ضحّت بالكثير من أجلي ومن أجل أخوتي.. إلى قمري الذي لا يغيب وشمسي التي لا ينقطع دفؤها أبدًا.. إلى من أرى من خلال ثغرها الباسم جمال الكون ولذته.. (أمي الحبيبة مربية الأجيال نبيلة) أدام الله عليها الصّحة والعافية.

إلى رفيق الدّرب.. إلى صديقي الدّاعم الأول والأخير.. (زوجي المساند مأمون) بارك الله فيه.

إلى من قلبها أنقى من بياض الثلج.. إلى من أنجبت شريك عمري.. إلى من أعانتني في استقبال أبنائي ورعايتها لهم أثناء غيابي.. إلى أمي الثانية.. (أم مأمون) أدام الله عليها الصّحة والعافية.

إلى سرّ بسمتي في هذه الحياة.. إلى قرّة عيني وبهجة قلبي.. إلى من أخاف عليهم من ضر يمسهم.. (ابنائي الأحباء سارة وآدم وسُليمان) حفظهم الله بعينه التي لا تنام.

إلى الأيدي التي أمسك بها وقت الضّيق.. إلى من أجدهم يفرحون عند فرحي.. إلى من يحفزونني على النّجاح ويقفون معي وقت الفشل.. (أخواني وأخواتي وأبنائهم) حفظهم الله من كل بأس.

إلى من كان لها الفضل الكبير في متابعتي بكل خطواتي.. إلى من مهدت لي الطريق.. إلى مشرفتي ذات القلب الطيب المليء بالودّ الظّاهر وبالنّصائح والتّوجيهات الصّائبة.. إلى من جعلتني أستمتع برسالتي بجميع تفاصيلها.. لن أنسى ما حييت ما قدمتيه.. الأستاذة المشرفة (الدّكتورة منال ماجد أبو منشار) التي لم تبخل عليّ بالإرشاد والتوجيه بما يخدم الرّسالة.. فجزاها الله عني وعن زملائي خير الجزاء.

إليهم جميعًا أهدي هذا الجهد المتواضع، عسى أن ينفعنا به الله، ويرزقنا أجره.

الشُّــكر والتَّقديـــر

قال تعالى: "رب أوزعني أن أشكر نعمتك التي أنعمت عليّ وعلى والدي وأن أعمل صالحًا ترضاه وأدخلني برحمتك في عبادك الصّالحين" سورة النّمل، الآية (10).

إنّ الحمد لله أولًا وأخيرًا الذي مَنَّ عليَّ بإتمام هذه الرّسالة، عن أبي هريرة –رضي الله عنه– قال صلى الله عليه وسلم: "من لا يشكر النّاس، لا يشكر الله".

ثم أتقدّم بالشّكر الجزيل لوالديّ العزيزين.. سرِّ وجودي في هذه الحياة بعد الله.. شمعتي حياتي التي تنير دربي. ولعائلتي الغالية. ولكل من نصحني وأرشدني خلال دراستي الجامعية. لكم أساتذتي الأفاضل في جامعة الخليل أهديكم أسمى عبارات الشّكر والتّقدير فقد كنتم خير معلمين ومشرفين وأخص بالشّكر الأستاذة المشرفة الدكتورة منال أبو منشار والأستاذ الفاضل عميد كلية التربية الدكتور كمال مخامرة. كما أهدي جزيل الشّكر إلى المشرف الدّاخلي الدّكتور سامي عدوان والمشرف الخارجي الدّكتور أشرف أبو الخيران.

الباحثة: آلاء زيـــاد نمـــــر

فهرس المحتويات

الإهداء ---------- ج

الشُّكر والتَّقديـر ---------- هـ

فهرس المحتويات---------- و

فهرس الجداول ---------- ط

فهرس الملاحق---------- ك

المُلخّص ---------- ل

ABSTRACT---------- ن

الفصل الأوّل: مشكلة الدراسة وأهميتها ---------- 1

مُقدمـة---------- 2

مشكلة الدّراسة ---------- 5

أسئلة الدّراسة---------- 6

فرضيات الدّراسة---------- 7

أهداف الدّراسة ---------- 8

أهمية الدّراسة---------- 9

مصطلحات الدّراسة ---------- 10

حدود الدّراسة---------- 11

الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة ---------- 12

أولًا: الإطار النظريّ ---------- 13
مفهوم النّمو المهنيّ ---------- 14
أهمية النّمو المهني للمعلمين ---------- 15
أهداف النّمو المهني---------- 18
جوانب النّمو المهني ومجالاته للمعلمين ---------- 19
نمو الممارسات الصّفية---------- 23
النّمو التّخصصي ---------- 29
النّمو التّكنولوجي ---------- 32
معيقات النّمو المهني ---------- 38
ثانيًا: الدراسات السابقة ---------- 40
الفصل الثالث: الطريقة والإجراءات ---------- 53
مقدمة ---------- 54
منهج الدّراسة ---------- 54
مجتمع الدّراسة ---------- 54
عينة الدّراسة ---------- 55
أدوات الدّراسة ---------- 56
صدق أداة الدّراسة ---------- 57
ثبات أداة الدّراسة ---------- 61
خطوات تطبيق الدّراسة ---------- 62
متغيرات الدّراسة ---------- 63
المعالجة الإحصائية ---------- 64

مفتاح التصحيح ---------- 64

الفصل الرّابع: عرض وتحليل النتائج---------- 66

مقدمة ---------- 67

الإجابة عن أسئلة الدّراسة ---------- 67

فحص واختبار فرضيات الدّراسة ---------- 79

الفصل الخامس: مناقشة النتائج والتوصيات ---------- 98

مناقشة نتائج أسئلة الدّراسة ---------- 99

مناقشة فرضيات الدّراسة ---------- 106

توصيات الدّراسة---------- 113

المراجع ---------- 115

الملاحق ---------- 128

فهرس الجداول

جدول (1.3): خصائص مجتمع الدّراسة حسب الجهة المسؤولة---------- 55

جدول (2.3): خصائص العينة الديموغرافية ---------- 56

جدول (3.3): سلم ليكرت الخماسي (LIKERT SCALE)---------- 57

جدول (4.3): نتائج معامل الارتباط بيرسون (PEARSON CORRELATION) لمصفوفة ارتباط فقرات كل مجال مع الدّرجة الكلية له ---------- 58

جدول (5.3): نتائج معامل جيتمان لثبات أداة الدّراسة ---------- 61

جدول (6.3): نتائج معامل كرونباخ ألفا لثبات أداة الدّراسة ---------- 62

جدول(7.3): مفاتيح التصحيح---------- 65

جدول (1.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لواقع النّمو المهنيّ لمُعلّمي المرحلة الإعداديّة في مدارس شَرقيّ القُدس مِنْ وجهة نَظر المُعلِّمين أنفسهم ---------- 67

جدول (2.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات واقع نمو الممارسات الصّفية لمُعلّمي المرحلة الإعداديّة في مدارس شَرقيّ القُدس من وجهة نظر المعلمين أنفسهم مرتبة تنازليًا حسب الدّرجة ---------- 68

جدول (3.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات واقع النّمو التّخصصي لمُعلّمي المرحلة الإعداديّة في مدارس شَرقيّ القُدس مِنْ وجهة نَظر المُعلِّمين أنفسهم مرتبة حسب الدّرجة ---------- 71

جدول (4.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات واقع النّمو التّكنولوجي لمُعلّمي المرحلة الإعداديّة في مدارس شَرقيّ القُدس مِنْ وجهة نَظر المُعلِّمين أنفسهم مرتبة حسب الدّرجة ---------- 73

جدول (5.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات معيقات النّمو المهني لمُعلّمي المرحلة الإعداديّة في مدارس شَرقيّ القُدس من وجهة نظر المعلمين أنفسهم مرتبة تنازليًا حسب الدّرجة---------- 77

جدول (6.4): نتائج اختبار (ت) بين متوسطات تقديرات مُعلّمي المرحلة الإعداديّة في مدارس شَرقيّ القُدس للنّمو المهنيّ لديهم تعزى لمتغير الجنس ---------- 80

جدول (7.4): نتائج اختبار (ت) بين متوسطات تقديرات مُعلّمي المرحلة الإعداديّة في مدارس شَرقيّ القُدس للنّمو المهنيّ لديهم تعزى لمتغير المؤهل العلمي ---------- 83

جدول (8.4): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (ONE WAY ANOVA) للفروق بين متوسطات بين متوسطات تقديرات مُعلّمي المرحلة الإعداديّة في مدارس شَرقيّ القُدس للنّمو المهنيّ لديهم تعزى لمتغير سنوات الخبرة ---------- 86

جدول (9.4): الأعداد، المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية للفروق بين متوسطات تقديرات مُعلّمي المرحلة الإعداديّة في مدارس شَرقيّ القُدس لواقع النّمو المهني لديهم تعزى لمتغير سنوات الخبرة ---------- 88

جدول (10.4): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (ONE WAY ANOVA) للفروق بين متوسطات تقديرات مُعلّمي المرحلة الإعداديّة في مدارس شَرقيّ القُدس لواقع النّمو المهني لديهم تعزى لمتغير الجهة المسؤولة عن المدرسة ------ 89

جدول (11.4): الأعداد، المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية للفروق بين متوسطات بين متوسطات تقديرات مُعلّمي المرحلة الإعداديّة في مدارس شَرقيّ القُدس للنّمو المهنيّ لديهم تعزى لمتغير الجهة المسؤولة عن المدرسة---------- 91

جدول (12.4): نتائج اختبار (ت) بين متوسطات تقديرات مُعلّمي المرحلة الإعداديّة في مدارس شَرقيّ القُدس لمعيقات النّمو المهنيّ لديهم تعزى لمتغير الجنس ---------- 93

جدول (13.4): نتائج اختبار (ت) بين متوسطات بين متوسطات تقديرات مُعلّمي المرحلة الإعداديّة في مدارس شَرقيّ القُدس لمعيقات النّمو المهنيّ لديهم تعزى لمتغير المؤهل العلمي---------- 94

جدول (14.4): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (ONE WAY ANOVA) للفروق بين متوسطات تقديرات مُعلّمي المرحلة الإعداديّة في مدارس شَرقيّ القُدس لمعيقات النّمو المهنيّ لديهم تعزى لمتغير سنوات الخبرة ---------- 95

جدول (15.4): الأعداد، المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية للفروق بين متوسطات تقديرات مُعلّمي المرحلة الإعداديّة في مدارس شَرقيّ القُدس لمعيقات النّمو المهنيّ لديهم تعزى لمتغير سنوات الخبرة ---------- 96

جدول (16.4): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (ONE WAY ANOVA) للفروق بين متوسطات تقديرات مُعلّمي المرحلة الإعداديّة في مدارس شَرقيّ القُدس لواقع النّمو المهني لديهم تعزى لمتغير الجهة المسؤولة عن المدرسة ------ 96

جدول (17.4): الأعداد، المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية للفروق بين متوسطات بين متوسطات تقديرات مُعلّمي المرحلة الإعداديّة في مدارس شَرقيّ القُدس لمعيقات النّمو المهنيّ لديهم تعزى لمتغير الجهة المسؤولة عن المدرسة ---- 97

فهرس الملاحق

ملحق رقم (1): قائمة أعضاء لجنة تحكيم الاستبانة---------- 128

ملحق رقم (2) : الاستبانة بصورتها الأولية ---------- 129

ملحق رقم (3): الاستبانة بصورتها النهائية ---------- 137

ملحق رقم (4): كتاب تسهيل مهمة وزارة المعارف ---------- 143

ملحق رقم (5): كتاب تسهيل مهمة السلطة الفلسطينية---------- 144

ملحق رقم (6): كتاب تسهيل مهمة المدارس الخاصة ---------- 145

ملحق رقم (7): تدقيق لغوي ---------- 146

واقع النّمو المهنيّ ومعيقاته لمُعلّمي المرحلة الإعداديّة في مدارس شَرقيّ القُدس مِنْ وجهة نَظر المُعلِّمين أنفسهم

الباحثة: آلاء زيـاد نمـر

المُلخّـص:

إنّ هذه الدّراسة تهدف إلى التّعرف على واقع النّمو المهنيّ ومعيقاته لمُعلّمي المرحلة الإعداديّة في مدارس شَرقيّ القُدس مِنْ وجهة نَظر المُعلِّمين أنفسهم، في ضوء المتغيرات التالية (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والجهة المسؤولة عن المدرسة)، واعتمدت الباحثة على المنهج الوصفيّ التحليليّ، واستخدمت الباحثة الاستبانة كأداة لتطبيق الدّراسة وقد وزعت على عينة طبقية بلغت (211) معلماً ومعلمة ، وقد توصّلت الدّراسة إلى العديد من النّتائج أهمها: أنّ النّمو المهنيّ لمُعلّمي المرحلة في مدارس شرقيّ القدس من وجهة نظر المُعلّمين أنفسهم جاء بدرجة مرتفعة، كما كشفتِ النّتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات معلمي المرحلة الإعداديّة في مدارس شرقيّ القدس نحو النّمو المهنيّ لدى المعلمين تُعزى لمتغير الجنس، وكانت الفروق لصالح الإناث، وأشارت النّتائج إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات معلمي المرحلة الإعداديّة في مدارس شرقيّ القدس نحو النّمو المهنيّ لدى المعلمين تعزى لمتغير المؤهل العلمي، وكانت الفروق لصالح المعلمين الذين مؤهلهم العلمي ماجستير، كذلك تبين أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات معلمي المرحلة الإعداديّة في مدارس شرقيّ القدس نحو معيقات النّمو المهني لديهم تعزى لمتغير المؤهل العلمي، وأشارت النّتائج إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات معلمي المرحلة الإعداديّة في مدارس شرقيّ القدس نحو النّمو المهني

لدى المعلمين وتعزى لمتغير سنوات الخبرة، وأخيراً أوضحت النّتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات معلمي المرحلة الإعداديّة في مدارس شرقيّ القدس نحو النّمو المهنيّ لدى المعلمين تُعزى لمتغير الجهة المسؤولة عن المدرسة، وفي ضوء هذه النّتائج خرجت الباحثة بمجموعة من التوصيات، أهمها: إشراك المعلمين بتنظيم محتوى برامج النّمو المهني تبعًا لاحتياجاتهم ومتطلبات العملية التعلمية ليتمكّن من تحقيق سبل التّطوير، ونمو قدرات المعلم ودعم إنجازه، بالإضافة إلى متابعة أداء المعلمين بشكل أكثر فاعلية قبل انضمامهم لأنشطة النّمو المهني وبعدها، ودراسة أثرها على أدائهم. ولفت نظر المقصرين من المعلمين. وتكثيف الدورات المتعلقة بالتخصصات وكيفية توظيف مهارات التعليم بشكل متقن، واطلاعهم على أحدث طرائق التدريس وأساليبه وطرائق التقويم

الكلمات المفتاحية: النّمو المهني للمعلمين، المرحلة الإعداديّة، شرقي القدس، وزارة المعارف، السلطة الوطنية الفلسطينية، المدارس الخاصّة.

The Reality of Professional Development and its obstacles for preparatory level Teachers in East Jerusalem Schools from the Teachers' Perspectives

The researcher: Ala' Ziad Nimer

Abstract:

This study aimed at identifying the reality of professional development and its obstacles for preparatory level teachers in East Jerusalem schools from the teachers perspective, in light of the following variables (gender, academic qualification, years of experience, the school governing body). The researcher used the descriptive analytical method, and used a questioner which was distributed on the study sample that consisted from (211) male and female teachers from East Jerusalem schools during the first semester of the academic year (2021-2022). The study reached many results, the most important of which are:

The professional development of preparatory level Teachers in East Jerusalem from the teachers' perspectives came to a high degree. The results also revealed a presence of statistically significant differences between preparatory level school teachers average estimates in east Jerusalem towards professional development among male and female teachers due to the gender variable, and the differences were in favor of females. The results indicated that there are statistically significant differences between the average estimates of preparatory school teachers in east Jerusalem towards the professional growth of male and female teachers due to the educational qualification variable and the differences were in favor of male and female teachers who have a master's degree.

The results indicated that there are no statistically significant differences between the average estimations of middle school teachers in east Jerusalem towards professional growth among male and female teachers due to years of experience variable, and finally the results showed that there are no statistically significant differences between the preparatory school teachers average estimations in east of Jerusalem towards professional growth due to the variable of the school governing body. In light of these results, the researcher came up with a set of recommendations, the most important of which is: Involving teachers in organizing the content of professional development programs according to their needs and the requirements of the learning process in order to be able to achieve development, and growth of their capabilities ,drew the attention of negligent teachers. Intensifying courses related to specializations and how to efficiently employ teaching skills, and informing teachers of the latest teaching and evaluation methods.

Keywords: professional development of teachers, preparatory level schools East Jerusalem, private schools, The ministry of education , the Palestinian National Authority.

الفصل الأوّل

مشكلة الدّراسة وأهميّتها

- المقدمة
- مشكلة الدّراسة
- أسئلة الدّراسة
- فرضيّات الدّراسة
- أهداف الدّراسة
- أهميّة الدّراسة
- مصطلحات الدّراسة
- حدود الدّراسة

مُقدمـة

تُعدُّ المدارس من أهمّ المؤسسات التي تقع على عاتقها مسؤولية كبيرة في المجتمع، ولأننّا في زمن متسارع أصبحت فيه المعرفة وسيلة؛ لذا يجب على المعلم أن يزيد من ثقافته وعلمه على جميع الأصعدة سواء على الصّعيد الشّخصي وتنميته أو الصّعيد المعرفيّ وتطويره، كما أن على المسؤولين في قطاع التعليم غرس الإبداع والابتكار لدى المعلمين من خلال السّعي إلى النّمو المهني لديهم؛ من أجل مواجهة التّحديات ومواكبة التّطورات في البيئة المدرسية، وذلك لضمان التّكيف مع المتطلّبات الجديدة من أجل البقاء والاستمرارية.

اهتمّ الإسلام اهتمامًا كبيرًا بالعلم، وقد ذُكر العلم في أكثر من موقع في القرآن الكريم، والدّليل على هذا الاهتمام أنَّ أوّل آية نزلت على سيدنا محمد صلّى الله عليه وسلّم هي: "اقرأ باسم ربك الذي خلق" (سورة العلق، آية1)، ومدح الله العلماء بقوله تعالى: "قُلْ هل يستوي الَّذين يعلمون والَّذينَ لا يعلمون" (سورة الزمر، آية 9). كما أن رسولنا الكريم فضّل العلم على العبادة بقوله صلّى الله عليه وسلم: "فضل العالم على العابد كفضلي على أدناكم" رواه التّرمذي (النووي:1983).

ولأن المعلم هو العنصر الرّئيس في العملية التّعليمية، فإنّ نجاح العمليّة التّربويّة داخل المدرسة تتوقف عليه، وبالتّالي فإنه يجب إعداد المعلم إعدادًا جيدًا وتعزيز النّمو المهني لديه وتدريبه بشكل مستمر على الطّرق الحديثة للتّعليم والتّعلم؛ لما لذلك من مردودٍ إيجابيٍّ على العملية التّعليمية أدّى اهتمام خاص بموضوع النّمو المهنيّ للمعلّمين (وهبة، 2015).

أصبح النّمو المهنيّ أمرًا هامًا لتحديث الخبرات وزيادة فاعلية عملية التّعليم لمُتابعة ما يجري من تطورات سريعة بمجال التّخصص، وأساليب التّعليم الحديثة، والتّطورات التّكنولوجية، لذلك فإنّ المعلّم يحتاج إلى برامج مستمرة تزوّده بمقومات النّمو المهني؛ فالمعلم الذي يريد أن يكون ناجحًا في عمله ينتهز الفرص ليضيف إلى معرفته، ويكون متصلًا بالأفكار والتّطورات الحديثة في مجال عمله بحضور البرامج التربوية والمشاركة الفعلية في الأنشطة التربوية، وتنمية عادة القراءة لديه وتنمية نشاطه الأدبي، وإنجازاته المهنية والبعد عن المعيقات التي تواجه النّمو المهني (عامر، 2011).

وتؤكد الباحثة أنّ مهنة التّعليم شأنها شأن كل مهنة تتطور النّظريات في ميدانها، كما أنّ التّطور التّكنولوجي مرتبط بها، والمعلم بذلك له أدوار وسمات لا بد أنّ يهتّم بها ويطورها، منها ما يتعلق بممارساته الصّفية واختياره لمصادر المادة التّعليمية التي يقوم بتدريسها، ومنها ما يتعلق بسلوكه التعليمي وهذه المجالات مجتمعة هي التي تبني المعلم وتميزه عن غيره، فمهما كان تخصص المعلم لا يعفيه ذلك من التّثقف في فروع أخرى قد يحتاجها في عمله.

ويرى الأحمد (2005) أن من أهم الخطوات التي يجب الأخذ بها عند التّخطيط لبرامج النّمو المهني أن تكون مستندة على أسس علمية مبنية على الدّراسة، والبحث، والاستقصاء عند التّخطيط للبرامج الخاصة بالنّمو المهني للمعلمين؛ لتكون هذه البرامج تُلبي احتياجات المعلمين، لذلك يجب وضع أهداف وأغراض محددة قبل بدء تنفيذ أيّ برنامج؛ لأن الهدف هو التّنمية في مجالات شتى منها: تنمية مهارات المعلّمين، وتطوير وتحسين أدائهم، وأداء تحصيل المُتعلمين، وتحقيق الرّضا المهنيّ للمُعلمين وتنمية الاتصالات المبنية على العلاقات الإنسانية.

كما يحث الأحمد (2005) المُعلم أن يبقى متابعًا للمُستجدات التَّربوية والعلمية والتّكنولوجية، فعليه أن يهتّم بالتّزود بالثَّقافةِ العامة التي تُتيح له التَّعرفَ على علومٍ أُخرى غيرَ تخصصه وإكسابهِ الخبرات المُتعلقة بشؤون الحياة على وجه العموم. كما ينبغي على المعلم أن يكون لديه أساسٌ قويٌ يمكنه من تقديم خبرات ومعلومات إلى المتعلمين. فإذا كان المعلم مختصًا في اختصاص محدد مثل: الرّياضيات والفيزياء والكيمياء واللغات وغيرها. فإن نمو الجانب التّخصصي سيركز على تطورات المادة العلمية التي يقوم بتدريسها وتطورات أساليب عرضها وطرق تقييمها.

ويرى إسماعيل (2009) أن النّمو التّكنولوجي لدى المُعلمين يعتمد على الممارسات التّدريسية في نظام التّعلم الإلكتروني فيجب أن يوظف المعلّمِ استخدام تكنولوجيا التَّعليم من خلال تلك الممارسات، والتي تظهر بوضوح في استخدام الأنشطة التّفاعلية مِمّا يُسهِم في زيادة فهم المتعلمين للمادة التّعليمية. فلا يقتصر استخدام التّكنولوجيا على توظيف البرامج والعروض التّقديمية، وإنّما التّركيز على التّدريس وتنفيذ استراتيجياته الكترونيا بدءًا من التّخطيط للدّرس، والممارسات اليومية، والأنشطة الصّفية، وتوظيف تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات مع الطّلاب وأسرهم والإدارة المدرسية والمجتمع المحلي. فالتّطور المتوقع للتّعلم الإلكتروني لن يتم إلا من خلال تقديم برامج خاصّة لزيادة النّمو التّكنولوجي لدى المعلمين، وليس بالتّركيز فقط على تطوير وتحسين وسائل تكنولوجيا التّعليم والتي يمكنها فقط إتاحة فرص متعددة لتطوير وتحسين طرق التّعليم دون التّنفيذ الفعلي.

وانطلاقًا من فاعلية المعلّم في النّظام التّعليميّ، وإيماناً بالتّأثير الكبير الذي يحدثه المعلّم الجّيد اهتمت الباحثة بطرح قضية النّمو المهني للمعلّمين، ودراسة واقعه من مجالات متنوعة مثل الممارسات الصّفية وما تشمله من تخطيط وتنفيذ وتقويم، ومجال النّمو التّخصصي، ومجال النّمو التّكنولوجي، انتهاءً بدراسة معيقات النّمو المهنيّ؛ لتجنب ما يمكن أن يقف في وجه هذا النّمو.

مشكلة الدّراسة:

إنّ المعلم عصب العملية التّعليمية وأحد محاورها الرّئيسية، وله دورٌ أساسيٌ في تطوير عالمنا الجديد، ونظرا لأهمية النّمو المهنيّ الذي يعتبر أمرًا لازمًا لتحديث الخبرات ومواكبة التّطورات السّريعة سواء في الممارسات الصّفية أو في مجال التّخصص أو في المجال التّكنولوجي. كان لا بدَّ من دراسة هذا الواقع لمعرفة ماهية النّمو المهنيّ عند المعلّمين وفي أيّ المجالات يقع الاهتمام وفي أيّها يقل. لما لاحظته الباحثة في الآونة الأخيرة اتجاه المعلمين نحو النّمو المهني، إضافة إلى تنوع مجالات النّمو المهني، كما تبرز مشكلة الدّراسة في أن الجهات المسؤولة عن المدارس تواجه تحديات تتعلق بتحسين جودة التّعليم وظروف المعلمين فيها، وإتاحة التّدريب والنّمو المهني اللازم لهم لتلبية حاجة البيئة ومتطلبات العصر.

وبالرغم من الاهتمام الكبير الذي توليه الجهات المسؤولة عن المدارس لبرامج النّمو المهني، إلا أنه يواجه الكثير من المعيقات التي تحد وبشكل كبير من انتقال أثره إلى الميدان التّعليمي وبالتالي تحسين مخرجات العلمية التّعليمية، ومن هنا فقد جاءت هذه الدّراسة لتسهم في كشف معيقات النّمو المهني لدى معلمي المرحلة الإعداديّة في مدارس شرقي القدس لعلها تفيد الجهات المختصة.

بناءً على ما سبق يمكن تحديد مشكلة الدّراسة في الإجابة عن السّؤال الرّئيس الآتي:

ما واقع النّمو المهنيّ ومعيقاته لمُعلّمي المرحلة الإعداديّة في مدارس شَرقيّ القُدس مِنْ وجهة نَظر المُعلِّمين أنفسهم؟

أسئلة الدّراسة:

بالاعتماد على سؤال الدّراسة الرّئيس فإن الدّراسة الحالية تسعى للإجابة عن الأسئلة الفرعية الآتية والتي انبثقت عن السّؤال الرئيس، وهي كما يلي:

1. ما واقع النّمو المهنيّ لمُعلّمي المرحلة الإعداديّة في مدارس شَرقيّ القُدس مِنْ وجهة نَظر المُعلِّمين أنفسهم؟
2. ما هي مُعيقات النّمو المهني لدى مُعلّمي المرحلة الإعداديّة في مدارس شَرقيّ القُدس مِنْ وجهة نَظر المُعلِّمين أنفسهم؟
3. هل تختلف تقديرات مُعلّمي المرحلة الإعداديّة في مدارس شَرقيّ القُدس للنّمو المهنيّ باختلاف متغيرات الدّراسة: الجنس، والمؤهل العلميّ، وسنوات الخبرة، والجهة المسؤولة؟
4. هل تختلف تقديرات مُعلّمي المرحلة الإعداديّة في مدارس شَرقيّ القُدس لمعيقات النّمو المهنيّ باختلاف متغيرات الدّراسة: الجنس، والمؤهل العلميّ، وسنوات الخبرة، والجهة المسؤولة؟

فرضيات الدّراسة:

تسعى الدّراسة إلى الاختبار والتحقق من صحة الفرضيات الآتية:

الفرضية الرئيسية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات مُعلّمي المرحلة الإعداديّة في مدارس شَرقيّ القُدس للنّمو المهنيّ لديهم تعزى للمتغيرات الديمغرافية، وقد انبثق عنها الفرضيات الآتية:

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة **($\alpha \leq 0.05$)** بين متوسطات تقديرات مُعلّمي المرحلة الإعداديّة في مدارس شَرقيّ القُدس للنّمو المهنيّ لديهم تعزى لمتغير الجنس.
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة **($\alpha \leq 0.05$)** بين متوسطات تقديرات مُعلّمي المرحلة الإعداديّة في مدارس شَرقيّ القُدس للنّمو المهنيّ لديهم تعزى لمتغير المؤهل العلمي.
3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة **($\alpha \leq 0.05$)** بين متوسطات تقديرات مُعلّمي المرحلة الإعداديّة في مدارس شَرقيّ القُدس للنّمو المهنيّ لديهم تعزى لمتغير سنوات الخبرة.
4. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة**($\alpha \leq 0.05$)** بين متوسطات تقديرات مُعلّمي المرحلة الإعداديّة في مدارس شَرقيّ القُدس للنّمو المهنيّ لديهم تعزى لمتغير الجهة المسؤولة.

الفرضية الرئيسية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات مُعلّمي المرحلة الإعداديّة في مدارس شَرقيّ القُدس لمعيقات النّمو المهنيّ لديهم تعزى للمتغيرات الديمغرافية، وقد انبثق عنها الفرضيات التالية:

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة **($\alpha \leq 0.05$)** بين متوسطات تقديرات مُعلّمي المرحلة الإعداديّة في مدارس شَرقيّ القُدس لمعيقات النّمو المهنيّ لديهم تعزى لمتغير الجنس.
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة **($\alpha \leq 0.05$)** بين متوسطات تقديرات مُعلّمي المرحلة الإعداديّة في مدارس شَرقيّ القُدس لمعيقات النّمو المهنيّ لديهم تعزى لمتغير المؤهل العلمي.
3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة **($\alpha \leq 0.05$)** بين متوسطات تقديرات مُعلّمي المرحلة الإعداديّة في مدارس شَرقيّ القُدس لمعيقات النّمو المهنيّ لديهم تعزى لمتغير سنوات الخبرة.
4. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة**($\alpha \leq 0.05$)** بين متوسطات تقديرات مُعلّمي المرحلة الإعداديّة في مدارس شَرقيّ القُدس لمعيقات النّمو المهنيّ لديهم تعزى لمتغير الجهة المسؤولة.

أهداف الدّراسة:

تهدف هذه الدّراسة إلى:

1. التعرف إلى واقع النّمو المهني لمعلمي المرحلة الإعداديّة في مدارس شرقي القدس من وجهة نظر المعلمين أنفسهم.
2. دراسة أثر كل من متغيرات الدّراسة (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والجهة المسؤولة عن المدرسة) على تقديرات معلمي المرحلة الإعداديّة في مدارس شرقي القدس لواقع النّمو المهني لديهم.
3. التعرف إلى معيقات النّمو المهني لمعلمي المرحلة الإعداديّة في مدارس شرقي القدس.

4. دراسة أثر كل من متغيرات الدّراسة (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والجهة المسؤولة عن المدرسة) على تقديرات معلمي المرحلة الإعداديّة في مدارس شرقي لمعيقات النّمو المهني لديهم.

أهمية الدّراسة:

تنبع أهمية الدّراسة من الأمور الآتية:

1. تناقش الدّراسة قضية النّمو المهنيّ وهي قضيّة مهمة جدًا لمعلمي المدارس بصفة عامة، ولمعلمي المدارس الإعداديّة بصفة خاصة؛ وذلك لخصوصية هذه المرحلة وأهميّة إعداد المعلمين لها.
2. تشكّل هذه الدّراسة إطارًا هامًا لدراسة واقع النّمو المهنيّ لمعلمي المدارس الإعداديّة، والمعيقات التي تعيق تحقيقه، الأمر الذي يعزز فهم هذا الواقع.
3. تقدم الدّراسة الفائدة العلميّة للباحثين عن طريق معرفة واقع النّمو المهنيّ من خلال آراء العاملين الفعلية في هذا المجال.
4. إفادة المجتمع التّربوي بشكل عام، وإفادة الباحثة بشكل خاص لأنها معلمة في إحدى المدارس التّابعة لمجتمع الدّراسة. والمشرفين التّربويين حيث توضح صورة واقع النّمو الذي يتعرض له المعلمين.
5. الاهتمام العالمي المتزايد بضرورة استخدام التّكنولوجيا، فمن الضّروري دراسة النّمو التّكنولوجي للمعلمين؛ لتطوير وتحسين العملية التّعليمية التّعلمية، والنهوض بها.
6. يمكن أن تصبح هذه الدّراسة قاعدة لمتخذي القرار عند تقديمها للجهات المسؤولة عن المدارس.
7. من المأمول أن تصبح هذه الدّراسة قاعدة مرجعية لدراسات لاحقة؛ لأنَّ مناقشة هذا الواقع تطرح العديد من القضايا للنّقاش والدّراسة.

مصطلحات الدّراسة:

* النّمو المهنيّ للمعلّمين (اصطلاحًا): هو عملية تفاعل المعلم مع خبرات تعليمية ومهارات جديدة من أجل تطوير عاداته، واتجاهاته، وأسلوبه في عمله لجعله قادرًا على أداء مهامه وواجباته التربوية بكفاءة أكثر مع مسايرته لكل جديد في تخصصه (عامر، 2011: ص14).

* النّمو المهنيّ للمعلّمين (إجرائيًا): هو مجموعة من النّشاطات والإجراءات التي يتعرّض لها المعلم لمسايرة المستجدات العلمية والتربوية لزيادة المعارف والمهارات إلى جانب تطوير الاتجاهات الإيجابية نحو العمل التّربوي في مجال الممارسات الصّفية، والتخصص، والتّكنولوجيا.

* المرحلة الإعداديّة (اصطلاحًا): هي مرحلة تعليمية موجودة في بعض البلدان، التّعليم بين مدرسة ابتدائية وثانوية (وزارة التربية والتعليم، 2008).

* المرحلة الإعداديّة (إجرائيًا): هي المرحلة فوق الابتدائية وتحت الثانوية، وتشمل صفوف السابع والثامن والتاسع الأساسي فقط.

* شرقي القدس(إجرائيًا): يطلق على الأراضي الواقعة في الجانب الشرقي لمدينة القدس المحتلة. وهي تشمل البلدة التاريخية القديمة، إلى جانب أحياء أخرى مثل العيسوية ووادي الجوز والشيخ جراح والطور وجبل المكبر وصور باهر وراس العامود وغيرها من الأحياء المحيطة بالقدس.

* الجهة المسؤولة عن المدرسة (إجرائيًا): تعتبر الحكومات مسؤولة رسميًا عن مؤسسات التّعليم، وهناك عدة جهات مسؤولة عن المدارس وخصوصًا في منطقة القدس نظرًا لوجود الاحتلال الاسرائيلي، فهناك مدارس

تابعة لوزارة المعارف الإسرائيلية وأخرى تابعة لبلدية الاحتلال، ومدارس تابعة للسلطة الوطنية الفلسطينية، ومدارس خاصة.

* وزارة المعارف (إجرائيًا): هي واحدة من الوزارات المسؤولة عن النظام التعليمي في الأراضي المحتلة بما في ذلك المدارس الابتدائية والمدارس الإعداديّة.

* السلطة الوطنية الفلسطينية(إجرائيًا): الجهة الحكومية الرسمية المسؤولة عن كافة الوزارات، ومنها وزارة التربية والتعليم المسؤولة عن قطاع التربية والتعليم العام في دولة فلسطين.

* المدارس الخاصة (إجرائيًا): هي المدارس التابعة لجمعيات خيرية مسيحية وإسلامية وغيرها من الجمعيات ومنها مدارس غير هادفة للربح وأخرى ربحية.

حدود الدّراسة:

تم تطبيق الدّراسة ضمن الحدود الآتية:

1. الحد المكاني: تقتصر هذه الدّراسة على المدارس في شرقي القدس.
2. الحد الزماني: أجريت هذه الدّراسة في الفصل الأول من العام الدراسي 2022/2021.
3. الحد البشري: اقتصرت هذه الدّراسة على معلمي المرحلة الإعداديّة في مدارس شرقيّ القدس.

الفصل الثاني

الإطار النّظريّ والدّراسات السابقة

- **أولًا: الإطار النّظريّ**
- **ثانيًا: الدّراسات السابقة**

أولًا: الإطار النظريّ:

إنّ مهنة التّعليم من أرقى المهن وأسماها؛ فالمعلّم سِراجٌ يخرج الأجيال من الظّلمات إلى النّور، ويضيء لهم دروب العلم، ويزودهم بسلاح المعرفة، فللمعلم مكانة عالية ومهمة بين الأمم العريقة، فله مكانته المرموقة؛ لأنه يُقدّم أسمى الخدمات للمجتمع من خلال تعليم المعرفة والقيم، وتحمل المسؤولية وإكساب الأبناء مهارات التّفكير السّليم والقدرة على حل المشكلات وتحفيزهم على تحديد أهدافهم والسّعي نحو تحقيقها. فالمُعلم حامل رسالة، والتّعليم من أشرف المهن وأنبل الغايات، يهدف إلى بناء جيل واعٍ مثقف. حيث يعتمد نجاح المعلم على عدّة أمور أهمها الانتماء لمهنته، والمعرفة لديه، والخبرات المتنوعة، والقدرة على التّجديد والابتكار، والتّنويع في أساليبه التّعليمية.

يحصل المعلم على الدّرجة الجامعية الأولى ومعلومات وخبرات أولية تُهيؤهُ للعمل في المهنة لكنّها غير كافية للاستمرار في هذه المهنة؛ لذلك لا بُدَّ أن يتبعها نموًا مهنيًّا مستمرًا يجدد خبراته من خلاله وينمي قدراته؛ لأنّ العمليّة التّعليمية عملية متطوّرة بشكل متسارع، فيجب على المعلم أن يطوّر ويجدّد نفسه في جوانب عمله وشخصيته، ويبحث عن وسائل جديدة، وأساليب تتماشى مع التّطور التّكنولوجي والتّقدم السّريع (وهبة، 2015).

يتجه المعلم الذي يريد أن يكون ناجحًا في عمله نحو النّمو المهني، يغتنم الفرص كي يضيف إلى معرفته ويكون متّصلًا بالحديث من التّطورات في مجال عمله ليكتمل النّمو لديه، ويتابع حضور البرامج التّربوية المهنية، والنّمو المهني يتعدى الجهود المستمرة التي يبذلها المعلم لزيادة فهمه للطّلاب إلى التّقويم الشّخصي والعمل الدّائب على زيادة معرفته (عامر، 2011).

مفهوم النّمو المهنيّ:

النّمو المهنيّ هو أحد شطري تربية المعلم، هي عملة ذات وجهين أحدهما يتعلق بالإعداد قبل دخول المهنة، والآخر يتعلق بالتّدريب والنّمو المهني أثناء الْخدمة، وهو عامل رئيسي يتوقف عليه نجاح التّربية في بلوغ غاياتها وتحقيق أهدافها، ويسهم في تنمية المعلم مهنيًا وعلميًا وثقافيًا واكتسابه مهارات تمكنه من السيطرة على المواقف العديدة التي يواجهها في أثناء عمله. وانتشرت فكرة النّمو المهني لمواكبة الزّيادة في المدارس وزيادة عدد الطّلاب، والاستمرارية في التّعليم وزيادة التّأهيل ومواكبة المستجدات. وقد دعا الإسلام من قبل إلى ذلك، حيث قال الرّسول صلى الله عليه وسلم: "من سلك طريقًا يلتمس فيه علمًا سهّل الله له طريقًا إلى الجنّة" (النووي،1983)، غير أن الفكرة في العصر الحديث كانت قد ازدهرت مع بداية السّبعينات من القرن الماضي حيث ظهرت مفاهيم التّعليم المستمر والتي تبلورت في تقرير اليونيسكو بقيادة العالم فير **(Fawre)** عام 1972م وقد ساعد التّدريب أثناء الخدمة بعد ذلك على الاهتمام بالأنشطة داخل الفصل، وإدخال أساليب جديدة في التّعليم (ربيع، 2009).

يُعدُّ مفهوم النّمو المهني من المفاهيم القريبة من مفهوم التّنمية المهنية ولقد اتخذ النّمو المهني عدة اتجاهات ستتناولها الباحثة خلال بحثها.

"يُعرّف النّمو المهني بأنّه تنمية القدرة لدى الشّخص بما يساعده على فهم المشاكل التي تواجهه ومعرفة مدى تأثيرها على الأمور التي يعالجها أو التي ترتبط بمشاكل العمل" (عامر، 2011).

ويُعرَّف النّمو المهني للمعلم بأنه "عملية تفاعل المعلم مع خبرات تعليمية ومهارات جديدة من أجل تطوير عاداته، واتجاهاته، وأسلوبه في عمله لجعله قادرًا على أداء مهامه وواجباته التّربوية بكفاءة أكثر مع مسايرته لكل جديد في تخصصه" (عامر، 2011: ص14).

بينما يُعرِّفه الكرمي (2013) بأنه نشاط مخطط ومنظم يُمكّن المعلمين من النّمو في المهنة بالحصول على المزيد من الخبرات الثّقافيّة والعلميّة وكل ما من شأنه رفع عملية التّعليم والتّعلم وزيادة طاقة المعلمين للإنتاجية.

وترى ليفين (**Levine**,2003) أنّ النّمو المهني هو الرّكيزة الأساسيّة للنّمو المستمر للمعلّمين في أعمالهم، وإذا ما تمت بشكل جيد وفعّال فإنها تشكّل جوهر النّمو والتّطوير للعمل المدرسي ككل.

أهمية النّمو المهني للمُعلّمين:

أن الارتقاء بالمعلم وتنميته ثقافيًا وسلوكيًا ومهنيًا أصبح مسألة مهمة وحيوية لتطوير التّعليم، لذلك يجب النّظر في أوضاع المُعلّم بهدف التّشخيص والعلاج، وتوفير سبل ومتطلبات الارتقاء بواقعه وتنميته مهنيًا واجتماعيًا للتقدم والارتقاء بأداء المعلم إلى المستويات العالمية المتقدمة.

النّمو المهنيّ مصممٌ لزيادة الكفاية الإنتاجية عن طريق تزويد العاملين بكل جديد من معلومات ومهارات لزيادة الخبرة وصقل الكفاءة الفنية وتكمن أهمية النّمو المهنيّ من خلال ما يأتي كما أشار الكرمي (2013):

1- زيادة معارف العاملين ومهاراتهم واتجاهاتهم التي لها علاقة مباشرة بالعمل مما يطور أدوارهم.

2- اكتساب العاملين ثقتهم بأنفسهم وقدرتهم على العمل دون الاعتماد على الآخرين.

3- اكتساب العاملين خبرات جديدة تؤملهم إلى الارتقاء وتحمل المسؤوليّة.

4- تنمية المرونة والقدرة على التّكيّف في حياتهم العمليّة.

5- تحسين الأداء الحالي والمستقبلي للعاملين سواء كانوا أفرادًا أم جماعات.

6- تقلل زيادة المهارات والكفاءات من نسبة الأخطاء بالعمل.

يواجه المعلم تحديات كثيرة تجعل من نموه المهني أمرًا ملحًا، فالتّقدم التّكنولوجي وثورة المعلومات وغير ذلك أثر بشكل كبير على دور المعلم في العملية التّعليمية، فالتَربية ليست بمعزل عن المتغيرات والتّطورات، بل هي الوعاء الذي تصبُّ فيه قنوات التّغير وتبلورها في خبرات متكاملة ومتجانسة.

كما يرى عامر (2011) أنّ أهميّة النّمو المهنيّ للمعلمين تنبع من أهميّة عصرنا الذي يواجه التغيّرات والتحديات المتسارعة في جوانب الحياة المختلفة سواء العلمية، والاجتماعية، والاقتصادية، والتقنية. فالنّمو المهني في مهنة التعليم يُعد أمرًا ضروريًا يزيد من الكفاية في تحقيق أهدافه، ويعطيه قدرة أفضل على مواجهة مشكلاته، وتوفير جميع الظّروف الملائمة للإفادة من برامجه نظرًا لسرعة التّطور في المعرفة العلمية بشكل كبير يدعو العاملين إلى متابعة التّطور والاتساع تماشيًا مع روح العصر. وازدياد سرعة تطوّر الحياة في المجتمع وتجددها وتغير مطالبها، وهذا يقتضي من المعلّم أن يطوّر نفسه ومعارفه وأساليبه؛ ليؤدّي دوره داخل الإطار المتجدّد. وتطوّر المجال التّربوي، وهو أحد نتاجات التّطور المعرفي والتّطورات الاجتماعية، فالمناهج تتغير من وقت لآخر في أي مجتمع مما يتطلب من المعلم الاستمرارية في التّجديد. إضافة إلى تطوير البحث التربوي، واكتشافه لمزيد من الحقائق عن الطلاب، والمجتمع، وابتكار أساليب جديدة في التدريس. وللتّقدم التّكنولوجي دور مهم في العمليّة التّعليمية وذلك باستخدام الأجهزة والوسائل والتّقنيات التّعليمية الحديثة.

ويرى عُثمان (2003) أنّ أهميّة النّمو المهنيّ الدّائم للمعلمين ينبُع من اعتبار المعلم عنصرًا هامًا من مدخلات العملية التّعليمية، وأخطرها أثرًا على الطّلاب، وأن الارتقاء بالمستوى المهني للمعلم وزيادة فاعلية دوره وأدائه داخل المدرسة ينعكس بدوره على فاعلية النظام التربوي بأكمله.

حتّى يستمر المعلم في مهامه وأدواره عليه أن يوسّعَ مجالات المعرفة العلميّة والتّكنولوجية في عالم سريع التّغير، فهناك أسباب ومبررات تجعل التّنمية المهنيّة أمرًا ضروريًا (طاهر، 2010).

المبررات التي تحتم النّمو المهنيّ للمعلّمين:

يعد المعلم الركيزة الأساسية في النظام التعليمي، والعنصر الفعال الرئيس في تنشئة الطّلبة، فالأطباء، والمهندسون، ورجال الأعمال، وغيرهم من فئات المجتمع، يتأثرون إلى حد كبير بسلوك معلميهم، وما بذله هؤلاء المعلمون من جهد طوال سنوات تعليمهم، فللتدريس أصول وقواعد ومهارات على المعلم أن يتقنها (الخميس، 2003).

إضافة إلى الانفجار المعرفي الذي شهده العالم منذ منتصف القرن العشرين فمع التغيرات العلمية المتسارعة أصبح لزامًا على المعلم أن يدرس هذه التغيرات وتأثيرها على كافة عناصر العملية التّعليمية ومن بينها المقررات الدراسية، ومتابعة المعلومات والنظريات الجديدة التي تم إدخالها في التعليم (المطهر، 2005).

كما يرى خوسيه (2001) أن سرعة التغيير مبرر رئيس للنمو المهني للمعلمين فالنظم التّعليمية تعيش ثورة تعليمية جديدة، حيث يتعرض السياق الذي يعمل فيه المعلم إلى تحول وتغير متلاحق، والمعلم من العوامل التي تؤثر في صميم التنمية الشخصية والمهنية والمجتمعية.

ويشير بليم وهورد (**Bleem & Hoord**,2003) أن النّمو المهني أمرٌ هامٌ ومُلِحٌ في الوقت الحالي؛ لما له من أثرٍ في تحسين مخرجات العمل التّعليمي الذي يمارسه المعلم مع طلابه، فالنّمو المهني للمعلم محطَّ اهتمام التّربويين باستمرار في أثناء محاولتهم لتحسين أحوال التّربية والتّعليم في مجتمعاتهم.

أهداف النّمو المهني:

يستهدف النّمو المهنيّ للمعلم أهدافًا متعددة تركّز جميعها على نمو المعلم شخصيًا، وتطوير قدراته وكفايته الأكاديمية، والسّلوكية، والعلمية، والتي ترتبط بأدواره، ومهامه، ومسؤولياته التّعليمية، والإدارية المساندة لعمليات التّعلم، وبذلك يجب أن تنبع أهدافها من الاحتياجات الفعلية لكل مراحل النّمو المهني للمعلم.

ولأي برنامج تنموي أهداف محددة، فالنّمو المهنيّ للمعلمين يهدف إلى رفع مستوى المهارة عند المعلمين في مجال التدريس، وفي مجال البحث العلمي، للقيام بمهارة الإدارة وخدمة المجتمع، واكتساب المعلومات اللازمة للتّعامل مع مستحدثات تكنولوجيا التّعليم والتّعلم، واستخدامها في التّعلم الذّاتي، والتّعليم المستمر، واكتساب معلومات ومهارات عن التّقويم، وتوفير المناخ المناسب لأعضاء هيئة التدريس للتعرف على قدراتهم، وتبادل الخبرات بين أعضاء هيئة التدريس والمؤسسات العلمية الأخرى (حداد، 2004).

تهدف برامج النّمو المهنيّ للمعلمين كما يرى عامر (2011) إلى مساعدتهم في الكشف عن قدراتهم واستعداداتهم وميولهم واتجاهاتهم، والعمل على تنميتها وتطويرها. ويمكن الاستفادة من نتائج البحوث التّربوية والعلمية لتحسين وتطوير المهارات الدّراسية. وبذلك تعويض النّقص وعدم الكفاءة في عملية الإعداد قبل الخدمة. كما تهدف هذه البرامج إلى استثمار التّكنولوجيا في عملية التّدريس، وتجديد المعلومات ومواكبة

التّطورات والتّقنيات الحديثة لدى المعلمين، وصقل مهاراتهم. ويمكن الاستفادة منها في توجيه المعلمين إلى استخدام أسس وقواعد التّقويم المناسبة للبرامج التّدريبية، واستخدام الأدوات اللازمة للتّقويم. وبالتّالي تبادل الخبرات والتّجارب بين المعلمين المشاركين والتّعرف على التّطورات التي تحدث في المجلات التّعليمية. والتّعرف على التّغيرات الاجتماعية والاقتصادية والثّقافية في المجتمع، وكيفية الرّبط بينها وبين التّعليم والتّدريس.

ويتضّح مما سبق أن للنّمو المهنيّ للمعلّم أهدافًا عديدة تشمل جوانب تنمية المعلّم؛ لذلك فهي عملية شاملة ومتكاملة، وذلك يؤكد أهميّة النّمو المهني للمعلم.

جوانب النّمو المهني ومجالاته للمعلمين:

إنّ من أهم أهداف النّمو المهني للمعلمين تسليحهم بالمعارف والمهارات والاتجاهات الضّرورية لعملهم، فمن الضّروري تعزيز التّعلم الذّاتي لدى المعلمين؛ ليبقى متابعًا للمستجدّات التّربوية، والعلمية، والتّكنولوجية. أما عن جوانب النّمو المهنيّ للمعلمين كما وضعها الأحمد (2005) فهي كالآتي:

1- الجانب الثّقافي: يكمن هذا الجانب بتزويد المعلمين بالثّقافة العامة من خلال التّعرف على علوم متنوعة تتعلق بشؤون الحياة بشكل عام إضافة لتخصصه، وفيما يتعلق بمجتمعه على وجه الخصوص، فالثّقافة شرطٌ أساسي لنجاح المعلّم، فكلما ازدادت المعلومات العامة للمعلم، كان احترام الطّلاب له وثقتهم به أعلى، وهو بذلك يتغلّب على الصّعاب التي قد تواجهه، كما يساعده هذا الجانب على نضج شخصيته واتّساع أفقه، ويتمكن من حل مشكلات البيئة المحلية التي يعيش فيها؛ فيجب أن يتّسم المعلم كما ترى طاهر (2010) في مجتمع المعرفة بثقافة واسعة حتى لا يصبح في

موقف حرج أمام الطلاب، فالطّلاب ينظرون إلى معلمهم أنّه مصدر المعرفة في شتّى مجالات الحياة، وبالنظر لزيادة حجم المتغيرات الثّقافية المتسارعة في المجتمع، نجد صعوبة متابعة معظم المعلمين لها، وعدم مسايرتها وانتقاء الصّالح منها، وهذا يتطلب ضرورة الاهتمام بالمجال الثّقافي لتنمية المعلم مهنيًا.

2- الجانب التّخصصي: الاهتمام بجميع الخبرات التي يجب أن تكون لدى المعلم في المجال الذي يقوم بتدريسه، فيجب أن يكون أساس المادة العلمية التي يقوم بتدريسها أساسًا قويًا يمكّنه من تقديمها للمتعلمين عن فهم عميق لمفاهيمها، وإدراك كامل لحقائقها، وعلى دراية بأهم تطبيقاتها، والتّطورات التي تحدث عليها. وتركيز المعلم على تمكين نفسه من تخصصه وكل ما يتعلّق فيه. وترى طاهر (2010) أن هذا الجانب يقوم على إمداد المعلم بالأسلوب الذي يمكنه من تزويد نفسه بما يستجد حتّى يتواكب مع الجديد في مجال تخصصه، وكذلك على الصّعيد الآخر، ويسهم في علاج بعض أوجه القصور في الإعداد الأكاديمي.

3- الجانب التربوي: الاهتمام بنمو الخبرات التربوية التي ينبغي أن يكتسبها المعلم بما يساعده في فهم طبيعة الطلاب، وخصائصهم، ومراحل نموهم، ومتابعة نظريات التعلم الحديثة، وأساليبه، وطرائقه، وأدواته، بالإضافة إلى دراسة المتطلبات التّربوية المتعلقة بالمجتمع، وضرورة التّعرف على أهم جوانب تطور الفكر التّربوي قديمًا وحديثًا وبخاصة الفكر التّربوي الذي يستند إلى النّظريات التّربوية الفعالة والتي أثبتت نجاحها في ميدان التّجريب والتّطبيق، بالإضافة إلى الإلمام بفعاليات عملية التّعليم والتّعلم المطلوبة من المعلم لكل من المناهج الدّراسية، وتقنيات التّعليم، والإدارة الصّفية، وتوجيه المعلمين وإرشادهم والتّخطيط للتّدريس. وترى طاهر (2010) أن نمو الجانب التّربوي لدى

المعلم يسهم في إمداده بكل ما هو جديد في الثقافة النّفسية والتّربوية، وطرائق التّدريس والمناهج ونظريات النّمو والتّعلم وخصوصًا الجديدة منها، التي لم يحصل عليها أغلب المعلمين أثناء إعدادهم، مثل استراتيجيات التّعلم النّشط وتطبيق منظومة التّقويم الشّامل وغيرها.

4- الجانب العملي: ونعني به جميع الخبرات التي على المعلم أن يكتسبها ليتمكّن من الممارسات الصّفية بنجاح ملحوظ. ويُعَدُّ هذا الجانب من أهمّ جوانب النّمو المهنيّ وهو المعيار الأساس في مقدرة المعلم أن يكون معلمًا أم لا. فما فائدة نجاح المعلم في المقررات الدراسية وفشله في إعطاء الدرس في الغرفة الصّفية؟ وطرق التدريس أيضًا تندرج تحت هذا الجانب بالإضافة إلى تقنيات التّعليم وأساليبه المختلفة.

وأضافت طاهر (2010) جوانب ومجالات أخرى تتمثل في:

- المجال الإداري: يقوم المعلم بأدوار متعددة داخل المدرسة لا تقتصر على التّدريس، حيث يشارك إدارة المدرسة في المسؤولية الإدارية، والفنية بأنشطة مختلفة، وتوليه مسؤولية الإشراف المدرسي وإعداد التقارير اللازمة لإدارة المدرسة عن سلوك الطلاب ومدى تحصيلهم، وما يسند إليه من أعمال إشرافية من قبل إدارة المدرسة سواء داخل الغرفة الصّفية، أو أثناء الزّيارات والرّحلات المدرسية، ويهتم المجال الإداري لنمو المعلم مهنيًا بتنمية الوعي القانوني للمعلم بحقوقه وواجباته المهنية والإدارية، وكذلك إكسابه المهارات اللازمة للقيام بالواجبات والمسؤوليات فيكتسب ثقة واحترام زملائه ومديره.

- المجال الشّخصي: لشخصية المعلم دور أساسي في أداء عمله، فإذا كانت شخصيته متزنة، كان أنجح في عمله وإدارة الغرفة الصّفية، يهتم المجال الشخصي لنمو المعلم مهنيًا بدعمه بالخصائص الشخصية التي تساعده في أداء عمله، وتطبيقه لما تعلمه أثناء دراسته الجامعية، وخبراته في الحياة العملية، ليكون ناضج الشخصية يتكيف مع بيئته، متكامل الشخصية، وأن يكون إيجابيا للأمور المحيطة به، وكيف يدير علاقاته الإنسانية، بالإضافة إلى الاهتمام بالمظهر العام وطريقة تعامله مع الآخرين.
- المجال الاجتماعي: يعدُّ المجال الاجتماعيّ أساس في العمليّة التّعليمية التي هي شديدة التّعقيد وليس لأحد القدرة على القيام بها، فعلى المعلم أن يتحلّى بعدة صفات، أهمها: أن يكون مؤمنًا بأهمية حبه للطلاب ومساعدته لهم، وأن يكون محبًا لمادته التي يدرسها بشغف، وأن يشعر بمتعة لشعور طلابه بثقتهم بأنفسهم مع مراعاة الفروق الفردية بينهم، بالإضافة إلى أدوار المعلم الاجتماعية وكونه قائدًا وموجهًا ومرشدًا للطلاب وقدوة حسنة للطّلاب في الأقوال والأفعال، ويركز المجال الاجتماعي للنّمو المهني على غرس المهارات والقيم الاجتماعية فيه من خلال تنمية مهارات العمل الجماعي، وتمكين المعلم من التّعامل بروح الفريق مع زملائه وطلابه، وغرس قيم التّعليم التّعاوني بين الطّلاب.

وتوصلت الباحثة ممّا سبق أنَّ هناك مجالات وجوانب متعدّدة للنّمو المهني للمعلمين من أجل رفع مستواهم تربويًا وأكاديميًا، وثقافيًا، واجتماعيًا، وشخصيًا. وقد تمّ اختيار المجالات الآتية لتكون موضوعًا للدّراسة.

نمو الممارسات الصّفية:

ترى محمد(2007) أنَّ المعلم هو من يدير عملية التّعليم والتّعلم ويوجهها ويستطيع أن يحرر الطّلاب من الخوف من السّلطة، ومن تدهور الرّوح المعنوية، ومن وظائفه تقبل وجهات النّظر الخاصة بمسؤولياته الوظيفية، وأداء العمل في حدود الإمكانات، وهو أضمن طريق لتنظيم الخدمات التربوية وعليه أن يضع جهده لخدمة الهدف العام للتربية والتعليم وهو تطوير الفرد ككل.

فلم يعد ينظر إلى إعداد المعلم على أنه عملية تنتهي بحصوله على الدّرجة الجامعية التي تؤهله للعمل بسلك التّعليم، إنّما ينظر إلى عملية إعداده على أنّها عملية متعدّدة، منها ما يتم قبل التحاقه بالمهنة، ومنها ما يتم بعد ممارسته للمهنة، لذا يعد إعداده قبل ممارسته الخدمة بداية الطريق لنموه المهني وليس نهايته، وأن برامج التدريب أثناء الخدمة هي الضمان الوحيد لاستمرار هذا النّمو المهني؛ لذا يتطلب من المعلم الاستمرار في تجديد معارفه واتخاذ السُّبل نحو النّمو المهني المستمر (طاهر،2010).

وتُعرّف الممارسات الصّفية في المفهوم الحديث: أنها عملية التفاعل التي تتمُّ داخل الصّف الدّراسي أو خارجه بين المعلم والطّلاب والمادة الدّراسية من خلال مصادر المعرفة المختلفة. وفي هذه الدّراسة، يقصد بالممارسات الصّفية: السّلوكيات، والأفعال، والطرق التي يستخدمها المعلم داخل الصف لتقديم المادة التّعليمية بغرض إحداث التّعلم لدى الطّلاب (النصار،2002).

ولا يخفى على المتتبع للممارسات الصّفية السّائدة منذ فترة ليست قصيرة أنها تعتمد على إستراتيجية التّدريس المباشر (التّلقين) في جزء كبير من العملية التّعليمية، وأن إمكانية تغيير الاتجاهات نحو هذا النمط

يعتمد بصورة كبيرة جداً على تحديد الأطر النظرية اللازمة؛ التي من الواجب أن تستند إليها الممارسات الصّفية، وذلك كخطوة أولى في مراجعة السّلوك الذي يحدث داخل الغرفة الصّفية. وأن تحديد الأطر النظرية يساعد المؤسسات، والإدارات ذات الشّأن على التأمل في طبيعة البرامج التّدريبية، وذلك لرفع مستوى العملية التّعليمية، والتّطلع بجدية بأن تشتمل هذه البرامج التّدريبية على الاتجاهات والمهارات والمعارف التي يجب أن يكتسبها المعلم، ومن ثم تطبيقها (الصغير،2014).

وظهرت أساليب حديثة متعددة يمكن أن يستخدمها المعلم داخل الغرفة الصّفية، مثل: التعلم التعاوني، والتعلم بالاكتشاف، وجمع المعلومات، وحل المشكلات، ولكل من هذه الأساليب كيفيته ومراحله وإيجابيات ومعيقات تطبيقه (طافش،2006).

ولا يقتصر تحسين أداء المعلمين على طرق التّدريس والوسائل التّعليمية وإتقان الطّلاب للمادة الدّراسية، بل يتعدى ذلك الى الاهتمام بالتّفكير العلمي في حل المشكلات، وإجراء البحوث والتّجارب، وتحفيز الطّلاب لمحاكاته وزيادة التّفاعل والتّواصل بين المعلم والطّلبة داخل الصّف، وتوليد القناعات لدى المعلمين بضرورة تحسين أدائهم بشكل مستمر، وتوظيف النّقد البنّاء وإتقان عملية التّقويم والفهم العميق للعملية التّربوية تخطيطاً وتنفيذاً وتقويماً. ولعل ممارسات المعلم في طرح الأسئلة التّعليمية وتحديد مصادر اشتقاقها وتوافقها مع الأهداف التّربوية من العمليات الأساسية التي يجب أن يلم بها المعلم داخل غرفة الصّف، فهي مرتبطة بعملية تقييم التّحصيل الدّراسي، وليست عملية عشوائية أو مزاجية، بل يجب أن تكون عملية مدروسة ومخطط لها ومنبثقة من الأهداف التّعليمية، وتتناسب في عددها من الوقت والجهد المبذولين في عملية التّعليم (دروزة،2005).

الممارسات الصّفية تتضمن الآتي كما يراها الخزاعلة (2012):

1- حفظ النّظام.

2- توفير المناخ التّعليمي المناسب للقيام بعملية التّعليم والتّعلم.

3- تنظيم البيئة الفيزيقية التي تسهل عملية التّعليم والتّعلم.

4- توفير الخبرات التّعليمية المناسبة لمستويات الطّلاب وتنظيمها وتوجيهها.

5- وضع خطة عملية لتقويم مدى تقدم الطّلاب نحو تحقيق الأهداف.

أهمية الممارسات الصّفية:

تعد إدارة الصّف أمرًا في غاية الأهمية من حيث أنّها تكمل عوامل التّنظيم الذي يسهّل حدوث التّعلم ويسرعه، فهي بالتّالي تخلق نوع من التّوازن بين أركان العملية التّعليمية التّعلمية، بعيدًا عن التّسبب بالفوضى، أو التّسلط أو الاستبداد، ولا سيما إذا كانت هذه الإدارة تمتاز بالانضباط والمرونة والفعالية. ويمكن إبراز أهمية الإدارة الصّفية الفعالة في المسائل التالية كما أوردها الزغول والمحاميد (2007):

- توفير المناخ التّعليمي الفعال.
- توفير عامل الأمن والطّمأنينة للمتعلمين.
- توفير فرص التّفاعل الإيجابي بين المعلم والمتعلمين وبين المتعلمين أنفسهم.
- التّخطيط السليم لاستخدام الوسائل والتّقنيات التّعليمية المناسبة.
- تنظيم الوقت بما يكفل تنفيذ الأنشطة التّعليمية بشكل فعال.
- تكفل وجود علاقات إيجابية بين المتعلمين.

- تقليل فرص الصّراع وحدوث المشكلات.

- تنفيذ الأنشطة التّعليمية على نحو يساعد في تحقيق الأهداف.

- ترفع مستوى الأداء والتّحصيل الأكاديمي لدى المتعلمين.

- تنمي الاتجاهات الإيجابية لدى المتعلمين نحو المدرسة والمواد التّعليمية الأخرى.

- تغرس في المتعلمين قيم إيجابية مثل التّعاون واحترام الآخرين.

العناصر الأساسية للممارسات الصّفية:

تتضمن الممارسات الصّفية عناصر أساسية وهي التخطيط والتنفيذ والتنظيم:

التّخطيط :

ترتيب الأولويات في ضوء الإمكانيات المادية والبشرية المتاحة، والتخطيط عملية مستمرة من الممكن أن تكون قصيرة المدى أو طويلة المدى.

فالتّخطيط في أبسط تعريفاته هو إضفاء عقلانية على مسيرة العمل قبل تنفيذه، وهو من المهمات التي تقع على عاتق المعلم في إدارته لصفه، إنّ المعلم الذي يعطي جزءًا من وقته في التّخطيط سيوفر في النّهاية الكثير من الأوقات الصّالحة للاستثمار. فيجب عليه أن يجعل الوقت مسخرًا لصالحه، ولهذا يجب عليه التّخطيط لكل نشاط أو عمل يقوم به. إنّ تحديد الأهداف والأولويات وإعداد الخطط وتنفيذها ووضع جدول زمني محدد ومتابعة تطبيقه بجدية من شأنه أن يمكّن المعلم من استغلال الوقت بما يعود عليه وعلى طلابه ومن ثم على مدرسته بالنّفع والفائدة، وهو يسلك إلى تحقيق الأهداف المقررة، والمعلم مدعو هنا لوضع خطة سنويّة، أو فصليّة، وكذلك شهرية، وأسبوعيّة ومن ثم يوميّة لكل فعالياته ونشاطاته (زيتون،1998).

التّنفيذ:

1- التزام المعلم بالوقت: إنّ التزام المعلمين بوقت بدء الحصة ونهايتها يعد عاملاً مؤثرًا في تحصيل الطّلبة وسلوكهم، وفي المقابل وُجد أنّ هناك علاقة قوية جدًا بين تأخّر المعلم عن بداية الحصة، أو إنهائه المبكر لها، وتحصيل الطّلبة المنخفض وسلوكهم غير المقبول.

2- تجنب المقاطعات: كثيرًا ما يتعرض المعلم إلى مقاطعات أثناء انهماكه مع طلبته في موقف تعليمي وتتمثل هذه المقاطعات بدخول طالب متأخر عن الدّرس، أو دخول معلم يطرح سؤالاً على الطّلبة، أو زميله المعلم، هذه كلها مقاطعات مضرة بالموقف التّعليمي، وتستنفذ في جملتها وقتًا لا يستهان به من وقت الحصة.

3- المحافظة على تركيز المجموعة: على المعلم أن يتخذ من الإجراءات ما يضمن تحمل الطّلبة مسؤولياتهم واستمرارهم على تحمّلها وأن يكونوا في كل وقت من أوقات الدّرس في حالة من التّركيز والاستعداد للعمل، أو للإجابة، أو المشاركة، والمعلم هنا يراقب الطّلبة أثناء عملهم باستمرار يتجول بينهم، ويقدم التّوجيه المناسب للطّلبة أثناء عملهم الفردي، في الوقت الذي يجعل فيه جميع الطّلبة يعملون بانهماك لإنجاز المهمة (هارون، 2003).

التّنظيم:

إنّ من مضيعات وقت الحصة عدم توفر البيئة الملائمة في الغرفة الصّفية، والذي تتحمل إدارة المدرسة مسؤوليته، أو عدم توفير الأجهزة والأدوات اللازمة لأداء الحصة أو ربما بسبب بعض التّعليمات

المدرسية مثلما يكون المدرس نفسه مسؤولا عن هدر الوقت بفعل عاداته السّلوكية ونمط الإدارة الصّفية الذي يتبناه.

وتتطلب الإدارة الصّفية حسن إدارة الوقت واستغلاله داخل غرفة الصّف، وتوفير البناء التّنظيمي للمدرسة بعناصره ومكوناته. كما تحتاج توفير البيئة المادية الملائمة لخصائص الطّلاب ومراحلهم العمرية وطبيعة الموقف التّعليمي داخل المدرسة وفي داخل الصّفوف. إضافة إلى توفير الوسائل والتّجهيزات والتّقنيات والمعينات السّمعية والبصرية اللازمة للتّعلم وللمهارات المطلوبة.

- وجود تعليمات مدرسية وتعليمات صفية واضحة، وعادلة، ومرنة قابلة للتّنفيذ.

- تهيئة مناخ مدرسي ملائم، وبيئة نفسية ملائمة داخل الغرفة الصّفية (حسن، 2011).

طرق نمو الممارسات الصّفية:

إنّ للممارسات الصّفية أثرًا فعالًا في نجاح العمليّة التّعليمية كما تراها عبيد (2006)، وهنالك العديد من الطّرق التي تساعد في رفع مستوى الممارسات الصّفية منها:

1- تشجيع المعلمين على الاطّلاع على كل ما هو جديد في مجالاتهم العملية والتّربوية ومناقشتها أثناء الاجتماعات الفنية.

2- توجيه أنظارهم لحضور المحاضرات، والنّدوات، والاهتمام بالبرامج الإذاعية والتّلفزيونية ذات العلاقة بالعمل التّربوي، والتّعليمي، وزيارة المكتبات العامة.

3- حثّ الْمعلمين على تقديم المبادرات، وبذل الجهد في تطوير المناهج بالتّعاون مع الأكاديميين وواضعي السّياسات التّعلمية.

4- تعويد المعلمين على ممارسة البحث العلمي في مجالات تحسين المدرسة والتّدريس الفعّال.

5- خلق ثقافة التّطوير من خلال تنمية العلاقات المهنية بين المعلمين وبيئتهم وبين المجتمع.

وأضاف البعاج (2019) أن من طرق نمو الممارسات الصّفية ضرورة الزّيارة التّقويمية من قبل المعلم للمشـــرف المختص وللمدير لزيارته والاستفادة من تبادل الخبرات.

النّمو التّخصصي:

ولقد أكدّت اكثر الدّراســـات التّربوية على أهمية التّنمية المهنية للمعلم أثناء الخدمة بحيث تصـــبح برامج إعداد المعلمين وتدريبهم هي الغاية المنشـــودة للقائمين على العملية التّربوية، ونظرًا للتّقدم المعرفي الهائل الذي يتميز به العصر الحالي، فقد أصبح من الضّروري أن يحافظ المعلم على تحديث معلوماته ومهاراته وفقًا لكل جديد في طرائق التّعليم وتقنياته، وبذلك يكون التّعليم بالنسـبة له عملية نمو مسـتمرة ومتواصـلة، ونظرًا لصـعوبة إعداد المعلم الصّالح لكلّ زمان ومكان _في ظل ثورة التّكنولوجيا والمعلومات_ أصبح الإنماء المهني أكثر ضـرورة من أجل توفير الخدمة التّربوية اللازمة للمعلم، والتي تتضـمّن تزويد المعلم بمواد التّجدد في كل مجالات العملية التّربوية، من أسـاليب وتقنيات وطرائق التّعليم والتّعلم، وتـدريبـه عليهـا وإجراء البحوث الميـدانيـة، واسـتيعاب كل ما هو جديد في النّمو المهني من تطورات تربوية وعلمية (طاهر،2010).

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

يلقى المعلم المتمكن من مادة تخصصه حبًا وإعجابًا وإقبالًا أكبر من طلابه باعتبار أن الكفاية المعرفية ضرورة لا غنى عنها للمعلم. فالتّعليم مهنة لا بد أن يستند فيها على مجموعة من المعارف والحقائق النّظرية المتعلقة بفلسفة التَّعليم وأهدافه ونظرياته والحقائق المتّصلة بالمتعلم، بالإضافة إلى معرفة ثقافية واسعة ومعرفة تخصصية كل في مجاله (جرادات،2008). فالمعلم لا يمكن أن يؤدّي دوره التّعليمي بالشّكل المطلوب ما لم يتمكن من العلم الذي سيقوم بتعليمه (الترتوري والقضاة، 2006).

يضيف المهدي (2007) بأنّ 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 مستوعبًا لها متفهمًا لأصولها، وأن يكون دائم الاطلاع والتوسع المعرفي في مجال التخصص.

أشارت بعض البحوث إلى وجود ارتباط إيجابي بين مستوى التّحصيل الأكاديمي للمعلمين، وفعاليتهم التّعليمية في ضوء إعداد الخطط الدّراسية والتّعامل مع الطلاب، فالمعلم المتفوق في ميدان التّخصص والمؤهل مهنيًا على نحو جيد يغدو أكثر فعالية من المعلم الأقل تفوقًا وإعدادًا، وقد يعود سبب ذلك إلى عوامل عدة، كالقدرة العقلية والجد والمثابرة والميل إلى القراءة وسعة الاطّلاع، فالتّعليم النّاجح والفعّال لا يرتبط بتفوق المعلم في ميدان تخصصه فقط بل يرتبط بمدى اهتماماته وتنوعها وتميُّز المعلمين عن غيرهم من نظرائهم الأقل فعالية (حسن ومحمود، 2008).

أمّا البعد الأكاديمي فيضم الكفايات الأكاديمية المعرفية اللازمة لتمكينه من ممارسة تدريس مادة ما بفاعلية واقتدار، وتشمل إضافة إلى الإلمام بمادة التّخصص والثّقافة العامة، امتلاك مهارات الاستقصاء

والاكتشاف العلمي، واستخدام خطوات منهج البحث العلمي في الاستقصاء والتّدريس والتّفسير وتوضيح أوجه التّرابط بين عناصر الدّرس الرّئيسة ومحتوى دروس المادة التي يدرسها والمواد الدّراسية الأخرى، وكذلك ربط موضوع الدّرس بمشكلات الحياة باستخدام الأمثلة التوضيحية من واقع الحياة نفسها، وجعل الطّالب محور العملية التّعليمية التعلمية فيضمن المشاركة القصوى للمتعلمين أثناء الدرس (الفتلاوي، 2003).

أساليب النّمو التّخصصي:

والنّمو التّخصصي كغيره من مقومات العمليّة التّعليمية، لا يخفى دوره الفعّال في النهوض بالعملية، وهناك أساليب ذاتية يتبعها المعلم لتطوير نفسه تخصصياً منها (البعاج،2019):

1. الزّيارات المتبادلة ومشاهدة الدّروس.
2. المشـــاركة بالحلقات النّقاشـــية والنّدوات العلمية والتّربوية والاجتماعية.
3. إقامة الدّروس النّموذجية ودعوة مجموعة من المعلمين في ذات التّخصص.
4. الاطّلاع على مـا يعرض في الإنترنـت من معلومـات ونماذج خطط وفيديوهات ووسائل وغيرها والإفادة منها.
5. كتابة بحث حول مشكلة معينة والمشاركة به في مؤتمرات و ندوات.
6. عمل تقييم ذاتي موضـــوعي من أجل الوقوف على كل الجوانب التي تحتاج إلى دعم وتطوير وتحسين والعمل عليها.

ويضيف الدّيب (2007) لأساليب النّمو التّخصصي ما يلي:

1. توجيه المعلّم للقراءات العلميّة والمهنيّة.
2. تشجيع المعلّم لمواصلة الدّراسات العليا.

3. تهيئة فرص التّدريب المناسب للمعلّم.
4. تشجيع المعلّم على البحث والابتكار والتّجديد.
5. توسيع الفرصة للمعلم للّقاءات العلميّة والمهنيّة مع المختصين والورش التّعليمية، والدّروس النّموذجية.
6. إحاطة المعلم بالاتجاهات والطّرق التّربوية الحديثة في مجال المادة الدّراسية من خلال المؤتمرات والنّدوات والمحاضرات.

النّمو التّكنولوجي:

مع التّطور التّكنولوجي الذي يشهده العالم أصبح هناك حاجة مُلّحة وضرورية لتوظيف تكنولوجيا التّعليم في العملية التّعليمية التّعلمية، إذ تقوم على أساس التّفاعل ما بين المعلم والطّالب مع عدد كبير من المصادر التّعليمية المتنوعة حيث تقدم خبرة متكاملة وتأثير مباشر للطّالب, بما يتلاءم مع واقع العصر الذي نعيشه، حيث ثبت أنّ هناك اتجاهًا إيجابيًا لدى الطّلبة والمعلمين نحو توظيف تكنولوجيا التّعليم بالرّغم من وجود كثير من المعيقات والمشاكل أثناء استخدامه، وأنّ التّأثير يزداد قوة في المرحلة الأساسيّة حيث أنّ المعلم بحاجة إلى أدوات ووسائل تكنولوجيّة تُسهِّل من العمليّة التّعليمية (حمدي وآخرون ،2020).

إن ما يُستجد على السّاحة التّربوية من تقنيات جديدة كاستخدام الأجهزة مثل التّلفاز والحاسوب والتّعلم المبرمج وغيرها. تتطلب إعادة النّظر في البيئة التّعليمية وأدوار المعلم، وتخلق العديد من المشكلات التّربوية وتفرض على المعلم تطوير طرائق تدريسه وتغيير خططه وتجديد معلوماته، ولذلك يجب ألا ننظر إلى هذه التّقنيات باعتبارها مجرد إضافة إلى العمليّة التّعليمية ولكنها تتطلب إحداث تغييرات جوهرية في أساس العمليّة التّعليمية (الحميداوي،2017).

ويبين محمد وآخرون (2004) بأن تكنولوجيا التّعليم تتسع لتشمل عوامل أخرى تتعلق بتخطيط وتصميم وتطبيق مواقف قادرة على إنجاز الأهداف وتحقيقها بشكل متقن، بحيث ترفع كفاية التعليم وتختصر الوقت والجهد وتحدث عملية التّعلم بشكل أسرع، وأكدّ الزّبون وعبابنة (2010) على الدّور الذي لعبته تكنولوجيا التّعليم من حيث إلى رفع كفاءة التّعليم وتحسين نوعيته بعد الانفجار السّكاني الكبير الذي طرأ على العصر الحالي وأدى إلى انخفاض مستوى العملية التّعليمية.

كما أشار شحادة (2010) إلى أهمية توظيف التّكنولوجيا في التّعليم المدرسي كونها تُسهم إلى مدى بعيد في تصميم المواقف التّعليمية ومساندة دور المعلّم في أداء عمله وتكوين علاقة إيجابيّة بين المعلّم والطّالب وتأكيد التّفاعل بينهما، كما تُسهم في عمليات التّخطيط والقياس والتّقويم التّربوي.

دور المعلّم في تسهيل عمليّة التّعليم من خلال تكنولوجيا التعليم:

تبلورت أهميّة العنصر البشري في عمليّة دمج تكنولوجيا المعلومات في التّربية، وهذا ما ظهر في ورقة النّقاش الّتي طرحتها منظّمة اليونيسكو عام 2001، وقد ورد في هذه الورقة الّتي تحمل عنوان "دمج النّاس والتّكنولوجيا في نظام التّربية والتّعليم" مع الحاجة لأجهزة وبرمجيّات لمعالجة الهوّة المعلوماتيّة (information divide)، لعلّ أهمّ المتطلّبات هي الحاجة إلى تطبيق التّكنولوجيا من أجل دعم نظام التّربية والتّعليم والتّدريب، ومنهم الطّلاب والمربّون والإداريّون التّربويون والأهالي **(**UNESCO، 2001**).** وقد أُجريت دراسات عديدة بحثت في موضوع تصوّرات المعلّمين ومواقفهم من استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتّصال في مهنتهم، حيث ساعدت نتائج هذه الاستطلاعات على تحديد بعض العوائق الّتي تسبّب وترسّخ عزوف المعلّمين عن استخدام التّكنولوجيا في تعليمهم (Watson,1998**).**

أهمية استخدام التّكنولوجيا في الصّف:

إنّ مواكبة التّطور التّكنولوجي في العمليّة التّعليمية يُعَدُّ من ركائز النّهوض بها، وتكمن أهمية تكنولوجيا التّعليم كما حددها سلامة (2006) والحربي (2010) كما يلي:

- استثارة اهتمام المتعلم وإشباع حاجاته للتّعلم وتكوين اتجاهاتهم الجديدة.
- اكتساب الخبرة وزيادة المشاركة الفاعلة للمتعلم مما يجعله أكثر استعدادًا للتّعلم.
- إشراك جميع حواس المتعلم فتؤدي إلى ترسيخ وتعميق التّعلم.
- مواجهة الفروق الفردية بين المتعلمين وتؤدي إلى تعديل سلوكهم.
- ترتيب واستمرار الأفكار التي يكونها المتعلم.
- تفعيل دور الطّالب.
- توفير فرص التّعلم الفردي سواء داخل الموقف الصّفي أو خارجه.
- معالجة البعدين الزّماني والمكاني.
- معالجة الانفجار المعرفي والمعلوماتي.
- توفير فرص التّعلم عن بعد عن طريق شبكة الإنترنت.
- تطوير أساليب وتحسينها بدمج الصّوت والصّورة والحركة في الوسائط المتعددة.
- إظهار الحركة واللون والرّسوم والصّور التي تدعم وتوضح المادة التّعليمية المقدمة.

توظيف تكنولوجيا التّعليم:

تطورت تكنولوجيا التّعليم ومستويات أخرى من التّكنولوجيا خلال الفترة الماضية بشكل سريع من حيث نقل المعلومات، وتخزينها، وترميزها، وأصبح الدّور الرّئيس للمعلّم يتطلّب استخدام التّكنولوجيا والأجهزة بفاعلية عند تقديم التّعليم وهناك مجموعة من تقنيات تكنولوجيا التّعليم التي يستخدمها المعلم كما تراها بحري (2006):

- المواد المطبوعة مثل البرامج التّعليمية والمقررات الدّراسية.
- التّكنولوجيا المعتمدة على الصّوت مثل الأشرطة والبث الإذاعي والتّلفازي.
- الرّسوم الإلكترونية مثل اللوحة الإلكترونية والفاكس.
- تكنولوجيا الفيديو مثل التّلفاز التّربوي، والعادي والأشرطة وغيرها.
- الحاسوب وشبكاته مثل الحاسوب التّعليمي والإنترنت وغيرها.

مزايا استخدام التّكنولوجيا في الصّف:

توفِّر التّكنولوجيا مزايا عديدة عند استخدامها داخل الغرفة الصّفية وتشمل ما يأتي كما وضعها أبو رزق (2012):

- توفير فرصة للمشاهدة بشكل جماعي.
- إثارة وتشويق الطّلبة أثناء عرض المادة التّعليمية.
- تسهيل القدرة على استرجاع أي مادة تعليمية وسهولة تخزينها.
- السّماح للطّلبة بالتّفاعل حركيًا مع التّقنية بشكل مفيد وممتع.

- إضافة مادة جديدة وتسليط الضّوء على مادة معينة مخصّصة للحصّة.
- تساهم هذه التّكنولوجيا بتوفير بيئة متفاعلة ومتعاونة لتعليم جيد.

كما أن لتكنولوجيا التّعليم دور مهم في تحفيز المعلمين وإثارة دافعيتهم لعملية التّعليم، وتركيز انتباههم في الموضوع المعروض للدّراسة، وتسهم في تقديم المعلومات بطريقة وأسلوب مناسبين، وتوفر التّكلفة المادية وتختصر الزّمن وتحقق أعلى النتائج (مرعي، 2005).

صعوبات اختيار الوسائل التّكنولوجية التّعليمية الملائمة:

يحتار المعلّم أحيانًا في اختيار الوسيلة التّكنولوجية التّعليمية المناسبة، وذلك لاختلاف الفئات العمريّة والمستويات العلميّة وتعدّد حصصه في أكثر من مدرسة، وبالتّالي يتعب كثيرًا وتزول لديه كلّ أفكار الإبداع والنّشاط داخل الصّفوف، وغياب التّفهّم في الإدارة لأهمّيّة التّكنولوجيا التّعليمية، وعدم توفّر الأجهزة أو الكهرباء أو المكان والجو المناسبين لاستخدامها، وصحّة استخدام التّكنولوجيا التّعليمية بطريقة صحيحة أو استراتيجية لتسهيل عمليّة التّعلّم، وصعوبة توفّر الخبرة في جميع الأوقات. من جهة أخرى، "يواجه العديد من المعلّمين مشاكل ومصاعب في دمج الأدوات التّكنولوجية كالمواقع الالكترونيّة، والألعاب التّعليمية، واللّوائح الذّكيّة وغيرها مع الأساليب التّعليمية التّقليديّة" (روبين، 2019).

معايير اختيار الوسائل التّعليمية التّكنولوجية:

أصبح دور المعلّم اليوم هو تحقيق التّفاعل داخل المواقف التّعليمية من خلال أجهزة تكنولوجيا التّعليم. فالمعلّم هو مرشد وموجّه للطّلاب وليس مجرّد ملقّن للمعرفة، وهو المصمّم للمنظومة التّدريسية داخل الغرفة الصّفية، فعندما يستخدم المعلّم الوسيلة التّعليمية يجب أن يعي أنّها جزء من خطّة الدّرس؛ ومن

الضّروري أن يسأل المعلّم نفسه قبل استخدام الوسيلة: لمن؟ وأين؟ ومتى؟ وكيف؟ ولماذا سيستخدم هذه الوسيلة التّعليمية؟

وهناك بعض المعايير الأساسيّة الّتي يجب أن يراعيها المعلّم عند اختيار الوسائل التّعليمية واستخدامها وضعها شابيرو (2019) كما يلي:

- أن يكون المعلّم ملمًّا بتكنولوجيا التّعليم الّتي تخدم المادّة الّتي يدرسها وطريقة استخدامها وفوائدها التّربويّة ومقتنعًا بها.
- أن تكون الأهداف التّعليمية الّتي تحقّقها الوسيلة التّكنولوجية واضحة ودقيقة، وهذا يتطلّب معرفة جيّدة بطريقة صياغة الأهداف بشكل دقيق قابل للقياس ومعرفة أيضًا بمستويات الأهداف: العقليّة، والحركيّة، والانفعالية، وبالتّالي تحديد الأهداف يساعد المعلّم على الاختيار السّليم للوسيلة الّتي تحقق الهدف.
- معرفة بالمنهج المدرسي ومدى ارتباط هذه الوسيلة بالمنهج (الأهداف والمحتوى، وطريقة التّدريس والتّقويم، ومعنى ذلك أنّ المستخدم لتكنولوجيا التّعليم عليه الإلمام الجيّد بالأهداف ومحتوى المادّة الدّراسيّة وطريقة التّدريس وطريقة التّقويم حتّى يتسنّى له الأنسب والأفضل للوسيلة فقد يتطلّب الأمر استخدام وسيلة جماهيريّة أو وسيلة فرديّة).
- أن تكون ذات قيمة تربويّة واضحة من حيث توفيرها للوقت والجهد والمال.
- معرفة خصائص الفئة المستهدفة (الطّلاب: المستوى العلمي، العمر، الجنس) ومراعاتهم.
- أن يكون المعلم والطّالب إيجابيين أثناء عرض الوسيلة.

- يجب أن تتميّز بالسّهولة والوضوح، وصحّة المعلومات، ودقّتها وحداثتها.
- تجربة الوسيلة قبل استخدامها.
- استخدام أساليب لتهيئة أذهان الطّلاب لاستقبال محتوى الرّسالة مثل:
  - توجيه مجموعة من الأسئلة إلى الطّلاب تحثّهم على متابعة الوسيلة.
  - تلخيص لمحتوى الوسيلة مع التّنبيه إلى نقاط هامّة لم يتعرّض لها التّلخيص.
  - تحديد مشكلة معيّنة تساعد الوسيلة على حلّها.
  - عرض الوسيلة ومراقبة نشاط الطّلبة ولفت انتباههم إلى النّقاط الهامّة.

معيقات النّمو المهني:

من المعروف أن المعلم أساس العملية التّعليمية، فمتى ما أحسن إعداده وتنميته وتطويره فستتحسن كفاءة التعليم وجودته، لكن هناك معيقات قد تواجه المعلمين في نموهم المهني، والعلمي وخدمة المجتمع، الأمر الذي يلقي مزيدًا من الضوء على أهمية تقصيها.

يُعرِّف أبوبكر ومصطفى (2019) معيقات النّمو المهني: بأنها مجموعة العقبات والعوائق التي تبدو في صورة مهام أو تكليفات أو أعباء أو ضغوط، والتي تمنع أو تعوق المعلم عن الالتحاق بالدّورات أو النّدوات أو الفعاليات التي تنظمها الجامعة أو مؤسسات أخرى بهدف رفع كفاءته المهنية والبحثية والمجتمعية.

وتعرفه البعاج (2019) بأنّه مجموعة من الصّعوبات التي تحول دون النّمو المهني للمعلّم، وتقف عثرة أمام تطوره وإبداعه سواء كان ذلك النّمو ذاتيًا أو بوساطة برامج تنموية متخصصة.

من المعروف أنَّ المعلِّم هو حجر الأساس للعملية التّعليمية، فمتى ما أحســـن إعداده وتطويره تتحسـن كفاءة التّعليم وجودته، لكن هناك معيقات لتنميه المعلّم مهنيًا وضعتها البعاج منها:

1. عدم وجود امتحان تقويمي للدورة التدريبية للتعرف على مدى الافادة من البرنامج التدريبي
2. الهدف الأساس للمعلم هو التعيين وضمان الراتب
3. الأساليب التي يستخدمها المدربون تقليدية وتقتصر البرامج التدريبية على إلقاء المحاضرات.
4. لا تساهم طرائق التعليم في تحفيز المتدربين.
5. عدم وجود الرغبة في التدريب من اجل التطوير.

أما المعيقات التي يراها الصاعدي (2014):

1. ضعف برامج التدريب وقلة خبرة القائمين عليها.
2. الخوف من التغيير ومعارضته.
3. قلة إشراك او استشارة الخبراء والمتخصصين في التخطيط للبرامج التدريبية والافادة من معلوماتهم وخبراتهم.
4. غياب الرؤية المستقبلية والاهداف والطموح للقائمين على التدريب فضلا عن المتدربين.
5. هيمنة ظاهرة التفرد في العمل والابتعاد عن العمل بروح الفريق الواحد.
6. ندرة تقديم الحوافز المادية والمعنوية للمتدربين وعدم ربط التدريب بالترقيات والترفيعات.
7. عدم إشـــراك المعلم كباحث في المؤتمرات والندوات العلمية وفرض ذلك عليه كجزء من متطلبات الترفيع الوظيفي.

فإلقاء الضوء على معيقات النّمو المهني في غاية الأهمية يساعد على تطوير النّمو المهني والقضاء على معيقاته، فمعرفة المشكلة جزء من حلها.

ثانيًا: الدراسات السابقة:

قامت الباحثة بالاطلاع على الأدب التربويّ الذي يرتبط بموضوع الدّراسة الحالية، وقد تم استعراض الدّراسات السّابقة العربية والأجنبية بناءً على التّسلسل الزّمني من الأحدث إلى الأقدم.

الدراسات العربية:

أعدّ اللواما (2020) دراسة هدفت إلى التّعرف إلى الاحتياجات التّدريبية لمعلمي التّربية الرّياضية في محافظة معان من وجهة نظرهم، وقد استُخدم المنهج الوصفيّ المسحيّ لجمع البيانات، وتكونت عينة الدّراسة من (104) معلمًا ومعلمةً يدرسون التّربية الرّياضية موزعين على مديريات التّربية والتّعليم في محافظة معان، وقد أظهرت النّتائج أنّه يوجد أثر دال إحصائيًا لاحتياجات المعلمين لاحتياجات المعلمين التدريبية في المجالات المعرفية والمهارية والوجدانية، وأظهرت أنّ هناك فروقًا لاستجابات أفراد العينة باختلاف متغيرات الدّراسة وتوصي الدّراسة بالاهتمام بالاحتياجات التّدريبية لمعلمي التّربية الرّياضية وإعداد برامج تدريبية لهم.

وقد قام الشّهومي (2020) بدراسة هدفت إلى تصميم برنامج تدريبي إلكتروني للإنماء المهني للمعلمين في مجال التّقنيات الحديثة بناءً على الاحتياجات التدريبية لديهم في مدارس التّعليم الأساسي بسلطنة عُمان، وتم استخدام استبانة لتحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين والمعلمات، حيث طُبقت على (140) معلمًا ومعلمةً من ثلاث محافظات تعليمية، أمّا الأداة الثّانية فهي استمارة تحكيم برنامج تدريبي إلكتروني، وتوصلت الدّراسة إلى أنّ الحاجة إلى التّدريب على التّقنيات الحديثة كان إيجابيًا وبدرجة كبيرة، وأن مجالات الاحتياجات التدريبية جاءت مرتفعة.

بينما قام أبو بكر ومصطفى (2019) بدراسة هدفت إلى إلقاء الضّوء على معيقات النّمو المهني في ضوء معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، وقام الباحثان بإعداد استبانة للتعرُّف على معيقات النّمو المهنيّ في ضوء معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي، وتكونت عينة الدّراسة من (40) من أعضاء هيئة التدريس، بكلية التّربية بجامعة القصيم، وتوصلت نتائج الدّراسة إلى وجود معيقات كانت أكثر انتشارًا لدى أفراد العينة، كما وجدت فروق دالة إحصائيًا بين الذّكور والإناث في المعيقات الشّخصية المتعلقة بالمعيقات المهنيّة.

وقدّم فرج (2019) دراسة هدفت إلى التّعرف على واقع التّنمية المهنية لأعضاء هيئة التّدريس بجامعة إجدابيا في ضوء معايير جودة التّعليم الجامعي، واستخدمت الدّراسة المنهج الوصفي. وتكوّن مجتمع الدّراسة من جميع أعضاء هيئة التّدريس بكلية الاقتصاد، والعلوم، والآداب، والقانون، واشتملت عينة الدّراسة على (185) عضو هيئة تدريس، واعتمدت الدّراسة على استبانة مكونة من (45) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات هي: (البحث العلمي، والجوانب المهنية، وخدمة المجتمع)، وتوصلت الدّراسة للنّتائج الآتية: أنّ المتوسط العام لواقع التّنمية المهنية في مجال البحث العلمي كان ضعيفًا، كما أنّ المتوسط العام لواقع التّنمية المهنية في مجال الجوانب المهنية جاء ضعيفًا أيضًا، غير أنّ المتوسط العام لواقع التّنمية المهنية في مجال خدمة المجتمع جاءت كبيرة جدًا، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات أفراد عينة الدّراسة تعزى لمتغير الكلية والدّرجة العلمية والخبرة.

بينما هدفت دراسة الجهني (2018) إلى تحديد معيقات برامج التّنمية المهنية المقدمة لأعضاء هيئة التّدريس بالجامعة الإسلامية واستخدم الباحث المنهج الوصفي التّحليلي، وتكوّن مجتمع الدّراسة من جميع أعضاء هيئة التّدريس بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة وقد بلغ عددهم (364) وتم اختيار عينة عشوائية

بسيطة بلغت (92) عضو هيئة تدريس واستخدم الباحث أداة الاستبانة في جمع المعلومات وتوصلت الدّراسة إلى النّتائج التّالية: وجود معيقات برامج التّنمية المهنيّة لأعضاء هيئة التّدريس بدرجة متوسطة، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لاختلاف الدّرجة العلمية والكلية والخبرة وعدد الدّورات، بينما وجدت فروق في المعيقات المتعلقة بالجوانب التّنظيمية وذات البرامج لصالح أعضاء التّدريس الحاصلين على أقل من (5) دورات تدريبية.

كما أجرى المحيا (2018) دراسة هدفت إلى التعرف على درجة أهمية التنمية المهنية في برامج إعداد المعلمين المقترحة لتطوير سياسات إعداد المعلمين في المملكة العربية السعودية في ضوء الاتجاهات الحديثة للتجديد التربوي، وقد اعتمدت الدّراسة المنهج الوصفي المسحي، وتكونت عينة الدّراسة من (290) عضو هيئة تدريس في كليات التّربية بالجامعات السّعودية لارتباطهم الوثيق بعنوان الدّراسة، ومن أهم النتائج حصول جميع السياسات المقترحة على درجة أهمية (كبيرة جدًا)، كما أنَّ هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في آراء الدّراسة حول درجة أهمية السّياسات المقترحة باختلاف متغير الدّراسة وأوصت الدّراسة بتطبيق السّياسات التي توصلت إليها الدّراسة على تنمية المعلمين في برامج التّنمية المهنية والتّدريب.

أمّا دراسة البوشي (2015) هدفت تعرّف واقع التّنمية المهنية لمعلم المرحلة الابتدائية بمحافظة العلا في ضوء توجهات مشروع (المعلم الجديد)، بالإضافة إلى تحديد معيقات التنمية المهنية لمعلم المرحلة الابتدائية بمحافظة العلا في ضوء توجهات مشروع (المعلم الجديد). واتّبع الباحث في هذه الدّراسة المنهج الوصفي، وتكون مجتمع الدّراسة من بعض معلمي المرحلة الابتدائية بمحافظة العلا بلغ عددهم 103 معلمًا،

وكانت الاستبانة أداة لجمع المعلومات. وتوصلت الدّراسة إلى مجموعة من النّتائج أهمها: إنّ واقع التّنمية المهنية لمعلم المرحلة الابتدائية في ضوء توجهات مشروع (المعلّم الجديد) هو جيد بدرجة عالية. وهناك مجموعة من المعيقات التي تواجه التنمية المهنية لمعلم المرحلة الابتدائية بمحافظة العلا بدرجة عالية، ومن أهمها: قلة الحوافز المادية والمعنوية للمعلم المتميز، وزيادة العبء التدريسي للمعلم مثل زيادة نصاب الحصص، وندرة خدمة الإنترنت بالمدرسة وضعف سرعتها المتوفرة.

وأجرى يونس (2014) دراسة هدفت إلى معرفة مستوى التّنمية المهنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التّدريس بجامعة القصيم وكيفية النّهوض بهذا المستوى أملًا في الوصول إلى مستوى عالٍ من التّنمية المهنية. فاتّبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي في دراسته. وتكونت دراسته من أعضاء هيئة التّدريس بجامعة القصيم. وقد أظهرت النّتائج أن واقع التّنمية المهنية لأعضاء هيئة التّدريس بجامعة القصيم يتحقق بدرجة متوسطة مما يتطلب ضرورة العمل على الارتقاء بمستوى التّنمية المهنيّة لأعضاء هيئة التّدريس بالجامعة.

وهدفت دراسة الجبول (2014) إلى معرفة مستوى إدراك معلمي اللغة الإنجليزية لتطويرهم المهني في المدارس الحكومية في محافظة مأدبا، ونهجت الدّراسة المنهج الوصفي في جمع المعلومات، وبلغ مجتمع الدّراسة (304) معلمًا ومعلمة وتم اختيار عينة طبقية عشوائية بلغت (170) معلمًا ومعلمة ، طُبّقت عليهم استبانة تكونت من (34) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات (المجال التّكنولوجي، ومجال المحتوى، ومجال الأنشطة المهنية). وأظهرت النّتائج أن مستوى إدراك معلمي اللغة الإنجليزية في مختلف المراحل التّعليمية لتطويرهم المهني كان بدرجة متوسطة في جميع المجالات، وتوصلت الدّراسة إلى عدم وجود فروق دالة في

مستوى إدراك معلمي اللغة الإنجليزية لتطويرهم المهني تعزى لمتغير سنوات الخبرة والجنس، ووجود فروق دالّة في مستوى إدراك معلمي اللغة الإنجليزية لتطويرهم المهني تعزى لمتغير الجنس ولصالح المعلمين في المجال التّكنولوجي ولصالح المعلمات في مجال الأنشطة المهنية.

أمّا دراسة شاهين (2013) فهدفت إلى التّعرف على درجة ممارسة المدير للسلوك القيادي وعلاقته بدرجة النّمو المهني للمعلمين من وجهة نظر معلمي المدارس الحكومية، في محافظة الخليل للعام الدّراسي 2013/2012. استخدمت الدّراسة الاستبانة كأداة لقياس درجة ممارسة المدير للسّلوك القيادي من وجهة نظر معلميه مكونة من (33) فقرة، واستبانة لقياس درجة النّمو المهني للمعلم تكونت من 29 فقرة. وقد تكونت عينة الدّراسة من (399) معلمًا ومعلمةً تم اختيارهم بالطّريقة الطّبقية من مجتمع الدّراسة. وكانت النّتائج بأن تقديرات المعلمين حول درجة النّمو المهني جاءت بدرجة عالية وكان أعلاها لمجال طرق وأساليب التّدريس وأقلّها لمجال التّقويم.

في حين جاءت دراسة الوعيلي (2012) للتّعرف على واقع التّنمية المهنية لمعلمي المرحلة الثانوية بمنطقة القصيم من وجهة نظرهم، حيث اعتمد الباحث المنهج الوصفي المسحي، واستخدم الاستبانة لجمع البيانات من عينة الدّراسة البالغة 376 معلمًا من معلمي مدارس التّعليم الثّانوي للبنين الحكومية والأهلية التّابعة للإدارة العامة للتّربية والتّعليم بمنطقة القصيم. وكان من أهم نتائج هذه الدّراسة: أنّ واقع التّنمية المهنية لمعلمي المرحلة الثّانوية بمنطقة القصيم على مجالات النّمو المهنيّ ككل بدرجة عالية، وأنّ واقع التّنمية المهنيّة لمعلمي المرحلة الثانوية بمنطقة القصيم لأساليب التّنمية المهنية ككل قد تحقق بدرجة عالية.

أما دراسة نحيلي (2010) هدفت إلى الكشف عن دور مديري المدرسة في رفع كفاية المعلمين، وقد اعتمدت الدّراسة المنهج الوصفي التّحليلي، وتكونت عينة الدّراسة من (155) من مديري المدارس ووكلائها واختيرت العينة بالأسلوب غير العشوائي القصدي. وأظهرت النّتائج أنّ للمدير دورًا أساسيًا في رفع كفاية المعلمين في مجالات البحث المختلفة، وإكساب المعلمين المهارات اللازمة في معالجة المشكلات التي تعترضهم، وفي مجال استخدام طرائق التدريس، والوسائل التّعليمية الحديثة، وقد أوصى الباحث بضرورة تنمية الموارد البشرية العاملة في المدارس الصناعية؛ لتتمكن من مواكبة التّطورات التّكنولوجية.

في حين جاءت دراسة خزاعلة والهرش وجوارنة (2006) للكشف عن مدى امتلاك المعلمين في المدارس الأردنية للمهارات الحاسوبية ودرجة ممارستهم لها. فاستخدم الباحثون استبانة مؤلفة من (52) فقرة عالجت أربعة مجالات تتعلق بتكنولوجيا المعلومات والاتصالات. حيث تم جمع البيانات من عينة عشوائية تكونت من (74) معلمًا ومعلمة، وأظهرت نتائج الدّراسة وجود فروق لأثر كل من المرحلة الدّراسية ونوع الدّوام المدرسي على امتلاك المعلمين للمهارات الحاسوبية ودرجة ممارستهم لها ولصالح معلمي المرحلة الأساسية المعينين في الخدمة الدائمة. كما أظهرت نتائج الدّراسة وجود درجة عالية من الانسجام بين امتلاك المعلمين للمهارات الحاسوبية ودرجة توظيفهم لها.

أمّا دراسة بامدهف (2006) فقد هدفت إلى معرفة اتجاهات هيئة التدريس بجامعة عدن نحو تصور لبرنامج أثناء الخدمة يهدف إلى تحسين الأداء التّدريسي لأعضاء هيئة التدريس بجامعة عدن. واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي لمعرفة آراء عينة مكونة من (123) عضو هيئة تدريس في جامعة عدن يتوزعون بين أربع كليات (التربية، والآداب، والهندسة، والطب). وقد أظهرت النّتائج أنّ هناك اتجاهًا إيجابيًا لدى عينة

الدّراسة نحو موضوع التّدريب أثناء الخدمة بوصفه وسيلة مهمة من وسائل النّمو المهنيّ لأعضاء هيئة التّدريس الجامعيّ. إذ أبدى أفراد العينة في المتوسط موافقة عالية على غالبية محاور البرنامج التّدريبي المقترح شملت المحاور المتعلقة بمحتوى البرنامج (المعارف، والاتجاهات، والمهارات) وأهدافه ومبرراته، وجهة الإشراف على البرنامج، وأساليب التّدريب والتّقييم، والمستهدفين بالتّدريب. بالمقابل أظهرت نتائج الدّراسة وجود تباين في وجهات نظر أفراد عينة الدّراسة حول مواعيد التّدريب المقترحة في البرنامج.

وسعت دراسة آل زاهر (2004) إلى التّعرف على أهمية مجالات برامج التّطوير المهنيّ لعضو هيئة التّدريس السّعودي؛ لمعرفة مدى ملاءمة تنفيذ بعض مجالات برامج التّطوير المهنيّ لعضو هيئة التّدريس السّعودي، ومعرفة المعيقات التي يمكن أن تواجه تطبيق برامج تطوير أعضاء هيئة التّدريس السّعوديين، واتبع الباحث المنهج الوصفيّ، وشمل مجتمع الدّراسة أعضاء هيئة التّدريس السّعوديين الذّكور بجامعات المملكة الثمانية. وخلصت الدّراسة إلى عدة نتائج أهمها: أبرز مجالات التّطوير المهني لعضو هيئة التّدريس السّعودي المطلوبة من وجهة نظر أفراد مجتمع الدّراسة هي تنمية مهارات التّفكير العلمي لدى الطلاب، وطرق التّدريس وفقًا للتّخصص العلمي المقرر، وتطوير المناهج الجامعية، وأساليب الحفز والإبداع وتنميتها لدى المدرسين والطّلبة، وأساليب إدارة الحوار والمناقشة العلمية الجامعية، وأساليب استخدام تقنيات الحاسب في تدريس المقررات الجامعية المختلفة.

في حين أنّ دراسة حسب الله (2000) هدفت إلى بيان واقع دور مدير المدرسة وأثره في النّمو المهني لمعلمي المدارس الحكومية بقطاع غزة من وجهة نظرهم، وتحديد السّبل التي تسهم في تعزيز النّمو المهني للمعلمين من قبل مديريهم واستخدم الباحث المنهج الوصفي التّحليلي. واستخدم الباحث الاستبانة

لجمع البيانات. وطبقت الأداة على عينة الدّراسة والبالغ عددها (499) معلمًا ومعلمة. وتوصلت الدّراسة إلى النّتائج الآتية: أنّ دور مدير المدرسة واضح وملموس بنسبة مقدارها (78,17%). بالإضافة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي إجابات المعلمين حول واقع دور مدير المدرسة في النّمو المهني للمعلمين تعزى لمتغير الجنس، المؤهل العلمي ما عدا حَمَلَة الدبلوم العام.

الدّراسات الأجنبية:

في الدّراسة التي أجراها كل من روجيرسون ونيبال (Rogerson & Nepal, 2020) قاما بإجراء دراسة حول تطور المعلمين مهنيًا وأظهرت النتائج أن المعلمين لديهم إتقان في تجهيز بيئة تعليمية مناسبة، وتنفيذ الإجراءات الروتينية بشكل فعال، والحفاظ على الانضباط في الصف، وإدارة الوقت بشكل فعال مما انعكس إيجابا على أداء الطلبة وتفاعلهم.

أجرت ماريا وغارسيا (Maria & García, 2016). دراسة حول برامج التطوير المهني للمعلمين، ووجدت هذه الدّراسة الحاجة لتخطيط وتنفيذ وتقييم فلسفة وأنشطة برامج التطوير المهني بشكل أكثر فعالية وتضمين وإشراك المعلمين في هذه العمليات. كما أفاد بعض المعلمون بأنهم لا يشاركون بشكل هادف في عمليات تخطيط التطوير المهني والتنفيذ والتقييم. مما له الأثر في عدم تقبل المعلمين لبعض البرامج.

كما هدفت دراسة كوفمان (Coffman, 2004) إلى تحديد مدى نقل المعلمين المهارات المستفادة من برنامج للتنمية المهنية في المجتمع التخيلي عبر الانترنت إلى ممارسات صفية داخل الفصول. واستخدم الباحث المقابلات الشخصية والاختبارات والملاحظة المباشرة لجمع البيانات من المعلمين لتحديد مدى فهم

الخبرات، ومستوى مشاركة المعلمين، ومدى نقلهم المعرفة المتعلمة إلى فصولهم الدراسية. وتحديد كيفية إبداع المعلمين. واستخدم الباحث التحليل الكمي والتحليل النوعي للبينات وتوصلت الدّراسة إلى النتائج الآتية:

- إنّ المعلمين استخدموا التّكنولوجيا والاستراتيجيات التي تعلموها من برنامج التّدريب عبر الانترنت بدرجة كبيرة.
- برنامج التّنمية المهنيّة المقدم عبر الإنترنت يدعم الاعتماد على مداخل التّعلم التي محورها المتعلم والتي تشجع الاكتشاف الذاتي، والمشاركة الفعالة، والتّعاون بين الأقران والخبراء.
- برنامج التّنمية المهنية المقدم عبر الانترنت يعد بديلًا مهمًا في برامج التنمية المهنية للمعلمين.

أمّا دراسة شن **(**Chen, 2003**)** فقد هدفت إلى فحص أثر التّقارير الذاتية في مشروع التّعليم عن بعد في برامج التّنمية المهنية لمعلمي الرّياضيات بالمرحلة الإعداديّة بتايوان في استخدام التّكنولوجيا بواسطة أسطوانات الليزر CD-ROM. وقد ركّزت الدّراسة على زيادة كفايات المعلمين، والدّافعية والإبداع، وتطبيق برامج الجداول الحسابية، وقد استكشفت الدّراسة الاستخدام الفعلي لتكنولوجيا الكمبيوتر، وتحديد العوائق التي تمنعهم من التدريب على الكمبيوتر. واستخدمت الدّراسة مجموعتين تجريبية وضابطة. وقد تدربت المجموعة التدريبية من خلال اسطوانات الليزر لمدة أسبوعين، وتدربت المجموعة الضّابطة بدون الأسطوانات. وبعد مضي أسبوعين طلب من كل معلم في المجموعتين أن يكمل استبيان تقييم ذاتي. وتوصلت نتائج الدّراسة أن مشروع أسطوانات الليزر طور كفايات المعلمين واهتماماتهم، ودافعيتهم وقدراتهم على استخدام الجداول الحسابية. ومعظم المعلمين كانوا شغوفين ومتشوقين لتعلم كيفية التّدريس بالكمبيوتر، فلقد كانوا محرومين من ذلك بسبب قلة الوقت والموارد المالية في المدارس.

بينما هدفت دراسة زاهنر (Zahner, 2002) إلى تحديد العلاقة بين التنمية المهنية عبر الانترنت. واستخدمت الدّراسة مجموعة مناقشة عبر الإنترنت تكونت من (46) معلمًا ومعلمة لتقديم برنامج للتنمية المهنية. وتوصلت الدّراسة إلى النتائج التالية: فاعلية تقديم برامج التنمية المهنية عبر الانترنت. ووجود علاقة طردية بين إدارة المعرفة وتقديم البرنامج غبر الانترنت.

وقدّم برامبليت (Bramblette,2000) دراسة هدفت إلى تقييم نجاح برامج المعلم الجديد في ولاية أريزونا في الولايات المتحدة الأمريكية، لتحديد الاحتياجات التّدريبية، حيث تكون مجتمع الدّراسة من (122) معلمًا ومعلمة. واستخدمت الدّراسة المنهج الوصفي، وطبقت الاستبانة وبطاقة ملاحظة. وقد أظهرت نتائج الدّراسة أنّهُ من المهم أن تتضمن برامج المعلم الجديد الممارسات التّدريسية والتّدريبية قبل الانخراط في مهنة التعليم، وضرورة تطبيق محتوى البرنامج التّدريبي على الطّلبة في الجامعة أثناء دراستهم وكذلك عند بداية التحاقهم بالتّعليم، وتطوير البرنامج التّدريبي ليشمل تنظيم وإدارة الموقف التّعليمي.

التّعقيب على الدراسات السابقة:

تهدف هذه الدّراسة إلى معرفة واقع النّمو المهني ومعيقاته لمعلمي المرحلة الإعداديّة في مدارس شرقي القدس من وجهة نظرهم، حيث أجرى العديد من الباحثين دراساتٍ وأبحاثًا حول النّمو المهني للمعلمين وواقعه والعوامل المؤثرة فيه ومعيقاته. ولكن تعد هذه الدّراسة الأولى من نوعها على حدّ علم الباحثة التي طبقت على عينة من معلمي المدارس في مدينة القدس والتي تطرقت إلى معرفة واقع النّمو المهني من خلال دراسة نمو الممارسات الصّفية، والنّمو التّخصصي للمعلمين، والنّمو التّكنولوجي للمعلّمين، ومعيقات النّمو المهني للمعلمين في مدينة القدس.

تكشف الدّراسة النّقدية للدّراسات السّابقة في مجالاتها عن عدد من الاستنتاجات، يمكن إجمالها على النّحو الآتي:

الأهداف: تتفق عدد من الدّراسات السّابقة مع الدّراسة الحالية من حيث هدفها الرئيسي في دراسة واقع النّمو المهني للمعلمين مع دراسة فرج (2019)، ودراسة البوشي (2015)، ودراسة يونس (2014)، ودراسة الوعيلي (2012). في حين تقاربت دراسة اللواما (2020)، ودراسة الشهومي (2020)، ودراسة المحيا (2018)، ودراسة بامدهف (2006)، ودراسة آل زاهر (2004)، ودراسة برامبليت (Bramblette,2000) ، ودراسة كوفمان (Coffman, 2004) في أهدافها حول إعداد البرامج التدريبية التي تسعى لتنمية وتطوير المعلمين. بينما كانت أهداف دراسة شاهين (2013)، ودراسة نحيلي (2010)، ودراسة حسب الله (2000) واقع دور مدير المدرسة وأثره في النّمو المهني. أما دراسة الجبول (2014)، ودراسة شن (Chen,2003) كانت أهدافها تتعلق بالنّمو التّخصصي للمعلمين. أما عن الدراسات التي كانت تدور أهدافها حول دراسة النّمو التّكنولوجي للمعلمين فهي دراسة خزاعلة وزملائه (2006)، ودراسة زاهنر (Zahner, 2002). وألقت دراسة أبو بكر ومصطفى (2019)، ودراسة الجهني (2018) الضوء على معيقات النّمو المهني للمعلمين.

المنهجية: اتفقت الدّراسة الحالية من حيث منهجية البحث المتبعة مع العديد من الدّراسات كدراسة فرج (2019)، ودراسة الجهني (2018)، ودراسة البوشي (2015)، ودراسة الجبول (2014)، ودراسة نحيلي (2010)، ودراسة بامدهف (2006)، ودراسة آل زاهر (2004)، ودراسة حسب الله (2000)، واختلفت مع دراسة اللواما (2020)، ودراسة الشهومي (2020)، ودراسة المحيا (2018)، ودراسة الوعيلي

(2012)، أما دراسة كوفمان (2009) اتبعت أسلوب التحليل الكمي والنوعي، بينما اتبعت دراسة شن (2003) أسلوب البحث التجريبي.

الأداة: اتفقت الدّراسة الحالية مع غالبية الدّراسات السّابقة في الأداة المستخدمة للدراسة وهي الاستبانة، لكن هناك اختلاف في تقسيم المجالات، حيث اعتمدت الباحثة مجالات متنوعة في دراستها تتمثل في نمو الممارسات الصّفية الذي يشمل التخطيط وأساليب التدريس والتقويم، ومجال النّمو التّخصصي، ومجال النّمو التّكنولوجي، ومجال معيقات النّمو المهني. بينما استخدم كوفمان (2009) المقابلات الشخصية والاختبارات والملاحظة المباشرة. واستخدم زاهنر(2002) مجموعة مناقشة عبر الإنترنت. واستخدم شن (2003) مجموعتين تجريبية وضابطة.

أما من حيث **النّتائج** التي أسفرت عنها الدّراسة الحالية، فقد توافقت نتائجها التي جاء فيها أن واقع النّمو المهنيّ لمعلمي المدارس الإعداديّة شرقي القدس من وجهة نظر المعلمين جاءت بدرجة مرتفعة مع دراسة البوشي (2015)، ودراسة الوعيلي (2012). واختلفت مع نتائج دراسة يونس (2014) فواقع التنمية المهنية يتحقق بدرجة متوسطة. على عكس دراسة كل من فرج (2019) حيث أن المتوسط العام لواقع النّمو المهني في مجالات عدة ضعيفة. كما توافقت نتائج دراسة الجهني (2018) مع الدّراسة الحالية على وجود معيقات بالنّمو المهني للمعلمين بدرجة متوسطة، ولا توجد فروق تعزى لمتغيرات الدّراسة.

أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة في الدّراسة الحالية:

1. استفادت الباحثة من أداة دراسة أبو بكر ومصطفى (2019)، وخزاعلة وزملائه (2006) في تطوير أداة مناسبة للدّراسة الحالية وخصوصًا في مجال النّمو التّكنولوجي.

2. أثرت الدّراسات السّابقة، وتحديدًا إطارها النظريّ في الدّراسة الحاليّة، ووجّهت الباحثة باتجاه متغيرات الدّراسة الحالية، كدراسة أبو بكر ومصطفى (2019)، ودراسة يونس (2014).

3. أعانت الدراسات السابقة الباحثة ومن خلال الاطلاع على الأساليب الإحصائية المستخدمة فيها على انتقاء الأساليب الإحصائية المناسبة لاستخدامها في الدّراسة الحالية.

4. استعانت الباحثة بالدّراسات السّابقة إلى تفسير نتائج الدّراسة الحالية.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

- مقدمة
- منهج الدّراسة
- مجتمع الدّراسة والعينة
- الأداة
- صدق الأداة
- ثبات الأداة
- خطوات تطبيق الدّراسة
- متغيرات الدّراسة
- المعالجة الإحصائية
- مفتاح التصحيح

مقدمة:

يتضمن هذا الفصل وصفاً مفصلاً لمنهجية الدّراسة وإجراءاتها التي اتبعتها الباحثة في تنفيذ الدّراسة من حيث المقدمة، منهج الدّراسة، وصف مجتمع وعينة الدّراسة، إعداد أداة الدّراسة "الاستبانة"، إجراءات التّحقق من صدق أداة الدّراسة وثباتها والتّحليل الإحصائي لخصائص العينة "المعالجات الإحصائية" للدراسة، وفيما يلي وصف ذلك.

منهج الدّراسة:

بناءً على طبيعة البيانات والمعلومات اللازمة لهذه الدّراسة، ولتحقيق أهداف الدّراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التّحليلي، في دراستها وذلك لملائمته لطبيعة الدّراسة والتي تحتاج إلى جمع البيانات وتصنيفها وتحليلها وتفسيرها لاستخلاص الدّلالات والوصول إلى النّتائج التي يمكن تعميمها، حيث أن المنهج الوصفي يرتبط غالباً بدراسات العلوم الاجتماعية والإنسانية، ويعتمد على وصف الظاهرة كما هي في الواقع، وجمع البيانات والمعلومات اللازمة عنها، وتصنيف هذه المعلومات وتنظيمها بالإضافة إلى الكتب والمراجع والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدّراسة.

مجتمع الدّراسة:

يتكون مجتمع الدّراسة من جميع مُعلّمي المرحلة الإعداديّة في مدارس شَرقيّ القُدس والبالغ عددهم (1200) معلماً ومعلمة، من الفصل الدراسي الأول للعام 2021-2022م، والجدول رقم (1.3) يبين توزيع أفراد مجتمع الدّراسة وفقا للجهة المسؤولة عن المدرسة.

جدول (1.3): خصائص مجتمع الدّراسة حسب الجهة المسؤولة

الجهة المسؤولة	المجتمع		العينة	
	عدد المعلمين	النسبة	العدد	النسبة
وزارة المعارف	750	%62.5	119	%9.92
السلطة الفلسطينية	250	%20.8	61	%5.08
المدارس الخاصة	200	%16.7	31	%2.58
المجموع	1200	%100	211	%17.6

بالاعتماد على المعطيات الواردة في الجدول (1.3) فقد تم أخذ عينة عشوائية طبقية وفقًا للجهة المسؤولة عن المدرسة بنسبة (17.58%) نسبية بلغت (211) معلماً ومعلمة منهم (119) يخضعون لإشراف وزارة المعارف بنسبة بلغت (9.92%)، و(61) يخضعون لإشراف السلطة الفلسطينية وبنسبة (5.08%)، و(31) من المدارس الخاصة وبنسبة بلغت (2.58%).

عينة الدّراسة:

استخدمت الباحثة اسلوب المسح بالعينة الطّبقية بناء على الجهة المسؤولة عن مدارس شَرقيّ القُدس من الفصل الدّراسي الأول للعام 2021-2022م، والذين بلغ عددهم (211) معلماً ومعلمة تمّ توزيع الاستبانة عليهم، وبلغ عدد الاستبانات المستردة (211) بنسبة بلغت (100%)، حيث قامت الباحثة بتوزيع أداة الدّراسة عليهم الكترونياً، وقد تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية البسيطة، والجدول رقم (2.3) يبين خصائص العينة الدّيموغرافية.

جدول (2.3): خصائص العينة الديموغرافية

المتغير	مستويات المتغير	العدد	النسبة %
الجنس	ذكر	48	22.7
	أنثى	163	77.3
المؤهل العلمي	دبلوم	8	3.8
	بكالوريوس	116	55.0
	ماجستير	87	41.2
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	20	9.5
	من 5 – 10 سنوات	51	24.1
	أكثر من 10 سنوات	140	66.4
الجهة المسؤولة عن المدرسة	وزارة المعارف	119	56.4
	السلطة الفلسطينية	61	28.9
	مدارس خاصة	31	14.7

أدوات الدّراسة:

استخدمت الباحثة في هذه الدّراسة الاستبانة كأداة لجمع البيانات والمعلومات، حيث تم تطوير أداة الدّراسة بعد الرجوع إلى الأدبيات والدّراسات السّابقة والكتب والمراجع العلمية والأطروحات ذات العلاقة بموضوع الدّراسة الحالي، مثل دراسة أبو بكر ومصطفى (2019)، ودراسة البادي (2020) ودراسة أبو سردانة (2017)، ودراسة الفجام وآخرون (2017) ، وذلك لدراسة واقع النّمو المهنيّ ومعيقاته لمُعلّمي المرحلة الإعداديّة في مدارس شَرقيّ القُدس مِنْ وجهة نَظر المُعلِّمين أنفسهم، حيث طورت الباحثة استبانة تكونت من البيانات الأولية (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والجهة المسؤولة عن المدرسة)، كما تكونت من (79) فقرة موزعة على (4) مجالات، فقد تكون المجال الأول من (17) فقرة تقيس نمو

الممارسات الصّفية، وتكون المجال الثاني من (8) فقرات تقيس النّمو التّخصصي للمعلمين، وتكون المجال الثالث من (35) فقرات تقيس النّمو التّكنولوجي للمعلمين، وتكون المجال الرابع من (19) فقرة تقيس معيقات النّمو المهني للمعلمين، وذلك كما هو موضح في الملحق رقم (3)، وكانت جميعها تشترك في قياس واقع النّمو المهني لمُعلّمي المرحلة الإعداديّة في مدارس شَرقيّ القُدس من وجهة نظر المعلمين أنفسهم، علماً بأن طريقة الإجابة تركزت في الاختيار من سلم ليكرت الخماسي (Likert scale)، وذلك كما في الجدول (3.3):

جدول (3.3): سلم ليكرت الخماسي (Likert scale)

التصنيف	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	ابدا
الترميز	5	4	3	2	1

صدق أداة الدّراسة:

صدق الاستبانة يعني التأكد من أنّها صالحة لقياس ما أعدت لقياسه، كما يقصد بالصدق أن تشمل الاستبانة على جميع العناصر اللازمة للتّحليل، وأن تكون فقراتها ومفرداتها واضحة لكل من يستخدمها، وقد قامت الباحثة بتقنين فقرات الاستبانة وذلك للتّأكد من صدق أداة الدّراسة، وقد تم التّأكد من فقرات الاستبانة بطريقتين:

الصّدق الظّاهري للأداة (صدق المحكّمين):

قامت الباحثة بتصميم الاستبانة بصورتها الأولية، ومن ثُمّ التّحقق من صدق أداة الدّراسة بعرضها على المشرف ومجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص والمؤهل العلمي، تألفت من (9) محكمين، ويوضح الملحق رقم (1) أسماء المحكمين الذين تفضلوا بتحكيم أداة الدّراسة، حيث قاموا مشكورين بإبداء

آرائهم وملاحظاتهم حولها من حيث: مدى وضوح لغة الفقرات وسلامتها لغوياً، ومدى شمول الفقرات للجانب المدروس، وإضافة أي معلومات أو تعديلات أو فقرات يرونها مناسبة، وتم أخذها بعين الاعتبار عند إخراج الأداة بشكلها النّهائي.

صدق الاتّساق الدّاخلي لفقرات الاستبانة:

تم التّحقق من صدق الأداة أيضاً بحساب معامل الارتباط بيرسون **(**Pearson correlation**)** لفقرات كل مجال مع الدّرجة الكليّة له، وذلك كما هو واضح في الجدول (4.3).

جدول (4.3): نتائج معامل الارتباط بيرسون (Pearson correlation) لمصفوفة ارتباط فقرات كل مجال مع الدّرجة الكلية له

الرقم	قيمة (ر)	الدلالة الإحصائية	الرقم	قيمة (ر)	الدلالة الإحصائية
مجال نمو الممارسات الصّفية			40	0.646	0.000
1	0.493	0.000	41	0.613	0.000
2	0.637	0.000	42	0.605	0.000
3	0.408	0.000	43	0.720	0.000
4	0.682	0.000	44	0.719	0.000
5	0.560	0.000	45	0.726	0.000
6	0.632	0.000	46	0.857	0.000
7	0.516	0.000	47	0.737	0.000
8	0.674	0.000	48	0.786	0.000
9	0.721	0.000	49	0.819	0.000

10	0.712	0.000	50	0.781	0.000
11	0.670	0.000	51	0.745	0.000
12	0.572	0.000	52	0.732	0.000
13	0.705	0.000	53	0.741	0.000
14	0.748	0.000	54	0.738	0.000
15	0.753	0.000	55	0.612	0.000
16	0.701	0.000	56	0.599	0.000
17	0.499	0.000	57	0.519	0.000
مجال النّمو التّخصصي للمعلمين			58	0.593	0.000
18	0.745	0.000	59	0.577	0.000
19	0.782	0.000	60	0.542	0.000
20	0.760	0.000	معيقات النّمو المهني للمعلمين		
21	0.738	0.000	61	0.743	0.000
22	0.722	0.000	62	0.718	0.000
23	0.741	0.000	63	0.764	0.000
24	0.724	0.000	64	0.784	0.000
25	0.696	0.000	65	0.803	0.000
مجال النّمو التّكنولوجي للمعلمين			66	0.785	0.000
26	0.658	0.000	67	0.645	0.000
27	0.660	0.000	68	0.626	0.000

0.000	**0.770**	**69**	**0.000**	**0.686**	**28**
0.000	**0.754**	**70**	**0.000**	**0.695**	**29**
0.000	**0.785**	**71**	**0.000**	**0.737**	**30**
0.000	**0.722**	**72**	**0.000**	**0.755**	**31**
0.000	**0.771**	**73**	**0.000**	**0.698**	**32**
0.000	**0.776**	**74**	**0.000**	**0.738**	**33**
0.000	**0.758**	**75**	**0.000**	**0.717**	**34**
0.000	**0.867**	**76**	**0.000**	**0.767**	**35**
0.000	**0.777**	**77**	**0.000**	**0.729**	**36**
0.000	**0.751**	**78**	**0.000**	**0.640**	**37**
0.000	**0.782**	**79**	**0.000**	**0.647**	**38**
			0.000	**0.694**	**39**

** دالة احصائيا عند المستوى 0.01 * دالة احصائيا عند المستوى 0.05

تشير المعطيات الواردة في الجدول (4.3) إلى أن جميع قيم مصفوفة ارتباط فقرات أداة الدّراسة مع الدّرجة الكليّة لكل مجال من أداة الدّراسة دالة إحصائياً، مما يشير إلى قوة الاتساق الدّاخلي، وأنها تشترك معا في قياس واقع النّمو المهنيّ ومعيقاته لمُعلّمي المرحلة الإعداديّة في مدارس شَرقيّ القُدس مِنْ وجهة نَظر المُعلِّمين أنفسهم، على ضوء الإطار النظري الذي بني المقياس على أساسه.

ثبات أداة الدّراسة:

تحققت الباحثة من ثبات أداة الدّراسة من خلال فحصها بطريقتين وهما طريقة التّجزئة النّصفية ومعامل ألفا كرونباخ.

أولاً: طريقة التّجزئة النّصفية Split-Half Coefficient method: تم استخدام طريقة التّجزئة النّصفية لحساب ثبات أداة الدّراسة، حيث احتسبت درجة النّصف الأول لكل بعد من أبعاد الأداة وكذلك درجة النّصف الثّاني من الدّرجات وذلك بحساب معادلة جيتمان للتّجزئة النّصفية غير المتساوية **(** Guttman Split-Half Coefficient**)** وذلك كما هو موضح في الجدول (5.3).

جدول (5.3): نتائج معامل جيتمان لثبات أداة الدّراسة

مقاييس الدّراسة ومجالاتها	عدد الفقرات	معامل جيتمان
نمو الممارسات الصّفية	**17**	**0.830**
النّمو التّخصصي للمعلمين	**8**	**0.811**
النّمو التّكنولوجي للمعلمين	**35**	**0.879**
معيقات النّمو المهني للمعلمين	**19**	**0.878**
الدّرجة الكلية	**79**	**0.726**

تشير المعطيات الواردة في الجدول (5.3) أن قيم ثبات أداة الدّراسة عند مجالاتها تراوحت بين (87.9%-81.1%)، وجاءت قيمة ثبات أداة الدّراسة عند الدّرجة الكلية للأداة (72.6%)، وبذلك تتمتع الأداة (الاستبانة) بدرجة مقبولة من الثبات وقابلة لاعتمادها لتحقيق أهداف الدّراسة.

ثانياً: طريقة ألفا كرونباخ Alpha Cronbach: استخدمت الباحثة طريقة أخرى من طرق حساب ثبات أداة الدّراسة وهي طريقة ألفا كرونباخ، وذلك بغرض التحقق من ثبات أداة الدّراسة، ويعتمد ألفا كرونباخ على حساب تباينات الفقرات وعلى الرغم من أن قواعد القياس في القيمة الواجب الحصول عليها غير محددة، إلا أن الحصول على قيمة ألفا أكثر أو تساوي (60%) يعتبر معقولاً، وذلك كما هو موضح في الجدول (6.3).

جدول (6.3): نتائج معامل كرونباخ ألفا لثبات أداة الدّراسة

مقاييس الدّراسة ومجالاتها	عدد الفقرات	قيمة ألفا
نمو الممارسات الصّفية	**17**	**0.897**
النّمو التّخصصي للمعلمين	**8**	**0.880**
النّمو التّكنولوجي للمعلمين	**35**	**0.967**
معيقات النّمو المهني للمعلمين	**19**	**0.959**
الدّرجة الكلية	**79**	**0.954**

تشير المعطيات الواردة في الجدول (6.3) أن قيم ثبات أداة الدّراسة تراوحت بين (88.0%-96.7%)، وجاءت قيمة ثبات أداة الدّراسة عند الدّرجة الكلية للأداة (95.4%)، وبذلك تتمتع الأداة (الاستبانة) بدرجة عالية من الثبات وقابلة لاعتمادها لتحقيق أهداف الدّراسة.

خطوات تطبيق الدّراسة:

1. تحديد موضوع الدّراسة والمتمثل في التعرف على واقع النّمو المهنيّ ومعيقاته لمُعلّمي المرحلة الإعداديّة في مدارس شَرقيّ القُدس مِنْ وجهة نَظر المُعلِّمين أنفسهم.

2. بعد التأكد من صدق أداة الدّراسة (الاستبانة) قامت الباحثة بعمل استبانة إلكترونية تم توزيعها على مجموعة من مُعلّمي المرحلة الإعداديّة في مدارس شَرقيّ القُدس.
3. قام المعلمين بتعبئة الاستبانة الإلكترونية بما هو مطلوب منهم وبعد ذلك قامت الباحثة بالتحقق من الاستجابات والحصول على نسخة إلكترونية بصيغة ملف اكسل، وذلك تمهيداً لتفريغها إلى برنامج التحليل الإحصائي **SPSS**.
4. لأغراض التحليل الاحصائي لمتغير المؤهل العلمي قامت الباحثة بدمج المستوى الاول والثاني ليصبح بكالوريوس فأقل، وذلك لأن عدد المشاهدات في المستوى الأول أقل من 5%.

متغيرات الدّراسة:

المتغيرات المستقلة: الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والجهة المسؤولة عن المدرسة.

المتغيرات التّابعة:

- واقع النّمو المهني لمُعلّمي المرحلة الإعداديّة في مدارس شَرقيّ القُدس من وجهة نظر المعلمين أنفسهم.
- معيقات النّمو المهني لمُعلّمي المرحلة الإعداديّة في مدارس شَرقيّ القُدس من وجهة نظر المعلمين أنفسهم.

المعالجة الإحصائية:

بعد جمع الاستبيانات الإلكترونية والتأكد من صلاحيتها للتحليل، قامت الباحثة بمراجعتها وذلك تمهيداً لإجراء المعالجات الإحصائية للبيانات، وقد أدخلت للحاسوب بإعطائها أرقاماً معينة، أي بتحويل الإجابات اللفظية إلى رقمية، حيث أعطيت الإجابة دائماً (5) درجات، وغالباً (4) درجات، وأحيانا (3) درجات، ونادرا (2) درجتين، وأبدا (1) درجة واحدة، وتم عكسها في الفقرات السلبية (مجال المعيقات)، بحيث كلما زادت الدّرجة زاد واقع النّمو المهنيّ ومعيقاته لمُعلّمي المرحلة الإعداديّة في مدارس شَرقيّ القُدس مِنْ وجهة نَظر المُعلِّمين أنفسهم.

وقد تمت المعالجة الإحصائية للبيانات باستخراج الأعداد، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ومعامل الارتباط بيرسون (Pearson correlation)، واختبار ت (T-test)، واختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA Analysis of Variance)، واختبار (LSD) للمقارنات البعدية، ومعادلة الثبات كرونباخ ألفا، وذلك باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS).

مفتاح التصحيح (مفتاح المتوسطات الحسابية لنتائج الدّراسة):

تم استخدم مقياس ليكرت الخماسي وهو أسلوب لقياس السلوكيات ويستعمل في الاستبيانات وبخاصة في مجال الإحصاء، ويعتمد المقياس على ردود تدل على درجة الموافقة أو الاعتراض على واقع النّمو المهنيّ ومعيقاته لمُعلّمي المرحلة الإعداديّة في مدارس شَرقيّ القُدس مِنْ وجهة نَظر المُعلِّمين أنفسهم، بناء على المتوسطات الحسابية كما في الجدول (7.3).

جدول(7.3): مفاتيح التصحيح

المتوسط الحسابي	الدّرجة
1.80 – 1.00	منخفضة جدا
2.60 – 1.81	منخفضة
3.40 – 2.61	متوسطة
4.20 – 3.41	مرتفعة
5.00 – 4.21	مرتفعة جداً

الفصل الرّابع

عرض وتحليل النّتائج

مقدمة:

يتضمن هذا الفصل عرضاً كاملاً ومفصلاً لأهم النتائج التي توصلت إليها الدّراسة، حول واقع النّمو المهنيّ ومعيقاته لمُعلّمي المرحلة الإعداديّة في مدارس شَرقيّ القُدس مِنْ وجهة نَظر المُعلِّمين أنفسهم، وذلك من خلال الإجابة على أسئلة الدّراسة، والتحقق من صحة فرضياتها باستخدام التّقنيات الإحصائية المناسبة.

الإجابة عن أسئلة الدّراسة:

للإجابة عن سؤال الدّراسة الرّئيسي: ما واقع النّمو المهني لمُعلّمي المرحلة الإعداديّة في مدارس شَرقيّ القُدس من وجهة نظر المعلمين؟ يجب الإجابة عن الأسئلة التي انبثقت عنه وهي على النحو الآتي:

الإجابة عن سؤال الدّراسة الأول: ما واقع النّمو المهنيّ لمُعلّمي المرحلة الإعداديّة في مدارس شَرقيّ القُدس مِنْ وجهة نَظر المُعلِّمين أنفسهم؟

للإجابة عن السّؤال السابق تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لواقع النّمو المهنيّ لمُعلّمي المرحلة الإعداديّة في مدارس شَرقيّ القُدس مِنْ وجهة نَظر المُعلِّمين أنفسهم، وذلك كما هو موضح في الجدول رقم (1.4).

جدول (1.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لواقع النّمو المهنيّ لمُعلّمي المرحلة الإعداديّة في مدارس شَرقيّ القُدس مِنْ وجهة نَظر المُعلِّمين أنفسهم

المقياس	متوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدّرجة	النسبة %
واقع النّمو المهنيّ لمُعلّمي المرحلة الإعداديّة في مدارس شَرقيّ القُدس مِنْ وجهة نَظر المُعلِّمين أنفسهم	4.09	0.511	مرتفعة	%81.8

تشير المعطيات الواردة في الجدول (1.4) أن واقع النّمو المهنيّ لمُعلّمي المرحلة الإعداديّة في مدارس شَرقيّ القُدس مِنْ وجهة نَظر المُعلِّمين أنفسهم جاءت بدرجة مرتفعة، حيث بلغ المتوسط الحسابي (4.09) مع انحراف معياري (0.51)، وبنسبة بلغت (81.8%)، أما فيما يتعلق بواقع النّمو المهني في كل مجال من مجالات الدّراسة فقد تم استخراج المتوسطات والانحرافات لكل مجال على حدى:

المجال الأول: واقع نمو الممارسات الصّفية:

جرى استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لواقع نمو الممارسات الصّفية لمُعلّمي المرحلة الإعداديّة في مدارس شَرقيّ القُدس من وجهة نظر المعلمين أنفسهم، وذلك كما هو موضح في الجدول رقم (2.4).

جدول (2.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات واقع نمو الممارسات الصّفية لمُعلّمي المرحلة الإعداديّة في مدارس شَرقيّ القُدس من وجهة نظر المعلمين أنفسهم مرتبة تنازليًا حسب الدّرجة

الترتيب	الترتيب	الفقرات	متوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدّرجة	النسبة %
1	1	أرى أن التخطيط مهم في نجاح العملية التّعليمية	4.75	0.503	مرتفعة جداً	%95.0
2	12	أستخدم أسلوب التعزيز	4.53	0.649	مرتفعة جداً	%90.6
3	7	أراعي الفروق الفردية بين الطلاب عند التخطيط للأنشطة التّعليمية	4.40	0.699	مرتفعة جداً	%88.0
4	9	أستخدم أساليب تدريس متنوعة	4.35	0.717	مرتفعة جداً	%87.0
5	2	أطور من طريقة تخطيطي للدرس باستمرار	4.33	0.707	مرتفعة جداً	%86.6
6	13	أسعى للوصول إلى الإبداع والابتكار في عملي	4.32	0.742	مرتفعة جداً	%86.4
7	11	أنوع في الأنشطة الصّفية (أنشطة عملية، وسائل تعليمية، أوراق عمل، أبحاث، مشاريع، .....)	4.27	0.721	مرتفعة جداً	%85.4

8	14	أنوع في أساليب التقويم المناسبة	4.25	0.766	مرتفعة جداً	%85.0
9	8	أسعى لحضور الدورات واللقاءات التربوية لتطوير مهاراتي في أساليب التدريس	4.19	0.824	مرتفعة	%83.8
10	10	أوظف أساليب التعلم النشط (التدريس التبادلي، تعلم الأقران، المناقشة النشطة، ممارسة التأمل، .....)	4.15	0.759	مرتفعة	%83.0
11	5	أجري الاختبارات التشخيصية لتحديد مستوى الطلبة	4.09	0.823	مرتفعة	%81.8
11	6	أضع خطط علاجية لتحسين تحصيل الطلبة	4.09	0.812	مرتفعة	%81.8
12	16	أقدم مقترحات جديدة لتقويم الطلبة	3.94	0.829	مرتفعة	%78.8
13	15	ألتحق بدورات تدريبية لتطوير مهاراتي في طرق التقويم	3.88	0.923	مرتفعة	%77.6
14	17	أسعى للحصول على لقب جامعي أعلى	3.86	1.165	مرتفعة	%77.2
15	4	ألتحق بدورات تدريبية لتطوير مهاراتي في التخطيط المدرسي	3.83	0.954	مرتفعة	%76.6
16	3	يساعدني المدير وأعضاء الهيئة التّدريسية في إعداد الخطة (السنوية، الفصلية، اليومية)	3.35	1.065	متوسطة	%67.0
درجة نمو المواصفات الصّفية			**4.15**	**0.502**	**مرتفعة**	**%83.0**

تشير المعطيات الواردة في الجدول (2.4) أن واقع نمو الممارسات الصّفية لمُعلّمي المرحلة الإعداديّة في مدارس شَرقيّ القُدس من وجهة نظر المعلمين أنفسهم جاء بدرجة مرتفعة، حيث بلغ المتوسط الحسابي (4.15) مع انحراف معياري (0.50)، وبنسبة بلغت (83.0%)، وجاءت أهم مظاهر نمو الممارسات الصّفية لدى مُعلّمي المرحلة الإعداديّة في مدارس شَرقيّ القُدس والتي جاءت في المرتبة الأولى، أن مُعلّمي المرحلة الإعداديّة في مدارس شَرقيّ القُدس يرون أن التخطيط مهم في نجاح العملية التّعليمية، حيث جاء ذلك بمتوسط حسابي (4.75)، مع انحراف معياري (0.50)، تلاها في المرتبة الثانية استخدام اسلوب التعزيز والذي جاء بمتوسط حسابي (4.53)، مع انحراف معياري (0.56)، وفي المرتبة الثالثة جاء

رؤية المعلمين للفروق الفردية بين الطلاب عند التخطيط للأنشطة التّعليمية بمتوسط حسابي (4.40)، مع انحراف معياري (0.70)، وفي المرتبة الرابعة جاء استخدام المعلمين لأساليب تدريس متنوعة بمتوسط حسابي (4.35)، مع انحراف معياري (0.72)، وفي المرتبة الخامسة جاء تطوير المعلمين من طرق تخطيطهم للدروس باستمرار، حيث جاء ذلك بمتوسط حسابي (4.33) مع انحراف معياري (0.71).

وكان أقلها درجة مساعدة المدراء وأعضاء الهيئة التّدريسية لمُعلّمي المرحلة الإعداديّة في مدارس شَرقيّ القُدس في إعداد الخطط السنوية والفصلية واليومية، وجاء بمتوسط حسابي (3.35)، مع انحراف معياري (1.07)، تلاها التحاق المعلمين بدورات تدريبية لتطوير مهاراتهم في التخطيط المدرسي، وجاء ذلك بمتوسط حسابي (3.83)، مع انحراف معياري (0.95)، تلاها سعي المعلمين للحصول على لقب جامعي أعلى، فقد جاء بمتوسط حسابي (3.86)، مع انحراف معياري (1.17)، تلاها التحاقهم في دورات تدريبية لتطوير مهاراتهم في طرق التقويم، والذي جاء بمتوسط حسابي (3.88) مع انحراف معياري (0.92)، كما تلاها تقديم المعلمين لمقترحات جديدة لتقويم الطلبة، بمتوسط حسابي (3.94) مع انحراف معياري (0.83).

المجال الثاني: واقع النّمو التّخصصي:

جرى استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لواقع نمو التّخصصي للمعلمين في المدارس الإعداديّة شرقي القدس من وجهة نظر المعلمين أنفسهم، وذلك كما هو موضح في الجدول رقم (3.4).

جدول (3.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات واقع النّمو التّخصصي لمُعلّمي المرحلة الإعداديّة في مدارس شَرقيّ القُدس مِنْ وجهة نَظر المُعلِّمين أنفسهم مرتبة حسب الدّرجة

الترتيب	الفقرة	الفقرات	متوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدّرجة	النسبة %
1	19	أسعى لتطوير أدائي في موضوع المادة التي أدرسها	4.49	0.679	مرتفعة جداً	%89.9
2	23	أسعى لرفع المستوى التعليمي الخاص بي	4.38	0.736	مرتفعة جداً	%87.6
3	22	أوظف المادة التّعليمية في مواقف جديدة مرتبطة بواقع حياة الطلبة	4.37	0.674	مرتفعة جداً	%87.4
4	18	أتابع المستجدات المتعلقة بالمادة التّعليمية التي أدرسها باستمرار	4.36	0.726	مرتفعة جداً	%87.2
5	20	أجري نقاشات مستمرة مع طاقم الموضوع	4.24	0.787	مرتفعة جداً	%84.8
6	24	أوظف الأنشطة المدرسية لخدمة المادة التّعليمية التي أقوم بتدريسها	4.15	0.745	مرتفعة	%83.0
6	25	ألتحق بالدورات التدريبية المتعلقة بالتطبيقات الإلكترونية التي تدعم المادة التّعليمية التي أقوم بتدريسها	4.15	0.794	مرتفعة	%83.0
7	21	أسعى لحضور دورات تدريبية لأطور من تمكني في المادة التّعليمية	4.16	0.792	مرتفعة	%83.2
درجة النّمو التّخصصي			**4.29**	**0.547**	**مرتفعة جدا**	**%85.8**

تشير المعطيات الواردة في الجدول (3.4) أن واقع النّمو التّخصصي للمعلمين في المدارس الإعداديّة شرقي القدس من وجهة نظر المعلمين أنفسهم جاء بدرجة مرتفعة جداً، حيث بلغ المتوسط الحسابي (4.29) مع انحراف معياري (0.55)، وبنسبة بلغت (85.8%)، وجاءت أهم مظاهر النّمو التّخصصي لدى المعلمين في المدارس الإعداديّة شرقي القدس في المرتبة الأولى، سعي المعلمين لتطوير أدائهم في موضوع المادة التي يدرسونها، حيث جاء بمتوسط حسابي (4.49)، مع انحراف معياري (0.68)، وجاء في المرتبة الثانية، سعي المعلمين لرفع المستوى التعليمي الخاص بهم، والذي جاء بمتوسط حسابي (4.38)، مع

انحراف معياري (0.74)، وفي المرتبة الثالثة جاء، توظيف المعلمين للمادة التّعليمية في مواقف جديدة مرتبطة بواقع حياة الطلبة، والتي جاءت بمتوسط حسابي (4.37) مع انحراف معياري (0.67)، وفي المرتبة الرابعة جاء، متابعة المعلمين للمستجدات المتعلقة بالمادة التّعليمية التي يدرسونها باستمرار، فقد جاءت بمتوسط حسابي (4.36) مع انحراف معياري (0.73)، وفي المرتبة الخامسة جاء إجراء المعلمين لنقاشات مستمرة مع طاقم الموضوع، والذي جاء بمتوسط حسابي (4.24) مع انحراف معياري (0.79).

وكان أقلها درجة سعي المعلمين في المدارس الإعداديّة شرقي القدس لحضور دورات تدريبية ليطوروا من تمكنهم في المادة التّعليمية، فقد جاء ذلك بمتوسط حسابي (4.16)، مع انحراف معياري (0.79)، تلاها وبنفس الدّرجة التحاقهم بدورات تدريبية متعلقة بالتطبيقات الإلكترونية في تدعيم المادة التّعليمية التي يقومون بتدريسها، وكذلك توظيفهم للأنشطة المدرسية لخدمة المادة التّعليمية التي يقومون بتدريسها، حيث جاء ذلك بمتوسط حسابي (4.15)، مع انحراف معياري (0.79)، و(0.75).

المجال الثالث: واقع النّمو التّكنولوجي:

جرى استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لواقع النّمو التّكنولوجي للمعلمين في المدارس الإعداديّة شرقي القدس من وجهة نظر المعلمين أنفسهم، وذلك كما هو موضح في الجدول رقم (4.4).

جدول (4.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات واقع النّمو التّكنولوجي لمُعلّمي المرحلة الإعداديّة في مدارس شَرقيّ القُدس مِنْ وجهة نَظر المُعلِّمين أنفسهم مرتبة حسب الدّرجة

الترتيب	الفقرة	الفقرات	متوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدّرجة	النسبة %
1	32	أستخدم برنامج الطباعة Word بشكل جيد	4.45	0.811	مرتفعة جداً	%89.0
2	36	أستخدم برامج تصفح الإنترنت مثل Chrome وغيرها	4.42	0.838	مرتفعة جداً	%88.4
3	30	أتمكن من التعامل مع الملفات والمجلدات على جهاز الحاسوب وحفظها	4.35	0.822	مرتفعة جداً	%87.0
4	45	أستخدم شبكة الإنترنت لإثراء المادة التّعليمية	4.33	0.801	مرتفعة جداً	%86.6
5	39	أستطيع إدارة المجموعات التّعليمية المختلفة من خلال تطبيقات متنوعة (واتس آب، جوجل كلاس روم، ماسنجر .....)	4.32	0.841	مرتفعة جداً	%86.4
6	31	أتعامل مع البرامج المختلفة سواء بالتنزيل أو الحذف	4.31	0.877	مرتفعة جداً	%86.2
7	33	أستخدم برنامج عرض الشرائح PowerPoint بشكل جيد	4.27	0.903	مرتفعة جداً	%85.4
8	29	أتعامل مع نظام التشغيل (Windows) بإصداراته المختلفة	4.25	0.843	مرتفعة جداً	%85.0
9	26	أستخدم الحاسوب وأتفاعل مع تطبيقاته المختلفة بشكل مستمر	4.24	0.783	مرتفعة جداً	%84.8
10	43	أستطيع تنفيذ اللقاءات التّدريسية عبر الصفوف الافتراضية مثل Google Classroom, ZOOM وغيرها من التطبيقات	4.22	0.921	مرتفعة جداً	%84.4
11	38	أمنح الطلبة فرصة المناقشة والاستفسار عن طريق وسائل التواصل المختلفة	4.15	0.822	مرتفعة	%83.0
12	37	أتواصل مع متخصصين من ذوي الخبرة عند مواجهة مشكلات تكنولوجية	4.13	0.888	مرتفعة	%82.6
13	28	أتعامل مع ملحقات الحاسوب مثل الطابعة والماسح الضوئي والكاميرا	4.11	0.904	مرتفعة	%82.2

14	46	أوظف المواد التّعليمية بمختلف أنماطها الإلكترونية (صوتية، مرئية، برمجية)	4.09	0.895	مرتفعة	%81.8
14	41	أستخدم مواقع التواصل الاجتماعي مثل الفيسبوك والانستغرام والواتس آب لأغراض تعليمية	4.09	0.820	مرتفعة	%81.8
15	48	أستخدم مواقع الانترنت لتطوير أساليبي التّدريسية	4.08	0.833	مرتفعة	%81.6
15	44	أستطيع توصيل جهاز عرض الشرائح (LCD) بالحاسوب أثناء الموقف التعليمي	4.08	0.975	مرتفعة	%81.6
16	27	أستخدم الحاسوب كجهاز لعرض المعلومات	4.02	0.839	مرتفعة	%81.6
17	40	أستخدم البريد الإلكتروني في التواصل مع الآخرين	4.01	0.956	مرتفعة	%80.4
18	49	أستخدم التّكنولوجيا لتحقيق أهداف الدرس بأسلوب مشوق	4.00	0.840	مرتفعة	%80.2
19	50	أستخدم مواقع إلكترونية متعلقة بالمادة التي أقوم بتدريسها	3.99	0.928	مرتفعة	%80.0
20	60	توفر المدرسة أجهزة حاسوب متصلة بشبكة الإنترنت	3.98	0.968	مرتفعة	%79.8
21	52	ألتحق بدورات تدريبية لتطبيقات إلكترونية تساعد المعلمين في العملية التّعليمية بشكل مستمر	3.93	0.915	مرتفعة	%79.6
22	55	توفر المدرسة للمعلمين الدورات التدريبية للتطوير التّكنولوجي	3.90	0.915	مرتفعة	%78.6
23	59	توفر المدرسة أجهزة العرض والألواح التفاعلية	3.88	1.021	مرتفعة	%78.0
24	34	أستخدم برنامج الجداول Excel بشكل جيد	3.86	1.085	مرتفعة	%77.6
25	35	أهتم بأحدث البرمجيات الحاسوبية	3.84	0.956	مرتفعة	%77.2
26	58	تقدم المدرسة التجهيزات اللازمة للمعلم لتوظيف تكنولوجيا التعليم	3.80	0.950	مرتفعة	%76.8
26	57	تعزز المدرسة المعلم الذي يوظف تكنولوجيا التعليم في العملية التّعليمية	3.80	0.970	مرتفعة	%76.0
26	53	ألتحق بدورات تدريبية لتطبيقات إلكترونية حسب التخصص بشكل مستمر	3.80	0.984	مرتفعة	%76.0
26	47	أستخدم التقويم الإلكتروني في العملية التّعليمية	3.80	0.952	مرتفعة	%76.0
27	51	أوظف المستحدثات التّكنولوجية في معالجة الفروق الفردية بين الطلبة	3.77	0.965	مرتفعة	%75.4

28	54	ألتحق بدورات تدريبية لتطبيقات إلكترونية لتقييم الطلاب بشكل مستمر	3.65	1.042	مرتفعة	%73.0
29	56	توفر المدرسة المقررات الدراسية بصورة ملفات إلكترونية	3.44	1.069	مرتفعة	%68.8
30	42	أستخدم السبورة الإلكترونية بفاعلية في العملية التّعليمية	3.40	1.105	متوسطة	%68.0
درجة النّمو التّكنولوجي			**4.02**	**0.632**	**مرتفعة**	**%80.4**

تشير المعطيات الواردة في الجدول (4.4) أن واقع النّمو التّكنولوجي للمعلمين في المدارس الإعداديّة شرقي القدس من وجهة نظر المعلمين أنفسهم جاء بدرجة مرتفعة، حيث بلغ المتوسط الحسابي (4.02) مع انحراف معياري (0.63)، وبنسبة بلغت (80.4%)، وجاءت أهم مظاهر النّمو التّكنولوجي لدى المعلمين في المدارس الإعداديّة شرقي القدس والتي جاءت في المرتبة الأولى، استخدام برنامج الطباعة **Word** بشكل جيد، فقد جاء ذلك بمتوسط حسابي (4.45) مع انحراف معياري (0.81)، وفي المرتبة الثانية جاء استخدام المعلمين لبرامج تصفح الإنترنت من **Chrome** وغيرها، فقد جاء بمتوسط حسابي (4.42) مع انحراف معياري (0.84)، تلاها في المرتبة الثالثة، تمكن المعلمين من التعامل مع الملفات والمجلدات على جهاز الحاسوب وحفظها، بمتوسط حسابي (4.35) مع انحراف معياري (0.82)، وفي المرتبة الرابعة جاءت استخدام المعلمين لشبكة الإنترنت لإثراء المادة التّعليمية، وجاء ذلك بمتوسط حسابي (4.33) مع انحراف معياري (0.80)، وفي المرتبة الخامسة جاء استطاعة المعلمين من إدارة المجموعات التّعليمية المختلفة من خلال تطبيقات متنوعة مثل الواتس اب، وجوجل كلاس، وماسنجر، وغيرها، وجاء ذلك بمتوسط حسابي (4.32) مع انحراف معياري (0.84).

وكان أقلها درجة استخدام المعلمين في المدارس الإعداديّة شرقي القدس للسبورة الإلكترونية بفاعلية في العملية التّعليمية، وقد جاء ذلك بمتوسط حسابي (3.40)، مع انحراف معياري (1.11)، تلاها توفير المدرسة المقررات المدرسية بصورة ملفات إلكترونية، وجاء بمتوسط حسابي (3.44) مع انحراف معياري (1.07)، تلاها التحاق المعلمين بدورات تدريبية لتطبيقات إلكترونية لتقييم الطلاب بشكل مستمر، فقد جاء ذلك بمتوسط حسابي (3.65) مع انحراف معياري (1.04)، تلاها توظيف المعلمين للمستحدثات التّكنولوجية في معالجة الفروق الفردية بين الطلبة، والذي جاء بمتوسط حسابي (3.77) مع انحراف معياري (0.97)، تلاها وفي نفس الدّرجة، استخدام المعلمين للتقويم الإلكتروني في العملية التّعليمية، والتحاقهم بدورات تدريبية لتطبيقات إلكترونية حسب التخصص بشكل مستمر، فقد جاءت بمتوسط حسابي (3.80) مع انحراف معياري (0.95)، و(0.98).

الإجابة عن سؤال الدّراسة الثاني: ما هي معيقات النّمو المهني للمعلمين في المدارس الإعداديّة شرقي القدس؟

للإجابة عن السّؤال السابق تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعيقات النّمو المهني للمعلمين في المدارس الإعداديّة شرقي القدس من وجهة نظر المعلمين أنفسهم، وذلك كما هو موضح في الجدول رقم (5.4).

جدول (5.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات معيقات النّمو المهني لمُعلّمي المرحلة الإعداديّة في مدارس شَرقيّ القُدس من وجهة نظر المعلمين أنفسهم مرتبة تنازليًا حسب الدّرجة

الترتيب	الفقرة	الفقرات	متوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدّرجة	النسبة %
1	78	قلة الحوافز المادية للمشاركين في أنشطة النّمو المهني	3.82	1.104	مرتفعة	%76.4
2	73	قِدم التقنيات المتوفرة في مراكز النّمو المهني وعدم صلاحيتها للعمل	3.80	0.999	مرتفعة	%76.0
3	64	لا تتسم أهداف أنشطة النّمو المهني بالتنوع والشمول	3.74	0.986	مرتفعة	%74.8
4	66	عدم مواكبة محتوى أنشطة النّمو المهني للتغيرات التّكنولوجية الحديثة	3.73	0.954	مرتفعة	%74.6
5	72	بعد المكان الذي تعقد فيه أنشطة النّمو المهني عن مدرستي	3.71	1.064	مرتفعة	%74.2
6	75	تعارض أنشطة النّمو المهني مع توقيت العمل في المدرسة	3.69	1.007	مرتفعة	%73.8
6	61	لا تتبع الدورات التدريبية من احتياجات المعلمين	3.69	0.944	مرتفعة	%73.8
7	71	لا يتم استخدام الحاسوب في أنشطة النّمو المهني	3.67	1.034	مرتفعة	%73.4
8	65	عدم ارتباط أنشطة النّمو المهني والدورات التدريبية بمشكلات الطلاب التّعليمية والسلوكية التي يواجهها المعلم	3.66	0.960	متوسطة	%73.2
9	76	لا تنسجم أنشطة النّمو المهني مع حاجات معلمي المواد بمختلف تخصصاتهم	3.64	0.977	متوسطة	%72.8
10	79	ضعف الإعلان عن برامج التطوير المهني	3.57	1.037	متوسطة	%71.4
11	62	ضعف العلاقة بين الاحتياجات التدريبية الحقيقية وأنشطة النّمو المهني	3.56	0.867	متوسطة	%71.2
12	74	لا يتم قياس أثر الدورات التدريبية على أداء المعلمين في الميدان	3.49	0.992	متوسطة	%69.8
13	68	هناك العديد من الصعوبات التي تواجه المعلمين في تقييم الطلاب إلكترونيا	3.36	0.927	متوسطة	%67.2
14	77	قلة الحوافز المعنوية للمشاركين في أنشطة النّمو المهني	3.35	0.976	متوسطة	%67.0
15	67	هناك العديد من الصعوبات التي تواجه المعلمين في إعداد الدروس الإلكترونية	3.33	0.886	متوسطة	%66.6

16	69	تفتقر الدورات للجانب العملي	3.32	0.916	متوسطة	%66.4
17	70	تقتصر الدورات على المحاضرات وورش العمل النظرية	3.31	1.035	متوسطة	%66.2
18	63	لا يعتمد تخطيط أنشطة النّمو المهني على أسس ومبادئ تربوية	3.29	0.936	متوسطة	%66.8
الدّرجة الكلية			**3.56**	**0.763**	**متوسطة**	**%71.2**

تشير المعطيات الواردة في الجدول (5.4) أن معيقات النّمو المهني لمُعلّمي المرحلة الإعداديّة في مدارس شَرقيّ القُدس من وجهة نظر المعلمين أنفسهم جاءت بدرجة متوسطة، حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.56) مع انحراف معياري (0.76)، وبنسبة بلغت (71.2%)، وجاءت أهم المعيقات التي تحد من النّمو المهني لدى مُعلّمي المرحلة الإعداديّة في مدارس شَرقيّ القُدس في المرتبة الأولى، قلة الحوافز المادية للمشاركين في أنشطة النّمو المهني، بمتوسط حسابي (3.82) مع انحراف معياري (1.10)، تلاها في المرتبة الثانية، قدم التقنيات المتوفرة في مراكز النّمو المهني وعدم صلاحيتها للعمل، فقد جاء ذلك بمتوسط حسابي (3.80) مع انحراف معياري (1.00)، تلاها في المرتبة الثالثة، عدم اتسام أهداف أنشطة النّمو المهني للمعلمين بالتنوع والشمول، وجاء بمتوسط حسابي (3.74) مع انحراف معياري (0.99)، وفي المرتبة الرابعة، جاء عدم مواكبة محتوى أنشطة النّمو المهني للتغيرات التّكنولوجية الحديثة، بمتوسط حسابي (3.73) مع انحراف معياري (0.95)، وفي المرتبة الخامسة، جاء بُعد المكان الذي تعقد فيه أنشطة النّمو المهني عن مدارس المعلمين، وجاءت بمتوسط حسابي (3.71) مع انحراف معياري (1.06).

وكان أقلّها درجة عدم اعتماد تخطيط أنشطة النّمو المهني على أسس ومبادئ تربوية، فقد جاء ذلك بمتوسط حسابي (3.29) مع انحراف معياري (0.94)، تلاها اقتصار الدّورات التّدريبية على المحاضرات

وورش العمل النّظرية، والتي جاءت بمتوسط حسابي (3.31)، مع انحراف معياري (1.04)، تلاها افتقار الدّورات التّدريبية للجانب العملي، والذي جاء بمتوسط حسابي (3.32) مع انحراف معياري (0.62)، تلاها وجود العديد من الصّعوبات التي تواجه المعلمين في إعداد الدّروس الإلكترونية، حيث جاء بمتوسط حسابي (3.33) مع انحراف معياري (0.87)، تلاها قلة الحوافز المعنوية للمشاركين في أنشطة النّمو المهني، وجاءت بمتوسط حسابي (3.35) مع انحراف معياري (0.98).

الإجابة عن سؤال الدّراسة الثالث: هل تختلف تقديرات مُعلّمي المرحلة الإعداديّة في مدارس شَرقيّ القُدس للنّمو المهنيّ باختلاف متغيرات الدّراسة: الجنس، والمؤهل العلميّ، وسنوات الخبرة، والجهة المسؤولة؟

الإجابة عن سؤال الدّراسة الرابع: هل تختلف تقديرات مُعلّمي المرحلة الإعداديّة في مدارس شَرقيّ القُدس لمعيقات لنّمو المهنيّ باختلاف متغيرات الدّراسة: الجنس، والمؤهل العلميّ، وسنوات الخبرة، والجهة المسؤولة؟

للإجابة عن سؤال الدّراسة الثالث والرابع يجب فحص واختبار فرضيات الدّراسة.

فحص واختبار فرضيات الدّراسة:

الفرضية الرئيسية الأولى: توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات مُعلّمي المرحلة الإعداديّة في مدارس شَرقيّ القُدس للنّمو المهنيّ لديهم تعزى للمتغيرات الديمغرافية، وقد انبثق عنها الفرضيات التالية:

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات مُعلّمي المرحلة الإعداديّة في مدارس شَرقيّ القُدس للنّمو المهنيّ لديهم تعزى لمتغير الجنس تعزى لمتغير الجنس.

للتحقق من صحة الفرضية السابقة تم استخدام اختبار(ت) بين متوسطات بين متوسطات تقديرات مُعلّمي المرحلة الإعداديّة في مدارس شَرقيّ القُدس للنّمو المهنيّ لديهم تعزى لمتغير الجنس، وقد حصلت الباحثة على النتائج كما هي موضحة في جدول رقم (6.4).

جدول (6.4): نتائج اختبار (ت) بين متوسطات تقديرات مُعلّمي المرحلة الإعداديّة في مدارس شَرقيّ القُدس للنّمو المهنيّ لديهم تعزى لمتغير الجنس

المجال	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت المحسوبة	الدالة الإحصائية
نمو الممارسات الصّفية	ذكر	48	3.99	0.539	209	−2.572	0.011
	أنثى	163	4.20	0.482			
النّمو التّخصصي للمعلمين	ذكر	48	4.09	0.571	209	−2.809	0.006
	أنثى	163	4.35	0.528			
النّمو التّكنولوجي	ذكر	48	3.91	0.548	209	−1.389	0.166
	أنثى	163	4.05	0.652			
درجة النّمو المهني	**ذكر**	**48**	**3.96**	**0.475**	**209**	**−2.235**	**0.028**
	أنثى	**163**	**4.14**	**0.515**			

تشير المعطيات الواردة في الجدول (6.4) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات مُعلّمي المرحلة الإعداديّة في مدارس شَرقيّ القُدس نحو نمو الممارسات الصّفية لديهم تعزى لمتغير الجنس، وذلك لأن قيمة الدالة الإحصائية بلغت (0.011) أي أن هذه القيمة أقل من قيمة ألفا (0.05)، كما أن قيمة (ت) المحسوبة بلغت (2.572) وهي أكبر من القيمة (ت) الجدولية والبالغة (1.96)، وقد كانت إجابات المبحوثين بدرجة مرتفعة حيث بلغ المتوسط الحسابي للذكور (3.99)

وعند الإناث (4.20)، وكانت الفروق لصالح الإناث واللواتي كان نمو الممارسات الصّفية لديهن أعلى من الذكور، وبذلك ترفض الفرضية الصّفرية بين متوسطات تقديرات مُعلّمي المرحلة الإعداديّة في مدارس شَرقيّ القُدس نحو نمو الممارسات الصّفية لديهم.

كما وتشير المعطيات الواردة في الجدول (6.4) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات مُعلّمي المرحلة الإعداديّة في مدارس شَرقيّ القُدس نحو النّمو التّخصصي لديهم تعزى لمتغير الجنس، وذلك لأن قيمة الدالة الإحصائية بلغت (0.006) أي أن هذه القيمة أقل من قيمة ألفا (0.05)، كما أن قيمة (ت) المحسوبة بلغت (2.809) وهي أكبر من القيمة (ت) الجدولية والبالغة (1.96)، وقد كانت إجابات المبحوثين مرتفعة جداً ومرتفعة حيث بلغ المتوسط الحسابي للذكور (4.09) وعند الإناث (4.35)، وكانت الفروق لصالح الإناث واللواتي كان النّمو التّخصصي لديهن أعلى من الذكور، وبذلك ترفض الفرضية الصفرية بين متوسطات تقديرات مُعلّمي المرحلة الإعداديّة في مدارس شَرقيّ القُدس نحو النّمو التّخصصي لديهم.

كما وتشير المعطيات الواردة في الجدول (6.4) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات مُعلّمي المرحلة الإعداديّة في مدارس شَرقيّ القُدس نحو النّمو التّكنولوجي لديهم تعزى لمتغير الجنس، وذلك لأن قيمة الدالة الإحصائية بلغت (0.166) أي أن هذه القيمة أكبر من قيمة ألفا (0.05)، كما أن قيمة (ت) المحسوبة بلغت (1.389) وهي أقل من القيمة (ت) الجدولية والبالغة (1.96)، وقد كانت إجابات المبحوثين مرتفعة حيث بلغ المتوسط الحسابي للذكور (3.91) وعند الإناث (4.05)، وبذلك تقبل الفرضية الصفرية بين متوسطات تقديرات مُعلّمي المرحلة الإعداديّة في مدارس شَرقيّ القُدس نحو النّمو التّكنولوجي لديهم.

كما وتشير المعطيات الواردة في الجدول (6.4) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات بين متوسطات تقديرات مُعلّمي المرحلة الإعداديّة في مدارس شَرقيّ القُدس للنّمو المهنيّ لديهم تعزى لمتغير الجنس، وذلك لأن قيمة الدالة الإحصائية بلغت (0.028) أي أن هذه القيمة أقل من قيمة ألفا (0.05)، كما أن قيمة (ت) المحسوبة بلغت (2.235) وهي أكبر من القيمة (ت) الجدولية والبالغة (1.96)، وقد كانت إجابات المبحوثين متوسطة حيث بلغ المتوسط الحسابي للذكور (3.96) وعند الإناث (4.14)، وكانت الفروق لصالح الإناث واللواتي كان واقع النّمو المهني لديهن أعلى من الذكور، وبذلك ترفض الفرضية الصفرية بين متوسطات بين متوسطات تقديرات مُعلّمي المرحلة الإعداديّة في مدارس شَرقيّ القُدس للنّمو المهنيّ لديهم.

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات بين متوسطات تقديرات مُعلّمي المرحلة الإعداديّة في مدارس شَرقيّ القُدس للنّمو المهنيّ لديهم تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

للتحقق من صحة الفرضية السابقة تم استخدام اختبار(ت) بين متوسطات بين متوسطات تقديرات مُعلّمي المرحلة الإعداديّة في مدارس شَرقيّ القُدس للنّمو المهنيّ لديهم تعزى لمتغير المؤهل العلمي، وقد حصلت الباحثة على النتائج كما هي موضحة في جدول رقم (7.4).

جدول (7.4): نتائج اختبار (ت) بين متوسطات بين متوسطات تقديرات مُعلّمي المرحلة الإعداديّة في مدارس شَرقيّ القُدس للنّمو المهنيّ لديهم تعزى لمتغير المؤهل العلمي

المجال	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت المحسوبة	الدالة الإحصائية
نمو الممارسات الصّفية	بكالوريوس فأقل	124	4.05	0.498	209	-3.608	0.000
	ماجستير	87	4.30	0.474			
النّمو التّخصصي للمعلمين	بكالوريوس فأقل	124	4.18	0.547	209	-3.665	0.000
	ماجستير	87	4.45	0.510			
النّمو التّكنولوجي	بكالوريوس فأقل	124	3.85	0.669	209	-5.012	0.000
	ماجستير	87	4.27	0.481			
درجة النّمو المهني	بكالوريوس فأقل	124	3.95	0.521	209	5.212	0.000
	ماجستير	87	4.30	0.418			

تشير المعطيات الواردة في الجدول (7.4) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات مُعلّمي المرحلة الإعداديّة في مدارس شَرقيّ القُدس نحو نمو الممارسات الصّفية لديهم تعزى لمتغير المؤهل العلمي، وذلك لأن قيمة الدالة الإحصائية بلغت (0.000) أي أن هذه القيمة أقل من قيمة ألفا (0.05)، كما أن قيمة (ت) المحسوبة بلغت (3.608) وهي أكبر من القيمة (ت) الجدولية والبالغة (1.96)، وقد كانت إجابات المبحوثين بدرجة مرتفعة جدا ومرتفعة حيث بلغ المتوسط الحسابي للمعلمين الذين مؤهلهم العلمي بكالوريوس فأقل (4.05) وعند المعلمين الذين مؤهلهم العلمي ماجستير (4.30)، وكانت الفروق لصالح المعلمين الذين مؤهلهم العلمي ماجستير، والذين كان نمو الممارسات الصّفية لديهم أعلى من المعلمين الذين مؤهلهم العلمي بكالوريوس فأقل، وبذلك ترفض الفرضية

الصّفرية بين متوسطات تقديرات مُعلّمي المرحلة الإعداديّة في مدارس شَرقيّ القُدس نحو نمو الممارسات الصّفية لديهم.

كما وتشير المعطيات الواردة في الجدول (7.4) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات مُعلّمي المرحلة الإعداديّة في مدارس شَرقيّ القُدس نحو النّمو التّخصصي لديهم تعزى لمتغير المؤهل العلمي، وذلك لأن قيمة الدالة الإحصائية بلغت (0.000) أي أن هذه القيمة أقل من قيمة ألفا (0.05)، كما أن قيمة (ت) المحسوبة بلغت (3.665) وهي أكبر من القيمة (ت) الجدولية والبالغة (1.96)، وقد كانت إجابات المبحوثين بدرجة مرتفعة جدا ومرتفعة حيث بلغ المتوسط الحسابي للمعلمين الذين مؤهلهم العلمي بكالوريوس فأقل (4.18) وعند المعلمين الذين مؤهلهم العلمي ماجستير (4.45)، وكانت الفروق لصالح المعلمين الذين مؤهلهم العلمي ماجستير، والذين كان النّمو التّخصصي لديهم أعلى من المعلمين الذين مؤهلهم العلمي بكالوريوس فأقل، وبذلك ترفض الفرضية الصفرية بين متوسطات تقديرات مُعلّمي المرحلة الإعداديّة في مدارس شَرقيّ القُدس نحو النّمو التّخصصي لديهم.

كما وتشير المعطيات الواردة في الجدول (7.4) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات مُعلّمي المرحلة الإعداديّة في مدارس شَرقيّ القُدس نحو النّمو التّكنولوجي لديهم تعزى لمتغير المؤهل العلمي، وذلك لأن قيمة الدالة الإحصائية بلغت (0.000) أي أن هذه القيمة أقل من قيمة ألفا (0.05)، كما أن قيمة (ت) المحسوبة بلغت (5.012) وهي أكبر من القيمة (ت) الجدولية والبالغة (1.96)، وقد كانت إجابات المبحوثين بدرجة مرتفعة حيث بلغ المتوسط الحسابي للمعلمين الذين مؤهلهم العلمي بكالوريوس فأقل (3.85) وعند المعلمين الذين مؤهلهم العلمي ماجستير (4.27)، وكانت الفروق لصالح المعلمين الذين مؤهلهم العلمي ماجستير، والذين كان النّمو التّكنولوجي لديهم أعلى من

المعلمين الذين مؤهلهم العلمي بكالوريوس فأقل، وبذلك ترفض الفرضية الصفرية بين متوسطات تقديرات مُعلّمي المرحلة الإعداديّة في مدارس شَرقيّ القُدس نحو النّمو التّكنولوجي لديهم.

كما وتشير المعطيات الواردة في الجدول (7.4) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات بين متوسطات تقديرات مُعلّمي المرحلة الإعداديّة في مدارس شَرقيّ القُدس للنّمو المهنيّ لديهم تعزى لمتغير المؤهل العلمي، وذلك لأن قيمة الدالة الإحصائية بلغت (0.000) أي أن هذه القيمة أقل من قيمة ألفا (0.05)، كما أن قيمة (ت) المحسوبة بلغت (5.212) وهي أكبر من القيمة (ت) الجدولية والبالغة (1.96)، وقد كانت إجابات المبحوثين بدرجة مرتفعة جدا ومرتفعة حيث بلغ المتوسط الحسابي للمعلمين الذين مؤهلهم العلمي بكالوريوس فأقل (3.95) وعند المعلمين الذين مؤهلهم العلمي ماجستير (4.30)، وكانت الفروق لصالح المعلمين الذين مؤهلهم العلمي ماجستير، والذين كان النّمو المهني لديهم أعلى من المعلمين الذين مؤهلهم العلمي بكالوريوس فأقل، وبذلك ترفض الفرضية الصفرية بين متوسطات بين متوسطات تقديرات مُعلّمي المرحلة الإعداديّة في مدارس شَرقيّ القُدس للنّمو المهنيّ لديهم.

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات بين متوسطات تقديرات مُعلّمي المرحلة الإعداديّة في مدارس شَرقيّ القُدس للنّمو المهنيّ لديهم تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

للتحقق من صحة الفرضية السابقة حسب متغير الجهة المسؤولة عن المدرسة، تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) للفروق بين متوسطات بين متوسطات تقديرات مُعلّمي

المرحلة الإعداديّة في مدارس شَرقيّ القُدس للنّمو المهنيّ لديهم تعزى لمتغير سنوات الخبرة، وقد توصلت الباحثة إلى النتائج كما هو موضح في الجدول رقم (8.4).

جدول (8.4): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) للفروق بين متوسطات بين متوسطات تقديرات مُعلّمي المرحلة الإعداديّة في مدارس شَرقيّ القُدس للنّمو المهنيّ لديهم تعزى لمتغير سنوات الخبرة

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
نمو الممارسات الصّفية	بين المجموعات	0.195	2	0.098	0.385	0.681
	داخل المجموعات	52.799	208	0.254		
	المجموع	52.994	210			
النّمو التّخصصي للمعلمين	بين المجموعات	1.144	2	0.572	1.926	0.148
	داخل المجموعات	61.763	208	0.297		
	المجموع	62.907	210			
النّمو التّكنولوجي	بين المجموعات	2.127	2	1.064	2.707	0.069
	داخل المجموعات	81.723	208	0.393		
	المجموع	83.850	210			
درجة النّمو المهني	بين المجموعات	1.238	2	0.619	2.407	0.093
	داخل المجموعات	53.490	208	0.257		
	المجموع	54.728	210			

تشير المعطيات الواردة في الجدول (8.4) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات مُعلّمي المرحلة الإعداديّة في مدارس شَرقيّ القُدس نحو نمو الممارسات

الصّفية لديهم تعزى لمتغير سنوات الخبرة، وذلك لأن قيمة الدالة الإحصائية بلغت (0.681) أي أن هذه القيم أكبر من قيمة ألفا (0.05)، كما أن قيمة (ف) المحسوبة بلغت (0.385) وهي أقل من القيمة (ف) الجدولية والبالغة (3.09)، وبذلك تقبل الفرضية الصفرية بين متوسطات تقديرات مُعلّمي المرحلة الإعداديّة في مدارس شَرقيّ القُدس نحو نمو الممارسات الصّفية لديهم.

تشير المعطيات الواردة في الجدول (8.4) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات مُعلّمي المرحلة الإعداديّة في مدارس شَرقيّ القُدس نحو النّمو التّخصصي لديهم تعزى لمتغير سنوات الخبرة، وذلك لأن قيمة الدالة الإحصائية بلغت (0.148) أي أن هذه القيم أكبر من قيمة ألفا (0.05)، كما أن قيمة (ف) المحسوبة بلغت (1.926) وهي أقل من القيمة (ف) الجدولية والبالغة (3.09)، وبذلك تقبل الفرضية الصفرية بين متوسطات تقديرات مُعلّمي المرحلة الإعداديّة في مدارس شَرقيّ القُدس نحو النّمو التّخصصي لديهم.

تشير المعطيات الواردة في الجدول (8.4) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات مُعلّمي المرحلة الإعداديّة في مدارس شَرقيّ القُدس نحو النّمو التّكنولوجي لديهم تعزى لمتغير سنوات الخبرة، وذلك لأن قيمة الدالة الإحصائية بلغت (0.069) أي أن هذه القيم أكبر من قيمة ألفا (0.05)، كما أن قيمة (ف) المحسوبة بلغت (2.707) وهي أقل من القيمة (ف) الجدولية والبالغة (3.09)، وبذلك تقبل الفرضية الصفرية بين متوسطات تقديرات مُعلّمي المرحلة الإعداديّة في مدارس شَرقيّ القُدس نحو النّمو التّكنولوجي لديهم.

تشير المعطيات الواردة في الجدول (8.4) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات بين متوسطات تقديرات مُعلّمي المرحلة الإعداديّة في مدارس شَرقيّ القُدس للنّمو المهنيّ لديهم تعزى لمتغير سنوات الخبرة، وذلك لأن قيمة الدالة الإحصائية بلغت (0.681) أي أن هذه القيم أكبر من قيمة ألفا (0.05)، كما أن قيمة (ف) المحسوبة بلغت (0.385) وهي أقل من القيمة (ف) الجدولية والبالغة (3.09)، وبذلك تقبل الفرضية الصفرية بين متوسطات بين متوسطات تقديرات مُعلّمي المرحلة الإعداديّة في مدارس شَرقيّ القُدس للنّمو المهنيّ لديهم.

ويتضح ذلك من خلال الجدول رقم (9.4) والذي يوضح الأعداد، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية للفروق بين متوسطات بين متوسطات تقديرات مُعلّمي المرحلة الإعداديّة في مدارس شَرقيّ القُدس للنّمو المهنيّ لديهم تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

جدول (9.4): الأعداد، المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية للفروق بين متوسطات تقديرات مُعلّمي المرحلة الإعداديّة في مدارس شَرقيّ القُدس لواقع النّمو المهني لديهم تعزى لمتغير سنوات الخبرة

المجال	سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
نمو الممارسات الصّفية	أقل من 5 سنوات	20	**4.17**	**0.491**
	5 – 10 سنوات	51	**4.10**	**0.411**
	أكثر من 10 سنوات	140	**4.17**	**0.535**
النّمو التّخصصي للمعلمين	أقل من 5 سنوات	20	**4.24**	**0.515**
	5 – 10 سنوات	51	**4.17**	**0.513**
	أكثر من 10 سنوات	140	**4.34**	**0.560**
النّمو التّكنولوجي	أقل من 5 سنوات	20	**4.02**	**0.578**

	5 – 10 سنوات	51	**3.85**	**0.584**
	أكثر من 10 سنوات	140	**4.09**	**0.648**
درجة النّمو المهني	**أقل من 5 سنوات**	**20**	**4.09**	**0.465**
	5 – 10 سنوات	**51**	**3.96**	**0.457**
	أكثر من 10 سنوات	**140**	**4.14**	**0.529**

الفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات بين متوسطات تقديرات مُعلّمي المرحلة الإعداديّة في مدارس شَرقيّ القُدس للنّمو المهنيّ لديهم تعزى لمتغير الجهة المسؤولة عن المدرسة.

للتحقق من صحة الفرضية السابقة حسب متغير الجهة المسؤولة عن المدرسة، تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي **(One Way ANOVA)** للفروق بين متوسطات بين متوسطات تقديرات مُعلّمي المرحلة الإعداديّة في مدارس شَرقيّ القُدس للنّمو المهنيّ لديهم تعزى لمتغير الجهة المسؤولة عن المدرسة، وقد توصلت الباحثة إلى النتائج كما هو موضح في الجدول رقم (10.4).

جدول (10.4): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) للفروق بين متوسطات تقديرات مُعلّمي المرحلة الإعداديّة في مدارس شَرقيّ القُدس لواقع النّمو المهني لديهم تعزى لمتغير الجهة المسؤولة عن المدرسة

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
نمو الممارسات الصّفية	بين المجموعات	0.631	2	0.315	1.253	0.288
	داخل المجموعات	52.363	208	0.252		
	المجموع	52.994	210			
النّمو التّخصصي للمعلمين	بين المجموعات	0.115	2	0.058	0.191	0.827
	داخل المجموعات	62.792	208	0.302		
	المجموع	62.907	210			

النّمو التّكنولوجي	بين المجموعات	0.805	2	0.403	1.008	0.367
	داخل المجموعات	83.045	208	0.399		
	المجموع	83.850	210			
درجة النّمو المهني	بين المجموعات	0.525	2	0.263	1.008	0.367
	داخل المجموعات	54.203	208	0.261		
	المجموع	54.728	210			

تشير المعطيات الواردة في الجدول (10.4) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات مُعلّمي المرحلة الإعداديّة في مدارس شَرقيّ القُدس نحو نمو الممارسات الصّفية لديهم تعزى لمتغير الجهة المسؤولة عن المدرسة، وذلك لأن قيمة الدالة الإحصائية بلغت (0.288) أي أن هذه القيم أكبر من قيمة ألفا (0.05)، كما أن قيمة (ف) المحسوبة بلغت (1.253) وهي أقل من القيمة (ف) الجدولية والبالغة (3.09)، وبذلك تقبل الفرضية الصفرية بين متوسطات تقديرات مُعلّمي المرحلة الإعداديّة في مدارس شَرقيّ القُدس نحو نمو الممارسات الصّفية.

تشير المعطيات الواردة في الجدول (10.4) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات مُعلّمي المرحلة الإعداديّة في مدارس شَرقيّ القُدس نحو النّمو التّخصصي لديهم تعزى لمتغير الجهة المسؤولة عن المدرسة، وذلك لأن قيمة الدالة الإحصائية بلغت (0.827) أي أن هذه القيم أكبر من قيمة ألفا (0.05)، كما أن قيمة (ف) المحسوبة بلغت (0.191) وهي أقل من القيمة (ف) الجدولية والبالغة (3.09)، وبذلك تقبل الفرضية الصفرية بين متوسطات تقديرات مُعلّمي المرحلة الإعداديّة في مدارس شَرقيّ القُدس نحو النّمو التّخصصي لديهم.

تشير المعطيات الواردة في الجدول (10.4) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات مُعلّمي المرحلة الإعداديّة في مدارس شَرقيّ القُدس نحو النّمو التّكنولوجي

لديهم تعزى لمتغير الجهة المسؤولة عن المدرسة، وذلك لأن قيمة الدالة الإحصائية بلغت (0.367) أي أن هذه القيم أكبر من قيمة ألفا (0.05)، كما أن قيمة (ف) المحسوبة بلغت (1.008) وهي أقل من القيمة (ف) الجدولية والبالغة (3.09)، وبذلك تقبل الفرضية الصفرية بين متوسطات تقديرات مُعلّمي المرحلة الإعداديّة في مدارس شَرقيّ القُدس نحو النّمو التّكنولوجي لديهم.

تشير المعطيات الواردة في الجدول (10.4) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات بين متوسطات تقديرات مُعلّمي المرحلة الإعداديّة في مدارس شَرقيّ القُدس للنّمو المهنيّ لديهم تعزى لمتغير الجهة المسؤولة عن المدرسة، وذلك لأن قيمة الدالة الإحصائية بلغت (0.367) أي أن هذه القيم أكبر من قيمة ألفا (0.05)، كما أن قيمة (ف) المحسوبة بلغت (1.008) وهي أقل من القيمة (ف) الجدولية والبالغة (3.09)، وبذلك تقبل الفرضية الصفرية بين متوسطات بين متوسطات تقديرات مُعلّمي المرحلة الإعداديّة في مدارس شَرقيّ القُدس للنّمو المهنيّ لديهم.

ويتضح ذلك من خلال الجدول رقم (11.4) والذي يوضح الأعداد، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية للفروق بين متوسطات بين متوسطات تقديرات مُعلّمي المرحلة الإعداديّة في مدارس شَرقيّ القُدس للنّمو المهنيّ لديهم تعزى لمتغير الجهة المسؤولة عن المدرسة.

جدول (11.4): الأعداد، المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية للفروق بين متوسطات بين متوسطات تقديرات مُعلّمي المرحلة الإعداديّة في مدارس شَرقيّ القُدس للنّمو المهنيّ لديهم تعزى لمتغير الجهة المسؤولة عن المدرسة

المجال	الجهة المسؤولة عن المدرسة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
نمو الممارسات الصّفية	وزارة المعارف	119	**4.20**	**0.508**
	السلطة الفلسطينية	61	**4.08**	**0.480**
	مدارس خاصة	31	**4.11**	**0.518**

النّمو التّخصصي للمعلمين	**وزارة المعارف**	119	**4.30**	**0.580**
	السلطة الفلسطينية	61	**4.31**	**0.514**
	مدارس خاصة	31	**4.24**	**0.496**
النّمو التّكنولوجي	**وزارة المعارف**	119	**4.06**	**0.647**
	السلطة الفلسطينية	61	**4.01**	**0.592**
	مدارس خاصة	31	**3.88**	**0.648**
درجة النّمو المهني	**وزارة المعارف**	**119**	**4.13**	**0.532**
	السلطة الفلسطينية	**61**	**4.07**	**0.546**
	مدارس خاصة	**31**	**4.00**	**0.511**

الفرضية الرئيسية الثانية: توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة (α≤0.05) بين متوسطات تقديرات مُعلّمي المرحلة الإعداديّة في مدارس شَرقيّ القُدس لمعيقات النّمو المهنيّ لديهم تعزى للمتغيرات الديمغرافية، وقد انبثق عنها الفرضيات التالية:

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≤0.05) بين متوسطات تقديرات مُعلّمي المرحلة الإعداديّة في مدارس شَرقيّ القُدس لمعيقات النّمو المهنيّ لديهم تعزى لمتغير الجنس تعزى لمتغير الجنس.

للتحقق من صحة الفرضية السابقة تم استخدام اختبار(ت) بين متوسطات بين متوسطات تقديرات مُعلّمي المرحلة الإعداديّة في مدارس شَرقيّ القُدس لمعيقات النّمو المهنيّ لديهم تعزى لمتغير الجنس، وقد حصلت الباحثة على النتائج كما هي موضحة في جدول رقم (12.4).

جدول (12.4): نتائج اختبار (ت) بين متوسطات تقديرات مُعلّمي المرحلة الإعداديّة في مدارس شَرقيّ القُدس لمعيقات النّمو المهنيّ لديهم تعزى لمتغير الجنس

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت المحسوبة	الدالة الإحصائية
ذكر	48	**2.60**	**0.835**	**209**	**−0.320**	**0.749**
أنثى	163	**2.63**	**0.682**			

تشير المعطيات الواردة في الجدول (12.4) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) ب بين متوسطات تقديرات مُعلّمي المرحلة الإعداديّة في مدارس شَرقيّ القُدس لمعيقات النّمو المهنيّ لديهم تعزى لمتغير الجنس، وذلك لأن قيمة الدالة الإحصائية بلغت (0.749) أي أن هذه القيمة أكبر من قيمة ألفا (0.05)، كما أن قيمة (ت) المحسوبة بلغت (0.320) وهي أقل من القيمة (ت) الجدولية والبالغة (1.96)، وقد كانت إجابات المبحوثين متوسطة حيث بلغ المتوسط الحسابي للذكور (2.60) وعند الإناث (2.63)، وبذلك تقبل الفرضية الصفرية بين متوسطات تقديرات مُعلّمي المرحلة الإعداديّة في مدارس شَرقيّ القُدس للنّمو المهنيّ لديهم.

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات بين متوسطات تقديرات مُعلّمي المرحلة الإعداديّة في مدارس شَرقيّ القُدس لمعيقات النّمو المهنيّ لديهم تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

للتحقق من صحة الفرضية السابقة تم استخدام اختبار(ت) بين متوسطات بين متوسطات تقديرات مُعلّمي المرحلة الإعداديّة في مدارس شَرقيّ القُدس لمعيقات النّمو المهنيّ لديهم تعزى لمتغير المؤهل العلمي، وقد حصلت الباحثة على النتائج كما هي موضحة في جدول رقم (13.4).

جدول (13.4): نتائج اختبار (ت) بين متوسطات بين متوسطات تقديرات مُعلّمي المرحلة الإعداديّة في مدارس شَرقيّ القُدس لمعيقات النّمو المهنيّ لديهم تعزى لمتغير المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت المحسوبة	الدالة الإحصائية
بكالوريوس فأقل	124	2.65	0.641	209	0.506	0.613
ماجستير	87	2.59	0.819			

كما وتشير المعطيات الواردة في الجدول (13.4) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات مُعلّمي المرحلة الإعداديّة في مدارس شَرقيّ القُدس لمعيقات النّمو المهنيّ لديهم تعزى لمتغير المؤهل العلمي، وذلك لأن قيمة الدالة الإحصائية بلغت (0.613) أي أن هذه القيمة أكبر من قيمة ألفا (0.05)، كما أن قيمة (ت) المحسوبة بلغت (0.506) وهي أقل من القيمة (ت) الجدولية والبالغة (1.96)، وقد كانت إجابات المبحوثين بدرجة متوسطة حيث بلغ المتوسط الحسابي للمعلمين الذين مؤهلهم العلمي بكالوريوس فأقل (2.65) وعند المعلمين الذين مؤهلهم العلمي ماجستير (2.59)، وبذلك تقبل الفرضية الصفرية بين متوسطات تقديرات مُعلّمي المرحلة الإعداديّة في مدارس شَرقيّ القُدس معيقات النّمو المهني.

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات بين متوسطات تقديرات مُعلّمي المرحلة الإعداديّة في مدارس شَرقيّ القُدس لمعيقات النّمو المهنيّ لديهم تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

للتحقق من صحة الفرضية السابقة حسب متغير الجهة المسؤولة عن المدرسة، تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) للفروق بين متوسطات بين متوسطات تقديرات مُعلّمي

المرحلة الإعداديّة في مدارس شَرقيّ القُدس لمعيقات النّمو المهنيّ لديهم تعزى لمتغير سنوات الخبرة، وقد توصلت الباحثة إلى النتائج كما هو موضح في الجدول رقم (14.4).

جدول (14.4): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) للفروق بين متوسطات تقديرات مُعلّمي المرحلة الإعداديّة في مدارس شَرقيّ القُدس لمعيقات النّمو المهنيّ لديهم تعزى لمتغير سنوات الخبرة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	1.968	2	0.984	1.925	0.149
داخل المجموعات	106.354	208	0.511		
المجموع	108.322	210			

تشير المعطيات الواردة في الجدول (14.4) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات مُعلّمي المرحلة الإعداديّة في مدارس شَرقيّ القُدس لمعيقات النّمو المهنيّ لديهم تعزى لمتغير سنوات الخبرة، وذلك لأن قيمة الدالة الإحصائية بلغت (0.149) أي أن هذه القيم أكبر من قيمة ألفا (0.05)، كما أن قيمة (ف) المحسوبة بلغت (1.925) وهي أقل من القيمة (ف) الجدولية والبالغة (3.09)، وبذلك تقبل الفرضية الصفرية بين متوسطات تقديرات مُعلّمي المرحلة الإعداديّة في مدارس شَرقيّ القُدس للنّمو المهنيّ لديهم.

ويتضح ذلك من خلال الجدول رقم (15.4) والذي يوضح الأعداد، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية للفروق بين متوسطات بين متوسطات تقديرات مُعلّمي المرحلة الإعداديّة في مدارس شَرقيّ القُدس لمعيقات النّمو المهنيّ لديهم تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

جدول (15.4): الأعداد، المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية للفروق بين متوسطات تقديرات مُعلّمي المرحلة الإعداديّة في مدارس شَرقيّ القُدس لمعيقات النّمو المهنيّ لديهم تعزى لمتغير سنوات الخبرة

سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أقل من 5 سنوات	20	**2.55**	**0.631**
5 – 10 سنوات	51	**2.47**	**0.702**
أكثر من 10 سنوات	140	**2.69**	**0.730**

الفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات بين متوسطات تقديرات مُعلّمي المرحلة الإعداديّة في مدارس شَرقيّ القُدس لمعيقات النّمو المهنيّ لديهم تعزى لمتغير الجهة المسؤولة عن المدرسة.

للتحقق من صحة الفرضية السابقة حسب متغير الجهة المسؤولة عن المدرسة، تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (**One Way ANOVA**) للفروق بين متوسطات بين متوسطات تقديرات مُعلّمي المرحلة الإعداديّة في مدارس شَرقيّ القُدس لمعيقات النّمو المهنيّ لديهم تعزى لمتغير الجهة المسؤولة عن المدرسة، وقد توصلت الباحثة إلى النتائج كما هو موضح في الجدول رقم (16.4).

جدول (16.4): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) للفروق بين متوسطات تقديرات مُعلّمي المرحلة الإعداديّة في مدارس شَرقيّ القُدس لواقع النّمو المهني لديهم تعزى لمتغير الجهة المسؤولة عن المدرسة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	**3.025**	**2**	**1.513**	**2.642**	**0.074**
داخل المجموعات	**119.091**	**208**	**0.573**		
المجموع	**122.117**	**210**			

تشير المعطيات الواردة في الجدول (16.4) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات مُعلّمي المرحلة الإعداديّة في مدارس شَرقيّ القُدس لمعيقات النّمو المهنيّ

لديهم تعزى لمتغير الجهة المسؤولة عن المدرسة، وذلك لأن قيمة الدالة الإحصائية بلغت (0.074) أي أن هذه القيم أكبر من قيمة ألفا (0.05)، كما أن قيمة (ف) المحسوبة بلغت (2.624) وهي أقل من القيمة (ف) الجدولية والبالغة (3.09)، وبذلك تقبل الفرضية الصفرية بين متوسطات تقديرات مُعلّمي المرحلة الإعداديّة في مدارس شَرقيّ القُدس للنّمو المهنيّ لديهم.

ويتضح ذلك من خلال الجدول رقم (17.4) والذي يوضح الأعداد، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية للفروق بين متوسطات بين متوسطات تقديرات مُعلّمي المرحلة الإعداديّة في مدارس شَرقيّ القُدس لمعيقات النّمو المهنيّ لديهم تعزى لمتغير الجهة المسؤولة عن المدرسة.

جدول (17.4): الأعداد، المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية للفروق بين متوسطات بين متوسطات تقديرات مُعلّمي المرحلة الإعداديّة في مدارس شَرقيّ القُدس لمعيقات النّمو المهنيّ لديهم تعزى لمتغير الجهة المسؤولة عن المدرسة

الجهة المسؤولة عن المدرسة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
وزارة المعارف	119	**3.66**	**0.807**
السلطة الفلسطينية	61	**3.47**	**0.670**
مدارس خاصة	31	**3.35**	**0.714**

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

مناقشة النتائج والتوصيات

بعد إجراء هذه الدّراسة والتي هدفت إلى دراسة واقع النّمو المهنيّ ومعيقاته لمُعلّمي المرحلة الإعداديّة في مدارس شَرقيّ القُدس مِنْ وجهة نَظر المُعلِّمين أنفسهم، فإن الباحثة قد توصلت إلى النتائج والتوصيات الآتية:

مناقشة نتائج أسئلة الدّراسة:

مناقشة سؤال الدّراسة الأول: ما واقع النّمو المهنيّ لمُعلّمي المرحلة الإعداديّة في مدارس شَرقيّ القُدس مِنْ وجهة نَظر المُعلِّمين أنفسهم؟

تشير النتائج إلى أن واقع النّمو المهنيّ لمُعلّمي المرحلة الإعداديّة في مدارس شَرقيّ القُدس مِنْ وجهة نَظر المُعلِّمين أنفسهم جاءت بدرجة مرتفعة، حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.09) مع انحراف معياري (0.51)، وبنسبة بلغت (77.5%).

وترى الباحثة أن المعلم يسعى باستمرار إلى تحديث خبراته ومتابعة ما يجري من تطورات سريعة سواء بالممارسات الصّفية أو التخصص أو التّكنولوجيا للوصول إلى التدريس الفعّال؛ من أجل الاستمرارية في تجديد معارفه وبالتالي يزيد من تحقيق أهدافه والقدرة على مواجهة مشكلاته. كما تعزى النتيجة المرتفعة في درجة النّمو المهني لمُعلّمي المرحلة الإعداديّة في مدارس شَرقيّ القُدس من وجهة نظر المعلمين، إلى طبيعة المعلم إذ ينظر إلى التّعليم على أنه واجب وطني وديني؛ مما يشكل دافعًا قويًا للعمل المستمر، والسعي الدؤوب نحو نمو قدراته العلمية والمهنية، وتنويع طرق التدريس والأساليب، وكذلك تواصله مع غيره

من المعلمين، كما أن وعي المعلم وإدراكه لمتطلبات عصر المعرفة، والتجدد التّكنولوجي المستمر، يجعله يدرك حجم مسؤولياته نحو الطلبة. كما لا يجب أن ننسى وجود جهات تدعم نمو المعلم مهنيًا، كالمدير القيادي الذي يشجع المعلمين ويحثهم على التّطور والنّمو مهنيًا ويتابعهم ويرى أثر برامج النّمو التي التحق بها المعلمون.

كما تتفق نتيجة هذه الدّراسة ودراسة البوشى (2015)، ودراسة يونس (2014)، ودراسة الوعيلي (2012) حيث جاء واقع النّمو المهني فيها قد تحقق بدرجة مرتفعة.

وللإجابة عن السّؤال الأول بشكل موسّع قامت الباحثة بدراسة المجالات التالية:

1) واقع نمو الممارسات الصّفية لمُعلّمي المرحلة الإعداديّة في مدارس شَرقيّ القُدس من وجهة نظر المعلمين أنفسهم:

إنّ واقع نمو الممارسات الصّفية لمُعلّمي المرحلة الإعداديّة في مدارس شَرقيّ القُدس من وجهة نظر المعلّمين جاء بدرجة مرتفعة، حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.15) مع انحراف معياري (0.50)، وبنسبة بلغت (78.8%)، وجاءت أهم مظاهر نمو الممارسات الصّفية لدى مُعلّمي المرحلة الإعداديّة في مدارس شَرقيّ القُدس:

- التّخطيط مهم في نجاح العملية التّعليمية.
- استخدام اسلوب التعزيز.
- رؤية المعلّمين للفروق الفردية بين الطّلاب عند التّخطيط للأنشطة التّعليمية.

- استخدام المعلّمين لأساليب تدريس متنوعة.
- تطوير المعلمين من طرق تخطيطهم للدروس باستمرار.

وترى الباحثة أنّ المعلّمين يركزون على تطوير مهارة التّخطيط للعملية التّعليمية وذلك من خلال الالتحاق بالدورات المختصّة بالتخطيط، وهذا يؤكد أن التخطيط جزء أساسي لأي عمل تربوي يمكن إنجازه بنجاح، فمن خلال التّخطيط يمكن معرفة مدى ملاءمة المادة التّعليمية، والوسائل، وعدد الحصص ومدى ملاءمتها لحاجات الطّلاب، والتّأكيد على ضرورة وضع خطط علاجية لتحسين تحصيل الطلاب، وجاءت مساعدة المدير وأعضاء الهيئة التّدريسية ذوي الخبرة في إعداد الخطط السنوية والفصلية واليومية أقل درجة حسب نتائج الدّراسة؛ لذلك تدعو الباحثة إلى ضرورة الاهتمام بهذا الجانب ألا وهو متابعة الخطط من قبل المشرف أو المدير أو أعضاء الهيئة التّدريسية، إضافة إلى ضرورة تطوير مهارات المعلمين في استخدام أساليب متنوعة في التّدريس لتوصيل المعلومات إلى أذهان الطّلاب، إذ أن الكثير من المعلمين يمتلكون المعلومات العلمية لكنهم يعجزون عن اختيار الأسلوب أو الطريقة المناسبة لإيصال المعلومات. إضافة إلى ضرورة توجيه المعلمين نحو استخدام أساليب متنوعة لتعزيز الطّلاب من أجل زيادة دافعيتهم نحو التعلم. وتلاحظ الباحثة أن المعلمين لديهم تنوع في أساليب التقويم، ويسعون بشكل مستمر نحو تطوير مهارات التقويم من خلال الالتحاق ببرامج تدريبية أو دورات أو ورش عمل تطلعهم على المزيد من أساليب تقويم حديثة كإدخال طرق التقويم البديلة والداعمة للاختبارات التقليدية.

2) واقع النّمو التّخصصي لمُعلّمي المرحلة الإعداديّة في مدارس شَرقيّ القُدس من وجهة نظر المعلّمين أنفسهم:

أشارت النّتائج إلى أن واقع النّمو التّخصصي لمُعلّمي المرحلة الإعداديّة في مدارس شَرقيّ القُدس من وجهة نظر المعلمين جاء بدرجة مرتفعة جداً، حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.29) مع انحراف معياري (0.55)، وبنسبة بلغت (82.3%)، وجاءت أهم مظاهر النّمو التّخصصي لدى مُعلّمي المرحلة الإعداديّة في مدارس شَرقيّ القُدس:

- سعي المعلمين لتطوير أدائهم في موضوع المادة التي يدرسونها.
- سعي المعلمين لرفع المستوى التعليم الخاص بهم.
- توظيف المعلمين للمادة التّعليمية في مواقف جديدة مرتبطة بواقع حياة الطلبة.
- متابعة المعلمين للمستجدات المتعلقة بالمادة التّعليمية التي يدرسونها باستمرار.
- إجراء المعلمين لنقاشات مستمرة مع طاقم الموضوع.

وترى الباحثة أن المعلمين يهتمون بتطوير أدائهم في مجال المادة التّعليمية من خلال الالتحاق بدورات تدريبية لمتابعة المستجدات المتعلقة بالتخصص، أو الحصول على لقب جامعي أعلى في نفس موضوع التخصص، بالإضافة إلى عقد جلسات مستمرة مع طاقم الموضوع الواحد بالتنسيق مع مدير المدرسة، وذلك بهدف الاستفادة من خبرات زملائهم، فطبيعة عمل المعلم وتداخل التخصصات، قد جعل من عملية تبادل الخبرات، واكتساب المهارات، جو مليء بالتعاون وروح المشاركة. كما أن لسياسات الجهات المسؤولة دور في النّمو التّخصصي للمعلم؛ ففي وزارة المعارف مثلا تفرض على المعلم أن يتطور في مجال تخصصه كل ثلاث سنوات على الأقل، من خلال الالتحاق بدورات لمتابعة المستجدات في المادة العلمية، أو تعلم أساليب جديدة لعرض المادة التّعليمية.

3) واقع النّمو التّكنولوجي لمُعلّمي المرحلة الإعداديّة في مدارس شَرقيّ القُدس من وجهة نظر المعلمين أنفسهم:

تبين أن واقع النّمو التّكنولوجي لمُعلّمي المرحلة الإعداديّة في مدارس شَرقيّ القُدس من وجهة نظر المعلمين جاء بدرجة مرتفعة، حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.02) مع انحراف معياري (0.63)، وبنسبة بلغت (75.5%)، وجاءت أهم مظاهر النّمو التّكنولوجي لدى مُعلّمي المرحلة الإعداديّة في مدارس شَرقيّ القُدس:

- استخدام برنامج الطباعة Word بشكل جيد.
- استخدام المعلمين لبرامج تصفح الإنترنت من Chrome وغيرها.
- تمكن المعلمين من التعامل مع الملفات والمجلدات على جهاز الحاسوب وحفظها.
- استخدام المعلمين لشبكة الإنترنت لإثراء المادة التّعليمية.
- استطاعة المعلمين من إدارة المجموعات التّعليمية المختلفة من خلال تطبيقات متنوعة مثل الواتس اب، وجوجل كلاس، وماسنجر، وغيرها.

إن هذه النتائج حسب رأي الباحثة تؤكد أهمية النّمو التّكنولوجي للمعلمين وهذا يتطلّب استخدام الحاسوب والتفاعل مع تطبيقاته وملحقاته بشكل مستمر، وأن المعلّمين يشجعون التّعامل مع البرامج المختلفة مثل WORD, POWER POINT, EXCEL إضافة إلى استخدام تطبيقات متنوعة مثل الواتس آب، وجوجل كلاس روم، وماسنجر وغيرها لتسهيل التواصل مع الطّلاب وأولياء الأمور. إضافة إلى ضرورة تمكن المعلمين من تنفيذ اللقاءات التّدريسية عبر الصّفوف الافتراضية. وتعتقد الباحثة أنّ السّبب في ذلك قد يعود إلى أن التّقنيات التّكنولوجية حديثة وسريعة التّطور يجب مواكبتها، وهي ضرورة لا بُدّ منها في عصرنا

الحالي، خاصة أننا نعيش في ثورة كبيرة جدًا في مجال المعلومات والاتصالات، وهناك العديد من التّطورات التّكنولوجية المتسارعة، كما ترى الباحثة أن السّبب قد يعود إلى إجراء الدّراسة في الوقت الذي احتاج فيه المعلمون إلى تطوير أنفسهم تكنولوجيًا في ظل جائحة كورونا، حيث اضطر جميع المعلمين إلى استخدام التّكنولوجيا والتّكيّف بسرعة مع الواقع الجديد، وهذه التّقنيات ليست جديدة ولكن تمّ تبنيها بشكل متسارع نظرًا لحاجتها بسبب إغلاق المدارس والجامعات أبوابها، وفجأة اضطر المعلمون والطّلاب وأولياء الأمور إلى التّكيّف فترة التّعلم عن بعد على استخدام التّكنولوجيا ومنصات وبرامج التّعليم الإلكتروني، والتّعليم الافتراضي، كما بذلت المؤسسات التّعليمية جهودًا كبيرة لضمان الحصول على الإنترنت والتّكنولوجيا اللازمة للمعلمين والطّلاب لتعزيز التعلُّم التّكنولوجي. كما أجبرت الجائحة المعلمين الذين كان لديهم رفض وصعوبة في تبني التّكنولوجيا ومواكبتها على التّغيير في فترة زمنية قصيرة جدًا؛ لذلك قرر العديد من الجهات المسؤولة عن التّعليم اعتماد نهج التّعلم المدمج (التّدريس المباشر وعبر الإنترنت) للمستقبل.

تتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (Coffman, 2004) في توفر التّنمية المهنية وبخاصة التّنمية عبر الإنترنت والتي تُعزز تقنيات التّعلم وخططه وبرامج التّدريب، وتدعم التّعلم الذّاتي والاكتشاف الذّاتي والمشاركة الفعالة وتبادل الخبرة.

مناقشة نتيجة سؤال الدّراسة الفرعي الثاني: ما هي معيقات النّمو المهني لمُعلّمي المرحلة الإعداديّة في مدارس شَرقيّ القُدس من وجهة نظر المعلّمين أنفسهم؟

أشارت أن معيقات النّمو المهني لمُعلّمي المرحلة الإعداديّة في مدارس شَرقيّ القُدس من وجهة نظر المعلمين أنفسهم جاءت بدرجة متوسطة، حيث بلغ المتوسط الحسابي (2.56) مع انحراف معياري (0.76)، وبنسبة

بلغت (51.2%)، وجاءت أهم المعيقات والتي تحد من النّمو المهني لمُعلّمي المرحلة الإعداديّة في مدارس شَرقيّ القُدس:

- قلة الحوافز المادية للمشاركين في أنشطة النّمو المهني.
- قِدم التقنيات المتوفرة في مراكز النّمو المهني وعدم صلاحيتها للعمل.
- لا تتسم أهداف أنشطة النّمو المهني بالتنوع والشمول.
- عدم مواكبة محتوى أنشطة النّمو المهني للتغيرات التّكنولوجية الحديثة.
- بُعد المكان الذي تعقد فيه أنشطة النّمو المهني عن مدارس المعلمين المشاركين بأنشطة النّمو المهني.

جاءت الفقرة 78 "قلة الحوافز المادية للمشاركين في أنشطة النّمو المهني" في الدّرجة الأولى من المعيقات التي تحد من النّمو المهني لمُعلّمي المرحلة الإعداديّة في مدارس شَرقيّ القُدس، وتعزو الباحثة ذلك إلى الوضع الاقتصادي للمعلّم، إضافة إلى أن الحوافز المادية قليلة إلى معدومة. كما ترى الباحثة أن عدم أخذ رأي المعلمين في احتياجاتهم التّدريبية والمدير أو الجهات المسؤولة. وأنّ الكثير من أنشطة النّمو المهني لا ترتبط بحاجات المعلمين الحقيقية. إضافة إلى عدم الالتزام بخطط التدريب عند تنفيذ أنشطة النّمو المهني. في حين أن الفقرة رقم 64 "لا تتسم أهداف أنشطة النّمو المهني بالتنوع والشمول" والفقرة 66 "عدم مواكبة محتوى أنشطة النّمو المهني للتغيرات التّكنولوجية الحديثة" تشيران إلى ضرورة إعادة النظر في محتوى أنشطة النّمو المهني التي تنفذها وزارة المعارف والسلطة الفلسطينية والمدارس الخاصة، وتؤكد الباحثة بأن محتوى أنشطة النّمو المهني متشابه ولا يواكب التّغيرات التّكنولوجية الحديثة، وتفتقد لاستخدام الحاسوب، وأن

الأساليب تقليدية وتعتمد إلى حد كبير على أسلوب المحاضرة النّظرية والإلقاء. كما أن فقرة 72 " بُعد المكان الذي تعقد فيه أنشطة النّمو المهني عن مدرستي" حيث إن هذا المعيق له أثر كبير في النّمو المهني للمعلمين فبُعد المكان وعدم ملاءمته للنّشاط وتنفيذه في أماكن غير مخصصّة تخلو من الأجهزة والتّقنيات التّربوية.

مناقشة نتيجة سؤال الدّراسة الفرعي الثالث: هل تختلف تقديرات مُعلّمي المرحلة الإعداديّة في مدارس شَرقيّ القُدس للنّمو المهنيّ باختلاف متغيرات الدّراسة: الجنس، والمؤهل العلميّ، وسنوات الخبرة، والجهة المسؤولة؟

مناقشة نتيجة سؤال الدّراسة الفرعي الرابع: هل تختلف تقديرات مُعلّمي المرحلة الإعداديّة في مدارس شَرقيّ القُدس لمعيقات لنّمو المهنيّ باختلاف متغيرات الدّراسة: الجنس، والمؤهل العلميّ، وسنوات الخبرة، والجهة المسؤولة؟

لمناقشة نتيجة سؤالي الدّراسة الفرعي الثالث والرابع يجب مناقشة نتائج فرضيات الدّراسة.

مناقشة فرضيات الدّراسة:

الفرضية الرئيسية الأولى: توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات مُعلّمي المرحلة الإعداديّة في مدارس شَرقيّ القُدس للنّمو المهنيّ لديهم تعزى للمتغيرات الديمغرافية، وقد انبثق عنها الفرضيات التالية:

مناقشة نتائج الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات بين متوسطات تقديرات مُعلّمي المرحلة الإعداديّة في مدارس شَرقيّ القُدس للنّمو المهنيّ لديهم تعزى لمتغير الجنس.

أشارت النتائج إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات مُعلّمي المرحلة الإعداديّة في مدارس شَرقيّ القُدس نحو نمو الممارسات الصّفية، والنّمو التّخصصي، والنّمو المهني لدي المعلمين تعزى لمتغير الجنس، وكانت الفروق لصالح الإناث، وبذلك ترفض الفرضية الصفرية.

وترى الباحثة أن توجه المعلمات نحو النّمو المهني أكثر من توجه المعلمين، حيث يكون في برامج النّمو المهني عدد المعلمات يفوق عدد المعلمين وخصوصا في نمو الممارسات الصّفية لأن المعلمات يحاولن إثبات ذاتهن من خلال العمل وذلك بسبب النظرة الشرقية للمرأة من خلال نجاحها في مجال عملها مقارنة مع المعلمين الذكور الذين يحافظون على الطريقة التقليدية. إضافة إلى ذلك أن المعلمين لا يُقبلون على أنشطة النّمو المهني وذلك لكثرة الأعباء الحياتية والاقتصادية، كما ينشغل المعلمون في البحث عن عمل آخر بجانب عمله كمعلم، مما يشكل عبئًا بدنيًا ونفسيًا.

كما أشارت النتائج إلى لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات مُعلّمي المرحلة الإعداديّة في مدارس شَرقيّ القُدس نحو النّمو التّكنولوجي تعزى لمتغير الجنس، وبذلك تقبل الفرضية الصفرية.

تعزى النتيجة إلى أن أنظمة التربية والتعليم وقوانينها موحدة للجنسين فالنّمو التّكنولوجي لا يختلف بين الذكور والإناث لأن كل منهما يعيش في التّطور التّكنولوجي المتسارع فمطلوب من المعلمين مواكبة التّطور

التّكنولوجي من خلال الالتحاق ببرامج النّمو المهني. إضافة إلى المعيقات ستواجه كلا الجنسين، فكلاهما يخضع للهيكل التنظيمي ذاته.

مناقشة نتائج الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات بين متوسطات تقديرات مُعلّمي المرحلة الإعداديّة في مدارس شَرقيّ القُدس للنّمو المهنيّ لديهم تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

أشارت النتائج إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات مُعلّمي المرحلة الإعداديّة في مدارس شَرقيّ القُدس نحو نمو الممارسات الصّفية، والنّمو التّخصصي، والنّمو التّكنولوجي، وواقع النّمو المهني لدى المعلمين تعزى لمتغير المؤهل العلمي، وكانت الفروق لصالح المعلمين الذين مؤهلهم العلمي ماجستير، وبذلك ترفض الفرضية الصفرية.

وتعزى هذه النتيجة حسب رأي الباحثة إلى أن الشخص كلما ارتفع تحصيله العلمي زاد لديه الاهتمام بالنّمو المهني لذاته فالحصول على درجة الماجستير يعد أحد أساليب النّمو المهني للمعلمين، فقد لا يرضيه ما يرضي غيره. وأن المعلمين من حملة الماجستير يمتلكون مخزونًا معرفيًا يفوق أقرانهم من حملة البكالوريوس فأقل، حيث إنهم مروا بمحطات تعلمية عدة وعلى فترات زمنية مختلفة مما أكسبهم خبرات ومهارات إضافية جعلتهم في حالة اطلاع دائم مع كل ما هو جديد، لذا هم أكثر المعلمين اتجاهًا نحو النّمو المهني.

مناقشة نتائج الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات بين متوسطات تقديرات مُعلّمي المرحلة الإعداديّة في مدارس شَرقيّ القُدس للنّمو المهنيّ لديهم تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

أشارت النتائج إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات مُعلّمي المرحلة الإعداديّة في مدارس شَرقيّ القُدس نحو نمو الممارسات الصّفية، والنّمو التّخصصي، والنّمو التّكنولوجي لدى المعلمين تعزى لمتغير سنوات الخبرة، وبذلك تقبل الفرضية الصفرية.

ولعل هذه النتيجة حسب رأي الباحثة منبثقة عن أنّ المعلم يخضع لأنظمة المدرسة نفسها مهما اختلفت سنوات الخبرة لديه، فلا يعطي المدير للمعلم ذو سنوات الخبرة الأعلى امتيازات عن المعلم ذو سنوات الخبرة الأقل، فكلاهما يعمل في المدرسة ذاتها ، وكلاهما يحمل الرسالة نفسها، والتي تتمثل في تحقيق الأهداف التربوية في إيجاد جيل متعلم مدركًا أهمية العلم؛ لذلك لم تختلف متوسطات بين متوسطات تقديرات مُعلّمي المرحلة الإعداديّة في مدارس شَرقيّ القُدس للنّمو المهنيّ لديهم تعزى لمتغير سنوات الخبرة، فجميعهم واعٍ لرسالته ودوره، مما ترك المجال أمام المعلم لنموه مهنيا، مهما كانت سنوات الخبرة لديه، إضافة لذلك طبيعة العملية التّعليمية، عملية متجددة. تتطلب معلمًا ماهرًا بأساليبه وطرقه مهما اختلفت سنوات الخبرة، يبقى الجميع بحاجة إلى تطوير قدراته ومهاراته ووسائله التي تساعده في إيصال المادة العلمية إلى الطلبة.

مناقشة نتائج الفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات بين متوسطات تقديرات مُعلّمي المرحلة الإعداديّة في مدارس شَرقيّ القُدس للنّمو المهنيّ لديهم تعزى لمتغير الجهة المسؤولة عن المدرسة.

تبين أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات مُعلّمي المرحلة الإعداديّة في مدارس شَرقيّ القُدس نحو نمو الممارسات الصّفية، والنّمو التّخصصي، والنّمو التّكنولوجي لدى المعلمين تعزى لمتغير الجهة المسؤولة عن المدرسة، وبذلك تقبل الفرضية الصفرية.

وترى الباحثة أن السبب قد يعود إلى أن كل جهة من الجهات المسؤولة عن المدارس سواء التابعة لوزارة المعارف ومدارس السلطة الفلسطينية والمدارس الخاصة تطرح برامج متنوعة وخاصة بها للنمو المهني للمعلمين سواء دورات أو ندوات أو ورش عمل وغير ذلك. منها ما يدعم الممارسات الصّفية ومنها ما يدعم النّمو التّخصصي والنّمو التّكنولوجي للوصول بالمعلمين إلى النّمو والتّطور المهني الذي تسعى إليه الجهات المسؤولة عن المدراس سواء كانت وزارة المعارف أو السلطة الوطنية الفلسطينية أو المدارس الخاصة.

الفرضية الرئيسية الثانية: توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات مُعلّمي المرحلة الإعداديّة في مدارس شَرقيّ القُدس لمعيقات النّمو المهنيّ لديهم تعزى للمتغيرات الديمغرافية، وقد انبثق عنها الفرضيات التالية:

مناقشة نتائج الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات بين متوسطات تقديرات مُعلّمي المرحلة الإعداديّة في مدارس شَرقيّ القُدس لمعيقات النّمو المهنيّ لديهم تعزى لمتغير الجنس.

أشارت النتائج إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات مُعلّمي المرحلة الإعداديّة في مدارس شَرقيّ القُدس نحو معيقات النّمو المهني لدى المعلمين تعزى لمتغير الجنس، وبذلك تقبل الفرضية الصفرية.

تعزى النتيجة إلى أن أنظمة التربية والتعليم وقوانينها موحدة للجنسين فلا يختلف بين الذكور والإناث لأن كل منهما يعيش في التّطور المتسارع نفسه فمطلوب من المعلمين والمعلمات مواكبة النّمو المهني من خلال

الالتحاق بالبرامج اللازمة لذلك؛ فالمعيقات ستواجه كلا الجنسين، فكلاهما يخضع للهيكل التنظيمي ذاته؛ لذلك سيواجه المعلمين الذكور والإناث معيقات في النّمو المهني بغض النظر عن طبيعة المعيقات.

مناقشة نتائج الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات بين متوسطات تقديرات مُعلّمي المرحلة الإعداديّة في مدارس شَرقيّ القُدس لمعيقات النّمو المهنيّ لديهم تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

أشارت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات مُعلّمي المرحلة الإعداديّة في مدارس شَرقيّ القُدس نحو معيقات النّمو المهني لديهم تعزى لمتغير المؤهل العلمي وبذلك تقبل الفرضية الصفرية.

وتعزى هذه النتيجة حسب رأي الباحثة إلى أن الشخص سواء كان مؤهله العلمي بكالوريوس أو ماجستير فسيواجهون نفس المعيقات لأنهم يشاركون في كثير من الأحيان في أنشطة النمو المهني نفسها إلا في الحالات التي يريد كل منهما الحصول على لقب جامعي أعلى ففي هذه الحالة من الممكن أن تختلف المعيقات.

مناقشة نتائج الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات بين متوسطات تقديرات مُعلّمي المرحلة الإعداديّة في مدارس شَرقيّ القُدس لمعيقات النّمو المهنيّ لديهم تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

أشارت النتائج إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات مُعلّمي المرحلة الإعداديّة في مدارس شَرقيّ القُدس نحو معيقات النّمو المهني لدى المعلمين تعزى لمتغير سنوات الخبرة، وبذلك تقبل الفرضية الصفرية.

ولعل هذه النتيجة حسب رأي الباحثة منبثقة عن أنّ المعلم يخضع لأنظمة المدرسة نفسها مهما اختلفت سنوات الخبرة لديه، فلا يعطي المدير للمعلم ذو سنوات الخبرة الأعلى امتيازات عن المعلم ذو سنوات الخبرة الأقل، فكلاهما يعمل في المدرسة ذاتها، وكلاهما يحمل الرسالة نفسها، وكلاهما سيواجه المعيقات نفسها خلال ممارسة أنشطة النّمو المهني.

مناقشة نتائج الفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات بين متوسطات تقديرات مُعلّمي المرحلة الإعداديّة في مدارس شَرقيّ القُدس لمعيقات النّمو المهنيّ لديهم تعزى لمتغير الجهة المسؤولة عن المدرسة.

تبين أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات المعلمين في المدارس الإعداديّة شرقي القدس نحو معيقات النّمو المهني لدى المعلمين تعزى لمتغير الجهة المسؤولة عن المدرسة، وبذلك تقبل الفرضية الصفرية.

وترى الباحثة أن السبب قد يعود إلى تشابه المعيقات التي ستواجه المعلمين سواء كانت المدارس تابعة لوزارة المعارف أو للسلطة الفلسطينية أو مدارس خاصة، فالجهات المسؤولة تطرح برامج متنوعة للنمو المهني وجميعهم يتعرض لمعيقات.

توصيات الدّراسة

في ضوء النتائج التي توصلت لها الباحثة فإنها توصي بمجموعة من التوصيات التي ترى أنها من الممكن أنها تساعد المعلمين في مدارس شرقي مدينة القدس على تحقيق النّمو المهني لديهم، وبالاستناد إلى نتائج الدّراسة ومناقشتها توصي الباحثة بما يأتي:

- إقامة برامج لنمو مهارات المعلمين في إدارة الصف، وبكل ما يتصل بمهارات تحفيز الطلاب على المشاركة الصّفية والإثارة والتشويق لدى الطلاب من خلال تطوير أساليب التدريس لديهم.
- متابعة أداء المعلمين بشكل أكثر فاعلية قبل انضمامهم لأنشطة النّمو المهني وبعدها، ودراسة أثرها على أدائهم. ولفت نظر المقصرين من المعلمين.
- تكثيف الدورات المتعلقة بالتخصصات وكيفية توظيف مهارات التعليم بشكل متقن، وإطلاعهم على أحدث طرائق التدريس وأساليبه وطرائق التقويم.
- إقامة برامج تتيح للمعلم التعرف على واجباته تجاه نموه المهني، والإلمام بوسائل نمو الممارسات الصّفية، والنّمو التّخصصي بالإضافة لوسائل التعليم التّكنولوجي.
- العمل على تحقيق التكامل والتوازن بين النّمو التّكنولوجي المهني للمعلمين من جهة، وبين تطوير وتحديث الأجهزة والوسائل والأساليب التّعليمية والتدريبية من جهة أخرى.
- إشراك المعلمين بتنظيم محتوى برامج النّمو المهني تبعًا لاحتياجاتهم ومتطلبات العملية التعلمية ليتمكن من تحقيق سبل التطوير، ونمو قدرات المعلم ودعم إنجازه.

- توفير الدعم والحوافز المادي والمعنوي للمعلمين المشاركين ببرامج وأنشطة النّمو المهني؛ لزيادة الدافعية والرغبة في نموهم مهنيا.
- تدريب المعلمين على وضع خطط إجرائية بديلة تراعي الوضع القائم بالمدارس وخصوصا في حالات الطوارئ.
- عقد دورات تدريبية لمدراء المدارس لتوجيههم نحو نمو المعلمين مهنيا وآليات تحفيزهم وإثارة الدافعية لديهم.
- عمل مزيد من الدراسات والأبحاث حول البرامج التدريبية للمعلمين كافة في ضوء الاحتياجات، ودراسات حول مجالات النّمو المهني وخصوصًا المجال الإداري والاجتماعي لأنها جزء مهم من النّمو المهني.

المراجع:

أولًا: القرآن الكريم

ثانيًا: المراجع العربية:

- آل زاهر، علي (2004): **برامج التطوير المهني لعضو هيئة التدريس في الجامعات السعودية مجالاتها وطرق تنفيذها ومعيقاتها ومقومات نجاحها**، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- أبوبكر، نشوة ومصطفى، فتحي (2019): **معيقات النّمو المهني في ضوء معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي (من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس)**، بحث منشور في مجلة جامعة الملك عبد العزيز للآداب والعلوم الإنسانية، م27، ع5، ص ص215-338.
- أبو رزق، ابتهال (2012): **أثر استخدام تكنولوجيا اللوح التفاعلية في إكساب الطلبة المعلمين مهارة التخطيط لتدريس مادة اللغة العربية واتجاهاتهم نحوها كأداة تعليمية**، المجلة الدولية للأبحاث التربوية، جامعة العين للعلوم والتّكنولوجيا، الإمارات العربية المتحدة، العدد (32)، ص ص153-183.
- أبو سردانة، عماد أحمد (2017): **تحسين الممارسات الصّفية للمعلمين في مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط، الأردن.

- الأحمد، خالد طه (2005): **تكوين المعلمين من الإعداد إلى التدريب**، دار الكتاب الجامعي، العين.
- إسماعيل، الغريب زاهر (2009): **التعليم الإلكتروني من التطبيق إلى الاحتراف والجودة**، عالم الكتب: القاهرة، مصر.
- البادي، رقية عواد (2020): **درجة توظيف تكنولوجيا التعليم في العملية التّعليمية في مدارس قصبة المفرق من وجهة نظر مديري المدارس فيها**، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد(4)، العدد(28)، ص ص 21-35.
- بامدهدف، رفقية (2006): **التنمية المهنية لأعضاء الهيئة التّدريسية دراسة اتجاهات أعضاء هيئة التّدريس نحو برنامج مقترح للتّدريس أثناء الخدمة بجامعة عدن**، جامعة عدن، كلية التّربية، رسالة دكتوراة منشورة، اليمن.
- بحري، منى يونس (2006): **اتجاهات حديثة في تكنولوجيا التعليم**، كلية التربية ابن رشد- جامعة بغداد، بغداد.
- البعاج، هديل صالح فالح (2019): **معيقات التنمية المهنية لمعلمات رياض الأطفال**، مجلة لارك للفلسفة واللسانيات والعلوم الاجتماعية، المجلد(3)، العدد 34، ص ص87-97.

- البوشي، محمد (2015): **واقع التنمية المهنية لمعلم المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين بمحافظة العلا في ضوء توجهات مشروع المعلم الجديد**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود.
- الترتوري، محمد والقضاة، محمد (2006): **المعلم الجديد**: دليل المعلم في الإدارة الصّفية الفعالة، ط1، دار الحامد: عمان.
- الجبول، أماني عوض (2014): **مستوى إدراك معلمي اللغة الإنجليزية في مختلف المراحل التّعليمية لتطويرهم المهني في المدارس الحكومية في محافظة مأدبا**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط، الأردن.
- جرادات، عزت (2008): **التدريس الفعال**، دار صفاء للنشر والتوزيع: عمان، الأردن.
- الجهني، عادل بن عيد الهدباني (2018): **معيقات برامج التنمية المهنية المقدمة لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة الإسلامية**، مجلة البحث العلمي في التّربية، فلسطين.
- حداد، محمد بشير (2004): **التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس الجامعي**، عالم الكتب: القاهرة.

- الحربي، عبيد بن مزعل عبيد (2010): **فاعلية الألعاب التّعليمية الإلكترونية على التحصيل الدراسي وبقاء أثر التعلم في الرياضيات.** أطروحة دكتوراة غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.
- حسب الله، علي سعيد (2000): **النّمو المهني لمعلمي المدارس الحكومية بقطاع غزة ودور مدير المدرسة في تطويره من وجهة نظرهم**، رسالة ماجستير غير منشورة – الجامعة الإسلامية، غزة.
- حسن، أحلام ومحمود، الفرحاتي (2008): **الاعتماد المهني للمعلم – مدخل تطوير التعليم**–، دار الجامعة الجديدة للنشر: الأزاريطة، مصر.
- حسن، أمين عبد العزيز (2011): **إدارة الأعمال وتحديات القرن الحادي والعشرين**، دار قباء للنشر والتوزيع: عمان.
- حمدي، نرجس والخطيب، لطفي والقضاة، خالد (2020): **تكنولوجيا التربية**، منشورات جامعة القدس المفتوحة، عمان، الأردن.
- الحميداوي، ياسر خضير (2017): **الاتجاهات المعاصرة في التنمية المستدامة**، دار السحاب: مصر.
- خزاعلة، تيسير والهرش، عايد وجوارنة، طارق (2006): **مدى امتلاك معلمي المدارس الأردنية لمهارات استخدام الحاسوب ودرجة ممارستهم لها**. مجلة العلوم التربوية والنفسية، مجلد8، العدد4، كلية التربية، جامعة البحرين، البحرين.

- الخزاعلة، محمد سلمان فياض (2012): **إدارة الصف والمخرجات التربوية**، دار صفاء للنشر والتوزيع: عمان.
- الخميس، السيد سلامة (2003): **دراسات وبحوث عن المعلم العربي وبعض قضايا التكوين ومشكلات الممارسة المهنية**، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر: الإسكندرية، مصر.
- خوسيه، برونر (2001): **العولمة والتعليم والثورة التّكنولوجية**، ترجمة محمد البهنسي، مركز مطبوعات اليونسكو: القاهرة، مصر.
- دروزة، أفنان نظير (2005): **الأسئلة التّعليمية والتقييم المدرسي**، دار الشروق: عمان.
- الديب، إبراهيم (2007): **التطوير المهني في المؤسسات التّعليمية الحديثة**، مؤسسة أم القرى للترجمة والتوزيع: جدة، السعودية.
- ربيع، هادي مشعان (2009): **معلم القرن الحادي والعشرين (أسس إعداده وتأهيله)**، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع: عمان، الأردن.
- زايد، نبيل محمد (2004): **النّمو الشخصي والمهني للمعلم**، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.
- الزبون، محمد وعبابنة، صالح (2010): **تصورات مستقبلية لاستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات قي تطوير النّظام التّربويّ**، مجلة جامعة النجاح24 (3)، ص ص 799-826.

- الزغول، عماد عبد الرحيم، والمحاميد، شاكر عقلة (2007): **سيكولوجية التدريس الصفي**، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن.
- زيتون، كمال (1998): **التدريس نماذجه ومهاراته**، المكتب الجامعي الحديث: الإسكندرية، مصر.
- سلامة، جابر (2006): **نموذج تقني مقترح لتطوير أعضاء هيئة التّدريس في مجال مستحدثات تكنولوجيا المعلومات والتّعليم في كليات المعلمين بالمملكة العربية السعودية –كلية الرياض– في ضوء الواقع ونتائج بعض الدّراسات**، كلية المعلمين، الرياض.
- شاهين، هناء سعيد (2013): **السلوك القيادي للمديرين وعلاقته بالنّمو المهني للمعلمين من وجهة نظر معلمي المدارس الحكومية في محافظة الخليل**، رسالة ماجستير، جامعة القدس، فلسطين.
- شحادة، أمل عايد (2010): **التّكنولوجيا التّعليمية**، ط 5، دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع: عمان.
- الشهومي، ياسر بن جمعة (2020): **تصميم برنامج تدريبي إلكتروني للإنماء المهني للمعلمين في مجال التقنيات الحديثة في مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عُمان**، المجلة العربية للنشر العلمي العدد (25)، سلطنة عُمان.

- الصاعدي، عبد الهادي براك مطيع (2014): **معيقات التنمية المهنية للمعلمين من وجهة نظر المشرفين التربويين**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، السعودية.
- الصغير، علي (2014): **ممارسة المعلمين التّدريسية في ضوء نظرية التعلم**، دار المسيرة للنشر والتوزيع: الأردن.
- طافش، محمود (2006): **كيف تكون معلماً مبدعاً**، عمان: دار جهينة للنشر والتوزيع: عمان، الأردن.
- طاهر، رشيدة السيد احمد (2010): **التنمية المهنية للمعلمين في ضوء الاتجاهات العالمية**، دار الجامعة الجديدة: الإسكندرية، مصر.
- عامر، طارق عبد الرؤوف (2011): **النّمو والتنمية المهنية للمعلم**، مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.
- عبيد، جمانة (2006): **المعلم إعداده –تدريبه– كفاياته**، دار صفاء للنشر والتوزيع: عمان.
- عثمان، السيد علي (2003): **مهنة التعليم وتطويرها في الدول العربية**، العربية للنشر والتوزيع: الرياض.

- الفتلاوي، سهيلة (2003): **الكفايات التّدريسية: المفهوم، التدريب**، الأداء، ط 1، دار الشروق للنشر والتوزيع: عمان، الأردن.
- الفجام، حسن والمنصوري، مشعل والدويلة عبد الرحمن (2017): **واقع النّمو المهني لمعلمي العلوم والرياضيات بمدارس المرحلة الابتدائية بدولة الكويت**، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، العدد (176).
- فرج، خالد محمد (2019): **واقع التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة إجدابيا في ضوء معايير جودة التعليم الجامعي**، مجلة كلية الآداب العدد (2)، المجلد (1). عدد خاص بالورقات العلمية المقدمة للمؤتمر الدولي الثاني للتعليم في ليبيا، مصراتة، ليبيا.
- الكرمي، جمال عبد المنعم (2013): **إعداد المعلم بين الواقع والمأمول**، مؤسسة حورس الدولية، الإسكندرية.
- اللواما، حسين علي (2020): **الاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الرياضية للمرحلة الأساسية العليا في محافظة معان من وجهة نظرهم**، مجلة جامعة الحسين بن طلال للبحوث العدد(2) المجلد(6)، الأردن.
- محمد، عواطف ابراهيم (2007): **أساسيات بناء منهج إعداد معلمات رياض الأطفال**، دار المسيرة: عمان.

- محمد، مصطفى وآخرون (2004): **تكنولوجيا التعليم مفاهيم وتطبيقات**، دار الفكر ناشرون وموزعون: عمان، الأردن.
- المحيا، مشعل سلطان (2018): **التنمية المهنية للمعلم بالمملكة العربية السعودية في ضوء الاتجاهات المعاصرة للتّجديد التّربوي**، مجلة البحث العلمي في التّربية، العدد (19).
- مرعي، توفيق احمد (2005): **تكنولوجيا التعليم بين النظرية والتطبيق**، دار المسيرة للنشر والتوزيع: عمان.
- المطهر، محمد (2005): **التحديات التي تواجه التعليم العالي في الجمهورية اليمنية الواقع والرؤية المستقبلية**، المركز الوطني للمعلومات: اليمن.
- المهدي، مجدي (2007): **المعلم ومهنة التعليم بين الأصالة والمعاصرة**، دار الجامعة الجديدة للنشر: الإسكندرية، مصر.
- نحيلي، علي أحمد (2010): **دور مديري المدارس في رفع كفاية المعلمين**، مجلة جامعة دمشق، المجلد (26)، العدد (1+2)، دمشق.
- النصار، صالح بن عبد العزيز (2002): **ممارسات المعلمين التّدريسية في ضوء نظريات التعلم**، بحث منشور في: "مجلة القراءة والمعرفة" العدد (18).

- النووي، يحيى بن شرف (1983): **رياض الصالحين**، ط2، دار التراث العربي للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة.
- هارون، رمزي (2003): **الإدارة الصّفية**، ط1، دار وائل للطباعة والنشر: عمان.
- وزارة التربية والتعليم الفلسطينية (2008): **الخطة الاستراتيجية للتطوير التربوي 2008- 2012 نحو نوعية التعليم من أجل التطوير**، رام الله، فلسطين.
- الوعيلي، حمد بن غانم (2012): **واقع التنمية المهنية لمعلمي المرحلة الثانوية بمنطقة القصيم من وجهة نظرهم**. رسالة ماجستير غير منشورة. قسم أصول التربية، كلية التربية، جامعة القصيم: القصيم، السعودية.
- وهبة، عماد صموئيل (2015): **اتجاهات معاصرة في التنمية المهنية للمعلم**، دار المعرفة الجامعية: الإسكندرية، مصر.
- يونس، مجدي محمد (2014): **واقع التنمية المهنية لأعضاء هيئة التّدريس بجامعة القصيم في ضوء معايير جودة التعليم الجامعي**، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد (15)، ص ص 201- 243. السعودية.

ثالثًا: المراجع الأجنبية:

- Bleem, R. & Hoord S. , (2003): **Using Research on Education and Teaching as a Basic for school Improvement**, Journal of Staff Development, Vol. 24, No. 3.

- Bramblette, p, Cope (2000**): An Analysis of New Teacher program in Northern Arizona University DAL.**., A611-3. P. 824.

- Chen, Yi-wen. (2003): **Distance education as a method of promoting the professional development of Taiwanese junior high school mathematics teachers in using technology**, Ed.D. University of Illinois at Urbana-Champaing, China.

- Coffman, T. (2004)**: Online Professional development: Transferring skills learned to the classroom.** CAPELLA UNIVERSITY, (DAI-A 65/03, P.895, Sep 2004).

- Levine, S.L. , (2003): **Translating Adult Development Research Into Staff Development Practices**, Journal of staff Development, Vol. 6, No. 1.

- Maria, M., & García, I. (2016**): Informal online communities and networks as a source of teacher professional development**: A review. Teaching and Teacher Education, 55, 291-307.

- Nepal, R., & Rogerson, A. M. (2020): **From theory to practice of promoting student engagement in business and law-related disciplines**, The case of undergraduate economics education. *Education Sciences, 10*(8), 205-213.

- UNESCO, **Narrowing the gap between the information rich and the information poor: new technologies and the future of education (2001)**. Retrieved from http://www.ibe.unesco.org/internatiol/ICE/46english/46ws6e.htm.

- Watson, D. M, blame(1998): **The technocentric artefact, what research tells us about problems inhibiting teacher use of IT**. In.G. marshall & M. Ruohonen(Eds). Capacity Building for IT in Education in Developing Countries.

- Zahner, J. (2002): **Teacher Explore Knowledge Management and E-Learning as Models for Professional Development,** Tech Trends, V46, N3.

رابعًا: المراجع الإلكترونية:

- روبين، كاثي(2019) "تكنولوجيا التعليم داخل الصفوف الدراسية: كيف ولماذا؟" تم الاسترداد من **http://www.wise-qatar.org/innovative-trends-education-technology-classroom**

- شابيرو، جوردن (2019): تكنولوجيا التعليم داخل الصفوف الدراسية: كيف ولماذا؟ تم الاسترداد من **http://www.wise-qatar.org/innovative-trends-education-technology-classrooms**

الملاحق

ملحق رقم (1): قائمة أعضاء لجنة تحكيم الاستبانة

الرقم	اسم المُحكِّم	التخصص	الجامعة
1	د. إبراهيم أبو عقيل	مناهج وطرق تدريس الرياضيات	جامعة الخليل
2	د. تيسير عبد الله	علم النفس	جامعة القدس– أبو ديس
3	د. حسن عبد الكريم	مناهج وطرق التدريس	جامعة بيرزيت
4	أ.د. عباس الشريفي	الإدارة التربوية	جامعة الشرق الأوسط– الأردن
5	د. كرم الكركي	إدارة تربوية	جامعة بيرزيت
6	د. كمال مخامرة	الإدارة التّعليمية	جامعة الخليل
7	د. محمد الحيلة	تكنولوجيا التعليم	جامعة الشرق الأوسط– الأردن
8	د. معين جبر	مناهج وطرق تدريس الرياضيات	جامعة بيت لحم
9	د. ميسون التميمي	طرق تدريس اللغة العربية	جامعة القدس– أبو ديس

ملحق رقم (2) : الاستبانة بصورتها الأولية

جامعة الخليل

كلية الدراسات العليا

تحكيم أداة دراسة

الأستاذ الفاضل _____ المحترم

مكان العمل :_____ الرتبة العلمية

تحية طيبة وبعد/

تقوم الباحثة بإجراء دراسة بعنوان

(واقع النّمو المهني للمعلمين في المدارس الإعداديّة شرقي القدس من وجهة نظر المعلمين).

ونظرًا لما تتمتعون به من خبرة علمية في هذا المجال، راجية منكم تحكيم الاستبيان المرفق من حيث :

1) مدى انتماء الفقرات للمجال.
2) سلامة اللغة ووضوح المعنى.
3) إضافة فقرات ترونها مناسبة.
4) الفقرات المقترح حذفها.

علما أن بدائل الإجابة هي دائما / غالبا / أحيانا / نادرا / أبدا.

الباحثة: آلاء زيـاد نمـــر

جامعة الخليل

كلية الدراسات العليا

الإدارة التعليمية

المعلمون / المعلمات الأعزاء....

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته.

تقوم الباحثة بإجراء دراسة بعنوان "**واقع النّمو المهنيّ ومعيقاته لمُعلّمي المرحلة الإعداديّة في مدارس شرقيّ القُدس منْ وجهة نظر المُعلّمين أنفسهم**" وذلك استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير، في الإدارة التعليمية من جامعة الخليل. وذلك من خلال هذه الاستبانة التي تتكون من قسمين، القسم الأول الذي يتضمن البيانات الشخصية والقسم الثاني الذي يتضمن عدة مجالات لقياس النمو المهني لمعلمي المدارس الإعدادية في شرقي القدس من وجهة نظرهم، ويتكون من (103) فقرات بخمس نهايات محتملة. لذا أرجو من حضرتكم التعاون والإجابة عن فقرات الاستبانة، بما يتناسب مع وجهة نظرك بدقة وموضوعية؛ للحصول على نتائج صحيحة وصادقة، علمًا أن البيانات التي ستعطيها لأغراض البحث العلمي فقط وسيتعامل معها بسرية تامة.

ولكم وافر الشكر

الباحثة: آلاء زياد نمـر

تعريف بمصطلح البحث:

النمو المهني للمعلمين: تطوير قدرات المعلمين المعرفية والتربوية، وإحداث تغيرات تتعلق بمعلوماته وخبراته وأدائه وسلوكه واتجاهاته للوصول إلى أعلى درجة ممكنة والكفايات التقنية.

القسم الأول: البيانات الشخصية:

أرجو منكم وضع إشارة (×) في المكان المخصص فيما يلي:

1. الجنس: ☐ ذكر ☐ أنثى

2.المؤهل العلمي: ☐ دبلـــوم ☐ بكالوريوس فقط ☐ أعلى من بكالوريوس

3.سنوات الخبرة: ☐ أقل من 5 سنوات ☐ من 5- 10 سنوات ☐ أكثر من 10 سنوات

4. الجهة المسؤولة عن المدرسة: ☐ وزارة المعارف ☐ السلطة الفلسطينية ☐ مدارس خاصة

الرقم	الفقرة	دائما 5	غالبا 4	احيانا 3	نادرا 2	ابدا 1
المجال الأول: الممارسات الصفية						
1	أرى أن التخطيط مهم في نجاح العملية التعليمية.					
2	أطور من طريقة تخطيطي للدرس.					
3	يساعدني المدير والطاقم في إعداد الخطة (السنوية، الفصلية، اليومية)					
4	ألتحق بدورات تدريبية لتطوير مهاراتي في التخطيط المدرسي.					
5	أضع خطط علاجية لتحسين آلية التدريس.					
6	أراعي الفروق الفردية عند التخطيط للأنشطة التعليمية.					
7	أظهر في الخطة دور كل من المعلم والطالب.					
8	أبدي مقترحاتي وآرائي حول المنهاج.					
9	أسعى لحضور دورات ولقاءات تربوية.					
10	أستخدم الوسائل التعليمية المناسبة.					
11	أوظف أساليب التعلم النشط (التدريس التبادلي، تعلم الأقران، المناقشة النشطة، ممارسة التأمل، .....).					
12	أنوع في الأنشطة الصفية (أنشطة عملية، أوراق عمل، أبحاث، مشاريع، .....).					
13	أوظف لغة الجسد بطريقة فاعلة.					
14	أشجع حرية الفكر والتعبير.					

الرقم	الفقرة	دائما 5	غالبا 4	احيانا 3	نادرا 2	ابدا 1
15	أستخدم أسلوب التعزيز.					
16	أثري المادة التعليمية.					
17	أنوع بطرق وأساليب التدريس.					
18	أراعي الفروق الفردية بين الطلبة.					
19	أتواصل مع الأقران بالمدرسة لتطوير أساليب التدريس.					
20	أسعى للوصول إلى الإبداع والابتكار في عملي.					
21	أعد تقاريرا حول وضع الطلبة بشكل دائم.					
22	أحدد أدوات التقويم المناسبة.					
23	أنوع بأساليب التقويم.					
24	أجري الاختبارات التشخيصية لتحديد مستوى الطلبة.					
25	أقدم مقترحات جديدة لتقويم الطلبة.					
26	أضع معايير لتقييم تحصيل الطلبة بالمادة العلمية.					
27	أسعى أن يكون التقويم شاملا.					
28	أقوم ما تم تحقيقه من أهداف الخطة الفصلية.					
29	ألائم أدوات التقويم مع المادة العلمية.					
30	أقيم المنهاج والكتب المدرسية.					
31	أسعى للحصول على لقب جامعي أعلى.					
المجال الثاني: النمو التخصصي للمعلمين						
32	أتمكن من المادة العلمية التي أدرسها.					
33	أتابع المستجدات المتعلقة بمادتي التعليمية باستمرار.					
34	أجري نقاشات مستمرة مع طاقم مادتي التعليمية.					

الرقم	الفقرة	دائما 5	غالبا 4	احيانا 3	نادرا 2	ابدا 1
35	أسعى لحضور دورات تدريبية لأطور من مادتي التعليمية.					
36	أوظف المادة العلمية في مواقف جديدة مرتبطة بواقع حياة الطلبة.					
37	أسعى لرفع المستوى التعليمي الخاص بي.					
38	أوظف الأنشطة المدرسية لخدمة المادة التعليمية.					
39	أفضل الدورات التدريبية التي تتعلق بالممارسات الصفية على التي تتعلق بمادتي التعليمية.					
40	لا ألتحق بدورات تدريبية تتعلق بمادتي التعليمية بشكل مستمر.					
41	ألتحق بدورات تدريبية لتطبيقات إلكترونية تدعم مادتي التعليمية.					
المجال الثالث: التطور التكنولوجي للمعلمين						
42	أستخدم الحاسوب وأتفاعل مع تطبيقاته المختلفة.					
43	أستخدم الحاسوب كجهاز لعرض المعلومات.					
44	أتعامل مع ملحقات الحاسوب مثل الطابعة والماسح الضوئي والكاميرا.					
45	أستطيع التعامل مع نظام التشغيل (Windows) وإصداراته المختلفة.					
46	أتمكن من الملفات والمجلدات على جهاز الحاسوب وحفظها.					
47	أتعامل مع البرامج المختلفة سواء بالتنزيل أو الحذف.					
48	أستخدم برامج (Microsoft Office) – Word – Excel– PowerPoint .					
49	أهتم بأحدث البرمجيات الحاسوبية.					
50	أستخدم برامج تصفح الإنترنت مثل Chrome وغيرها.					
51	أناقش متخصصين من ذوي الخبرة عند مواجهة مشكلات تكنولوجية.					

الرقم	الفقرة	دائما 5	غالبا 4	احيانا 3	نادرا 2	ابدا 1
52	أمنح الطلبة فرصة المناقشة والاستفسار خلال الوسائط الرقمية (وسائل التواصل).					
53	أستطيع إدارة المجموعات التعليمية المختلفة على التطبيقات المختلفة.					
54	أستخدم البريد الإلكتروني في التواصل مع الآخرين.					
55	أستخدم مواقع التواصل الاجتماعي مثل الفيسبوك والانستغرام والواتس آب لأغراض تعليمية.					
56	أستخدم السبورة الإلكترونية بفاعلية في العملية التعليمية.					
57	أستطيع تنفيذ اللقاءات التدريسية عبر الصفوف الافتراضية مثل Classroom, ZOOM وغيرها من التطبيقات.					
58	أستطيع توصيل جهاز عرض الشرائح (LCD) بالحاسوب أثناء الموقف التعليمي.					
59	أحرص على نشر الوعي بأهمية المستحدثات التكنولوجية					
60	أستخدم شبكة الإنترنت لإثراء المادة التعليمية.					
61	أوظف المواد التعليمية بمختلف أنماطها الإلكترونية (صوتية، مرئية، برمجية).					
62	أستخدم التقويم الإلكتروني في العملية التعليمية.					
63	أستخدم مواقع الانترنت لتطوير أساليبي التدريسية.					
64	أحقق الإثارة في العملية التعليمية باستخدام التكنولوجيا.					
65	أستخدم مواقع إلكترونية متعلقة بتخصصي.					
66	أوظف المستحدثات التكنولوجية في معالجة الفروق الفردية بين الطلبة.					
67	أواجه مشاكل في إعداد الدروس الإلكترونية.					
68	أواجه صعوبة في تقييم الطلاب إلكترونيا.					
69	أحتاج دورات تدريبية لتطبيقات إلكترونية تساعدهم في العملية التعليمية.					

الرقم	الفقرة	دائما 5	غالبا 4	أحيانا 3	نادرا 2	ابدا 1
70	أحتاج دورات تدريبية لتطبيقات إلكترونية حسب التخصص.					
71	أحتاج دورات تدريبية لتطبيقات إلكترونية لتقييم الطلاب.					
72	توفر المدرسة للمعلمين الدورات التدريبية للتطوير التكنولوجي.					
73	توفر المدرسة المقررات الدراسية بصورة ملفات إلكترونية.					
74	تعزز المدرسة المعلم الذي يوظف تكنولوجيا التعليم في العملية التعليمية.					
75	تقدم المدرسة التجهيزات اللازمة للمعلم لتوظيف تكنولوجيا التعليم.					
76	توفر المدرسة أجهزة العرض والألواح التفاعلية.					
77	توفر المدرسة أجهزة حاسوب متصلة بشبكة الإنترنت.					
المجال الرابع: معوقات النمو المهني للمعلمين						
78	يؤخذ برأي المعلمين في احتياجاتهم التدريبية للنمو المهني.					
79	ضعف العلاقة بين الاحتياجات التدريبية الحقيقية وأنشطة النمو المهني.					
80	لا يعتمد تخطيط أنشطة النمو المهني على أسس ومبادئ تربوية.					
81	لا تتسم أهداف أنشطة النمو المهني بالتنوع والشمول.					
82	أهداف الدورات التدريبية غير محددة.					
83	عدم ارتباط أهداف أنشطة النمو المهني والدورات التدريبية بمشكلات الطلاب التعليمية والسلوكية التي يواجهها المعلم.					
84	عدم تناسب محتوى أنشطة النمو المهني مع قدرات المعلمين واحتياجاتهم.					
85	عدم مواكبة محتوى الأنشطة للتغيرات التكنولوجية الحديثة.					
86	تقتصر الدورات على المحاضرات وورش العمل والإلقاء.					
87	الأساليب التي يستخدمها المدربون تقليدية.					

الرقم	الفقرة	دائما 5	غالبا 4	أحيانا 3	نادرا 2	ابدا 1
88	لا يتم استخدام الحاسوب في أنشطة النمو المهني.					
89	بعد المكان الذي يقع فيه أنشطة النمو المهني.					
90	قدم التقنيات المتوفرة في مراكز النمو المهني وعدم صلاحيتها للعمل.					
91	لا يوجد برنامج متابعة ميداني للتأكد من انتقال أثر النمو المهني.					
92	ضعف كفاءة مقدمي برامج النمو المهني.					
93	ضعف إلمام مقدمي برامج النمو المهني باحتياجات المعلمين.					
94	تجاهل مقدمي برامج النمو المهني لأفكار وآراء المشاركين بالدورات.					
95	يتعارض أنشطة النمو المهني مع توقيت العمل في المدرسة.					
96	طول وقت الجلسة التدريبية.					
97	ضعف انسجام أنشطة النمو المهني مع حاجات معلمي المواد ضمن تخصصاتهم.					
98	قلة الحوافز المعنوية للمشاركين في أنشطة النمو المهني.					
99	قلة الحوافز المادية للمشاركين في أنشطة النمو المهني.					
100	عدم ربط أنشطة النمو المهني للحصول على ترقيات لوظائف أعلى					
101	ممانعة إدارة المدرسة لمشاركتي في أنشطة النمو المهني.					
102	ضعف الإعلان عن برامج التطوير المهني					
103	الشعور بكفاية التأهيل خلال سنوات الدراسة.					

ملحق رقم (3): الاستبانة بصورتها النهائية

جامعة الخليل

كلية الدراسات العليا

الإدارة التعليمية

المعلمون / المعلمات الأعزاء،،،

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

تقوم الباحثة بإجراء دراسة بعنوان " **واقع النّمو المهنيّ ومعيقاته لمُعلّمي المرحلة الإعداديّة في مدارس شرقيّ القُدس من وجهة نظر المُعلّمين أنفسهم**" وذلك استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير، في الإدارة التعليمية من جامعة الخليل، وذلك من خلال هذه الاستبانة التي تتكون من قسمين، فالقسم الأول يتضمن البيانات الشخصية، والقسم الثاني يتضمن عدة مجالات لقياس النمو المهني لمعلمي المدارس الإعدادية في شرقي القدس من وجهة نظرهم، ويتكون من (79) فقرة بخمس نهايات محتملة. لذا أرجو من حضرتكم التعاون والإجابة عن فقرات الاستبانة، بما يتناسب مع وجهة نظرك بدقة وموضوعية؛ للحصول على نتائج صحيحة وصادقة، علمًا أن البيانات التي ستعطيها لأغراض البحث العلمي فقط وسيتعامل معها بسرية تامة.

ولكم وافر الشكر

الباحثة: آلاء زياد نمـر

بإشراف الدكتورة: منال أبو منشار

تعريف بمصطلح البحث:

النمو المهني للمعلمين: هو عملية تفاعل المعلم مع خبرات تعليمية ومهارات جديدة، من أجل تطوير عادته، واتجاهاته وأسلوبه في عمله لجعله قادرا على أداء مهامه وواجباته التربوية بكفاءة أكثر مع متابعته لكل جديد في تخصصه (عامر، 2011، ص14).

القسم الأول: البيانات الشخصية:

أرجو منكم وضع إشارة (×) في المكان المخصص فيما يلي:

1. الجنس: ☐ ذكر ☐ أنثى

2.المؤهل العلمي: ☐ دبلـــوم ☐ بكالوريوس ☐ ماجستير

3.سنوات الخبرة: ☐ أقل من 5 سنوات ☐ من 5- 10 سنوات ☐ أكثر من 10 سنوات

4. الجهة المسؤولة عن المدرسة: ☐ وزارة المعارف ☐ السلطة الفلسطينية

☐ مدارس خاصة

الرقم	الفقرة	دائمًا 5	غالبًا 4	احيانا 3	نادرا 2	ابدا 1
المجال الأول: نمو الممارسات الصفية						
1	أرى أن التخطيط مهم في نجاح العملية التعليمية					
2	أطور من طريقة تخطيطي للدرس باستمرار					
3	يساعدني المدير وأعضاء الهيئة التدريسية في إعداد الخطة (السنوية، الفصلية، اليومية)					
4	ألتحق بدورات تدريبية لتطوير مهاراتي في التخطيط المدرسي					
5	أجري الاختبارات التشخيصية لتحديد مستوى الطلبة					
6	أضع خطط علاجية لتحسين تحصيل الطلبة					
7	أراعي الفروق الفردية بين الطلاب عند التخطيط للأنشطة التعليمية					
8	أسعى لحضور الدورات واللقاءات التربوية لتطوير مهاراتي في أساليب التدريس					
9	أستخدم أساليب تدريس متنوعة					
10	أوظف أساليب التعلم النشط (التدريس التبادلي، تعلم الأقران، المناقشة النشطة، ممارسة التأمل، .....)					
11	أنوع في الأنشطة الصفية (أنشطة عملية، وسائل تعليمية، أوراق عمل، أبحاث، مشاريع، .....)					

الرقم	الفقرة	دائما 5	غالبا 4	احيانا 3	نادرا 2	ابدا 1
12	أستخدم أسلوب التعزيز.					
13	أسعى للوصول إلى الإبداع والابتكار في عملي.					
14	أنوع في أساليب التقويم المناسبة.					
15	ألتحق بدورات تدريبية لتطوير مهاراتي في طرق التقويم.					
16	أقدم مقترحات جديدة لتقويم الطلبة.					
17	أسعى للحصول على لقب جامعي أعلى.					
المجال الثاني: النمو التخصصي للمعلمين						
18	أتابع المستجدات المتعلقة بالمادة التعليمية التي أدرسها باستمرار.					
19	أسعى لتطوير أدائي في موضوع المادة التي أدرسها.					
20	أجري نقاشات مستمرة مع طاقم الموضوع.					
21	أسعى لحضور دورات تدريبية لأطور من تمكني في المادة التعليمية.					
22	أوظف المادة التعليمية في مواقف جديدة مرتبطة بواقع حياة الطلبة.					
23	أسعى لرفع المستوى التعليمي الخاص بي.					
24	أوظف الأنشطة المدرسية لخدمة المادة التعليمية التي أقوم بتدريسها					
25	ألتحق بالدورات التدريبية المتعلقة بالتطبيقات الإلكترونية التي تدعم المادة التعليمية التي أقوم بتدريسها.					
المجال الثالث: النمو التكنولوجي للمعلمين						
26	أستخدم الحاسوب وأتفاعل مع تطبيقاته المختلفة بشكل مستمر.					
27	أستخدم الحاسوب كجهاز لعرض المعلومات.					
28	أتعامل مع ملحقات الحاسوب مثل الطابعة والماسح الضوئي والكاميرا.					

الرقم	الفقرة	دائما 5	غالبا 4	احيانا 3	نادرا 2	ابدا 1
29	أتعامل مع نظام التشغيل (Windows) بإصداراته المختلفة.					
30	أتمكن من التعامل مع الملفات والمجلدات على جهاز الحاسوب وحفظها.					
31	أتعامل مع البرامج المختلفة سواء بالتنزيل أو الحذف.					
32	أستخدم برنامج الطباعة Word بشكل جيد.					
33	أستخدم برنامج عرض الشرائح PowerPoint بشكل جيد.					
34	أستخدم برنامج الجداول Excel بشكل جيد.					
35	أهتم بأحدث البرمجيات الحاسوبية.					
36	أستخدم برامج تصفح الإنترنت مثل Chrome وغيرها.					
37	أتواصل مع متخصصين من ذوي الخبرة عند مواجهة مشكلات تكنولوجية.					
38	أمنح الطلبة فرصة المناقشة والاستفسار عن طريق وسائل التواصل المختلفة.					
39	أستطيع إدارة المجموعات التعليمية المختلفة من خلال تطبيقات متنوعة (واتس آب، جوجل كلاس روم، ماسنجر .....).					
40	أستخدم البريد الإلكتروني في التواصل مع الآخرين.					
41	أستخدم مواقع التواصل الاجتماعي مثل الفيسبوك والانستغرام والواتس آب لأغراض تعليمية.					
42	أستخدم السبورة الإلكترونية بفاعلية في العملية التعليمية.					
43	أستطيع تنفيذ اللقاءات التدريسية عبر الصفوف الافتراضية مثل Google Classroom, ZOOM وغيرها من التطبيقات.					
44	أستطيع توصيل جهاز عرض الشرائح (LCD) بالحاسوب أثناء الموقف التعليمي.					
45	أستخدم شبكة الإنترنت لإثراء المادة التعليمية.					

الرقم	الفقرة	دائما 5	غالبا 4	احيانا 3	نادرا 2	ابدا 1
46	أوظف المواد التعليمية بمختلف أنماطها الإلكترونية (صوتية، مرئية، برمجية).					
47	أستخدم التقويم الإلكتروني في العملية التعليمية.					
48	أستخدم مواقع الانترنت لتطوير أساليبي التدريسية.					
49	أستخدم التكنولوجيا لتحقيق أهداف الدرس بأسلوب مشوق.					
50	أستخدم مواقع إلكترونية متعلقة بالمادة التي أقوم بتدريسها.					
51	أوظف المستحدثات التكنولوجية في معالجة الفروق الفردية بين الطلبة.					
52	ألتحق بدورات تدريبية لتطبيقات إلكترونية تساعد المعلمين في العملية التعليمية بشكل مستمر.					
53	ألتحق بدورات تدريبية لتطبيقات إلكترونية حسب التخصص بشكل مستمر.					
54	ألتحق بدورات تدريبية لتطبيقات إلكترونية لتقييم الطلاب بشكل مستمر.					
55	توفر المدرسة للمعلمين الدورات التدريبية للتطوير التكنولوجي.					
56	توفر المدرسة المقررات الدراسية بصورة ملفات إلكترونية.					
57	تعزز المدرسة المعلم الذي يوظف تكنولوجيا التعليم في العملية التعليمية.					
58	تقدم المدرسة التجهيزات اللازمة للمعلم لتوظيف تكنولوجيا التعليم.					
59	توفر المدرسة أجهزة العرض والألواح التفاعلية.					
60	توفر المدرسة أجهزة حاسوب متصلة بشبكة الإنترنت.					
المجال الرابع: معوقات النمو المهني للمعلمين						
61	لا تتبع الدورات التدريبية من احتياجات المعلمين.					
62	ضعف العلاقة بين الاحتياجات التدريبية الحقيقية وأنشطة النمو المهني.					

الرقم	الفقرة	دائما 5	غالبا 4	احيانا 3	نادرا 2	ابدا 1
63	لا يعتمد تخطيط أنشطة النمو المهني على أسس ومبادئ تربوية.					
64	لا تتسم أهداف أنشطة النمو المهني بالتنوع والشمول.					
65	عدم ارتباط أنشطة النمو المهني والدورات التدريبية بمشكلات الطلاب التعليمية والسلوكية التي يواجهها المعلم.					
66	عدم مواكبة محتوى أنشطة النمو المهني للتغيرات التكنولوجية الحديثة.					
67	هناك العديد من الصعوبات التي تواجه المعلمين في إعداد الدروس الإلكترونية.					
68	هناك العديد من الصعوبات التي تواجه المعلمين في تقييم الطلاب إلكترونيا.					
69	تفتقر الدورات للجانب العملي.					
70	تقتصر الدورات على المحاضرات وورش العمل النظرية.					
71	لا يتم استخدام الحاسوب في أنشطة النمو المهني.					
72	بعد المكان الذي تعقد فيه أنشطة النمو المهني عن مدرستي.					
73	قِدم التقنيات المتوفرة في مراكز النمو المهني وعدم صلاحيتها للعمل.					
74	لا يتم قياس أثر الدورات التدريبية على أداء المعلمين في الميدان.					
75	تعارض أنشطة النمو المهني مع توقيت العمل في المدرسة.					
76	لا تنسجم أنشطة النمو المهني مع حاجات معلمي المواد بمختلف تخصصاتهم.					
77	قلة الحوافز المعنوية للمشاركين في أنشطة النمو المهني.					
78	قلة الحوافز المادية للمشاركين في أنشطة النمو المهني.					
79	ضعف الإعلان عن برامج التطوير المهني					

ملحق رقم (4): كتاب تسهيل مهمة وزارة المعارف

HEBRON UNIVERSITY

جامعة الخليل

الرقم : Ref.

بسم الله الرحمن الرحيم

التاريخ : 2021/07/05 Date

السادة وزارة المعارف (القدس) المحترمين.

الموضوع: تسهيل مهمة

بعد التحية ،،،

تقوم الطالبة الاء زياد نمر (21829031) بإجراء دراسة بعنوان

واقع النّمو المهنيّ ومعيقاته لمُعلّمي المرحلة الإعداديّة في مدارس شَرقيّ القُدس مِنْ وجهة نَظر المُعلِّمين أنفسهم

يرجى من حضرتكم تسهيل مهمة الطالب/ة المذكور/ة والتعاون لإتمام دراسته /ا.

شاكرين لكم حسن تعاونكم.

عميد كلية التربية

د.كمال مخامره

جامعة الخليل HEBRON UNIVERSITY 1971 كلية التربية COLLEGE OF EDUCATION

P.O.Box 40 , Hebron , West Bank , Palestine
URL : http // www.hebron.edu

ص.ب ٤٠ الخليل - فلسطين
تلفون : Tel: 970 (0)2-222-0995
فاكس : Fax: 970 (0)2-222-9303

ملحق رقم (5): كتاب تسهيل مهمة السلطة الفلسطينية

HEBRON UNIVERSITY
جامعة الخليل

الرقم : Ref.

بسم الله الرحمن الرحيم

التاريخ : 2021/07/ 05 Date

حضرة السيد مدير التربية والتعليم / القدس/ المحترم.

الموضوع: تسهيل مهمة دراسة ماجستير.

بعد التحية ،،،

تقوم الطالبة الاء زياد نمر (21829031)بإجراء دراسة بعنوان:

واقع النّمو المهنيّ ومعيقاته لمُعلّمي المرحلة الإعداديّة في مدارس شَرقيّ القُدس مِنْ وجهة نَظر المُعلّمين أنفسهم

يرجى من حضرتكم تسهيل مهمة الطالب/ة المذكور/ة والتعاون لإتمام دراسته /ا.

شاكرين لكم حسن تعاونكم.

عميد كلية التربية

د. كمال مخامره

جامعة الخليل HEBRON UNIVERSITY 1971 كلية التربية COLLEGE OF EDUCATION

P.O.Box 40 , Hebron , West Bank , Palestine
URL : http // www.hebron.edu

ص.ب ٤٠ الخليل - فلسطين
تلفون : Tel: 970 (0)2-222-0995
فاكس : Fax: 970 (0)2-222-9303

ملحق رقم (6): كتاب تسهيل مهمة المدارس الخاصة

HEBRON UNIVERSITY

جامعة الخليل

الرقم : Ref.

بسم الله الرحمن الرحيم

التاريخ : 2021/07/ 05 Date

حضرة مديري المدارس الخاصة(القدس) المحترمين.

الموضوع: تسهيل مهمة دراسة ماجستير.

بعد التحية ،،،

تقوم الطالبة الاء زياد نمر (21829031)بإجراء دراسة بعنوان:

واقع النّمو المهنيّ ومعيقاته لمُعلّمي المرحلة الإعداديّة في مدارس شرقيّ القُدس مِنْ وجهة نَظر المُعلِّمين أنفسهم

يرجى من حضرتكم تسهيل مهمة الطالب/ة المذكور/ة والتعاون لإتمام دراسته /ا.

شاكرين لكم حسن تعاونكم.

عميد كلية التربية

د. كمال مخامره

د.مخامره ٢٠٢١/٧/٥

جامعة الخليل HEBRON UNIVERSITY 1971 كلية التربية COLLEGE OF EDUCATION

P.O.Box 40 , Hebron , West Bank , Palestine
URL : http // www.hebron.edu

ص.ب ٤٠ الخليل - فلسطين
تلفون : Tel: 970 (0)2-222-0995
فاكس : Fax: 970 (0)2-222-9303

ملحق رقم (7): تدقيق لغوي

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة الخليل

كلية الدراسات العليا

ماجستير

نموذج رقم (19)

تدقيق لغوي(عربي،انجليزي)

قبل مناقشة الرسالة

اسم الطالب / الطالبة : [illegible]

الرقم الجامعي :21829031

رقم الهاتف: 0526383891

البرنامج: الإدارة التعليمية

التوقيع:

التاريخ:16.2.2022

أفيد سيادتكم علماً بان الرسالة الموسومة بـ:

عنوان الرسالة باللغة العربية:

واقع التدريب ومعوقاته لمعلمي المرحلة الإعدادية في مدارس شرق القدس من وجهة نظر المعلمين أنفسهم.

عنوان الرسالة باللغة الإنجليزية:

The Reality of professional Development and its Obstacles for preparatory Level Teachers in East Jerusalem Schools from the teachers' Perspectives

تم تدقيقها لغوياً (الصياغه اللغوية السليمه، والتشكيل، والترقيم) وهي صالحة بصورتها اللغوية الحالية.

اسم المدقق والتوقيع

أ. حسن يوسف عمرة

الرتبة العلمية: ماجستير لغة عربية

عنوان العمل: مدرسة جبل الكبير الثانوية

رقم الجـــوال: 0523367647

الايميل

التاريخ: 16.2.2022

ملاحظة: يعبأ هذا النموذج من قبل/ متخصص في اللغة العربية/ الانجليزية برتبة ماجستير على الأقل