



الجامعة العربية الأمريكية

كلية الدراسات العليا

قسم العلوم التربوية

برنامج الدكتوراة في الإدارة التربوية

واقع تدريب المعلمين وتحدياته ومتطلباته في المدارس الكنسية العربية الأهلية
في الجليل من وجهة نظر المديرين والمعلمين - تصور مقترح

نيقولاوس موسى جريس موسى

202216568

أسماء لجنة الإشراف:

أ.د. الدكتور علي جبران

أ.د. الدكتورة خولة شخشير

د. سامي عدوان

تم تقديم هذه الأطروحة استكمالاً لمتطلبات درجة الدكتوراة في برنامج الإدارة التربوية

فلسطين، كانون الثاني / 2026

© الجامعة العربية الأمريكية، جميع حقوق الطبع محفوظة



الجامعة العربية الأمريكية

كلية الدراسات العليا

قسم العلوم التربوية

برنامج الدكتوراه في الإدارة التربوية

صلحة إجازة الأطروحة

واقع تدريب المعلمين وتحدياته ومتطلباته في المدارس الكنسية العربية الألفية في
الجليل من وجهة نظر المديرين والمعلمين - تصور مقترح

الدكتور موسى جريس موسى

202216568

نوقشت هذه الأطروحة وأجيزت بتاريخ 28/01/2026 من لجنة الأطروحة التالية لمعالم
وثوابهم:

الاسم	
1. أ.د. علي جبران	المشرف الرئيس
2. أ.د. خولة شمشير	عضو لجنة الأطروحة
3. د. سامي حداد	عضو لجنة الأطروحة

فلسطين، كانون الثاني/ 2026

الإقرار

أقر بأن هذه الأطروحة هي نسخة أصيلة لإنتاجي البحثي ولم يُقدم من قبلي أي درجة علمية لدى أي مؤسسة تعليمية أخرى، وقد تمت الإشارة إلى جميع المصادر والمراجع ذات العلاقة التي تم استخدامها.

اسم الطالب: نيقولاوس موسى جريس موسى

الرقم الجامعي: 202216568

التوقيع: نيقولاوس موسى جريس موسى

تاريخ تسليم النسخة النهائية من الأطروحة: 4.02.2026

الإهداء

الحمد لله الذي أهّلني أن أصل إلى هذه اللحظة في مسيرتي العلمية.

أهدي هذا العمل:

إلى عائلتي الداعمة؛ زوجتي الغالية هزار، أبنائي: نيكول، وأنجلينا، وليان، ويوحنا،
الذين ساندوني وواكبوا كل لحظة في مسيرتي العلمية حتى انتهائي من هذه الأطروحة.

إلى والديّ العزيزين اللذين تكرّما عليّ بدعائهما وصلواتهما بلا انقطاع.

إلى كلّ مدير ومعلم ساهم في إنجاز هذا العمل.

إلى جامعتي وأساتذتي ومرشديّ في هذا البحث.

إلى زملائي الأعزاء الذين رافقوني في الدراسة، وكانوا مصدر دعم لي.

إليكم جميعاً، أهدي هذا تقديرًا ومحبةً لكم وتعبيرًا عن الشكر والامتنان.

الباحث: نيقولاوس موسى جريس موسى

الشكر والتقدير

بدايةً وقبل كل شيء، أحمد الله عزّ وجلّ وأشكره على نعمه وبركاته إذ أهّلني ووفّقني في إتمام هذه الأطروحة، ومنحني الحكمة والمعونة الإلهية لتحقيق هذا الإنجاز العلمي.

بكلّ فخرٍ وامتنان، أتقدّم بخالص الشكر والتقدير إلى مشرفي الرئيس، الأستاذ الدكتور علي جبران، على دعمه وتوجيهاته الحكيمة، واهتمامه بأدقّ التفاصيل، ومتابعته للعمل خطوةً بخطوة، مما كان له الأثر الكبير في إنجاز هذا البحث.

وأتوجه بالشكر الكبير إلى المشرفين؛ الأستاذة الدكتورة خولة خشير، والدكتور سامي عدوان، على متابعتهم القيمة، وإرشاداتهما التي كان لها الفضل في إثراء البحث وتغطيته لكافة الجوانب العلمية الدقيقة. أشكر زوجتي الداعمة التي وقفت إلى جانبي في مسيرتي العلمية ووفرت لي كل الدعم المعنوي والأسري.

كما وأعبر عن شكري العميق لمديري المدارس العربية الأهلية الكنسية وطاقم المعلمين الذين أسهموا في إتمام البحث من خلال تعاونهم وتجاوبهم ودعمهم الذي مكّنني من إنجاز كل متطلبات هذه الأطروحة. وإلى الجامعة العربية الأمريكية بطاقمها وإدارتها، وخاصةً أساتذتي الذين قدّموا لنا أفضل ما لديهم من خبرات ومعارف ساهمت في تثقيفنا وتقدّمنا العلمي.

الباحث: نيقولاوس موسى جريس موسى

واقع تدريب المعلمين وتحدياته ومتطلباته في المدارس الكنسية العربية الأهلية في

الجليل من وجهة نظر المديرين والمعلمين - تصور مقترح

نيقولاوس موسى جريس موسى

أسماء لجنة الإشراف: أ.د. علي جبران

أ.د. خولة شخشير

د. سامي عدوان

المخلص

هدفت الدراسة إلى الكشف عن واقع تدريب المعلمين في المدارس الكنسية العربية الثانوية الأهلية في الجليل من وجهة نظر المديرين والمعلمين. تم الاعتماد على المنهج الوصفي المختلط (النوعي والكمي) لغرض تحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن أسئلتها وفحص فرضياتها. اعتمدت الدراسة على الاستبانة في جمع البيانات الكمية، حيث تم توزيعها على عينة تألفت من 270 معلماً ومعلمة، في حين تم جمع البيانات النوعية باستخدام المقابلة التي تم إجراؤها مع 14 مديراً ومديرة. توصلت الدراسة إلى أن أبعاد درجة واقع تدريب المعلمين في المدارس الكنسية العربية الأهلية الثانوية في الجليل من وجهة نظر المعلمين جاءت بدرجة كلية كبيرة، حيث جاء بعد أسس تحديد الاحتياجات التدريبية في المرتبة الأولى، تلاه بعد واقع تحديد الاحتياجات التدريبية، ثم بعد ذلك بعد تقييم التدريبية. توصلت الدراسة كذلك إلى أن تحديات تدريب المعلمين في المدارس الكنسية العربية الأهلية الثانوية في الجليل من وجهة نظر المعلمين ككل جاءت بدرجة متوسطة، حيث جاءت التحديات الفنية والتقنية ضمن المرتبة الأولى بدرجة متوسطة، تليها التحديات الإدارية وبدرجة متوسطة أيضاً، وتليها التحديات البشرية بدرجة متدنية. كما توصلت الدراسة إلى ارتفاع درجة متطلبات تدريب المعلمين في المدارس الكنسية العربية الأهلية في الجليل، حيث تمثلت هذه المتطلبات بالحاجة الماسة إلى توفير المدربين الأكثر كفاءة وخبرة في المجال التدريبي لتقديم الدورات التدريبية. أكدت النتائج كذلك على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء المعلمين حول واقع تدريب المعلمين في المدارس الكنسية العربية الأهلية في الجليل تُعزى للمتغيرات الديموغرافية (الجنس، المؤهل العلمي، عدد سنوات الخدمة). قدّمت الدراسة الحالية تصوراً مقترحاً لتطوير عمليات تدريب المعلمين

والتغلب على التحديات الراهنة في المدارس الكنسية العربية الأهلية في الجليل، وأوصت الدراسة بضرورة تبني التصور المقترح المقدم في الدراسة الحالية من قبل الجهات المعنية في وزارة التربية والتعليم والإدارات التابعة للمدارس الكنسية العربية الأهلية في الجليل.

الكلمات المفتاحية: تدريب، تحديات، متطلبات، المدارس الكنسية العربية

فهرس المحتويات

الرقم	المحتوى	الصفحة
	الإقرار	أ
	الإهداء	ب
	الشكر والتقدير	ج
	الملخص باللغة العربية	د
	قائمة الجداول	ي
	قائمة الأشكال	ن
	قائمة الملحقات	س
	الفصل الأول: مقدمة الدراسة	
1.1	المقدمة	1
2.1	مشكلة الدراسة	6
3.1	أهداف الدراسة	8
4.1	أسئلة الدراسة	9
5.1	فرضيات الدراسة	11
6.1	أهمية الدراسة	12
7.1	حدود الدراسة	13
8.1	التعريفات الإصلاحية والإجرائية	14
	الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة	
1.2	التدريب: المفهوم والأهداف والأساليب	16
1.1.2	مفهوم التدريب	16
2.1.2	أهمية التدريب (التعليم نموذجًا)	20
3.1.2	أهداف التدريب	23
4.1.2	أسس التدريب	28
5.1.2	أساليب التدريب وتحديد الاحتياجات التدريبية	32

38	واقع تدريب المعلمين	2.2
41	التحديات التي تواجه تدريب المعلمين	3.2
47	متطلبات تدريب المعلمين	4.2
71	الدراسات السابقة	5.2
50	الدراسات التي تناولت واقع التدريب	1.5.2
52	الدراسات التي تناولت تحديات التدريب	2.5.2
54	الدراسات التي تناولت متطلبات التدريب	3.5.2
الفصل الثالث: منهجية الدراسة		
59	منهج الدراسة	1.3
60	مجتمع الدراسة	2.3
60	عينة الدراسة	3.3
63	أدوات الدراسة	4.3
77	إجراءات الدراسة	5.3
78	طرق تحليل البيانات الكمية والنوعية	6.3
الفصل الرابع: نتائج الدراسة		
79	النتائج الكمية	1.4
79	النتائج المتعلقة بالأسئلة	1.1.4
79	نتائج السؤال الأول	1.1.1.4
84	نتائج السؤال الثاني	2.1.1.4
86	نتائج السؤال الثالث	3.1.1.4
91	نتائج السؤال الرابع	4.1.1.4
101	نتائج السؤال الخامس	5.1.1.4
102	نتائج السؤال السادس	6.1.1.4
105	تلخيص النتائج الكمية	7.1.1.4
106	نتائج الدراسة النوعية	2.4
106	نتائج السؤال الأول	1.2.4

112	نتائج السؤال الثاني	2.2.4
116	نتائج السؤال الثالث	3.2.4
121	نتائج السؤال الرابع	4.2.4
125	نتائج السؤال الخامس	5.2.4
128	تلخيص النتائج النوعية	6.2.4
130	نتائج السؤال السابع	3.4
131	فلسفة التصور	1.3.4
132	مبررات التصور المقترح	2.3.4
133	منطلقات التصور المقترح	3.3.4
135	متطلبات التصور المقترح	4.3.4
135	المتطلبات الإدارية والتنظيمية	1.4.3.4
136	المتطلبات البشرية	2.4.3.4
136	المتطلبات الفنية والتقنية	3.4.3.4
137	المتطلبات المالية	4.4.3.4
137	المتطلبات القانونية	5.4.3.4
137	المتطلبات الزمنية	6.4.3.4
138	أهداف وآليات التنفيذ	5.3.4
138	تطوير الإدارة المعنية بعمليات التدريب	1.5.3.4
139	تنمية الكفاءات البشرية للمعلمين	2.5.3.4
139	تطوير البنية الداعمة لعملية التدريب وتوفير كافة المستلزمات التدريبية	3.5.3.4
140	بناء منظومة لتقييم عملية التدريب	4.5.3.4
140	تحقيق استدامة عمليات التدريب والتطوير المهني للمعلمين	5.5.3.4
141	معوقات تطبيق التصور المقترح	6.3.4
142	المقترحات للتغلب على معوقات تطبيق التصور المقترح	7.3.4
الفصل الخامس: مناقشة النتائج والتوصيات		
144	مناقشة أسئلة الدراسة	1.5

144	مناقشة نتائج السؤال الأول	1.1.5
154	مناقشة نتائج السؤال الثاني	2.1.5
156	مناقشة نتائج السؤال الثالث	3.1.5
165	مناقشة نتائج السؤال الرابع	4.1.5
168	مناقشة نتائج السؤال الخامس	5.1.5
171	مناقشة نتائج السؤال السادس	6.1.5
174	توصيات الدراسة	2.5
175	الدراسات المستقبلية	3.5
176	المراجع العربية	
180	المراجع الأجنبية	
183	الملحقات	
207	Abstract	

قائمة الجداول

الصفحة	عنوان الجدول	رقم الجدول
18	أبرز الفروقات بين مفهوم كل من التدريب والتطوير	1.2
61	توزيع أفراد عينة الدراسة حسب البيانات الديموغرافية	1.3
62	توزيع أفراد عينة الدراسة النوعية بحسب المعلومات الديموغرافية	2.3
66	معاملات ارتباط بيرسون بين محاور أداة واقع تدريب المعلمين وتحدياته ومتطلباته في المدارس الكنسية العربية الأهلية الثانوية في الجليل والأداة ككل	3.3
67	قيم معاملات الارتباط بين فقرات أبعاد واقع تدريب المعلمين في المدارس الكنسية العربية الأهلية في الجليل، والأداة ككل	4.3
69	قيم معاملات الارتباط بين فقرات أبعاد تحديات تدريب المعلمين في المدارس الكنسية العربية الأهلية في الجليل، والأداة ككل	5.3
71	قيم معاملات الارتباط بين فقرات أبعاد متطلبات تدريب المعلمين في المدارس الكنسية العربية الأهلية في الجليل، والأداة ككل	6.3
73	معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة الدراسة (الاستبانة)	7.3
75	المعيار الإحصائي لتحديد درجة واقع تدريب المعلمين في المدارس الكنسية العربية الأهلية الثانوية في الجليل من وجهة نظر المديرين والمعلمين	8.3
80	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على أبعاد واقع تدريب المعلمين في المدارس الكنسية العربية الأهلية الثانوية مرتبة تنازلياً	1.4
81	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات أسس تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين وفق المتوسطات الحسابية مرتبة تنازلياً	2.4
82	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات واقع تنفيذ الدورات التدريبية وفق المتوسطات الحسابية مرتبة تنازلياً	3.4

4.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات تقييم الدورات التدريبية وفق المتوسطات الحسابية مرتبة تنازلياً	83
5.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على واقع تدريب المعلمين في المدارس الكنسية العربية الأهلية الثانوية في الجليل، وفقاً لمتغير (الجنس، المؤهل العلمي، عدد سنوات الخدمة)	85
6.4	تحليل التباين الثلاثي للمتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على درجة استجابة أفراد عينة الدراسة حول واقع تدريب المعلمين في المدارس الكنسية العربية الأهلية الثانوية في الجليل تُعزى للمتغيرات الديموغرافية (الجنس، المؤهل العلمي، عدد سنوات الخدمة)	86
7.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لتحديات تدريب المعلمين (الإدارية، البشرية، الفنية والتقنية)	88
8.4	(: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات التحديات الإدارية مرتبة تنازلياً وفق المتوسطات الحسابية	112
9.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات التحديات البشرية وفق المتوسطات الحسابية مرتبة تنازلياً	89
10.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات التحديات الفنية والتقنية وفق المتوسطات الحسابية مرتبة تنازلياً	90
11.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على التحديات الإدارية لتدريب المعلمين في المدارس الكنسية العربية الأهلية الثانوية في الجليل، وفقاً لمتغير (الجنس، المؤهل العلمي، عدد سنوات الخدمة)	92
12.4	تحليل التباين الثلاثي للمتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على درجة استجابة أفراد عينة الدراسة حول التحديات الإدارية لتدريب المعلمين في المدارس الكنسية العربية الأهلية الثانوية في الجليل تُعزى للمتغيرات الديموغرافية (الجنس، المؤهل العلمي، عدد سنوات الخدمة)	93
13.4	المقارنات البعدية باستخدام "شيفيه" للتحديات الإدارية لتدريب المعلمين في المدارس الكنسية العربية الأهلية الثانوية في الجليل، وفقاً لمتغير سنوات الخدمة	94
14.4	اختبار T-test لمتغير الجنس للكشف عن الفروقات الدالة معنوياً في التحديات الإدارية لتدريب المعلمين	94

95	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على التحديات البشرية لتدريب المعلمين في المدارس الكنسية العربية الأهلية في الجليل، وفقاً لمتغير (الجنس، المؤهل العلمي، عدد سنوات الخدمة)	15.4
96	تحليل التباين الثلاثي للمتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على درجة استجابات أفراد عينة الدراسة حول التحديات البشرية لتدريب المعلمين في المدارس الكنسية العربية الأهلية في الجليل تُعزى للمتغيرات الديموغرافية (الجنس، المؤهل العلمي، عدد سنوات الخدمة)	16.4
97	المقارنات البعدية باستخدام "شيفيه" للتحديات البشرية لتدريب المعلمين في المدارس الكنسية العربية الأهلية في الجليل، وفقاً لمتغير سنوات الخدمة	17.4
98	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على التحديات الفنية والتقنية لتدريب المعلمين في المدارس الكنسية العربية الأهلية في الجليل، وفقاً لمتغير (الجنس، المؤهل العلمي، عدد سنوات الخدمة)	18.4
99	تحليل التباين الثلاثي للمتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على درجة استجابات أفراد عينة الدراسة حول التحديات الفنية والتقنية لتدريب المعلمين في المدارس الكنسية العربية الأهلية في الجليل تُعزى للمتغيرات الديموغرافية (الجنس، المؤهل العلمي، عدد سنوات الخدمة)	19.4
100	المقارنات البعدية باستخدام شيفيه للتحديات الفنية والتقنية لتدريب المعلمين في المدارس الكنسية العربية الأهلية في الجليل، وفقاً لمتغير سنوات الخدمة	20.4
135	اختبار T-test لمتغير الجنس للكشف عن الفروقات الدالة معنوياً في الفنية والتقنية لتدريب المعلمين	21.4
101	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات متطلبات تدريب المعلمين في المدارس الكنسية العربية الأهلية وفق المتوسطات الحسابية مرتبة تنازلياً	22.4
103	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على متطلبات تدريب المعلمين في المدارس الكنسية العربية في الجليل، وفقاً لمتغير (الجنس، المؤهل العلمي، عدد سنوات الخدمة)	23.4

104	تحليل التباين الثلاثي للمتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على درجة استجابات أفراد عينة الدراسة على متطلبات تدريب المعلمين في المدارس الكنسية العربية في الجليل تُعزى للمتغيرات الديموغرافية (الجنس، المؤهل العلمي، عدد سنوات الخدمة)	24.4
104	اختبار T-test لمتغير الجنس للكشف عن الفروقات الدالة معنوياً في متطلبات تدريب المعلمين	25.4
109	المظاهر التي تدعم عدم انتظام عملية تدريب المعلمين في المدارس الكنسية العربية الأهلية الثانوية في الجليل	26.4
111	المظاهر التي تدعم انتظام عملية تدريب المعلمين في المدارس الكنسية العربية الأهلية الثانوية في الجليل	27.4
116	التحديات الإدارية التي تواجه تدريب المعلمين في المدارس الكنسية العربية الأهلية الثانوية في الجليل	28.4
121	التحديات البشرية التي تواجه تدريب المعلمين في المدارس الكنسية العربية الأهلية الثانوية في الجليل	29.4
124	التحديات التقنية والفنية التي تواجه تدريب المعلمين في المدارس الكنسية العربية الأهلية الثانوية في الجليل	30.4
128	المتطلبات (الاحتياجات) التي يحتاجها تدريب المعلمين في المدارس الكنسية العربية الأهلية الثانوية في الجليل	31.4

قائمة الأشكال

الصفحة	عنوان الشكل	رقم الشكل
131	مكونات التصور المقترح لتطوير عمليات التدريب للمعلمين والتغلب على التحديات الراهنة في المدارس الكنسية العربية الأهلية في الجليل	1.4

قائمة الملحقات

الصفحة	عنوان الملحق	رقم الملحق
182	الاستبانة بصورتها الأولى (استبانة التحكيم)	1
192	أسماء المحكمين لأدوات الدراسة	2
193	الاستبانة بصورتها النهائية	3
202	المقابلة بصورتها الأولى (مقابلة التحكيم)	4
204	المقابلة بصورتها النهائية	5

الفصل الأول: خلفية الدراسة وأهميتها

1.1 المقدمة

يعتبر التدريب في المنظومة التعليمية من أهم الأسباب التي تُساهم في تقدم المجتمعات ونموها بمختلف أركانها وعناصرها بما في ذلك مكوناتها والطرائق التدريسية والمناهج التعليمية بصورة تُسهم في تحقيق الأهداف التعليمية المحددة. ولا بد للمنظومة التعليمية من السعي باستمرار إلى إكساب المتعلمين المهارات والخبرات القادرة على إحداث تغييرات إيجابية في قيمهم واتجاهاتهم بالاعتماد على حاجاتهم ورغباتهم للارتقاء بمستوى العملية التعليمية.

وباعتبار مدير المدرسة المحرك الأساسي للمؤسسة التعليمية؛ فهذا يعني ضرورة سعيه للتكيف مع مختلف متطلبات العصر وتغييراته من خلال تفجير الطاقة الإبداعية الكامنة لدى مختلف عناصر العملية التعليمية، فمدير المدرسة يجب ألا يكتفي بمستوى معين من الكفاءة؛ بل لا بد أن يسعى باستمرار وبكل دافعية وطموح لتحفيز قدرات العاملين وتطويرها وتزويدهم بالتدريب القادر على تطوير استراتيجيات التعليم والمهارات المهنية بصورة تنعكس إيجابًا على المستوى التعليمي ككل (الجبور، 2022).

يُعتبر التدريب من أبرز الأدوات التي يتم الاعتماد عليها في تنمية الكفاءات البشرية وتحقيق مفاهيم التنمية المستدامة، حيث يُمكن من خلالها تزويد الأفراد بالمعارف والخبرات وتأهيلهم ليتمكنوا من التأقلم مع الظروف المحيطة، كما يُمكن من خلاله تعديل سلوكيات الأفراد وجعلها متلائمة مع متطلبات العصر الحالي، وهذا من شأنه أن ينعكس إيجابًا على مستويات الأداء والإنتاجية.

وإن الدور المهم الذي يشغله التدريب جعل كافة المؤسسات والمنظمات في مختلف أشكالها وأنواعها تسعى بالضرورة لبذل الجهود الواسعة للوصول بالتدريب للمستويات المطلوبة. وهذا ينطبق على المؤسسات التعليمية التي أصبح يُشكّل التدريب فيها دورًا محوريًا مهمًا لتأهيل مواردها البشرية، حيث سارعت الأنظمة التعليمية في مختلف دول العالم المتقدمة والنامية إلى تطوير البرامج التدريبية، والحرص على توظيفها بصورة متخصصة من قبل الخبراء والمتمرسين في ذلك، بحيث يتم توجيهها لمختلف الفئات العاملة في البيئة التعليمية بما في ذلك المعلمين والقادة التربويين والمديرين والمشرفين وغيرهم (مصطفى، 2024).

ونظرًا للدور المحوري الذي يشغله المعلم في العملية التعليمية والذي يُمكن اعتباره من أبرز ركائز العملية التعليمية؛ فقد اهتمت الأنظمة التعليمية بتزويد المعلم بالفرص التدريبية المناسبة التي تضمن تطوير مهاراته وصقل خبراته ومعارفه، حتى إنّ هذه البرامج التربوية استهدفت المعلم ما قبل الخدمة ليتم إعداده وتأهيله ضمن أنسب المعايير وبما يتوافق مع المتطلبات والاحتياجات المعاصرة (الديان، 2021).

وفي هذا المجال أشار البسايسة وحسن والقصري (2024) إلى أنّ عمليات التدريب تساهم في الارتقاء بقدرات المعلمين وتطوير أدائهم، كما تساعد في تحسين اتجاهاتهم نحو عملية التدريس، وتساعد كذلك في تعزيز ثقة المعلمين بأنفسهم وبقدراتهم على تحقيق الأهداف التعليمية المطلوبة. علاوة على ذلك، تساعد عمليات التدريب في تحسين قدرة المعلمين على استخدام أساليب واستراتيجيات التعليم الحديثة، وخاصة تلك المرتبطة باستخدام التكنولوجيا (رضوان وهلال ورمضان، 2014؛ الهواوشة، 2024). كما أضاف الجبور (2022) بأنّ البرامج التدريبية التي يحرص المديرون على تقديمها للمعلمين تُمثل استجابة للتغيرات المعاصرة في المجال التعليمي، فالمدیر يُدرك ضرورة امتلاك المعلمين للمهارات المتجددة والمرنة التي تضمن ارتقاء أداء المعلمين وتعاملهم مع مختلف المستجدات المعاصرة في الحقل التعليمي.

وعلى الرغم من الجهود التي تُبذل في مجال عمليات التدريب والتطوير؛ إلا أن هذه العملية محفوفة بالتحديات التي قد تعرقل سيرها أو تحد من تحقيق الأهداف المعدة من أجلها (Hennessy, Habler & Hofmann, 2015)، وهذا ما أكدت عليه الدراسات السابقة التي بيّنت بأن هذه التحديات تتنوع ما بين تحديات تقنية وإدارية ومالية وبشرية ومهنية وغيرها (البسايسة وآخرون، 2024؛ القحطاني، 2019؛ العتيبي، 2017؛ Hennessy et al., 2015؛ المساعد، 2017؛ المرواني، 2013)، فقد بيّنت دراسة المرواني (2013) وجود تحديات ومعوقات تواجه العملية التدريبية للمعلمين والتي من شأنها أن تُسهم في عزوف المعلمين عن الالتحاق بهذه البرامج، وأشار القحطاني (2016) بأن هناك معوقات بشرية ومادية وفنية تحد من مستوى فاعلية البرامج التدريبية الموجهة للمعلمين، وأضاف فيرمان، وسميث، وبولين، وليبيل (Fairman, Smith, Pullen, & Lebel, 2020) بأن هنالك الكثير من البرامج التدريبية الموجهة نحو عمليات التطوير غير قادرة على تحقيق الأهداف التي أعدت من أجلها، حيث يعزى ذلك إلى انفصالها عن الواقع العملي التطبيقي للعملية التعليمية واعتمادها على التعلم السلبي غير النشط.

كما أشارت بعض الدراسات إلى أنماط مختلفة من التحديات، حيث أكدت دراسة العتيبي (2017) على أن الافتقار للبيانات اللازمة لتحديد الاحتياجات التدريبية، وضعف عمليات التخطيط، وضعف الكيانات المختصة بتدريب المعلمين، وضعف التنسيق خاصة فيما يتعلق بالمواعيد الزمنية المناسبة، ومحدودية الوصول للموارد من أهم التحديات المرتبطة بتدريب المعلمين وتطوير قدراتهم. كما أشارت دراسة القحطاني (2019) إلى وجود أربعة أنواع من التحديات التي تحول دون تحقيق التدريب للنتائج المتوقعة منه تشمل تحديات: إدارية، وبشرية، وتقنية، ومالية. من جهة أخرى، تتسبب بعض الأحداث السياسية والأزمات والأحداث الطارئة إلى عرقلة عملية التدريب وتوقفها أحياناً، أو تنقلها للبيئة الافتراضية

والتي قد تكون غير متوفرة لبعض الأشخاص نتيجة لعدم امتلاك التجهيزات اللازمة (Chin, Ching, 2022). (Castillo, Wen, Huang and Trajera, 2022).

وفي المشهد الفلسطيني داخل الخط الأخضر، تتفاقم هذه التحديات نتيجة سياسات التمييز مما يحد من وصول بعض المدارس العربية للموارد اللازمة خاصة فيما يتعلق بالبنية التحتية الرقمية. (حسان، 2018).

وقد أكد الجيوسي (2023) على أن الإصلاح المستمر في التعليم يتطلب إحداث التغييرات المستمرة واتباع خطوات منهجية تُسهم في تطوير المؤسسات التعليمية وتستجيب للتغيرات التقنية من أجل إحداث نقلة نوعية في مستوى التقدم العلمي والمعرفي الذي يُمكن تقديمه، وبالتالي تحسين جودة المخرجات التعليمية. كما بين كبها وعطاري (2022) بأن تحقيق الجودة في المؤسسات التعليمية الفلسطينية يتطلب إكساب المعلمين خبرات حياتية وتطبيقية متنوعة، وتزويدهم بالتدريب المناسب لتحقيق الأهداف التعليمية المطلوبة. وقد أشارت الدراسات في المجال التربوي إلى أن مستوى التمكن والتدريب المقدم للمعلمين في المدارس الفلسطينية لم يرقَ بعد للمستوى المطلوب، وأن المعلمين بحاجة للحصول على الدورات التدريبية والمحاضرات التي تدعم قدراتهم وتستجيب لاحتياجاتهم (Orly and Sigalit, 2014؛ أبو طعمة وعاشور، 2016؛ الجيوسي، 2023). كما أضاف الجيوسي (2023) بأن لمديري المدارس دورًا هامًا وأساسيًا في تعزيز مهارات المعلمين وتزويدهم بالبرامج التدريبية والتطويرية التي تدعم نموهم وتقدمهم وتضمن النهوض بالعملية التعليمية، خاصة مع وجود فجوة في المهارات التي يمتلكها المعلمون والتي لا تُمكنهم من التكيف مع التقدم التقني الحديث، وهذا يُعزز من ضرورة تزويدهم بالمهارات التي تضمن قدرتهم على توظيف التقنيات الحديثة والاستراتيجيات التعليمية المتجددة في التعليم.

تُعتبر المدارس الكنسية العربية الأهلية من أهم المؤسسات التعليمية في المجتمع العربي، وتحمل طبيعة تربوية وتعليمية وجغرافية مميزة تُكسبها طابعًا فريدًا عن غيرها من المؤسسات التعليمية. تعمل المدارس العربية الكنسية الأهلية ضمن سياق قانوني وسياسي مركّب، حيث إنها مصنفة ضمن فئة "المعترف بها غير الرسمية"، مما يمنحها نسبيًا استقلالية من الناحية التربوية والإدارية، إلا أن هذا التصنيف يؤثر في المقابل على مستوى التمويل الحكومي الذي تتلقاه مقارنة مع المدارس الرسمية الأخرى/ حيث تعتمد المدارس الكنسية العربية الأهلية على الأقساط المدرسية ودعم الكنائس من الناحية التمويلية، وتتلقى ما يُقارب 65-75% فقط من ساعات التمويل التعليمي، الأمر الذي يُشكل بالنسبة للمدارس العربية الكنسية الأهلية فجوة هيكلية تمويلية، ويؤثر بالضرورة على فرص وإمكانات التطوير المهني للكادر التعليمي.

من الناحية الجغرافية؛ تتركز المدارس العربية الكنسية الأهلية في الجليل ويافا والقدس الشرقية، الأمر الذي يمنحها القدرة على إفادة العديد من البيئات الحضرية والقروية. تتسم بيئة التعليم في المدارس الكنسية العربية الأهلية بانضباطها وارتفاع القيم الأخلاقية فيها، كما تؤدي هذه المدارس أدوارًا عديدة تتجاوز دورها التعليمي. من الناحية الاجتماعية تضم المدارس العربية الكنسية الأهلية العديد من الخلفيات الدينية، بما في ذلك المسيحية والإسلام والدرزية (في بعض المناطق المحدودة)، الأمر الذي يُسهم في تعزيز مفاهيم العيش المشترك واحترام الآخر. يبلغ عدد المدارس العربية الكنسية الأهلية حوالي 47-50 مدرسة، تخدم ما يُقارب 33 ألف-34 ألف طالب وطالبة، حيث تُشير المعطيات والأرقام إلى تقارب نسبة الذكور والإناث، مع ارتفاع بسيط في أعداد الإناث مقارنة بالذكور في المرحلة الثانوية بالتحديد، ويعمل في هذه المدارس ما يُقارب 3000 موظف ما بين معلم وإداري من مختلف الديانات والثقافات، الأمر الذي يمنح المدارس العربية الكنسية الأهلية أهمية بحثية خاصة تعكس الواقع التعليمي والإداري فيها.

وبالنظر إلى ما تحمله المدارس العربية الكنسية من خصوصية في عملية التعليم التي تتبناها هذه المدارس، واهتمامها بترسيخ التربية المسيحية والتعاليم الدينية وغيرها من المواضيع التي من شأنها أن تُقَوِّم سلوك الطلبة وتُعزِّز مسؤوليتهم تجاه مجتمعهم بما يخدم روح الاعتدال والتسامح والتعايش والحوار بين الأديان، وبما يتوافق مع متطلبات العصر واحتياجاته؛ فإن معلمي هذه المدارس بحاجة إلى برامج تدريبية وتطويرية خاصة. ومن ناحية أخرى؛ فإن وجود هذه المدارس داخل ما يعرف بنطاق الخط الأخضر كمناطق الجليل الغربي، والناصرية، وحيفا والتي تشهد اليوم حالة من عدم الاستقرار الأمني بعد أحداث السابع من تشرين أول في العام 2023، فإنه لا بد من تحديد واقع عمليات التدريب في هذه المدارس والتحديات التي تواجهها، خاصة وأن هذه المدارس تكتسب أهمية عريقة في تغذية الأجيال الحالية واللاحقة في مختلف الجوانب الفكرية والأدبية وفي دعم الهوية الوطنية وغرس قيم التعاون والتعددية الثقافية ومكافحة التمييز والتطرف، فالمدارس الكنسية تُعتبر مؤسسات تربوية واجتماعية وخدمية لذلك من المهم تخصيص الدراسة الحالية فيها لما تكتسبها من أهمية ومكانة واضحة. وعليه تبلورت فكرة الدراسة لإعداد تصور مقترح لتعزيز عمليات التدريب في المدارس العربية الكنسية الموجودة في الجليل بالاعتماد على واقع ومتطلبات هذه العمليات والتحديات التي تواجههم.

2.1 مشكلة الدراسة

إنَّ التنوع في الأدوار المناطة بالمعلمين في البيئة التعليمية المعاصرة حثَّت على الأنظمة التعليمية ضرورة تكثيف الجهود التدريبية والتطويرية المقدمة والمعدة لهم من خلال تزويدهم بالبرامج والدورات التدريبية المتنوعة والتي تستهدف مختلف احتياجاتهم ومتطلباتهم، إلا أنَّ هنالك العديد من التحديات التي تواجه تدريب المعلمين وتطوير مستوياتهم (أبو رب، 2021؛ السرطاوي وقُدومي وشقور، 2022). حيث

أكدت العديد من الدراسات السابقة على ضرورة تزويد المعلمين بالبرامج التدريبية التي تستهدف تطوير مناطق الضعف لديهم وتعزيز مناطق القوة (الوعري وأمرة، 2021؛ Alkhawaldeh, 2017؛ الديان، 2021).

وفي المشهد الفلسطيني بشكل عام، فإننا نرى بأنه وعلى الرغم من الجهود التي بذلتها وزارة التربية والتعليم الفلسطينية من مبادرات من أجل تدريب المعلمين في فلسطين، وتحسين مستوى أدائهم في مختلف المجالات، والحرص على مشاركة المختصين في الدورات والبرامج التدريبية التي تستهدف المعلمين من مختلف التخصصات؛ إلا أنَّ بعض الدراسات السابقة أكَّدت على وجود قصور في مستوى الدورات التدريبية الموجهة للمعلمين وضعف مستوى فاعليتها، إلى جانب عدم رضا المتدربين عن مستوياتها وتلبيتها لاحتياجاتهم التدريبية والمرتبطة بالضرورة بضعف مستوى الالتزام بالمعايير العالمية لجودة التدريب (السرطاوي وآخرون، 2022). كما بين أبو رب (2021) بأنَّ الأساليب المستخدمة في الدورات والبرامج التدريبية غير متنوعة وتقليدية في معظمها، حيث تركز بصورة أساسية على المحاضرات التقليدية والصور النقاشية المحدودة، وهذا من شأنه أن يؤثر على مستوى الاستفادة من الدورات التدريبية، فيحد من حجم الاستفادة المتوقعة.

من ناحية أخرى؛ بيَّن السرطاوي وآخرون (2022) بأنَّ تدريب المعلمين في فلسطين يواجه العديد من التحديات والمعوقات التي تحد من مستوى فاعليته، وتحد بالضرورة من مدى تأثيره على البيئة التعليمية، وبالتالي عدم قدرته على تحقيق النتائج المطلوبة والمنعكسة بالضرورة على أداء الطلبة ومخرجاتهم التعليمية. وفي الشأن الداخلي على وجه الخصوص؛ أشارت دراسة كبها وعطاري (2022) إلى أنَّ مديري المدارس العربية داخل الخط الأخضر بحاجة لخطط استراتيجية ودورات تدريبية تضمن تحسين المستوى

التعليمي وتضمن تعزيز جودة التعليم، كما توصلت دراسة صالح وأبو مخ (2017) إلى أنّ مديري المدارس داخل الخط الأخضر يواجهون تحديات إدارية عديدة مرتبطة بالواقع السياسي وبتدني مستوى تخصيص الموارد اللازمة لتحسين جودة التعليم يؤثر بالضرورة على قدرتهم في التعامل مع مختلف المستجدات وتجهيز الكوادر التعليمية لتأدية مهامها بمرونة وفاعلية.

ومن طبيعة عمل الباحث في المدارس العربية الكنسية في الجليل كمعلم للغة العربية والتربية الدينية والتراث، فإنه يلمس العديد من التحديات التي تواجه المعلمين فيما يتعلق بعمليات التدريب والتطوير، أهمها؛ عدم ملاءمتها للاحتياجات الحقيقية للمعلمين داخل البيئة الصفية وضعف تفاعل المعلمين معها، وغيرها من التحديات المرتبطة بظروف المعلمين وإمكانية الوصول للدورات التدريبية وغيرها، مما يؤثر بشكل سلبي على أداء المعلمين وكفاءاتهم. وعليه تمثلت مشكلة الدراسة في التعرف على واقع تدريب المعلمين وتحدياته ومتطلباته في المدارس الكنسية العربية الأهلية في الجليل، من وجهة نظر المديرين والمعلمين، ومن ثم بناء تصور مقترح لتعزيز التدريب والتعامل مع التحديات التي تواجهه.

3.1 أهداف الدراسة

تسعى الدراسة لتحقيق الأهداف التالية:

1. الكشف عن واقع تدريب المعلمين في المدارس الكنسية العربية الأهلية في الجليل من وجهة نظر المعلمين.

2. الكشف عما إذا كان هنالك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)

لاستجابات عينة الدراسة حول واقع تدريب المعلمين في المدارس الكنسية العربية

الأهلية في الجليل تُعزى للمتغيرات الديموغرافية (الجنس، المؤهل العلمي، عدد سنوات الخدمة).

3. تحديد تحديات تدريب المعلمين في المدارس الكنسية العربية الأهلية في الجليل من وجهة نظر المعلمين.

4. الكشف عما إذا كان هنالك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) لاستجابات عينة الدراسة حول تحديات تدريب المعلمين (الإدارية، والبشرية، والفنية والتقنية) في الجليل تُعزى للمتغيرات الديموغرافية (الجنس، المؤهل العلمي، عدد سنوات الخدمة).

5. التعرف على متطلبات تدريب المعلمين في المدارس الكنسية العربية الأهلية في الجليل من وجهة نظر المعلمين.

6. الكشف عما إذا كان هنالك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) لاستجابات عينة الدراسة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) حول متطلبات تدريب المعلمين في المدارس الكنسية العربية في الجليل تُعزى للمتغيرات الديموغرافية (الجنس، المؤهل العلمي، عدد سنوات الخدمة).

7. تقديم تصور مقترح لتطوير عمليات تدريب المعلمين، والتغلب على التحديات الراهنة في المدارس الكنسية العربية الأهلية في الجليل.

4.1 أسئلة الدراسة

تسعى الدراسة للإجابة عن الأسئلة التالية:

1. ما واقع تدريب المعلمين في المدارس الكنسية العربية الأهلية في الجليل من وجهة نظر المعلمين؟

2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) لاستجابات عينة الدراسة حول واقع تدريب المعلمين في المدارس الكنسية العربية الأهلية في الجليل تُعزى للمتغيرات الديموغرافية (الجنس، المؤهل العلمي، عدد سنوات الخدمة)؟

3. ما تحديات تدريب المعلمين (الإدارية، والبشرية، والفنية والتقنية) في المدارس الكنسية العربية الأهلية في الجليل من وجهة نظر المعلمين؟

4. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) لاستجابات عينة الدراسة حول تحديات تدريب المعلمين (الإدارية، والبشرية، والفنية والتقنية) في الجليل تُعزى للمتغيرات الديموغرافية (الجنس، المؤهل العلمي، عدد سنوات الخدمة)؟

5. ما متطلبات تدريب المعلمين في المدارس الكنسية العربية الأهلية في الجليل من وجهة نظر المعلمين؟

6. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) لاستجابات عينة الدراسة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) حول متطلبات تدريب المعلمين في المدارس الكنسية العربية في الجليل تُعزى للمتغيرات الديموغرافية (الجنس، المؤهل العلمي، عدد سنوات الخدمة)؟

7. ما التصور المقترح لتطوير عمليات التدريب للمعلمين والتغلب على التحديات الراهنة في المدارس الكنسية العربية الأهلية في الجليل ؟

5.1 فرضيات الدراسة

للإجابة عن أسئلة الدراسة سيتم اختبار صحة الفرضيات التالية:

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين آراء

المعلمين حول واقع تدريب المعلمين في المدارس الكنسية العربية الأهلية في الجليل تُعزى للمتغيرات الديموغرافية (الجنس، المؤهل العلمي، عدد سنوات الخدمة).

2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين آراء

المعلمين حول تحديات تدريب المعلمين (الإدارية، والبشرية، والفنية والتقنية) في الجليل تُعزى للمتغيرات الديموغرافية (الجنس، المؤهل العلمي، عدد سنوات الخدمة).

حيث تنفرع من الفرضية السابقة ثلاث فرضيات تتضمن:

1-2: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء المعلمين عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)

حول التحديات الإدارية لتدريب المعلمين في الجليل تُعزى للمتغيرات الديموغرافية (الجنس، المؤهل العلمي، عدد سنوات الخدمة)

2-2: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء المعلمين عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)

حول التحديات البشرية لتدريب المعلمين في الجليل تُعزى للمتغيرات الديموغرافية (الجنس، المؤهل العلمي، عدد سنوات الخدمة)

2-3: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء المعلمين عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)

حول التحديات الفنية والتقنية لتدريب المعلمين في الجليل تُعزى للمتغيرات الديموغرافية (الجنس، المؤهل العلمي، عدد سنوات الخدمة)

3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء المعلمين عند مستوى الدلالة

($\alpha \leq 0.05$) حول متطلبات تدريب المعلمين في المدارس الكنسية العربية في الجليل تُعزى

للمتغيرات الديموغرافية (الجنس، المؤهل العلمي، عدد سنوات الخدمة)

6.1 أهمية الدراسة

لِلدراسة أهميتان سيتم توضيحهما فيما يلي.

أولاً: الأهمية النظرية

تبرز الأهمية النظرية للدراسة من خلال النقاط التالية:

1. أهمية المتغير الذي تسعى الدراسة الحالية إلى البحث فيه وهو التدريب، حيث يُعتبر التدريب من أهم المرتكزات التي يُمكن الاعتماد عليها في تحسين أداء المعلمين وتطوير قدراتهم ومهاراتهم وتعديل سلوكياتهم بصورة تنعكس إيجاباً على أداء الطلبة ومستوياتهم التحصيلية.
2. تُعتبر الدراسة الحالية -على حد علم الباحث- الأولى التي تستهدف البحث في واقع وتحديات ومتطلبات تدريب المعلمين في المدارس الكنسية العربية الأهلية في الجليل من وجهة نظر المديرين والمعلمين، وبالتالي تسعى الدراسة الحالية لسد الفجوة في الأدب النظري السابق.
3. تعزز الدراسة المعرفة المرتبطة بعمليات التدريب الخاصة بالمدارس الكنسية العربية الموجودة داخل الخط الأخضر، وهي منطقة بحثية لم يتم البحث فيها على نطاق واسع، خاصة بما تحمله من خصائص اجتماعية وثقافية مميزة عن غيرها.
4. تُثري الدراسة الحالية المكتبة العربية بصورة عامة، والفلسطينية بصورة خاصة، بمرجع علمي حديث يُمكن الاستفادة منه في إجراء المزيد من الدراسات التربوية المرتبطة في المجال البحثي.

ثانيًا: الأهمية التطبيقية (العملية)

تبرز الأهمية العملية للدراسة من خلال النقاط التالية:

1. تُسهم الدراسة الحالية في الكشف عن المعوقات التي تواجه التدريب للمعلمين في المدارس الكنسية العربية الأهلية في الجليل، وبالتالي إفادة القائمين والمسؤولين عن البرامج التربوية بنقاط الضعف التي يجب التركيز عليها واستهدافها عند تصميم الدورات والبرامج التدريبية بصورة تتعكس إيجابيًا على مستوى المعلمين وكفاءاتهم.

3. يُمكن أن تُسهم الدراسة الحالية في تنقيح وتعديل البرامج التدريبية الموجهة للمعلمين في المدارس الكنسية العربية الأهلية في الجليل، بحسب ما يوضحه المعلمون والمديرون من تحديات ومتطلبات.

4. يُمكن أن يُساعد التصور المقترح الخاص بالدراسة إدارات المدارس الكنسية العربية الأهلية في تعزيز عمليات التدريب المهني ومعالجة التحديات التي تعيق أو تحد من كفاءة عمليات التدريب.

5. إنَّ نتائج الدراسة يمكن أن تساعد صانعي القرارات في هذه المدارس في تصميم برامج للتدريب المهني بما يلبي الاحتياجات التدريبية للمعلمين ويساعدهم في تعزيز أداءهم.

7.1 حدود الدراسة

تتضمن الدراسة مجموعة من الحدود، وتشمل:

• **الحدود الموضوعية:** تقتصر الدراسة على بحث واقع تدريب المعلمين وتحدياته ومتطلباته

في المدارس الكنسية العربية الأهلية الثانوية، حيث سيتم إعداد تصور مقترح لتحسين عمليات التدريب للمعلمين ومعالجة التحديات الراهنة.

• **الحدود المكانية:** تتحدد الدراسة في النطاق الجغرافي الخاص بالمدارس الكنسية العربية

الأهلية في الجليل، وهذا يشمل الجليل الغربي، والناصرة، وحيفا، داخل الخط الأخضر.

• **الحدود البشرية:** تقتصر الدراسة على مديري ومعلمي المدارس الكنسية العربية الأهلية

محل الدراسة، وعددهم (21) مديراً، و(748) معلماً، في (21) مدرسة.

• **الحدود الزمانية:** سيتم إجراء الدراسة خلال مجريات الفصل الدراسي الثاني من العام

2025/2024م.

• **الحدود المنهجية:** ستعتمد الدراسة على المنهج الوصفي والكمي (الكمي والكيفي)، حيث

سيتم استخدام الاستبانة لجمع البيانات الكمية من خلال تطبيقها على عينة طبقية عشوائية من

المعلمين، وسيتم استخدام المقابلة لجمع البيانات النوعية من خلال تطبيقها على عينة غرضية

من المديرين.

8.1 التعريفات الاصطلاحية

والإجرائية

• **التدريب:** يُعرّف اصطلاحاً بأنه "تتابع الخبرات أو الفرص المتاحة لتعديل السلوك من

أجل تحقيق أهداف موضوعية ومحددة" (زهران، 2016، ص130).

ويُعرّف إجرائياً بأنه الاستراتيجيات والطرائق والإجراءات والبرامج التدريبية والدورات التي

تضمن تطوير وتنمية قدرات وخبرات وكفاءات المعلمين في مختلف المجالات في المدارس الكنسية

العربية الأهلية في الجليل.

●**التحديات:** تُعرّف اصطلاحًا بأنها "العوامل التي تستدعي العمل على تطوير برامج التنمية

المهنية المستدامة للمعلم وتحديثها باستمرار" (محروس وهندي ويوسف، 2023، ص5).

ويُعرّف إجرائيًا بأنه العقبات والمعوقات الإدارية والبشرية والتقنية التي تحد من فاعلية تدريب

المعلمين في المدارس الكنسية العربية الأهلية في الجليل.

●**المتطلبات:** تُعرّف اصطلاحًا بأنها "الاحتياجات اللازمة لإنجاز عمل ما والقيام به وفق

معايير محددة مسبقًا" (حجازي، 2017، ص55).

وتُعرّف إجرائيًا بأنها الشروط والعناصر التي لا بد من توفيرها من أجل تعزيز فاعلية تدريب

المعلمين في المدارس الكنسية العربية الأهلية في الجليل وتحقيق النتائج المطلوبة.

●**الجليل:** هي منطقة تقع في شمال فلسطين، حيث تضم مجموعة من المدن بما في ذلك

الناصرة وعكا وصفد وحيفا.

●**المدارس الكنسية:** هي مدارس تعمل بحسب المبادئ المسيحية وتديرها منظمات مسيحية.

وعدها 21 مدرسة في الجليل، وتخضع لإشراف وزارة المعارف داخل الخط الأخضر.

الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة

يسعى الفصل الحالي من الدراسة إلى عرض الإطار النظري المرتبط بالدراسة الحالية، بما في ذلك المفاهيم والمصطلحات الخاصة بالدراسة، بالإضافة إلى عرض الدراسات السابقة الأقرب إلى المجال البحثي لتوضيح ما تتميز به الدراسة الحالية عن غيرها من الدراسات، إلى جانب توضيح أوجه الشبه والاختلاف بين الدراسة الحالية وغيرها من الدراسات السابقة، وتوضيح أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة.

الإطار النظري

يتضمن القسم الحالي من الفصل توضيح التدريب من حيث مفهومه وأهدافه وأهميته وأساليبه، بالإضافة إلى توضيح واقع تدريب وتطوير المعلمين، والتحديات التي تواجه التدريب، والتعرف على متطلبات التدريب.

1.2 التدريب: المفهوم والأهداف والأساليب

يُعد التدريب من أبرز الأدوات التي تُسهم في تعزيز التنمية المستدامة وتحقيق أهدافها، حيث إنه يستهدف بالضرورة إعداد الكوادر البشرية وتأهيلها للتعامل مع مختلف التحديات والتغيرات الحاصلة، فهي تمد المتدربين بالخبرات والمعارف التي تُساعدهم على تحسين وتطوير مستوى أدائهم ومهاراتهم. القسم الحالي من الفصل يسعى إلى توضيح مفهوم التدريب وأهميته، وأهداف التدريب وأسس، والأساليب التي يُمكن استخدامها في التدريب لتحديد الاحتياجات التدريبية.

1.1.2 مفهوم التدريب

يُمثل التدريب وسيلة مهمة لتمكين القدرات البشرية من تأدية مهامها ووظائفها بصورة مناسبة، فهو يُسهم في تزويد المتدربين بالخبرات والكفاءات التي تُحسِّن بالضرورة من سلوكياتهم وتُشكِّل اتجاهاتهم الإيجابية نحو العمل، كما أنه يُسهم في رفع معدلات الإنتاج، وبالتالي تمكين المنظمة من تحقيق الأهداف التي تسعى إليها (Thanh & Thu, 2023). وبناءً على ذلك أصبح التدريب يُمثل ركيزة أساسية ومحورًا أساسيًا في المؤسسات التعليمية على مستوى العالم ككل، الأمر الذي حفَّز المؤسسات التعليمية بمختلف إداراتها إلى اتخاذ الإجراءات الكفيلة بضمان تزويد المعلمين بالتدريب والتطوير المناسب (المرواني، 2013).

لقد نال مصطلح التدريب أهمية كبيرة على مستوى العلوم الإدارية والسلوكية والتربوية وذلك لمساهمته الملحوظة في الارتقاء بالمهارات والكفاءات البشرية وتأهيلها للتعامل مع التغيرات والتطورات الحاصلة، وبناءً على ذلك تعددت التعريفات التي قُدِّمت له، حيث أشار بصبوص (2023) إلى أنَّ التدريب هو عملية تتضمن تقديم المهارات والخبرات لمجموعة من الأفراد ضمن مؤسسة معينة من أجل تزويدهم بالقدرات التي تُمكنهم من التعامل مع مختلف التحديات التي تواجههم بكفاءة وفاعلية.

كما بيَّن السكارنة (2012) بأنَّ التدريب يُمثل نشاطًا محدد الهدف والوظيفة، يتم التخطيط له بالاعتماد على مجموعة من الاحتياجات التدريبية التي تستهدف فئة معينة لها خصائصها وطبيعتها المحددة، بحيث يسعى بصورة إجمالية لإحداث تغيير وتحسين وتطوير في مستوى مهاراتهم وخبراتهم والتي تنعكس بالضرورة على أداء المؤسسة ككل.

وقد بيَّن القحطاني (2019) بأنَّ التدريب يُسهم في إعداد الأفراد بصورة مناسبة ليتمكنوا من تأدية واجباتهم ومهامهم بالصورة المناسبة، وأشار بارمار وبالميكي (Parmar & Balmiki, 2022) إلى أنَّ

التدريب يُعتبر عملية مخططة تهدف لتحقيق الاستمرارية في الأداء المناسب وإكساب الأفراد الخبرات والمهارات التي تُحسن من سلوكياتهم واتجاهاتهم وتُنمي معارفهم ومعلوماتهم. كما بيّن الفليت (2019) بأنّ التدريب يستهدف تحسين مهارات فئة معينة ليكونوا أكثر فاعلية في تأدية مهامهم الموكلة إليهم خلال تأدية عملهم.

أشار مصطفى (2024) إلى أنّ عملية التدريب تتألف من مجموعة من العناصر، والتي تتضمن المدرب والمتدرب ومحتوى المادة التدريبية، وأساليب التدريب، والبيئة التدريبية، والتي تتحد مع بعضها من أجل تحقيق الأهداف المطلوبة، هذا يعني بأنّ عملية التدريب لا بد أن تكون مبنية على التخطيط والإعداد المسبق، وبالاعتماد على الاحتياجات التدريبية للفئة المستهدفة.

كما بينت بصبوص (2023) الفرق بين التطوير والتدريب، حيث أشارت إلى أنّ التدريب يُمثل تزويد الفرد بالمهارات التي تؤهله لإنجاز الأعمال المطلوبة بكفاءة عالية، بينما يُمثل التطوير وسيلة يُمكن من خلالها تحديث المهارات التي تم التدريب عليها واكتسابها مسبقاً بهدف تعزيز مستوى الإنتاجية وتحسين مستوى الأداء؛ أي أنّ التطوير يعتمد بالضرورة على الخبرة السابقة في المجال بهدف تنمية أدوارهم المستقبلية والتخطيط لها بناءً على نتائجهم الحالية. كما أن نتائج التطوير تكون على المدى البعيد، بينما نتائج التدريب تكون ضمن مدى أقصر. والجدول التالي يُوضح أبرز الفروقات بين مفهوم كل من التدريب والتطوير.

جدول (1.2): أبرز الفروقات بين مفهوم كل من التدريب والتطوير (إعداد الباحث)

أوجه الفرق	التدريب	التطوير
------------	---------	---------

الأداء	يرتكز على تزويد العاملين بالمعلومات التي لم يكن لهم علم بها	يعتمد على البناء على الخبرات والمعارف السابقة بهدف تعديلها أو تحسينها (تتميتها)
أسلوب التطبيق	يتم تطبيقه من خلال المحاضرات والأساليب العملية ضمن فترة زمنية محددة	لا يشترط على مكان محدد من أجل التطبيق؛ وإنما يمكن تطبيقه ضمن بيئة العمل نفسها أو خلال المحاضرات وغيرها
القيمة المعرفية	يُكسب الأفراد خبرة ضمن مجال محدد	يزيد ويُعزز من معرفة الأفراد بمعلومات وخبرات ومعارف جديدة بالنسبة لهم

إلا أنه وعلى الرغم من وجود بعض الفروقات السطحية والبسيطة بين مفهوم كل من التدريب والتطوير إلا أنهما يُمثّلان مفهومين يسهمان بالنهاية في تحقيق غاية واحدة وهي تحسين مستوى أداء المنظمة ومستوى العاملين فيها، فعلى الرغم من وجود بعض الفروقات البسيطة بين التطوير والتدريب إلا أنه لا يمكن اعتبارهما مفهومين منفصلين، بل هما مفهومان مترابطان ويعتمدان على بعضهما البعض. وهذا ما تتجه له الدراسة الحالية حيث تستهدف مفهوم التدريب بصورة خاصة.

من خلال ما تقدم بخصوص مفهوم التدريب؛ يتضح بأنّ التدريب يُمثّل عملية منظمة تُبنى على مجموعة من الاحتياجات التدريبية الخاصة بالأفراد والفئة المستهدفة والتي تُعزز من قدرة الأفراد على تأدية

واجباتهم ومهامهم بالشكل الأنسب من خلال إكسابهم الخبرات والمهارات والمعارف التي تضمن تحقيق ذلك. كما يتضمن التدريب تعديل سلوكيات الأفراد وتوجيهها بالشكل الصحيح بما يضمن تحقيق الأهداف المؤسسية.

2.1.2 أهمية التدريب (التعليم نموذجًا)

لقد اتجهت العديد من الدول المتقدمة والنامية إلى تفعيل دور التدريب في العملية التعليمية على مختلف المستويات العاملة فيها، حيث يُسهم هذا التوجه في تمكين المؤسسات التعليمية من تحقيق أهدافها المحددة والنهوض بمستوى العملية التعليمية ككل. ولكون المعلم يُعتبر عنصرًا أساسيًا في العملية التعليمية؛ فقد نال المعلم أهمية خاصة في التدريب، حيث حرصت الإدارات التعليمية على تزويد المعلمين بالتدريب المناسب الذي يستهدف مهاراتهم ويُطوّر من قدراتهم ويدعم كفاءاتهم وخبراتهم، فالمعلم هو العنصر الذي تقوم عليه العملية التعليمية، وهو أساس قدرة المؤسسات التعليمية على تأدية رسالتها وتحقيق رؤيتها، كما أنه العنصر المؤثر والأهم في أداء الطلاب ومستوياتهم التحصيلية، بالتالي ضمان إعدادهم الصحيح بتزويده بالمعارف والخبرات المناسبة وتنمية قدراته ومهاراته يعني ضمان تجويد وتحسين نتائج ومخرجات العملية التعليمية (الكثيري، 2017).

وهذا ما أكد عليه الأحمّد (2016)؛ حيث بيّن بأنّ تزويد المعلم بالتدريب أثناء الخدمة يُمثّل ضرورة مهمة للارتقاء بمستوى أداء المعلم وتجويد المخرجات الناتجة من التعليم، فالتدريب يزيد من معرفة المعلم بالطرائق والأساليب الأنسب لتوظيف المادة التعليمية وشرحها للطلبة، كما أنه يُسهم في دعم مواكبة المعلم للتطور الحاصل في المجال التقني، وبالتالي تمكينه من توظيف الاستراتيجيات التعليمية الحديثة القائمة على استخدام التقنية المعاصرة في التعليم والتي من شأنها أن تُعزز وتُحفز الطالب نحو التعلم.

إنَّ إدراك أهمية المعلم يُسهم في الضرورة في إدراك أهمية التدريب الموجَّه للمعلم، فالتدريب يؤهل المعلم ويُساعده في رفع كفاءته المهنية والتقنية والثقافية، وبالتالي تمكينه من تأدية أدواره التعليمية والتربوية بكفاءة عالية (القحطاني، 2019). وهذا ما أكد عليه المؤمني (2019) حيث بيَّن بأنَّ أي تطوير وتحسين في مستوى أداء المعلم يعني تحسين وتطوير أداء المنظومة التعليمية ككل، فالعملية التعليمية تعتمد على الكفايات التدريسية والمهنية والتربوية والأخلاقية التي يمتلكها المعلم، والمعلِّم المؤهل هو القادر على إحداث التغيير المناسب في البيئة التعليمية وجعل التعليم مهمة تشاركية وتفاعلية. وأضاف الناقه والعيد (2012) بأنَّ تدريب المعلم يُمكنه من أن يكون له دور فعَّال في عملية الإصلاح التربوي، فتدريب المعلم وتجويد خبراته وكفاءاته يُمثل ركيزة مهمة من الركائز التي تعتمد عليها عملية تجويد العملية التعليمية ككل.

كما أنَّ التدريب يُعتبر من المكونات التي تُسهم في تحقيق التنمية البشرية وذلك لما له من أهمية في إكساب الأفراد المعرفة والمهارات التي تعدل من سلوكياتهم وتضمن تطوير أدائهم. وأشار الفليت (2019) إلى أنَّ للتدريب أهمية كبيرة في التعليم، تتمثل في صقل مهارات المعلمين، وإكساب المعلمين الخبرات والمعرفة المطلوبة، وتعزيز معرفة المتدربين بالطرق والاستراتيجيات الحديثة المستخدمة في التعليم، وإكسابهم القدرة على تطبيقها الفعلي في الجانب التدريسي، بالإضافة لتمكين المعلمين من تأدية مهامهم المطلوبة بكفاءة عالية، وتعزيز إنتاجية المعلمين وتحسين أدائهم، وتطوير قدرات المعلمين وضمان إمكانية التعلم المستمر، وتهيئة المعلمين لإمكانية إشغال المناصب الأعلى في المؤسسات التعليمية (الترقية الوظيفية)، وتحفيز المعلمين على التطور الذاتي وتحقيق الذات، وأخيراً تنمية الاتجاهات الإيجابية للمعلمين نحو البيئة المدرسية.

كما أنَّ للتدريب قيمة تربوية مهمة على مستوى المؤسسة التعليمية ككل، فحصول العاملين في المؤسسة التعليمية على التدريب المناسب يعني تمكين كل موظف من تأدية مهامه الموكلة إليه بكفاءة وفاعلية، وبالتالي استغلال الوقت بالشكل الأمثل لمصلحة العملية التعليمية. وبصورة أكثر تفصيلاً يُمكن توضيح أهمية التدريب للمؤسسة التربوية في النقاط التالية (القحطاني، 2019):

1. يُبرز النقاط الإيجابية لدى المعلم والحرص على تطويرها وتنميتها.
2. يُرسخ التدريب أهداف التعليم لدى المعلم، وبالتالي يوجّه المعلم نحو الأداء المناسب لتحقيق الأهداف المطلوبة.
3. يُطوّر التدريب من أساليب التفاعل والتواصل لدى المعلمين، بالتالي يُسهم في بناء قاعدة تواصل قوية في المؤسسة التعليمية.
4. يُعزز من الإبداع الوظيفي لدى المعلمين.
5. يُسهم في تعزيز ولاء المعلم نحو المنظمة.
6. يُمكن المعلم من حل المشكلات التعليمية والإدارية التي تواجهه في البيئة المدرسية بكفاءة وفاعلية.
7. يدعم رغبة المعلم في التطور الوظيفي وإشغال المهام المختلفة.
8. يضمن تحسين مخرجات العملية التعليمية وتحسين أداء الطلبة ومستوياتهم التحصيلية، فالمعلم هو المؤثر الأول في أداء الطالب وسلوكياته المختلفة.

من خلال ما سبق تتضح أهمية التدريب في تحقيق أهداف التنمية البشرية وصقل الخبرات والمعارف، وتزويد المتدربين بالمهارات التي تؤهلهم لتأدية واجباتهم بأنسب صورة. لا يُمكن اعتبار التدريب عملية ثانوية في المؤسسات التعليمية؛ وإنما هو حاجة أساسية في الوقت الحالي الذي تشهد فيه مختلف القطاعات

والمؤسسات تغيرات شاملة وتطورات مستمرة، فالتدريب يضمن التعلم المستمر واكتساب الخبرات الجديدة ومشاركتها مع الآخرين.

وعلى مستوى المؤسسات التعليمية بالتحديد؛ فقد اتضحت أهمية منح المعلم التدريب المناسب المبني على تحديد احتياجاته التدريبية لضمان تأهيله بالمعرفة والخبرة اللازمة لتمكينه من تأدية واجباته بالشكل المناسب، فلا يكفي تزويد المعلم بالتدريب بصورة عشوائية؛ وإنما لا بد أن يكون مبنياً على الفجوات وعناصر الضعف الموجودة لدى المعلمين، وهذا يتطلب ضرورة التواصل المباشر مع المعلمين من أجل لمس احتياجاتهم ورغباتهم التدريبية. كما أنّ التدريب من شأنه أن يُعدّ المعلم للتعامل مع التغيرات والتطورات التقنية وتعريفه بالأساليب الحديثة في التعليم التي يجب الحرص على تقديم المادة التعليمية من خلالها لما لها من آثار إيجابية على مستوى أداء الطلاب، فالأساليب التقليدية في التعليم غير قادرة على تحقيق النهضة في العملية التعليمية، حيث لا بد أن تكون مقترنة بالأساليب والاستراتيجيات التعليمية الحديثة التي تُعزز من دافعية الطلبة نحو التعلم.

3.1.2 أهداف التدريب

يُمثل التدريب عنصراً مهماً في مختلف المؤسسات والمنظمات العاملة كونه يؤثر بصورة مباشرة في بنية المنظمة وتزويد العاملين بالخبرات والمهارات اللازمة لتأدية واجباتهم بالشكل المناسب، فهو يضمن قدرة المنظمة على تحقيق أهدافها ورؤيتها ورسالتها المحددة.

وبناءً على ذلك تهتم المؤسسات بتدريب وتطوير الكوادر البشرية والاستثمار في قدراتهم وإمكاناتهم، فالموارد المالية التي يتم تخصيصها في التدريب من شأنها أن تنعكس على مستوى الإنتاج فتسهم في زيادته وتحسينه، فالتدريب يُسهم في معالجة نقاط القصور لدى الفئة المستهدفة كما أنه يعمل على صقل

خبرات العاملين وتزويدهم بالمعارف التي تُمكنهم من التعامل مع مختلف التحديات والصعوبات التي قد تواجههم، هذا بالإضافة إلى تسليحهم بالمهارات الذاتية التي تُحسن من مستوى ثقتهم بأنفسهم وتُعزز من مستوى إدراكهم لأهميتهم في المجال العملي، فالتدريب يُمكن الفرد من تأدية مهامه وواجباته بدون الاعتماد على الآخرين، بالتالي يعزز لدى الفرد قدرته على تحمل المسؤوليات القيادية المختلفة، كما أنَّ التدريب يعني بالضرورة منح الفرد المرونة الذاتية التي تُمكنه من التكيف مع مختلف الظروف والأوضاع.

ونتيجةً للتطور المعرفي الذي شهدته مختلف القطاعات بما في ذلك القطاع التعليمي؛ أصبح من الضروري إعداد وتأهيل المعلم بالشكل المناسب الذي يضمن قدرته على مواكبة هذه التغيرات بالشكل المناسب، ويضمن قدرته على استخدام الاستراتيجيات الحديثة والوسائل التقنية في التعليم وتقديم المحتوى التعليمي، وهذا من شأنه أن يضمن كفاءة النظام التعليمي وتحسين مخرجاته. وفي هذا المجال فقد بين الفراء (2013) بأنَّ التدريب يستهدف تعريف المعلم بالطرائق والاستراتيجيات المناسبة للتعليم والتي تتوافق مع متطلبات العصر والتغيرات الحاصلة فيه، أي أنَّ التدريب يُساعد في التغلب على جوانب القصور والضعف لدى المعلمين ويستهدف تطوير مهاراتهم التدريسية مما يترتب عليه تقليل حجم الأخطاء التي قد يتم ارتكابها خلال العملية التعليمية.

إنَّ الهدف الأساسي من التدريب هو تعزيز كفاءة المؤسسة التعليمية والتربوية والنهوض بها إلى مستويات عالية تدعم قدرتها على تحقيق الأهداف التعليمية والتربوية المحددة، وهذا الهدف يتطلب بالضرورة تقديم الحوافر المادية والمعنوية للمعلمين من أجل تشجيعهم على الاستمرار في التطور والتعلم واكتساب المهارات الجديدة، فلا يُمكن إنكار أهمية الجانب التواصلي والتفاعلي بين مختلف أطراف العملية

التعليمية والمدرّبين والقائمين على البرامج التدريبية لتكوين علاقات فعالة تحرّص على تحقيق المصلحة الكلية للمؤسسة التعليمية (عرعر، 2023).

كما بيّن الجاسم (2012) بأنّ مدى الحاجة للتدريب وأهميته تظهر بشكل خاص في المؤسسات التربوية الموجودة في المناطق النامية ذات الإمكانيات البسيطة والمتواضعة، حيث تواجه هذه المناطق بالضرورة العديد من التحديات الإدارية والمالية والتقنية والفنية والاجتماعية التي تستلزم مضاعفة الجهود التدريبية فيها للتغلب على الصعوبات والتحديات التي تحد من قدرتها على تحقيق أهدافها التربوية والتعليمية المطلوبة، وهذا يؤكد على ضرورة تصميم ووضع الخطط التدريبية التي تستهدف هذه الجوانب وتكون كفيلة بالتعامل معها بفاعلية للنهوض بمستوى المؤسسات التعليمية الواقعة في هذه المناطق والأحياء.

وأضاف القحطاني (2019) بأنّ التدريب يُسهم في تعديل سلوكيات المعلم وميوله بحيث يحرص على إكسابهم المفاهيم والتوجهات الجديدة التي تتناسب مع متطلبات ومتغيرات العصر الحالي، وهذا بالضرورة يُسهم في تعزيز ثقة المعلمين بأنفسهم وبدورهم الفعال في صلاح ونهوض العملية التعليمية، كما أنه يُساعدهم في الانفتاح على غيرهم من الثقافات والتعرف على المزيد من الأساليب والمفاهيم الحديثة في التعليم والتي تنعكس بدورها على مستوى إنتاجيتهم ودافعيتهم نحو العمل.

وقد أشار عرعر (2023) إلى أنه يُمكن تقسيم الأهداف الناتجة عن البرامج والدورات التدريبية إلى

ما يلي:

أولاً: أهداف ترتبط بتزويد العاملين بالمهارات والخبرات والمعارف التي تتناسب مع القوانين والأنظمة الخاصة بالمنظمة التعليمية وأهدافها ورؤيتها.

ثانيًا: أهداف ترتبط بمشاكل العاملين واحتياجاتهم والصعوبات التي تواجههم في البيئة التعليمية والتي تحدّ من قدرتهم على تأدية مهامهم ووظائفهم بالشكل المناسب، بحيث يُسهم التدريب في تمكينهم من اتخاذ القرارات المناسبة للمواقف والأحداث.

ثالثًا: أهداف ترتبط بخلق البيئة الإبداعية والابتكارية في العمل، والتي تستحدث أساليب مبتكرة وأفكارًا جديدة تتناسب مع التغيرات والتطورات المستمرة، والتي من شأنها أن تنعكس إيجابًا على مستويات الإنتاجية والدافعية.

كما يهدف التدريب إلى إكساب المعلمين مجموعة من الأهداف على المستوى الشخصي بما في ذلك الثقة بالنفس والثقة بالذات والدافعية للإنجاز واحترام الغير وتعزيز مستويات التواصل التي تُنمّي من مستوى ثقته بنفسه، وتُمكنه من تحقيق الأهداف التعليمية المطلوبة (القحطاني، 2019). وقد أكد أبو جليدة (2018) على ذلك حيث بيّن بأنّ الأهداف التي تسعى الدورات التدريبية إلى تحقيقها تتمثل في ثلاثة مستويات أساسية، هي: إكساب الفرد مفاهيم التعلم الذاتي، وتعزيز قدرات ومهارات وخبرات وكفاءات الفرد، بالإضافة إلى تنمية مفاهيم التنمية المهنية لدى الأفراد والتي تُعتبر عنصرًا أساسيًا من العمل وتُلائم المتدرب طوال حياته العملية والمهنية. والقدرة على تحقيق كافة هذه الأهداف يعني التمكن من تحقيق أهداف المنظمة من خلال تنمية كفاءات العاملين فيها وتزويدهم بالمعارف التي تُمكنهم من أداء المهام والواجبات المطلوبة منهم بكفاءة وفاعلية. كما أضاف مصطفى (2024) بأنّ أهداف التدريب تنعكس على مجموعة من الأبعاد، تتمثل في:

1. تعزيز قدرات المتدربين وإكسابهم الخبرات الضرورية لتمكينهم من إنجاز أعمالهم بكفاءة عالية.

2. تنمية كفاءة المعلمين وتزويدهم بالطرائق الحديثة التي تُمكنهم من إتقان أعمالهم وإنجازها بسرعة ودقة عالية.

3. تعديل توجهات العاملين وتكوين علاقات إيجابية فعالة بينهم وبين مختلف العاملين في المنظمة.

4. تمكين العاملين من إنجاز الأعمال بكفاءة عالية، وبالتالي تقليل التكاليف التي تتحملها المنظمة.

5. تقليل العبء الذي تتحمله الجهة المشرفة في المراقبة ومتابعة الأداء نظرًا لكون التدريب يُعزز من

المسؤولية لدى العاملين ويدفعهم لمضاعفة حرصهم على تحقيق الأهداف المطلوبة منهم بدون متابعة وتوجيه مستمرين.

6. تمكين العاملين من التكيف والتأقلم مع المتغيرات المحيطة والتطورات التقنية المستمرة.

7. تقليل مستويات الأخطاء وتقليل معدلات تكرارها.

8. تعزيز قدرة العاملين على اكتشاف وتحديد الأخطاء التي تحدّ من قدرتهم على تحقيق الأهداف المطلوبة.

9. تعزيز قدرة العاملين على معالجة المشاكل التي تواجههم وتقديم الحلول المناسبة لها.

كما أضاف مصطفى (2024) بأنّ التدريب يستهدف كذلك تعزيز قدرة المعلمين على تولي المناصب

الإدارية وبالتالي تمكينهم من الحصول على فرص للترقية، الأمر الذي يُسهم في تنمية اتجاهاتهم الإيجابية

وكفاءاتهم وتعزيز رغبتهم في التعلم المستمر لمواكبة كافة التغيرات والتطورات الحاصلة. كما بيّن أبو

عطوان (2008) بأنّ أهداف تدريب المعلمين في المجتمع الفلسطيني تتمثل بصورة أساسية في تحسين

مستوى العملية التعليمية من خلال رفع مستويات الطلبة وتحسين درجاتهم التحصيلية، وهذا يتطلب

بالضرورة بذل المؤسسات التعليمية الفلسطينية للمزيد من الجهود في تطوير مهارات المعلمين وتمكينهم

من مواكبة التغيرات المستمرة والتي تنعكس بصورة إيجابية على مستويات الطلبة.

من خلال ما سبق يتضح تنوع وتعدد الأهداف التي تسعى الدورات والبرامج التدريبية إلى تحقيقها، حيث إنّ هذه البرامج تشمل أهدافاً تستهدف كلاً من الفرد والمنظمة والمجتمع المحيط ككل، فقدرة الأفراد على تحقيق أهداف المنظمة ورسالتها ورؤيتها يعني تمكين المنظمة من تحقيق أهدافها التي تسعى إليها، وتمكينها من تنفيذ الإصلاحات التي تسعى لتحقيقها. إنّ برامج التدريب التي تستهدف المعلمين تسعى بالضرورة إلى تعزيز قدرتهم على مواكبة المستجدات التربوية والتعليمية الجديدة وتزويدهم بالقدرات والمهارات التي تُمكنهم من توظيف الأساليب التعليمية الحديثة المناسبة لهذه التغيرات.

4.1.2 أسس التدريب

تُمثل أسس التدريب المبادئ التي يقوم عليها التدريب والتي تُعزز من قدرته على تحقيق الأهداف المطلوبة، فالتدريب يُعتبر من الاستثمارات طويلة الأمد التي تستلزم ارتكازه على مجموعة من المبادئ والأسس التي تضمن فعاليتها (القحطاني، 2019). وقد أشار أبو عطوان (2008) إلى مجموعة من الأسس التي يركز عليها التدريب، والتي تتمثل في:

1. الأهداف الواضحة والمحددة للتدريب: فالتدريب لا بد أن يُبنى على أهداف محددة ودقيقة

ليتم بناء البرامج والدورات التدريبية بالاعتماد عليها، فوضوح الأهداف التدريبية يعني وضوح محتوى ومضمون البرامج التدريبية ووضوح الأساليب والطرائق التي يجب استخدامها في عرض المادة التدريبية. كما أنّ وضوح الأهداف يضمن تنفيذ البرنامج التدريبي بصورة منظمة ومرتبّة، وبالتالي يدعم الهدف النهائي المحتمل من التدريب الموجه للفئة المستهدفة.

2. شمول التدريب لمختلف عناصر المؤسسات وبالاعتماد على احتياجاتهم، وهذا يترتب

عليه تضمين أنشطة متنوعة تستهدف هذه الاحتياجات وتهدف مختلف هذه الفئات.

3. ترابط الدورات التدريبية وتكاملها: فالتدريب يتألف من مجموعة من العناصر التي تتداخل

مع بعضها البعض، إلا أنها في النهاية تهدف إلى تحقيق أهداف النظام كوحدة واحدة، وهذا يستلزم تحقيق التجانس والتوافق بين مختلف عناصر العملية التدريبية.

4. التدريب عملية مستمرة في مختلف المراحل، فلا يُمكن أن يقف في مرحلة معينة، وهذا

مرتبط بالضرورة بالتغيرات والتطورات المستمرة والتي تستحدث عناصر جديدة لا بد من التعامل معها بفاعلية.

5. واقعية التدريب وبنائه على الاحتياجات التدريبية للفئة المستهدفة، فلا يجب أن يكون

التدريب عشوائياً وغير مبني على الاحتياجات التدريبية للعاملين؛ بل لا بد أن يُلبى احتياجاتهم ورغباتهم وتوجهاتهم وميولهم لضمان تحقيق الأهداف التدريبية المطلوبة بكفاءة وفاعلية. كما أنَّ

مفهوم واقعية التدريب يتضمن عكس التدريب للمشكلات والمعوقات التي تحد من قدرة المعلمين

على تأدية واجباتهم، وبالتالي حرص المادة التدريبية على تعزيز مهارة حل المشكلات ومواجهة

التحديات والمعوقات المحيطة للتعامل معها بفاعلية وسهولة.

وقد أكد مصطفى (2024) على ضرورة مرونة التدريب وفاعلية خطته في الاستجابة للمتغيرات

المعاصرة والمستجدات المستمرة في البيئة التعليمية، فالتدريب عملية متجددة بصورة مستمرة، وهذا التجدد

مرتبط بالأساليب التدريبية، فالمعنيون بالعملية التدريبية لا بد أن يكونوا على اطلاع مستمر ومباشرة

بمختلف التحديثات التي تواجه العملية التعليمية من أجل مواكبتها والاستجابة لها بفاعلية، فالتغيرات التي

تمس مختلف المجالات من شأنها أن تؤثر كذلك على المجال التعليمي والظروف المحيطة فيه.

كما أشار أبو جليدة (2018) إلى مجموعة من المرتكزات الأخرى التي لا بد من مراعاتها عند التدريب،

وتتضمن:

1. عدم مركزية التدريب، وهذا يعني بأن يكون لكل مديرية من مديريات التربية والتعليم جهات تدريبية

خاصة فيها نظراً لاختلاف احتياجات المتدربين واحتياجات المنظمة نفسها من بيئة لبيئة أخرى.

2. الحرص على اختيار المواعيد المناسبة للمعلمين لتزويدهم بالدورات التدريبية والتي تضمن عدم

خروجهم المستمر من الحصص التعليمية والتأثير سلباً على مصلحة التعليم ككل.

3. تحفيز المعلمين مادياً ومعنوياً للالتحاق بالدورات التدريبية، فالمعلم يطمح بصورة مستمرة للحصول

على الحوافز المادية والمعنوية التي تدعم رغبته في التطور والتعليم المستمر، وهذا يتطلب من

الجهات المسؤولة عن التدريب توفير الحوافز التي تُعزز من رغبة المعلمين وتوجههم نحو

المحاضرات والدورات التدريبية، بل ويُعزز كذلك من مستويات المنافسة بينهم حيث يسعى الأفراد

إلى إظهار أفضل المهارات والخبرات والمعارف التي يمتلكونها للحصول على الحوافز المادية

والمعنوية باستمرار.

كما أضاف وصوص والجوارنة (2016) بأنّ التدريب الفعال هو الذي يركز على ثلاثة أسس رئيسية،

وهي طبيعة النشاط التدريبي الخاص بالمنظمة، والشروط المرتبطة بالبرنامج التدريبي الفعال، بالإضافة

إلى الكادر التدريبي المسؤول عن العملية التدريبية والأساليب التدريبية ككل. كما أشار القحطاني (2019)

إلى مجموعة من الأسس التي تركز عليها البرامج التدريبية، وتشمل:

1. التدريب عملية مخططة ومجهزة بالاعتماد على مجموعة من الحقائق التي تعكس الوضع

الخاص بالمنظمة والعاملين فيها.

2. التدريب عملية مستمرة تبدأ قبل الخدمة وتستمر مع العامل طول فترة خدمته الوظيفية.

3. التدريب يستلزم من العامل التفرغ أثناء إعطاء الدورة التدريبية، وهذا يُعتبر من مسؤولية

الجهات المسؤولة في المنظمة بتفريغ العاملين أوقات الدورات التدريبية واختيار الأوقات المناسبة

لهم والتي لا تتعارض مع تأدية مهامهم الوظيفية.

4. التدريب عملية متدرجة، أي تبدأ بالسهل وتنتقل إلى الأصعب.

5. التدريب يتطلب التطبيق الواقعي والعملي للمفاهيم النظرية التي يتم تقديمها خلال الدورات

التدريبية، فممارسة المتدرب لهذه المفاهيم يضمن تحقيق الأهداف التدريبية المتوقعة، كما أن

التدريب عملية متطورة تسعى لإكساب المتدربين المفاهيم الجديدة والتي من شأنها أن تضيف

فائدة معرفية وعلمية للمخزون الفكري لدى المتدرب.

6. التدريب عملية تشاركية بين مختلف الجهات المسؤولة عنه، كما أنها عملية تشاركية بين

المدرّب والمتدرب، والبرنامج التدريبي الناجح هو البرنامج الذي يدعم التواصل والتشارك والتعاون

والتقاهم بين المدرّب والمتدرب. والتدريب عملية قائمة على الاحترام بين مختلف أعضاء وأفراد

العملية التدريبية وتتطلب الالتزام من مختلف أعضاء العملية التدريبية، بما في ذلك المتدرب

والمدرّب.

من خلال ما سبق يتضح بأنّ التدريب الجيد هو التدريب الذي يعتمد على مجموعة من الأسس

والمبادئ التي تضمن تطبيقه بصورة فاعلة ومناسبة، فالتدريب يُعتبر عملية منظمة ومخططة ومستمرة

وموجهة لتحقيق مجموعة من الأهداف، وهذه الأهداف لا بد من التعاون والتشارك بين مختلف أعضاء

العملية التدريبية لضمان تحقيقها. كما أن التدريب يستلزم توفير الوقت الكافي والمناسب للمتدرب للالتحاق

بالدورة التدريبية وعدم تزامنها مع الأوقات الخاصة بعمل الموظف حتى لا يترتب على ذلك آثار سلبية قد

تضر بمصلحة المنظمة ككل.

5.1.2 أساليب التدريب وتحديد الاحتياجات التدريبية

تتنوع الأساليب التي يُمكن استخدامها في عملية التدريب، وتتراوح بين الأساليب البسيطة التي لا تتطلب بذل جهد كبير، وبين الأساليب التي تتطلب جهدًا كبيرًا نسبيًا، حيث يعكس الأسلوب التدريبي والوسائل المتاحة والإمكانات المتوفرة التي يستخدمها المدرب من أجل عرض المحتوى التدريبي للفئة المستهدفة (القحطاني، 2019).

وقد أشار وصوص والجوارنة (2016) إلى مجموعة من الأساليب التدريبية التي يُمكن استخدامها في التدريب، بما في ذلك:

1. توجيه الأسئلة: حيث يُسهم هذا الأسلوب في تنشيط المخ لدى المدرب وتجهيزه من أجل

استقبال المعلومة بالشكل المناسب، كما يُعتبر هذا الأسلوب مناسبًا في تلقي المعلومة أكثر من طرح المعلومة بصورة تقليدية فقط.

2. استماع المدرب: وفي هذا الأسلوب يقوم المدرب بمنح الفرص للمدرب للتعبير عن رأيه ومناقشة أفكاره مع الآخرين، بحيث يُعزز هذا الأسلوب من احترام المدربين لبعضهم البعض واستماعهم لبعض بصورة فعالة ومناقشة الاختلافات الموجودة بينهم بتقبل ورحابة صدر.

3. مراقبة المدربين: حيث يقوم المدرب بمراقبة سلوك المدربين وملاحظة ردود أفعالهم.

أشار أبو عطوان (2008) إلى أنَّ الأساليب التي يتم استخدامها في التدريب تعتمد على مجموعة من العوامل بما في ذلك أهداف الدورة التدريبية، واحتياجات المدربين ورغباتهم، واختلاف مستويات المدربين، ونوع الأساليب التدريبية المستخدمة مسبقًا مع المدربين في محاولة لتجديدها وتحسين النتائج

المتوقعة منها، بالإضافة للإمكانات والقدرات المتاحة من قبل المؤسسة التعليمية. وقد أضاف القحطاني

(2019) مجموعة من الأساليب الأخرى التي يُمكن استخدامها في التدريب، والتي تتضمن:

1. المحاضرة: وتتمثل في إلقاء المختصين للمحاضرات في مختلف المجالات والمواضيع.
2. ورشات العمل والحوارات المفتوحة والزيارات الميدانية.
3. عقد المؤتمرات التربوية والتعليمية، وتصميم الحقائق التدريبية وما تتضمنه من أساليب تفاعلية مثل استخدام الفيديوهات والأفلام وغيرها.
4. النقاشات الجماعية التي تُعزز من احترام الآخر وتقبل الآراء المختلفة.
5. الحلقات الدراسية، والتي تتطلب إشرافاً من مختصين في المجال.
6. تمثيل الأدوار، حيث يقوم المتدربون بتمثيل أدوار معينة بناءً على المواقف التي يتم عرضها.

من ناحية أخرى؛ قسّم أبو عطوان (2008) أساليب تدريب المعلمين إلى أساليب نظرية وأخرى عملية

(تطبيقية)، يُمكن توضيحها كما يلي:

1. الأساليب النظرية: وهي الأساليب التي يُمكن تقسيمها إلى أساليب تدريب نظرية جماعية وأساليب تدريب نظرية ذاتية. تتمثل الأساليب النظرية الجماعية بالمحاضرات، والحلقات النقاشية بما في ذلك اللجان والندوات، والمؤتمرات، والاجتماعات الدورية. في حين تتضمن أساليب التدريب النظرية الذاتية ما يلي:

أ. التدريب بالتعليم المبرمج، حيث يتضمن هذا النوع من التدريب تمكين المتدرب من تعليم نفسه بنفسه من خلال اتباع مجموعة من الإجراءات والخطوات التي تمكنه من ذلك، والذي يتطلب بالضرورة وجود جهاز حاسب آلي.

ب. القراءات المهنية، وهي أسلوب تدريب ذاتي يُمكن للمتدرب من خلاله اكتساب العديد من المعلومات والمعارف من خلال القراءة المستمرة للمتدرب.

ت. الحقيبة التدريبية: وهي نظام شامل متكامل يُسهم في تعزيز قدرات المتدرب وتطوير مهاراته، ويتم فيها تقديم المادة التدريبية للمتدرب بهدف إثراء حصيلته المعرفية والتمكن من الرجوع إليها وقت الحاجة لها.

ث. المنحنى التكاملي متعدد الوسائط الذي يهدف إلى تقديم التدريب المناسب للمعلمين وهم في أماكن عملهم وأثناء تأديتهم لمهامهم الوظيفية، بما في ذلك الخطط الإشرافية والتوجيهية والحملات التربوية والأنشطة التربوية الموجهة وغيرها. يتسم هذا الأسلوب من التدريب بمرونته وقابليته للتجديد المستمر، بالإضافة إلى استهدافه مهارات التعلم الذاتي الخاصة بالمتدرب، إلى جانب تكلفته القليلة التي تُمكن المعلم من تلقي التدريب المناسب وهو في البيئة المدرسية.

2. الأساليب التطبيقية (العملية): وتتمثل هذه الأساليب في الزيارات التبادلية، والرحلات الميدانية، والزيارات الصفية، والزيارات التبادلية، والدروس التوضيحية، وتمثيل الأدوار، والورشات التعليمية، وغيرها.

والتدريب بصورة عامة يمر بمجموعة من المراحل المتتابعة التي لا يُمكن إغفال إحداها لضمان النتائج المطلوبة من تطبيق العملية التدريبية، وهذا ما يتميز به التدريب عن التعليم، حيث إنّ التعليم يتضمن تحقيق أهداف مشتركة بين الطلبة، وهذه الأهداف تُعتبر مهمة بالنسبة لكافة الطلبة، أما التدريب فهو يُبنى

بالاعتماد على الاحتياجات التدريبية الخاصة بالفئة المستهدفة حيث يتم بالبداية تحديدها وتقييمها واستخراج أهم الاحتياجات من بينها (عرعر، 2023). وقد بيّن أبو قويدر (2018) بأنّ التدريب يتمثل في مجموعة من المراحل والخطوات التي لا بد تطبيقها، والتي تتضمن:

1. جمع المعلومات المتعلقة بالمنظمة المحددة وتحليلها وتقييمها.
 2. استخراج الاحتياجات التدريبية بناءً على النتائج، حيث يُمكن اعتبار هذه المرحلة من أهم المراحل إذ من خلالها يتم تحديد عناصر الضعف ومشاكل الأداء الموجودة لدى العاملين على مستوى المنظمة أو على مستوى العامل نفسه. تُعرف الاحتياجات التدريبية بأنها المهارات التي يجب أن يكتسبها الموظف والتي يحتاجها الموظف من أجل تأدية مهامه المطلوبة بالشكل الصحيح وبصورة أكثر فاعلية (معمار، 2010). كما عرّفها عاصم (Asim, 2013) بأنها التغييرات والاتجاهات التي يلزم تعريفها للموظفين من أجل تمكينهم من الالتزام بمتطلبات العمل الحالية والمستقبلية بناءً على التغييرات والتطورات الحاصلة.
- وقد بيّن عرعر (2023) بأنّ حاجة المتدربين للدورات والبرامج التدريبية تظهر من خلال عنصرين؛ الأول وهو وجود قصور واضح في مستوى الأداء الحالي للعاملين، والثاني وهو طبيعة التغييرات والتطورات الحاصلة التي تستلزم إكساب المعلمين القدرات والمعارف التي تُمكنهم من التكيف مع هذه التغييرات بالشكل المناسب. وفي هذا الجانب جادل مهنا (2021) بأنّ الاحتياجات التدريبية لا تقتصر فقط على احتياجات المتدربين أنفسهم؛ وإنما ترتبط كذلك باحتياجات المنظمة المستهدفة، وهذا يتطلب المشاركة الفعالة بين المتدربين والمنظمة والتعاون والتواصل الفعال من أجل تحقيق الأهداف المطلوبة من العملية التدريبية.
- كما أضاف الطرامسة (2022) بأنّ التمكن من تحديد الاحتياجات التدريبية للفئة المستهدفة يضمن نجاح

البرنامج التدريبي، فمن خلال ذلك يُمكن إعداد المحتوى المناسب للبرنامج التدريبي الذي يعتمد بالضرورة على الأهداف التدريبية المستمدة من الاحتياجات التدريبية.

وفي هذا المجال بيّن نواجعة (2022) وجود العديد من الأساليب التي يُمكن الاعتماد عليها في تحديد الاحتياجات التدريبية، منها:

- إجراء المقابلات الشخصية: والتي تتضمن الالتقاء بصورة مباشرة مع المتدرب وإجراء تواصل شفوي معه يهدف إلى جمع المعلومات المتعلقة فيه وباحتياجاته التدريبية من خلال سلسلة من الأسئلة التي يتم طرحها عليه بصورة مباشرة.

- الملاحظة: وهي من أدق الوسائل والأساليب التي يُمكن من خلالها جمع المعلومات الدقيقة الخاصة بالمتدرب وباحتياجاته التدريبية.

- الاستبانة: وهي وسيلة تتضمن مجموعة من الأسئلة التي يتم طرحها على مجموعة من الأفراد بغرض الكشف عن الاحتياجات التدريبية الخاصة بهم، حيث تُتيح هذه الطريقة تحديد الاحتياجات التدريبية لشريحة واسعة من الأفراد من خلال طرح مجموعة من الأسئلة المفتوحة أو المغلقة على الفئة المستهدفة.

- تحليل السجلات الخاصة بالأداء، والتي يُمكن من خلالها تحديد جوانب القوة والضعف لدى الفئة المستهدفة.

- التقييم المستمر للأداء والذي يُمكن الجهة التدريبية من الكشف بصورة دورية عن الاحتياجات التدريبية الخاصة بالعامل والتي يجب توجيه الدورات التدريبية لاستهدافها والتغلب عليها.

كما اتفق كل من القطيفان (2020) و سوديش وشاري (Sudhesh & Shari, 2020) على أن

تحليل البيئة المدرسية يُعتبر أحد أهم الأساليب المستخدمة في تحديد الاحتياجات التدريبية، حيث تُتيح

القدرة على الكشف عن المخرجات الخاصة بالعملية التعليمية وبالتالي الاعتماد عليها كأساس في تحديد الاحتياجات التدريبية المستهدفة، فعلى سبيل المثال يُمكن تحليل طبيعة عمل المعلمين وعلاقاتهم وتوجهاتهم وإنجازاتهم وطبيعة تواصلهم مع بعضهم ومع الجهات الإدارية سواء كان ذلك من خلال الملاحظة أو الاستبانة أو المقابلة أو غيرها من الأساليب التي قد تُساعد في تحقيق ذلك.

وقد بيّن ديسلر وكول وتشينز (Dessler, Cole & Chhinze, 2014) ثلاثة أنواع من الاحتياجات

التدريبية والتي تتضمن:

- الاحتياجات التدريبية على مستوى المنظمة، والتي ترتبط بالإدارات العليا وطبيعة اختصاصهم والصلاحيات الممنوحة لهم ومستوى إنجاز الأعمال المخولة لهم، بالإضافة لتحليل طبيعة القوى العاملة ومدى مناسبتها وكفايتها للأقسام والوحدات الخاصة بالمنظمة.
- الاحتياجات المرتبطة بالوظيفة وما هو مرتبط فيها من المهام والمسؤوليات المتعلقة فيها، حيث يخدم هذا النوع من البيانات قسم الموارد البشرية من أجل تقديم توصيف محدد وواضح للمتطلبات الوظيفية المرتبطة بالوظيفة المطلوبة.
- الاحتياجات التدريبية على مستوى الفرد (الموظف) والتي ترتبط بتحليل خصائص الموظفين وخبراتهم ومهاراتهم ومعارفهم من أجل تحديد احتياجاتهم الحالية والمستقبلية المتوقعة.

من خلال ما سبق يتضح بأن تحديد الاحتياجات التدريبية يتضمن في مفهومه إجراء عملية مقارنة ما بين المهارات والقدرات التي من المفترض أن يمتلكها الموظف أو المنظمة مع الواقع الموجود، حيث يُمكن من خلال هذه المقارنة تحديد الفجوة بين الواقع الفعلي وما هو مطلوب. ويُمكن اعتبار هذه المرحلة من أهم المراحل التدريبية التي تركز عليها مخرجات العملية التدريبية ككل.

3. تصميم البرنامج التدريبي أو الدورة التدريبية: حيث تتطلب هذه المرحلة تحديد أهداف

البرنامج المراد تحقيقها والتي تتناسب مع أهداف المنظمة ورؤيتها، وتحديد أساليب التدريب

والوسائل المراد استخدامها في العملية التدريبية، بالإضافة إلى تحديد مكان التدريب والفئة

المستهدفة والمتدربين المتوقعين.

4. إعداد الحقيبة التدريبية: والتي تتضمن محتويات التدريب وتفاصيله لكل من المدرب

والمتدرب، ومدة كل مادة تدريبية بالتفصيل.

5. تنفيذ البرنامج التدريبي أو الدورة التدريبية باستخدام الأساليب الأنسب.

6. تقييم البرنامج التدريبي أو الدورة التدريبية للتحقق من مدى فعالية البرنامج في تحقيق

الأهداف المحددة والمطلوبة.

7. تقييم الأثر من التدريب، حيث تتم هذه المرحلة بعد مرور مدة لا تقل عن ثلاثة أشهر،

حيث يتم من خلالها تقييم حجم ومستوى الأثر الذي أحدثه البرنامج التدريبي في مستوى الفئة

المستهدفة، ومدى تطبيق الفئة المستهدفة لما تم تناوله وتوضيحه في البرنامج التدريبي.

يتضح من خلال ما سبق بأن هنالك العديد من الأساليب التدريبية التي يمكن توظيفها في البيئة

التعليمية، وهذه الأساليب تعتمد على مجموعة من العوامل التي قد ترتبط بالمنظمة نفسها أو بالمدرّب أو

بالمجال التدريبي (موضوع التدريب). وتقدّم الوضع التقني في مختلف المجالات جعل من الضروري

استخدام المدرّبين للوسائل والأساليب التي تتناسب مع متطلبات العصر ومتغيراته.

2.2 واقع تدريب المعلمين

لقد سارعت العديد من الدول العربية بالاستعانة بالدورات التدريبية من أجل النهوض بالمستوى التعليمي وتعزيز كفاءات المعلمين وإكسابهم الخبرات والمهارات الضرورية لتمكينهم من أداء أعمالهم وواجباتهم بالصورة المناسبة. وقد عكست دراسة القحطاني (2019) واقع التدريب والتطوير لمعلمي المرحلة الثانوية في الرياض، حيث بينت بأنَّ التدريب يواجه العديد من التحديات المالية والإدارية والتقنية والبشرية التي تحد من مستوى فاعليته. كما بينت دراسة العتيبي (2017) التي أجريت على المعلمات في مدارس الرياض وجود معيقات إدارية وشخصية وفنية تواجه تدريب المعلمات أثناء الخدمة وتحد من نتائجها الإيجابية المتوقعة. وأشارت دراسة بشارت والرمحي (2012) إلى وجود قصور واضح في برامج إعداد وتأهيل المعلمين في الجامعات الفلسطينية، حيث يتمثل هذا القصور في مخرجات التعلم المحددة، وفي مستوى تقدم الطلبة، بالإضافة إلى مصادر التعلم والتدريب المُعتمد عليها لغايات تأهيل المعلمين.

أما دراسة العاجز واللوح والأشقر (2010) فقد أشارت إلى ضعف واقع التدريب لمعلمي ومعلمات المرحلة الثانوية في محافظات غزة، حيث بين بأنَّ البرامج التدريبية ينقصها الإعداد والتخطيط المسبق لها بالاعتماد على الاحتياجات التدريبية، خاصة وأنَّ هذه الاحتياجات تضمن نجاح العملية التدريبية وتحقيق الأهداف المطلوبة. كما أكدت الدراسة على ضرورة إشراك المعلمين أنفسهم في التخطيط للبرامج التدريبية وتنفيذها، بالإضافة إلى إشراكهم في عمليات تقويم البرامج التدريبية ومتابعتها. وهذا يتفق مع دراسة كشة (2020) التي توصلت إلى غياب البرامج التدريبية التي تستهدف تعزيز مهارات وخبرات معلمي التربية الإسلامية في ولاية كسلا، وأكدت على أنه في حال تم عقد الورش التدريبية لمعلمي التربية الإسلامية فإنَّ هذه الورش لا تُبنى على الاحتياجات التدريبية الخاصة بالمعلمين، وبالتالي فهي لا تلبي رغبات المعلمين.

من ناحية ثانية؛ بعض الدراسات أكدت على وجود العديد من المبادرات وحرص الإدارات على تزويد المعلمين بالتدريب المناسب، بما في ذلك دراسة الوعري وأمرة (2021) التي أشارت لحرص المراكز المتخصصة بتدريب المعلمين في شرق القدس على مواكبة كل ما هو جديد في مجال التدريب وتوفير الأدوات والوسائل التدريبية المناسبة لتقديم الدورات التدريبية، بالإضافة إلى حرص المركز على استهداف احتياجات المعلمين من أجل تنمية مهاراتهم المطلوبة وتطوير خبراتهم لتناسب مع التطورات الحاصلة، كما أنَّ المركز من خلال الدورات التدريبية التي يقدمها يحرص على إتاحة الفرصة للمعلمين للتقني والتدرج في السلم الوظيفي.

كما أشارت دراسة السرطاوي (2022) إلى أنَّ واقع جودة التدريب والتطوير للمعلمين في المحافظات الشمالية في فلسطين كان بدرجة عالية، حيث إنَّه يتم استخدام استراتيجيات تعليمية متمركزة حول المتعلم في الدورات التدريبية مما يُعزز من قدرة المعلمين على اكتساب المهارات والخبرات اللازمة، كما بينت التزام المتدربين بالحضور إلى الدورات التدريبية في المواعيد المحددة مما يعكس مستوى دافعتهم نحو اكتساب الخبرات والمهارات الجديدة. كما أشارت الدراسة إلى تقديم تسهيلات تدريبية للمعلمين تُحفزهم نحو حضور الدورات التدريبية، حيث يتم تقديم إبلاغ رسمي ومفصل للمعلمين بمحتوى الدورة وتفاصيل أوقاتها، بالإضافة إلى توفير البيئة التدريبية المناسبة لتقديم المادة التدريبية، حيث يتم تزويد البيئة التدريبية بالكراسي والطاولات المريحة للجلوس في مختلف قاعات التدريب (السرطاوي، 2022).

وأكدت دراسة الشوابكة (2020) على أنَّ برامج إعداد المعلمين وتدريبهم في الأردن تحرص على تضمين مختلف المجالات الأساسية والضرورية لضمان فاعلية مخرجات العملية التدريبية، بما في ذلك

التخطيط الفعال للبرامج وتحديد الأهداف بوضوح ودقة، والذي من شأنه أن ينعكس بصورة إيجابية على أداء الطلبة ومهاراتهم التعليمية.

يتضح من خلال ما سبق اختلاف نتائج الدراسات السابقة المتعلقة بواقع تدريب المعلمين، حيث إن بعض الدراسات أشارت إلى أنه يتم توفير الظروف المناسبة للتدريب، ويتم تصميم الدورات والبرامج التدريبية بالاعتماد على احتياجات المتدربين، كما أنه يتم إشراك المتدربين أنفسهم في عمليات المتابعة والتقييم. إلا أن هناك دراسات أخرى توصلت إلى عكس ذلك؛ حيث أكدت على ضعف مستويات التدريب المقدمة للمعلمين وعدم تصميم البرامج على أهداف واضحة ومحددة، بالإضافة إلى غياب الحوافز المقدمة للمتدربين والتي تحفزهم على حضور الدورات التدريبية. هذا التناقض والاختلاف في النتائج السابقة للدراسات يؤكد على ضرورة الحاجة إلى مزيد من الدراسات التي تبحث في واقع تدريب المعلمين، وهذا ما تسعى إليه الدراسة الحالية.

3.2 التحديات التي تواجه تدريب المعلمين

على الرغم من الأهمية الكبيرة التي يكتسبها تزويد المعلمين بالتدريب المناسب؛ إلا أن الدراسات السابقة أكدت على وجود العديد من التحديات التي تواجه تدريب المعلمين بالشكل المناسب، فهذه المعوقات قد تحد من قدرة البرامج والدورات التدريبية من تأديتها مهمتها المطلوبة، كما يُمكن أن تحد من قدرتها على تحقيق الأهداف المتوقعة منها (المرواني، 2013؛ العتيبي، 2017؛ نصار، 2019؛ القحطاني، 2019). وقد أكد المرواني (2013) على وجود العديد من التحديات التي تؤدي إلى عزوف المعلمين عن الالتحاق بالدورات التدريبية وحضورها، بما في ذلك التحديات الإدارية والمالية والتقنية. كما بين القحطاني (2019) وجود مجموعة من التحديات الفنية والإدارية والاقتصادية (المالية) والشخصية التي تواجه عمليات التدريب

لمعلومات المرحلة الثانوية في محافظة الخرج، بما في ذلك التحديات بخصوص البنية التحتية الخاصة بتقنية المعلومات، وضعف الكفاءات البشرية المسؤولة عن التدريب، وضعف قدرة المعلمين على استخدام وسائل التقنية الحديثة أثناء التدريب، وضعف مستوى الدعم المادي المقدم للمؤسسات التعليمية والمرتبطة بالجوانب التدريبية.

وأضاف العتيبي (2017) بأنَّ التدريب يواجه العديد من التحديات التي تحد من مستوى فاعليته، وبالتالي تحد من قدرته على التأثير إيجاباً في مخرجات العملية التعليمية، بما في ذلك قلة الفرص التدريبية التي تستهدف تطوير مهارات وكفاءات المعلمين، وهذا التراجع بالضرورة يؤثر على تحسين قدرات المعلمين وتمكينهم من الاستجابة لمختلف التغيرات والتطورات المعاصرة. كما بيَّن العتيبي (2017) بأنَّ بعض المعوقات التي تواجه التدريب قد ترتبط بالمدرِّب نفسه، والتي تتمثل في:

1. إغفال المدرِّب بعض المواضيع التدريبية لافتراض أنها تُعتبر من المفاهيم الثابتة لدى الأفراد، ولكن في الواقع فإنَّ هذا يُمثل عاملاً سلبياً يمنع المتدربين من ربط كافة المعلومات مع بعضها البعض.
2. تركيز المدرِّب على بعض المواضيع التي تُعتبر بحسب وجهة نظره مهمة، واستغراق الوقت الكبير فيها.
3. عدم امتلاك المدرِّب الصبر الكافي على المتدربين.
4. استعمال المدرِّب لكلمات صعبة أو غير مناسبة أثناء التدريب، مما يحد من قدرة المتدرب على استيعاب المفاهيم بالشكل المناسب.

5. عدم امتلاك المدرب العلاقات الإنسانية الفعالة التي تُعزز من مستوى التواصل والتفاعل

والتعاون بينه وبين المتدربين، وبالتالي عدم قدرته على اكتساب ثقة المتدربين.

وبيّن هلال (2003) وجود مجموعة من المعوقات التي تحد من القدرة على تحديد الاحتياجات

التدريبية بالضبط واستهداف البرامج التدريبية لها، والتي تتمثل في قلة الوقت اللازم لتحديد الاحتياجات

التدريبية، وغياب وجود مصدر مناسب للبيانات يُمكن الاعتماد عليه في تحديد الاحتياجات التدريبية،

وضعف خبرة المسؤولين عن البرامج التدريبية في تحديد الاحتياجات التدريبية الخاصة بالفئة المستهدفة،

وقلة وعي الفئة المستهدفة بأهمية تحديد الاحتياجات التدريبية للنتائج المتوقعة من هذه البرامج والدورات.

وأضاف أبو عطوان (2008) بأن المعلمين أنفسهم يواجهون تحديات تدريبية عديدة، أهمها:

1. تحديات تتعلق بالأعباء التدريسية لدى المعلمين وعدم منحهم الوقت الكافي لحضور

الدورات التدريبية، أو تنظيم الدورات التدريبية في أوقات غير مناسبة لظروف وأوضاع المعلمين

مما يزيد من مستوى عزوف العاملين عن حضور هذه الدورات.

2. قلة وعي المعلمين وإدراكهم لأهمية الدورات التدريبية في تطوير مستوياتهم المهنية والثقافية

والتقنية، والتعليمية، والتربوية، وغيرها.

3. قلة رغبة المعلمين في حضور الدورات التدريبية لعدم تزويدهم بالحوافز المادية والمعنوية

المناسبة من قبل الجهات الإدارية المسؤولة.

وأشار أبو عطوان (2008) إلى وجود تحديات تدريبية ترتبط ببيئة التدريب نفسها، حيث تتمثل في

عدم تهيئة البيئة التدريبية بالمواد والمعدات اللازمة لتنفيذ الدورات التدريبية بالشكل المناسب، وعدم توفير

وسائل الراحة التي تضمن للمتدربين حصولهم على التدريب المناسب، والذي من شأنه أن ينعكس سلباً

على المدربين والمتدربين كذلك، فالراحة النفسية تُعتبر عاملاً مهماً في ضمان اكتساب المتدرب للمهارات التي يسعى التدريب لتزويدها لهم، كما أنها عامل مهم في تمكين المتدرب من تقديم وعرض المادة التدريبية بالشكل الصحيح والمطلوب.

من ناحية ثانية؛ بيّن عطاري وعيسان ومحمود (2005) بأنّ التدريب يواجه تحديات ترتبط بعدم وجود الكفاءة المناسبة لدى المدربين لتقديم محتوى البرامج التدريبية بالشكل المناسب، بالإضافة لعدم كفاءة القيادات المسؤولة عن إدارة الدورات والبرامج التدريبية، ولضعف مستوى جاهزية بيئة التدريب لعرض الدورات التدريبية وتقديمها للمتدربين، إلى جانب عدم مناسبة وقت الدورة التدريبية للفئات المستهدفة والذي يؤكد على عدم بناء هذه الدورات التدريبية على احتياجات المتدربين والذي يُمكن اعتباره العامل الأهم من بين المعوقات. وهذا ما أكد عليه أبو عطوان (2008) حيث بيّن بأنّ مواضيع الدورات التدريبية لا تتناسب مع احتياجات المتدربين، وبالتالي فإنّ هذه البرامج التدريبية تكون عاجزة عن تحقيق الأهداف المطلوبة منها.

كما بين العبد الكريم (2009) أنّ عدم اهتمام الجهات المسؤولة عن التدريب أو الإدارات العليا بمتابعة الأثر الناتج عن التدريب يمثل تحدياً مهماً يحد من قدرة البرامج التدريبية على تحقيق الأهداف المطلوبة منها، فعنصر التقييم يُمثل أهمية كبيرة في تزويد الجهات المسؤولة عن التدريب بعناصر الضعف بالبرنامج التدريبي السابق سواء على مستوى المدرب، أو المتدرب، أو البيئة التدريبية، أو غيرها، وبالتالي الحرص على ضمان عدم تكرارها في البرامج التدريبية اللاحقة.

وفي فلسطين على وجه الخصوص؛ أكد نصار (2019) على أنه وعلى الرغم من الأهمية التي يكتسبها تدريب المعلمين على مستوى العملية التعليمية إلا أنّ هنالك قصوراً وضعفاً في مستوى الكفايات

التعليمية والمهارية التي يمتلكها المعلمون في فلسطين والذي يُعزى بالضرورة إلى ضعف الجهود التدريبية التي تستهدف المعلمين واحتياجاتهم التدريبية. كما أضاف الوعري وأمرة (2012) بأنَّ عدم الاهتمام بتزويد المعلم بالتدريب الكافي والمناسب والمرتكز على احتياجاته التدريبية وتلبية رغباته وطموحاته يحول دون قدرة المعلم على تحقيق الأهداف المطلوبة في المؤسسات التعليمية، كما أنه يحدّ من قدرة الدورات التدريبية على تحقيق الأهداف المتوقعة منها بصورة فعلية في الواقع. ومن جهة ثانية؛ بيّنت عرار (2023) بأنَّ هنالك حاجة ماسة لتزويد المعلمين في فلسطين بالدورات التدريبية التي تستهدف تعزيز نقاط الضعف لديهم حيث يواجه المعلمون العديد من المشاكل التي تتطلب تفعيل هذه الدورات وتعزيز مستوى تطبيقها في المدارس الفلسطينية.

كما توصلت دراسة أبو سالم (2010) إلى وجود العديد من التحديات التدريبية التي تواجه المعلمين في فلسطين وبالتحديد في محافظات غزة، والتي تتمثل في:

1. تحديات مرتبطة بالمتدربين: وتتضمن عدم توفير الحوافز المادية والمعنوية للمتدربين، الأمر الذي يُقلل من مستوى دافعيتهم نحو حضور الدورات التدريبية، فغياب مفهوم الثواب والعقاب يجعل من درجة المعلمين الذين يحضرون الدورات التدريبية مكافئة للمعلمين الذين لا يحضرون الدورات التدريبية. بالإضافة لعدم مناسبة محتوى الدورات التدريبية لاحتياجات المتدربين، الأمر الذي يُعرقل قدرة الدورات على تحقيق الأهداف المطلوبة.

2. تحديات مرتبطة بزمان البرنامج التدريبي: وهذا يتعلق بالضرورة بالأعباء التدريسية التي يواجهها المعلمون والتي تحد من قدرتهم على إيجاد الوقت الكافي والمناسب لحضور الدورات التدريبية، بالإضافة إلى أنه في العادة يغلب على هذه الدورات التدريبية طول مدتها، الأمر الذي

يُسبب إرهاقًا وعبئًا على المعلم خاصة مع محدودية وقته وانشغاله بمهامه التدريسية طوال فترة العمل المدرسي. كما أنه في العديد من الأحيان يتم تحديد موعد الدورات التدريبية في أوقات غير مناسبة للمعلمين، أو لا يتم منح المعلم الوقت الكافي لإعداد وتجهيز نفسه للدورة التدريبية نظرًا للإعلان عنها في أوقات غير مناسبة أو قريبة للغاية من موعد بدايتها.

3. تحديات مرتبطة بالجهة الإشرافية التدريبية: وتتضمن عدم تقديم الحوافز المادية والمعنوية للمعلمين عند حضور الدورات التدريبية، بالإضافة إلى عدم توفير المكان المناسب والأجهزة والمعدات المناسبة لإعطاء الدورة التدريبية، وضمان توفير الظروف المريحة والمناسبة للمعلمين.

4. تحديات مرتبطة بالمدرسين: وتتمثل في:

- غياب روح التعاون والمبادرة والفريق الواحد لدى المدرب.
- عدم بدء اللقاءات مع المتدربين بصورة صحيحة وواضحة ومحددة.
- عدم التمكن الكافي من الدورات التدريبية لعدم امتلاك الخبرة المناسبة في المواضيع المطروحة.
- عدم منح المجال الكافي للمتدربين للمشاركة، وتبادل الآراء والخبرات والمعارف.
- عدم امتلاك القدرة على إيصال المعلومة بكفاءة وسهولة.
- عدم استخدام أساليب تحفيزية وتشجيعية للمتدربين أثناء تقديم الدورة التدريبية.
- عدم التنوع في الأساليب المستخدمة في تقديم الدورات التدريبية.
- عدم التعاون مع المتدربين ولمس احتياجاتهم ورغباتهم خلال الدورة.

5. التحديات المرتبطة بمكان التدريب ومستلزماته: والتي تتمثل في عقد الدورات التدريبية في أماكن بعيدة عن عمل المعلمين وأماكن إقامتهم مما يزيد العبء المترتب على المعلم لحضور الدورة، بالإضافة إلى عدم تجهيز القاعات التدريبية بالمستلزمات المناسبة لتقديم الدورة التدريبية

بالشكل المناسب، وإلى اختيار أماكن محاطة بالضجيج ومصادر الإزعاج مما يُقلل من قدرة المتدربين على التركيز خلال الدورة.

من ناحية أخرى؛ أشار السلمي (2015) إلى أنّ تدريب المعلمين يواجه العديد من التحديات التي تحد من مستوى فاعليته، والتي تتضمن الاختلافات المستمرة في الهياكل التنظيمية الخاصة بالمؤسسات التعليمية، وعدم وضوح مسؤوليات الأفراد واختصاصات كل فرد منهم مما يحد من قدرتهم على تحديد المهام المطلوبة منهم، وضعف مستويات التخطيط، وسوء اتخاذ القرارات الخاصة بالتدريب، وضعف مستوى الدعم المقدم من المؤسسات التعليمية للبرامج التدريبية، وضعف مستويات التواصل والتفاعل بين المدربين والمتدربين، بالإضافة إلى غياب تعزيز الروح المعنوية للعاملين، وبالتالي انخفاض مستوى دافعيتهم نحو البرامج والدورات التدريبية، إلى جانب عدم توفر الوقت الكافي للمعلمين لحضور الدورات التدريبية نتيجةً لضغوطات الأعمال لديهم.

يتضح من خلال كل ما سبق وجود العديد من التحديات التي تواجه التدريب في المؤسسات التعليمية، حيث إنّ بعض هذه التحديات مرتبط بالجوانب المادية الخاصة بالدورات التدريبية وعدم توفير المؤسسة التعليمية للإمكانات المادية اللازمة لتطبيق البرامج التدريبية بفاعلية. كما أنّ عدم تعزيز الروح المعنوية لدى المعلمين وتوفير الحوافز المناسبة التي تحفزهم على حضور الدورات التدريبية يُمثل عائقاً أساسياً أمام المعلمين، وهذا مرتبط بضعف جهود الجهات الإدارية المسؤولة عن هذه الجوانب وغياب الجهود التنسيقية في هذا المجال.

4.2 متطلبات تدريب المعلمين

إنَّ نجاح عملية التدريب يرتبط بالضرورة في التكيف مع التطورات والتغيرات الحالية التي تواجه مختلف المجالات والقطاعات، والتطور التقني الحاصل يتطلب من المنظمات الإدارية التعليمية التوجه نحو توظيف الطرائق التقنية الحديثة في التدريب والتنوع في الوسائل التدريبية المطلوبة، حيث يُعتبر هذا مطلبًا أساسيًا في الوقت الحالي لضمان نجاح العملية التدريبية (مصطفى، 2024). وفي هذا المجال بيّن كمال الدين (2020) أهمية تزويد المعلمين بأساليب تدريبية حديثة في المجال التدريبي، والتي تُسهم في تعزيز المكانة التنافسية للمؤسسة التعليمية، وتحسين تجربة المعلم التدريسية، وتحفيز المعلمين نحو حضور الدورات التدريبية نظرًا لاستخدام الأساليب التقنية الحديثة في التدريب وتوفير البيئة التدريبية المناسبة والمزودة بالمعدات التقنية الملائمة للعملية التدريبية، حيث يُسهم هذا في تحسين جودة العملية التدريبية وتقليل معدلات غياب المعلمين عنها، والعزوف عن حضورها، وبالتالي زيادة مستوى الابتكار والإبداع في البرامج التدريبية المقدمة.

كما بين مصطفى (2024) بأنَّ توظيف التقنية الحديثة في التدريب من شأنه أن يُمكن المعلمين من استخدام الأجهزة الحديثة وتوظيفها واستغلالها في تقديم المواد التعليمية المختلفة، كما أنه يعزز قدرتهم في الحصول على المعرفة من مصادر متنوعة وإدارة محتوى المادة التعليمية بصورة مشوقة ومناسبة. كما أنَّ هذه الوسائل التدريبية تُعزز من مستوى التعاون والمشاركة بين المعلمين؛ فتدعم رغبتهم في تبادل المعرفة والتعلم التعاوني، وبالتالي إثراء معرفتهم العلمية والعملية.

وقد أشار القحطاني (2019) إلى مجموعة من المتطلبات اللازمة لضمان نجاح برامج التدريب الموجهة للمعلمين، والتي تتضمن:

1. تحديد مدى زمنية قصيرة للبرامج والدورات التدريبية التي تُمكن المعلمين من حضورها وتخصيص الوقت المناسب لها.

2. التخطيط الفعال والصحيح للدورات للتدريبية بحيث يتم بناءها بالاعتماد على الاحتياجات التدريبية الخاصة بالمعلمين.

3. تزويد البيئة التدريبية بالمعدات والأجهزة التكنولوجية الحديثة اللازمة للتدريب.

4. تنويع الأساليب والطرائق التدريبية لضمان تحفيز المعلمين على الانتباه وتشجيعهم على المشاركة.

5. الاستعانة بذوي الخبرة والتخصص والكفاءة العالية في تقديم الدورات التدريبية لضمان إلمامهم الكامل بموضوع الدورة التدريبية.

6. التنسيق المباشر بين المتدربين والمدربين بخصوص الدورات التدريبية.

7. الحرص على تقييم نتائج الدورات التدريبية بعد انتهائها لأخذ نتائجها بعين الاعتبار في تصميم الدورات اللاحقة.

كما أضاف مصطفى (2024) مجموعة من المتطلبات التي تضمن تطوير المعلمين وتدريبهم بالشكل المناسب، منها أن يعكس مضمون التدريب واقع واحتياجات المعلمين، وأن يعتمد على أسلوب طرح المعلومات بأساليب نقاشية تُحفز المتدربين على المشاركة، بالإضافة لتصميم البرامج التدريبية بحيث تتناسب مع مؤهلات المتدربين والتأكد من استيعاب المتدرب للمادة التدريبية، إلى جانب توفير المدربين الأكفاء وأصحاب الخبرة العالية في تقديم الدورات التدريبية.

من خلال ما سبق يتضح بأن التدريب الفعال يستلزم الحرص على توفير العديد من المتطلبات التي تُسهل من تقديم مضمون العملية التدريبية وتحرص على تزويد المتدربين بالمحتوى بالصورة المناسبة. هذه

المتطلبات ترتبط بالمتدربين والمدرّبين والبيئة التدريبية والمحتوى التدريبي. ويُعتبر استهداف احتياجات المتدربين وتحديد المحتوى التدريبي بناءً عليها من أبرز هذه المتطلبات التي تضمن نجاح العملية التدريبية، كما أنّ توظيف التقنية الحديثة والتنوع في الأساليب التدريبية يُعزز من قدرة البرامج التدريبية على تحقيق الأهداف المطلوبة منها.

5.2 الدراسات السابقة

فيما يلي عرض لأبرز الدراسات السابقة العربية والأجنبية ذات العلاقة بالمجال البحثي لتحديد ما تتميز به الدراسة الحالية عن غيرها من الدراسات، بالإضافة لتحديد أوجه الاستفادة منها.

1.5.2 الدراسات التي تناولت واقع التدريب

أجرى السرطاوي (2022) دراسة بعنوان "جودة تدريب المعلمين في وزارة التربية والتعليم في فلسطين" هدفت إلى تقييم مستوى جودة تدريب المعلمين في وزارة التربية والتعليم في فلسطين، والتي اعتمدت على المنهج الوصفي التحليلي لتحقيق الأهداف البحثية. استخدمت الدراسة الاستبانة وسيلة لجمع البيانات والتي تم تطبيقها على عينة تألفت من 385 من المعلمين والمعلمات. استهدفت الدراسة ستة مجالات من مجالات التدريب، التي شملت جودة التدريب، ومستوى المدرّبين، ومستوى التدريب الإلكتروني، والتسهيلات المقدمة للتدريب، والمتدربين، والبيئة التدريبية. توصلت الدراسة إلى توسط جودة تدريب المعلمين في وزارة التربية والتعليم في فلسطين، حيث جاءت بيئة التدريب في المرتبة الأخيرة. كما توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق بين إجابات عينة الدراسة حول جودة تدريب المعلمين في وزارة التربية والتعليم تُعزى للنوع الاجتماعي والتخصص.

كما هدفت دراسة الوعري وأمرة (2021) بعنوان "واقع تطبيق سياسة تدريب المعلمين أثناء الخدمة في مدارس شرقي القدس من وجهة نظرهم" إلى الكشف عن واقع التدريب خلال الخدمة في مدارس منطقة شرق القدس. اعتمدت الدراسة المنهج النوعي، حيث تم توظيف المقابلات كأداة للدراسة. تكون مجتمع الدراسة من المعلمات العاملات في مدارس شرق القدس، حيث تم اختيار عينة الدراسة بالاعتماد على طريقة المجموعة البؤرية والتي تكونت من (5) معلمات. أشارت نتائج الدراسة أن المدارس تركز على عمليات التدريب الموجهة نحو التقنيات الحديثة والأساليب التكنولوجية بصورة تُعزز من قدرة المعلمين على التعامل مع تحديات القرن الواحد والعشرين. علاوة على ذلك، بينت الدراسة أن عمليات التدريب تعزز من دافعية المعلمين وتشجعهم على إدارة حوار مستمر بين الزملاء. من جهة أخرى، بينت الدراسة أن البرامج التي تستهدف تدريب المعلمين تعزز من الكفاءة المعرفية والمهارية بما يُسهم في تنمية تقدمهم الوظيفي، كما أن التدريب يركز على مراعاة الفروق الفردية بين المعلمين وتوجهاتهم وبراقي ظروفهم ويلبي احتياجاتهم المختلفة. أوصت الدراسة بضرورة تعزيز واقع البرامج التدريبية بما يتناسب مع التحديات التي يواجهها المعلمون داخل البيئة الصفية.

وهدف دراسة النعيمي (2020) بعنوان "دور الدورات التدريبية لمعلمي الصفوف الثلاثة الأولى في تنمية مهارات التدريس الفعال من وجهة نظر المعلمين أنفسهم في ضوء بعض المتغيرات" إلى الكشف عن دور عمليات التدريب في تنمية مهارات التدريس الفعال (التخطيط، إعداد الدروس، تنفيذ الدروس، التقويم) لدى معلمي الصفوف الابتدائية الثلاثة الأولى. اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي (المسحي)، حيث تم تطوير استبانة كأداة للدراسة. تكون مجتمع الدراسة من معلمي ومعلمات الصفوف الابتدائية الثلاثة الأولى في مدارس محافظة العاصمة عمان لواء القويسمة لعام 2020/2019م، حيث تم اختيار (528) منهم كعينة للدراسة بالطريقة العشوائية. أشارت نتائج الدراسة إلى ارتفاع دور البرامج

التدريبية التي يخضع لها المعلمون في تنمية مهارات التدريس الفعال، مع وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المعلمين من حملة شهادة الماجستير فأعلى ولصالح المعلمين الذين خضعوا لدورتين تدريبيتين، بينما لم تظهر الدراسة أي فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لعدد سنوات الخبرة.

2.5.2 الدراسات التي تناولت تحديات التدريب

هدفت دراسة فومبو (Fombo, 2024) بعنوان "التحديات والفرص في تدريب المعلمين والتطوير المهني في الكامبيرون: تحليل شامل" إلى التعرف على واقع المشهد الحالي لتدريب المعلمين والتطوير المهني في الكامبيرون والكشف عن أهم التحديات والفرص داخل النظام التعليمي. اعتمدت الدراسة المنهج المختلط، حيث تم إجراء استطلاعات للرأي ومقابلات لجمع البيانات اللازمة. تكون مجتمع الدراسة من معلمي المناطق الحضرية والريفية في الكامبيرون، حيث تم اختيار (200) منهم كعينة للدراسة. أشارت نتائج الدراسة إلى وجود اختلافات كبيرة في وصول المعلمين إلى فرص التدريب، وخاصة بالنسبة للمعلمين الموجودين في المناطق الريفية الذين يواجهون الكثير من التحديات. وأكدت الدراسة على أهمية التطوير المهني المستمر ودوره الأساسي في تحسين ممارسات التدريس والمخرجات التعليمية. اقترحت الدراسة ضرورة الاستفادة من التكنولوجيا للتغلب على هذه التحديات وتنفيذ السياسات الداعمة لعمليات التدريب.

في حين هدفت دراسة لندن مونوري وآخرون (Londoño–Monroy, Alvarez–Maestre,)

باعتبار (Escudero, Pérez–Fuentes & Aguilar–Barreto, 2021) بعنوان "التحديات والتأملات

في تدريب المعلمين في زمن كوفيد-19: تحليل من علم النفس التربوي" إلى تحليل تجارب الممارسة التربوية للمعلمين أثناء التدريب خلال فترة كوفيد-19، وإبراز التحديات التي واجهتهم. اعتمدت الدراسة النموذج البنائي من خلال منهجية تنظيم الخبرات. تكون مجتمع الدراسة من المعلمين المتدربين المسجلين

في برنامج جامعي في مدينة ميدلين في مقاطعة أنتيوكيا - كولومبيا خلال الفصل الدراسي 2020/2021م، حيث تم اختيار (231) منهم كعينة للدراسة. أشارت نتائج الدراسة إلى أن الممارسات المهنية في تدريب المعلمين تشكل نقطة محورية في تطوير وتعزيز الكفاءات المرتبطة بالتدريس والتعلم، وبينت الدراسة أنه قبل عام 2020م، تم تطوير معظم الممارسات المهنية شخصيًا، إلا أن هذا الأمر تغير خلال فترة الجائحة، مما زاد الحاجة إلى عمليات التكيف المفاجئ من جانب المدربين والمعلمين فيما يتعلق بعمليات التدريب المرتبطة بتطوير ممارسات المهنيين في البيئات الافتراضية. علاوة على ذلك، أوضحت الدراسة وجود مجموعة من التحديات التي تمثلت في ضعف السيطرة على تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وصعوبة الحفاظ المستمر على دافعية الطلاب وكيفية تطبيق استراتيجيات المرونة المنهجية.

كما سعت دراسة القحطاني (2019) بعنوان "التحديات التي تواجه إقامة برامج تدريب لمعلمي المرحلة الثانوية من وجهة نظرهم" إلى الكشف عن التحديات التي تُعيق إقامة برامج التدريب لمعلمي المرحلة الثانوية، بما في ذلك التحديات الإدارية، والبشرية، والمالية، والتقنية. تم الاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي لتحقيق الأهداف البحثية، وتم استخدام الاستبانة في جمع البيانات والتي جرى توزيعها على معلمي المرحلة الثانوية في الرياض. توصلت الدراسة إلى أنَّ التحديات المالية هي أكثر التحديات التي تواجه برامج تدريب المعلمين، تليها التحديات الإدارية، وتليها التحديات التقنية، وأخيرًا التحديات البشرية. أوصت الدراسة بضرورة إجراء التقييم المستمر والدوري للآثار الناتجة عن تطبيق البرامج التدريبية للمعلمين من خلال قياس مدى تأثير هذه البرامج في مهارات المعلمين وقدراتهم المختلفة.

بينما هدفت دراسة العتيبي (2017) بعنوان "معوقات تدريب المعلمات أثناء الخدمة في مدارس مدينة الرياض من وجهة نظر المعلمات والمديرات" إلى تحديد التحديات التي تواجه عملية تدريب المعلمات

خلال الخدمة في مدارس الرياض. اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، حيث تم تطوير استبانة كأداة للدراسة. تألف مجتمع الدراسة من معلمات ومديرات المدارس الحكومية والأهلية، حيث تم اختيار (80) منهن كعينة للدراسة. أشارت نتائج الدراسة إلى أن المعلمات يواجهن تحديات في عملية التدريب أثناء الخدمة بدرجة مرتفعة، أعلاها جاء في مجال التحديات الإدارية تليها المعوقات الشخصية، ومن ثم المعوقات الفنية. كما توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات عينة الدراسة حول معوقات تدريب المعلمات أثناء الخدمة تبعاً للمسمى الوظيفي (مديرة، معلمة) ونوع المدرسة (أهلية، حكومية).

3.5.2 الدراسات التي تناولت متطلبات التدريب

أجرى مصطفى (2024) دراسة بعنوان "تصور مقترح لتطوير منظومة تدريب معلمي التعليم الأساسي في ضوء التحول الرقمي"، هدفت إلى تحديد أبرز متطلبات تدريب معلمي التعليم الأساسي وتقديم تصور مقترح لتطوير عملية التدريب ككل بما يتناسب مع التحول الرقمي. لتحقيق أهداف الدراسة اعتمد الباحث على المنهج الوصفي من خلال مراجعة الأدبيات والدراسات السابقة ذات العلاقة بالمجال البحثي. توصلت الدراسة إلى ضرورة إشراك المتدربين في تصميم البرامج التدريبية وتحضير المادة العلمية اللازمة قبل البدء بالعملية التدريبية. كما بينت النتائج أنَّ الاختلاف الموجود بين الهياكل التنظيمية للمؤسسات التدريبية وضعف مستوى التوجيه المقدم للقائمين على البرامج التدريبية يُعتبر من أبرز المعوقات التي تواجه العملية التدريبية ككل.

أما دراسة الديان (2021) بعنوان "أثر جودة ممارسة عملية التدريب والتأهيل على الأداء الوظيفي لمعلمي التعليم المهني في المدارس الحكومية المهنية التابعة لمحافظة البلقاء في ضوء الاتجاهات

العالمية الحديثة فقد هدفت إلى تحديد الأثر الناتج من جودة تطبيق عملية التدريب والتأهيل لمعلمي التعليم المهني في المدارس الحكومية لمحافظة البلقاء على الأداء الوظيفي. لتحقيق الأهداف البحثية تم الاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي، كما اعتمدت الدراسة على الاستبانة كوسيلة لجمع البيانات، حيث تم توزيعها على المديرين والمعلمين في المدارس الحكومية المهنية التابعة لمحافظة البلقاء. توصلت الدراسة إلى ارتفاع مستوى الاحتياجات التدريبية لمعلمي التعليم المهني في مجال التقييم، يليه مجال التنفيذ، ويليه مجال التخطيط. أوصت الباحثة بضرورة الاهتمام بالبرامج التدريبية الموجهة لمعلمي التعليم المهني وتطويرها بصورة تتناسب مع اتجاهات ومتطلبات القرن الحادي والعشرين.

من ناحية أخرى؛ هدفت دراسة الخوالدة (Alkhawaldeh, 2017) بعنوان "التدريب المدرسي للمعلمين في الأردن: نحو تنمية مهنية مستدامة في المدرسة" إلى دراسة عملية تدريب المعلمين العاملين في المدارس الأردنية. اعتمدت الدراسة المنهج النوعي، وذلك من خلال الاعتماد على التقارير الذاتية التي طورها (12) طالب دكتوراة حصلوا على دورات تدريبية في إعداد المعلمين في الجامعة الأردنية في الفصل الدراسي الثاني عام 2017، وذلك للتعرف على وجهات نظرهم فيما يتعلق بتدريب المعلمين. أشارت نتائج الدراسة إلى أن عمليات التدريب تُمثّل وسيلة فعالة لنقل خبرة التدريب إلى تعليم المعلمين في الفصول الدراسية. أوصت الدراسة على أهمية تبني ممارسات التدريب الحديثة والعمل على إجراء المزيد من الأبحاث في هذا المجال.

التعقيب على الدراسات السابقة

فيما يلي توضيح لأوجه الشبه والاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة:

- **من حيث هدف الدراسة:** تعددت الأهداف البحثية التي سعت الدراسات السابقة إلى تحقيقها، حيث اتفقت كل من دراسة الوعري وأمرة (2021)، ودراسة النعيمي (2020) في البحث عن واقع السياسات التدريبية الموجهة للمعلمين، في حين بحثت دراسة فومبو (Fombo, 2024) ودراسة القحطاني (2019) ودراسة العتيبي (2017) عن المعوقات التي تواجه تدريب المعلمين. بينما تمتاز الدراسة الحالية عن غيرها من الدراسات في شمولها وسعيها للبحث في كل من واقع التدريب والتحديات التي تواجهه، بالإضافة إلى تقديم تصور مقترح يُمكن من خلاله التغلب على التحديات التي تواجه السياسات التدريبية في المدارس الكنسية العربية الأهلية في الجليل.

- **من حيث المنهجية:** اعتمدت غالبية الدراسات السابقة على المنهج الوصفي التحليلي في تحقيق الأهداف البحثية، مثل دراسة السرطاوي (2022) دراسة الديان (2021)، ودراسة النعيمي (2020) ودراسة العتيبي (2017)، في حين اعتمدت دراسة مصطفى (2024)، ودراسة الوعري وأمرة (2021)، ودراسة الخوالدة (Alkhawaldeh, 2017) على المنهج الوصفي (النوعي) لتحقيق الأهداف. واتفقت دراسة فومبو (Fombo, 2024) مع الدراسة الحالية في اعتمادها على المنهج المختلط لتحقيق الأهداف البحثية.

- **من حيث الأدوات:** اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة فومبو (Fombo, 2024) في اعتمادها على المقابلة والاستبانة كوسيلة لجمع البيانات، في حين اعتمدت دراسة الوعري وأمرة (2021) على المقابلة كأداة لجمع البيانات الدراسية. كما اعتمدت كل من

دراسة السرطاوي (2022)، ودراسة الديان (2021)، ودراسة النعيمي (2020)، ودراسة

القحطاني (2019) ودراسة العتيبي (2017) على الاستبانة كوسيلة لجمع البيانات.

• **من حيث العينة:** استهدفت معظم الدراسات السابقة المعلمين كعينة للدراسة، بما

في ذلك دراسة فومبو (Fombo, 2024)، ودراسة السرطاوي (2022)، ودراسة الوعري

وأماره (2021)، ودراسة لندن مونوري وآخرون (Londoño-Monroy et al.,)

(2021)، ودراسة النعيمي (2020)، ودراسة القحطاني (2019)، في حين تسعى الدراسة

الحالية لتطبيق الدراسة على عينة من المعلمين والمديرين، وهذا يتفق مع كل من دراسة

الديان (2021) ودراسة العتيبي (2017).

أوجه الاستفادة والتميز

من خلال مراجعة مجموعة من الدراسات السابقة ذات العلاقة بالمجال البحثي يُمكن استنتاج أنَّ

بعض الدراسات استهدفت البحث في واقع التدريب للمعلمين، والبعض الآخر استهدف البحث في المعوقات

والتحديات التي تواجه سياسات التدريب، ولكن الدراسة الحالية جمعت بين كل من دراسة الواقع والتحديات،

هذا بالإضافة لسعيها لتقييم تصور مقترح يُمكن من خلاله تطوير البرامج التدريبية المقدمة للمعلمين وبما

يتناسب مع متطلبات القرن الحادي والعشرين، مما يمنح الدراسة الحالية شمولية خاصة. كما تنفرد وتتميز

الدراسة في سياق تطبيقها، وتتشارك مع كافة الدراسات السابقة المذكورة فيما يتعلق ببحث واقع هذه

العمليات والتحديات التي تواجهها سواء في مناطق مختلفة من العالم أو في المنطقة العربية وغيرها.

يمكن الاستفادة من هذه الدراسات في تحديد مشكلة الدراسة وبناء أدواتها، فضلاً عن بناء الإطار

النظري وتحديد أفضل الاجراءات التي يمكن اتباعها وتوظيفها في بناء التصور المقترح الخاص بالدراسة،

كما يمكن الاستفادة من هذه الدراسات خلال جزئية المناقشة وذلك بمقارنة نتائج هذه الدراسة بنتائج الدراسات السابقة وتحديد أوجه التشابه والاختلاف فيما بينها.

الفصل الثالث: الطريقة والإجراءات

هدف هذا الفصل من الدراسة توضيح منهجية الدراسة التي اعتمد عليها الباحث في تحقيق الأهداف البحثية والإجابة عن التساؤلات، وتوضيح مجتمع وعينة الدراسة، وأداة الدراسة، وإجراءات الصدق والثبات الخاصة بأدوات الدراسة، بالإضافة إلى توضيح الأساليب الإحصائية التي اعتمدت في تحليل البيانات الكمية وطريقة تحليل البيانات النوعية، بالإضافة إلى توضيح إجراءات الدراسة وذلك للكشف عن واقع تدريب المعلمين في المدارس الكنسية العربية الثانوية الأهلية في الجليل من وجهة نظر المديرين والمعلمين.

1.3 منهج الدراسة

يُمثل منهج الدراسة الطريقة المعنية بكيفية إجراء البحوث العلمية، والأسلوب الذي يُمكن الباحث من جمع البيانات الخاصة بالدراسة، حيث إنه أسلوب منظم يُستخدم لحل المشكلة وتوفير المعلومات اللازمة للإجابة عن أسئلة الدراسة (العتوم، 2019).

ولتحقيق أهداف الدراسة تم الاعتماد على المنهج الوصفي المختلط (Mixed Method)، وهو منهج قائم على التكامل بين أساليب البحث الكمية والنوعية (Shorten & Smith, 2017). إذ يساعد المنهج المختلط (الوصفي الكمي والنوعي) على تمكين الباحث من الإجابة عن أسئلة الدراسة بعمق وسعة كافية لفهم الظاهرة المبحوثة. يتضمن المنهج المختلط الاعتماد على المنهج الوصفي بشقيه النوعي والكمي، حيث يُساعد المنهج الكمي على جمع البيانات من عدد كبير من المشاركين، وبالتالي، زيادة إمكانية تعميم النتائج. بينما يوفر المنهج النوعي فهماً أعمق للظاهرة من خلال تجارب المبحوثين، وخلفياتهم المعرفية، والعلمية، والثقافية. وبالتالي، فإن المنهج الكمي يحقق الاتساع المعرفي للدراسة، فيما يوفر

المنهج النوعي عمقاً لها. بعبارة أخرى، فإن استخدام المنهج الوصفي المختلط يوفر فهماً متعمقاً وشاملاً للظاهرة البحثية (Dawadi, Shrestha & Giri, 2021).

2.3 مجتمع الدراسة

يُعرف مجتمع الدراسة بأنه: المجموعة الكاملة من الناس، أو الأحداث، أو الأشياء التي يهتم الباحث بدراستها (Sekaran & Bougie, 2010, p. 267). ويُعرف مجتمع الدراسة كذلك بأنه: جميع الأفراد، أو الأحداث، أو الأشياء التي يتم اختيار جميعها أو سحب عينة منها.

وبحسب الدراسة الحالية؛ اشتمل مجتمع الدراسة على جميع مديري ومعلمي المدارس الكنسية العربية الأهلية الثانوية للعام الدراسي (2024-2025)، والبالغ عددهم (748) معلماً ومعلمة، و(21) مديراً ومديرة تبعاً لإحصاءات مكتب وزارة التربية والتعليم داخل الخط الأخضر (مكتب وزارة التربية والتعليم داخل الخط الأخضر، 2024-2025).

3.3 عينة الدراسة

تم اختيار عينة للجانب الكمي والذي استخدم معها الاستبانة، وعينة للجانب النوعي والذي استخدم معها المقابلة كالتالي:

أولاً: عينة الاستبانة الكمية

تم اختيار عينة الدراسة الكمية بالطريقة الطبقيّة العشوائية ممثلة لمجتمع الدراسة، خلال العام الدراسي (2024-2025)، بلغ عددها 300 معلماً/معلمة بنسبة 40%. وبعد استرداد جميع الاستبانات

تم الاعتماد على الاستبانات الصالحة لغايات التحليل الإحصائي والتي بلغ عددها (270) استبانة، ونسبة استرداد بلغت (90%). ويبين الجدول (1.3) توزيع عينة الدراسة حسب البيانات الديموغرافية.

الجدول (1.3): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب البيانات الديموغرافية

المتغير	المستوى/الفئة	العدد	النسبة المئوية %
الجنس	ذكر	74	27.5%
	أنثى	196	72.6%
	المجموع	270	100%
المؤهل العلمي	بكالوريوس فأقل	74	27.5%
	دراسات عليا	196	72.6%
	المجموع	270	100%
سنوات الخدمة	أقل من 5 سنوات	15	5.6%
	من 5 إلى أقل من 10 سنوات	47	17.4%
	10 سنوات فأكثر	208	77%
	المجموع	270	100%
التخصص	علوم إنسانية	171	63.3%
	علوم طبيعية	99	36.7%
	المجموع	270	100%

يتضح من الجدول (1.3) الخصائص الديموغرافية للعينة حيث كانت نسبة الإناث هي الأعلى بنسبة مئوية بلغت (72.6%) بينما بلغت نسبة الذكور (27.5%)، وكانت نسبة الأفراد ممن يحملون المؤهل العلمي دراسات عليا هي الأعلى بنسبة مئوية بلغت (72.6%)، أما البكالوريوس فجاء بنسبة (27.4%). ومن حيث سنوات الخبرة فقد كان (77%) من العينة بخبرة 10 سنوات فأكثر، و(17.4%)

بخبرة من 5 إلى 10 سنوات، و(5.6%) بخبرة أقل من 5 سنوات، بينما كان (63.3%) من العينة بتخصص العلوم الإنسانية، و(36.7%) تخصص العلوم الطبيعية.

ثانياً: عينة المقابلة

تألفت عينة المقابلة من 9 مديرين ذكور و 5 مديرات (بنسبة 67%) من مديري المدارس الكنسية العربية الأهلية الثانوية والذين تم اختيارهم بصورة قصدية، حيث تتم إجراء مقابلات شخصية (وجاهية) معهم لجمع البيانات المناسبة التي تخدم الدراسة.

يُبين الجدول (2.3) توزيع عينة الدراسة النوعية بحسب المعلومات الديموغرافية (الجنس، الدرجة العلمية، سنوات الخبرة). تم منح المستجيبين من المديرين رموزاً للتعامل مع إجاباتهم، حيث مُنح الرمز (م1) للمستجيب الأول، والرمز (م2) للمستجيب الثاني، وصولاً إلى المستجيب الرابع عشر برمز (م14).

الجدول (2.3): توزيع أفراد عينة الدراسة النوعية بحسب المعلومات الديموغرافية

الخصائص الديموغرافية	العدد الكلي	النسبة المئوية (%)	رمز المستجيب
الجنس	9	64.29	م3، م4، م5، م7، م8، م10، م11، م12، م13
			م1، م2، م6، م9، م14
الدرجة العلمية (المؤهل)	1	7.14	م2
الدراسات عليا	13	92.86	م1، م3، م4، م5، م6، م7، م8، م9، م10، م11، م12، م13، م14
			–
سنوات الخبرة في الإدارة	–	–	–

من 5 لأقل من 10 سنوات	1	7.14	م12
10 سنوات فأكثر	13	92.86	م1، م2، م3، م4، م5، م6، م7، م8، م9، م10، م11، م13، م14

يتضح من السؤال السابق أنه تم سؤال المستجيبين عن معلوماتهم الديموغرافية، بما في ذلك الجنس، والدرجة العلمية (المؤهل العلمي)، وعدد سنوات الخبرة في الإدارة. أشارت النتائج إلى أنَّ غالبية المستجيبين كانوا من الذكور (10 من أصل 14 مشترك) بنسبة (64.29%) للذكور و(35.71%) للإناث.

فيما يتعلق بالدرجة العلمية (المؤهل العلمي)؛ أشارت النتائج إلى أنَّ غالبية المستجيبين (13 من أصل 14) كانوا يمتلكون درجة الدراسات العليا وبنسبة (92.86%)، بينما واحد من المستجيبين يمتلك درجة البكالوريوس فأقل بنسبة (7.14%).

فيما يتعلق بعدد سنوات الخبرة؛ أشارت النتائج إلى أنَّ غالبية المستجيبين (13 من أصل 14) بلغ عدد سنوات خبرتهم أكثر من عشر سنوات وبنسبة (92.86%)، في حين أنَّ واحدًا من المستجيبين بلغ عدد سنوات خبرته من 5 لأقل من 10 سنوات وبنسبة (7.14%).

4.3 أدوات الدراسة

لغرض جمع بيانات الدراسة تم الاعتماد على الاستبانة والمقابلة لتحقيق ذلك. فيما يلي توضيح لكل منهما.

أولاً: الاستبانة

لغرض جمع البيانات الكمية تم الاعتماد على الاستبانة كوسيلة لجمع البيانات، حيث تم تصميمها بحيث تُغطي محاور الدراسة وتتمكن من الإجابة عن أسئلة الدراسة وفحص فرضياتها. اعتمد الباحث في تصميم الاستبانة وتحديد محاورها على مجموعة من الدراسات السابقة ذات العلاقة بالمجال البحثي، بما في ذلك دراسة مصطفى (2014)، ودراسة السرطاوي (2022)، ودراسة الطرامسة (2022)، ودراسة الوعري وأمارة (2021)، ودراسة الشوابكة (2020)، ودراسة القطيفان (2020)، ودراسة كشة (2020)، ودراسة القحطاني (2019)، ودراسة نصار (2019)، ودراسة العتيبي (2017).

تألفت الاستبانة بصورتها الأولية من 48 عبارة توزعت على ثلاثة محاور (ملحق 1): 15 عبارة تعلقت بالمحور الأول الخاص بواقع تدريب المعلمين في المدارس الكنسية العربية الأهلية في الجليل، و22 عبارة تعلقت بالمحور الثاني الخاص بتحديات تدريب المعلمين (الإدارية، البشرية، الفنية والتقنية) في المدارس الكنسية العربية الأهلية في الجليل، و11 عبارة تعلقت بالمحور الثالث الخاص بمتطلبات تدريب المعلمين في المدارس الكنسية العربية الأهلية الثانوية في الجليل.

صدق الاستبانة

وللتحقق من صدق الاستبانة تم الاعتماد على ما يلي:

1. الصدق الظاهري

تم التأكد من صدق أداة الدراسة الظاهري وذلك بعرضها على (11) محكمًا (ملحق 2) من ذوي الخبرة والاختصاص في التربية والإدارة التربوية والأخذ بملاحظاتهم وتعديلاتهم، من حيث: معرفة مدى صلاحية الصياغة اللغوية، وانتماء الفقرة للمجال الذي أدرجت ضمنه، ومدى ملائمة الفقرات وتوافقها مع مجال الدراسة، وإجراء أية تعديلات يرونها مناسبة.

وبناءً على إجماع ما يزيد عن (80%) من مجموعة المحكمين تم اعتماد أداة الدراسة بصورتها النهائية (ملحق 3) حيث بلغ عدد فقراتها (64) فقرة، حيث تم تعديل واستبدال وحذف وإضافة بعض فقرات الاستبانة كالتالي:

1. تعديل صياغة أقسام المحور الأول "واقع تدريب المعلمين في المدارس الكنسية العربية

الأهلية في الجليل"

2. إضافة ست عبارات (3،4،5،7،8،9) على قسم "أسس تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين" المدرج ضمن المحور الأول.

3. تعديل صياغة عبارات قسم "واقع تنفيذ الدورات التدريبية" المدرج ضمن المحور الأول.

4. إضافة خمس عبارات (21، 22، 24، 25، 26) على قسم "تقييم الدورات التدريبية" المدرج ضمن المحور الأول، وتعديل صياغة العبارة 20 والعبارة 23.

5. إضافة ثلاث عبارات (9،10،11) على قسم "التحديات الإدارية" المدرج ضمن المحور الثاني، وتعديل صياغة العبارات من 1-8.

6. إضافة ثلاث عبارات (17،18،19) على قسم "التحديات البشرية" المدرج ضمن المحور الثاني، وتعديل صياغة العبارات من 12-15.

7. حذف عبارة "عدم توفير البيئة المناسبة لتقديم الدورات التدريبية" من قسم "التحديات الفنية والتقنية" المدرج ضمن المحور الثاني، وتعديل صياغة بقية العبارات.

8. تعديل صياغة العبارات من 1-11 ضمن المحور الثالث.

وعليه أصبح عدد العبارات النهائي (64) عبارة، منها 41 عبارة تعلقة بالمحور الأول الخاص بواقع تدريب المعلمين في المدارس الكنسية العربية الأهلية في الجليل، و 27 عبارة تعلقة بالمحور الثاني الخاص بتحديات تدريب المعلمين (الإدارية، البشرية، الفنية والتقنية) في المدارس الكنسية العربية الأهلية في الجليل، و 11 عبارة تعلقة بالمحور الثالث الخاص بمتطلبات تدريب المعلمين في المدارس الكنسية العربية الأهلية في الجليل.

2. صدق البناء (المحتوى)

تم تطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية قوامها (50) فردًا من مجتمع الدراسة، وتم استبعادهم من عينة الدراسة. وتم حساب معاملات الارتباط بين كل محور من محاور الاستبانة والأداة ككل، ومعامل الارتباط بين أبعاد كل محور والفقرات التي تنتمي إليه باستخدام معامل الارتباط بيرسون، وبينت النتائج على أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.01) مما يشير إلى الاتساق الداخلي بين جميع عبارات الاستبانة، والجدول (3.3) يوضح معاملات الارتباط بين محاور الدراسة والأداة ككل.

الجدول (3.3): معاملات ارتباط بيرسون بين محاور أداة واقع تدريب المعلمين وتحدياته ومتطلباته في المدارس الكنسية العربية الأهلية الثانوية في الجليل والأداة ككل

المحاور	واقع تدريب المعلمين في المدارس الكنسية العربية الأهلية	تحديات تدريب المعلمين	متطلبات تدريب المعلمين في المدارس الكنسية العربية الأهلية	الأداة الكلية
واقع تدريب المعلمين في المدارس الكنسية العربية الأهلية		.60**	**.55	**.60

تحديات تدريب المعلمين			.36**	.19**
متطلبات تدريب المعلمين في المدارس الكنسية العربية الأهلية				.65**

يتبين من الجدول (3.3) أن قيم معاملات ارتباط مجالات أداة الدراسة مع الأداة ككل، تراوحت ما بين (0.194-0.649)، مما يُشير إلى أن كل محور من محاور الأداة يرتبط إيجابياً بالدرجة الكلية (الاتجاه العام للأداة). كما يُظهر الجدول أن قيم معاملات الارتباط البينية لمحاور أداة الدراسة تراوحت ما بين (0.36-0.6)، ما يدل على وجود علاقة بين المحاور المختلفة (بما أنها تنتمي لمجال عام مشترك)، وبما أن هذه الارتباطات ليست عالية جداً (أقل من 0.8 مثلاً)، فهذا يُظهر أن كل محور يقيس جانباً مختلفاً نسبياً، وليس مجرد تكرار لنفس البُعد.

هذه النتائج تشير إلى أن الأداة تتمتع بدرجة مقبولة من الصدق البنائي، حيث إن المحاور مرتبطة بالدرجة الكلية (فتقيس نفس البنية النظرية العامة)، وفي الوقت نفسه ليست مترادفة تماماً، مما يعكس التنوع في جوانب الظاهرة المدروسة.

كما تم حساب قيم معاملات ارتباط بيرسون بين فقرات الأداة والأبعاد التي تنتمي إليها. وبين الأبعاد والمحاور التي تنتمي إليها والأداة ككل، وكما هو مبين في الجدول (4.3):

الجدول (4.3): قيم معاملات الارتباط بين فقرات أبعاد واقع تدريب المعلمين في المدارس الكنسية العربية الأهلية في الجليل، والأداة ككل

المحور /الأبعاد	رقم الفقرة	معامل الارتباط		
		مع البعد	مع المحور	مع الأداة ككل
المحور الأول	واقع تدريب المعلمين في المدارس الكنسية العربية الأهلية الثانوية			
البعد الأول: أسس تحديد الاحتياجات التدريبية	تُحدّد الإدارة الاحتياجات التدريبية الخاصّة بالمعلّمين بصورة دورية	.75**	.62**	.41**
	تُشرك الإدارة المعلّمين في تحديد محاور الدورات التدريبية	.73**	.68**	.38**
	تحدّد الإدارة احتياجات التدريب اعتمادًا على نتائج الدراسات	.71**	.67**	.45**
	تستعين الإدارة بالخبراء لتحديد احتياجات التدريب	.77**	.66**	.32**
	تأخذ الإدارة نتائج الطلبة عند تحديد احتياجات التدريب	.70**	.64**	.42**
	تبنى الإدارة الدورات التدريبية بالاعتماد على احتياجات المعلّمين التدريبية	.73**	.67**	.39**
	تحدّد الإدارة الاحتياجات التدريبية بناءً على الملاحظات التي ترد إليها من المعلّمين	.81**	.75**	.59**
	تأخذ الإدارة بعين الاعتبار نتائج الدورات السابقة عند تحديد الدورات التدريبية الجديدة	.70**	.56**	.50**
	تراعي الإدارة التطوّرات العلمية والتربوية عند تحديد الدورات التدريبية	.70**	.66**	.24**
البعد الثاني: واقع تنفيذ الدورات التدريبية	تُهيئ الإدارة البيئة المناسبة لعقد الدورات التدريبية للمعلّمين	.80**	.75**	.34**
	تقدّم الإدارة الدورات التدريبية من قبل خبراء ومتخصّصين في المجال التدريبي	.62**	.60**	.49**
	تقدّم الإدارة كافّة التسهيلات الممكنة لتنفيذ الدورات التدريبية بكفاءة عالية	.83**	.69**	.34**
	تُخصّص الإدارة الوقت الكافي والمناسب لتقديم الدورات التدريبية	.84**	.68**	.29**
	تُراعي الدورات التدريبية الفروقات والاختلافات بين المعلّمين	.81**	.80**	.41**
	توظّف الإدارة الأساليب الحديثة في تقديم الدورات التدريبية للمعلّمين	.83**	.73**	.41**
	توفّق الإدارة بين محتوى الدورات التدريبية وواقع البيئة المدرسية	.66**	.71**	.58**

.40**	.58**	.66**	تُقدّم الإدارة الدورات التدريبية في مواعيد مناسبة للمعلمين	البعد الثالث: تقييم الدورات التدريبية
.20**	.50**	.60**	تُشجّع الإدارة المعلمين على حضور الدورات التدريبية	
.37**	.58**	.62**	تقدّم الإدارة شهادات علمية (حضور) للمعلمين لحضورهم دورات تدريبية	
.52**	.83**	.89**	تهتم الإدارة بالتغذية الراجعة المقدمة من المعلمين حول الدورات التدريبية	
.43**	.70**	.73**	تأخذ الإدارة تقارير المدرّسين في تقييم الدورات التدريبية	
.37**	.69**	.77**	تحرص الإدارة على توثيق مجريات التدريب (صور/وصف..)	
.41**	.75**	.86**	تقيم الإدارة مخرجات الدورات التدريبية في مدى تحقيقها لأهدافها	
.44**	.72**	.79**	تقيم الإدارة الدورات التدريبية اعتمادًا على مدى انعكاسها على أداء المعلمين	
.52**	.75**	.86**	تأخذ الإدارة ملاحظات الطلبة للتعرف على مدى فاعلية الدورات التدريبية عليهم	
.52**	.74**	.79**	تستعين الإدارة بخبراء تقييم الدورات التدريبية	

يظهر الجدول (4.3) أن معاملات الارتباط بين فقرات المحور الأول واقع تدريب المعلمين في المدارس الكنسية العربية الأهلية الثانوية والأبعاد التي تنتمي إليها والأداة ككل كانت مناسبة، حيث جاءت الارتباطات بين فقرات المحور الأول واقع تدريب المعلمين في المدارس الكنسية العربية الأهلية في الجليل والأبعاد التي تنتمي إليها والأداة ككل، أكبر من (0.50)، وهي ملائمة للأغراض لتحقيق أهداف الدراسة الحالية.

الجدول (5.3): قيم معاملات الارتباط بين فقرات أبعاد تحديات تدريب المعلمين في المدارس الكنسية العربية الأهلية في الجليل، والأداة ككل

المحاور/الأبعاد	رقم الفقرة	معامل الارتباط		
		مع البعد	مع المحور	مع الأداة ككل
المحور الثاني	تحديات تدريب المعلمين			
البعد الأول: التحديات الإدارية	عدم اعتماد الإدارة عند تصميم الدورات التدريبية على احتياجات المعلمين	.43**	.45**	.46**
	تُعقد الإدارة الدورات التدريبية في مواعيد غير مناسبة للمعلمين	.71**	.54**	.15**
	الوقت الذي تُحدده الإدارة للدورات التدريبية غير كافٍ	.69**	.63**	.26**
	صعوبة التواصل بين القائمين على الدورات التدريبية والمعلمين	.78**	.70**	.21**
	إغفال الإدارة لمتابعة أثر التدريب على المعلمين	.83**	.77**	.11**
	تعقد الدورات التدريبية في مكان غير مجهّز لهذا الغرض	.76**	.71**	.18**
	عدم تشجيع الإدارة المعلمين على حضور الدورات التدريبية	.76**	0.70**	.13**
	غياب متابعة للمعلمين بعد انتهاء الدورة التدريبية	.78**	.78**	.04**
	عدم توفير الإدارة ميزانية كافية للتدريب	.75**	.71**	.19**
	عدم اختيار الإدارة لمدربين مؤهلين بشكل كافٍ	.79**	.82**	.26**
	عدم أخذ الإدارة بعين الاعتبار الدورات التدريبية في تقييم المعلمين	.72**	.73**	.04**
	نقص الخبرات والمعارف لدى القائمين على الدورات التدريبية	.80**	.73**	.33**
البعد الثاني: التحديات البشرية	عدم وجود الوعي الكافي لدى المعلمين بأهمية الدورات التدريبية	.88**	.82**	.19**
	ضعف قدرة القائمين على الدورات التدريبية في إقناع المعلمين بأهمية الدورات المقدمة لهم	.80**	.74**	.13**
	ضعف قدرة القائمين على الدورات التدريبية في توظيف الأساليب الحديثة والمتنوعة في التدريب	.90**	.85**	.21**
	عدم اهتمام القائمين على الدورات التدريبية بآراء المعلمين وأفكارهم	.89**	.85**	.24**
	عدم إتاحة المدربين للمدربين إمكانية المشاركة بخبراتهم	.88**	.84**	.33**

.35**	.78**	.84**	عدم قدرة المدربين على إدارة الدورات التدريبية	البعد الثالث: التحديات الفنية والتقنية
0.09**	.71**	.75**	غياب بعض المعلمين عن دورات التدريب (الكلي/التأخر / ترك التدريب مبكراً)	
.19**	.76**	.85**	الاعتماد على أساليب تقليدية في تقديم المادة التدريبية	
.02**	.81**	.82**	عدم مراعاة القائمين على التدريب بالفروقات الفردية بين المعلمين	
.08**	.66**	.75**	طول المدة الزمنية الخاصة بالدورات التدريبية	
.15**	.68**	.78**	عدم تجهيز البيئة التدريبية بالمستلزمات والتقنيات الحديثة اللازمة للتدريب	
.12**	.81**	.86**	خلو الدورات التدريبية من الناحية الإبداعية والابتكارية	
.23**	.80**	.86**	عدم صلاحية/ملاءمة الأجهزة المستخدمة في التدريب	
.19**	.65**	.70**	صعوبة إقناع المعلمين بالتسجيل للدورات التدريبية	
.38	.72**	.68**	ضعف قدرة المدربين على التعامل مع التقنيات الحديثة في التدريب	

يظهر الجدول (5.3) أن معاملات الارتباط بين فقرات المحور الثاني تحديات تدريب المعلمين في

المدارس الكنسية العربية الأهلية الثانوية والأبعاد التي تنتمي إليها والأداة ككل كانت مناسبة، حيث جاءت

الارتباطات بين فقرات المحور الثاني تحديات تدريب المعلمين في المدارس الكنسية العربية الأهلية في

الجليل والأبعاد التي تنتمي إليها والأداة ككل، أكبر من (0.50) كما أعلاه، وهي ملائمة للأغراض لتحقيق

أهداف الدراسة الحالية.

الجدول (6.3): قيم معاملات الارتباط بين فقرات أبعاد متطلبات تدريب المعلمين في المدارس الكنسية

العربية الأهلية في الجليل، والأداة ككل.

معامل الارتباط			رقم الفقرة	المحاور/الأبعاد
مع الأداة ككل	مع المحور	مع البعد		
متطلبات تدريب المعلمين في المدارس الكنيسية العربية الأهلية الثانوية				
.48**	.73**	تجهيز البيئة التدريبية بالمستلزمات والتقنيات الحديثة لتقديم الدورات التدريبية للمعلمين	المحور الثالث	
	عمود مفقود: انظر الجدولين السابقين؟			
.55**	.72**	تقديم الحوافز المناسبة لتشجيع المعلمين على الالتحاق بالدورات التدريبية		
.48**	.75**	تخصيص ميزانية مناسبة للدورات التدريبية		
.60**	.82**	صيانة الأجهزة والمستلزمات التدريبية بصورة مستمرة		
.55**	.76**	ربط الالتحاق بالدورات التدريبية بالترقيات والمكافآت الوظيفية		
.49**	.88**	تصميم الدورات التدريبية بالاعتماد على احتياجات المعلمين		
.53**	.89**	تقييم الأثر الناتج عن الدورات التدريبية واستخدام النتائج في تصميم دورات لاحقة		
.51**	.86**	توظيف التقنية الحديثة في الأساليب التدريبية		
.53**	.89**	تخصيص الوقت الكافي للدورات التدريبية		
.52**	.78**	التنسيق بين الإدارة والمعلمين لاختيار الوقت المناسب لعرض الدورات التدريبية		
.52**	.84**	توفير المدربين الأكثر كفاءة وخبرة في المجال التدريبي لتقديم الدورات التدريبية		

يظهر الجدول (6.3) أن معاملات الارتباط بين فقرات المحور الثالث متطلبات تدريب المعلمين

في المدارس الكنسية العربية الأهلية الثانوية والأبعاد التي تنتمي إليها والأداة ككل كانت مناسبة، حيث

جاءت الارتباطات بين فقرات المحور الثاني متطلبات تدريب المعلمين في المدارس الكنسية العربية الأهلية

في الجليل والأبعاد التي تنتمي إليها والأداة ككل، أكبر من (0.50)، وهي ملائمة للأغراض لتحقيق

أهداف الدراسة الحالية.

ثبات الاستبانة

لقياس مدى ثبات الاستبانة استخدم الباحث (معادلة كرونباخ ألفا) للتأكد من ثبات أداة الدراسة على العينة الاستطلاعية المكونة من (50) معلمًا/معلمة، والجدول (7.3) يوضح معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات الاستبانة.

الجدول (7.3): معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة الدراسة (الاستبانة)

معايير ثبات ألفا كرونباخ	عدد الفقرات	محاور الدراسة / والأبعاد
المحور الأول واقع تدريب المعلمين في المدارس الكنسية العربية الأهلية		
.914	9	البعد الأول: أسس تحديد الاحتياجات التدريبية
.913	20	البعد الثاني: واقع تنفيذ الدورات التدريبية
.919	7	البعد الثالث: تقييم الدورات التدريبية
.953	26	المحور الأول ككل
المحور الثاني تحديات تدريب المعلمين		
.872	11	البعد الأول: التحديات الإدارية
.941	8	البعد الثاني: التحديات البشرية
.927	8	البعد الثالث: التحديات الفنية والتقنية
.955	27	المحور الثاني ككل
.960	11	المحور الثالث متطلبات تدريب المعلمين في المدارس الكنسية العربية الأهلية الثانوية

الأداة الكلية	64	858.
---------------	----	------

أظهرت النتائج في الجدول (7.3) أن معامل الثبات العام لمحاور الدراسة مرتفع جدًا حيث بلغ (858.) الإجمالي عبارات الاستبانة (64 عبارة) وهو أكبر من 0.70 مما يطمئن الباحث على استخدام الاستبانة بكل طمأنينة، بينما تراوح ثبات المحاور ما بين (953) كحد أدنى، وبين (960) كحد أعلى، فجميع المحاور ثباتها مرتفع جدًا، وهذا يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات يمكن الاعتماد عليه في التطبيق الميداني للدراسة.

معيار تصحيح أداة الاستبانة

استند الباحث بصورة أساسية في إعداد الأداة على المقاييس المستخدمة في الدراسات السابقة، إذ يضع المستجيب إشارة أمام كل فقرة من فقرات المجالات وذلك على سلم من خمس درجات هي (موافق بشدة، موافق، موافق نوعًا ما، غير موافق، غير موافق بشدة، وصُححت الأداة بإعطاء الأوزان التالية (5، 4، 3، 2، 1) للدرجات السابقة الذكر، كما تم التحقق من دلالات الصدق والثبات للأداة. وللحكم على مستوى المتوسطات الحسابية للفقرات والأبعاد والأداة ككل، اعتمد المعيار الإحصائي باستخدام المعادلة الآتية:

$$\text{مدى الفئة} = (\text{أعلى قيمة} - \text{أدنى قيمة}) \div \text{مقسومًا على عدد الخيارات}$$

$$\text{مدى الفئة} = 5 - 1 = 4 \div 5 = 0.8 \text{ وبذلك يصبح معيار الحكم على النحو الآتي:}$$

الجدول (8.3): المعيار الإحصائي لتحديد درجة واقع تدريب المعلمين في المدارس الكنسية

العربية الأهلية الثانوية في الجليل من وجهة نظر المديرين والمعلمين

الدرجة	المتوسط الحسابي
متدنية جدًا	أقل من 1.80
متدنية	من 1.80 إلى أقل من 2.60
متوسطة	من 2.60 إلى أقل من 3.40
كبيرة	من 3.40 إلى أقل من 4.20
كبيرة جدًا	من 4.20 فأعلى

ثانيًا: المقابلة

تم جمع البيانات النوعية من خلال المقابلة التي تم تصميمها بالاعتماد على مجموعة من الدراسات ذات العلاقة بالمجال البحثي (بصبوص، 2023؛ عرار، 2023؛ السرطاوي، 2022؛ هاشمي، 2021؛ كشة، 2020؛ القحطاني، 2019؛ الفوزان واللهيبي، 2018)، إضافةً إلى تطويرها بالاعتماد على النتائج التي تم تحصيلها من الاستبانة، حيث تم تصميم المقابلة بعد الانتهاء من جمع بيانات الاستبانة وتحليلها.

صدق المقابلة

تم التحقق من صدق أسئلة المقابلة من خلال عرضها بصورتها الأولية على مجموعة من المحكمين ذوي الخبرة والاختصاص لإبداء رأيهم في مناسبتها لأغراض الدراسة وتقديم أي تعديل أو إضافة عليها. تألفت المقابلة بصورتها الأولية من ستة أسئلة مفتوحة بالإضافة إلى المتغيرات الديموغرافية (ملحق 4).

بعد الانتهاء من تحكيم المقابلة والعمل بالتعديلات والمقترحات التي قدمها المحكمون تم اعتماد

المقابلة بصورتها النهائية (ملحق 5)، تضمنت التعديلات ما يلي:

1. حذف السؤال الأول.

2. تعديل صياغة السؤال الثاني، والثالث، والرابع، والخامس، والسادس

3. إضافة "الجيل الغربي" لكافة الاسئلة من 2-6.

تألفت المقابلة بصورتها النهائية من خمسة أسئلة (السؤال الأول ارتبط بالكشف عن واقع التدريب للمعلمين في المدارس الكنسية العربية الأهلية، والسؤال الثاني والثالث والرابع استهدفوا تحديد التحديات التي تواجه تدريب المعلمين في المدارس الكنسية العربية الأهلية الثانوية في الجليل، في حين هدف السؤال الخامس والأخير إلى توضيح متطلبات التدريب للمعلمين في المدارس الكنسية العربية الأهلية في الجليل).

ثبات المقابلة

تم الاعتماد على طريقة تحليل الباحث مع فارق زمني للتحقق من ثبات أداة المقابلة. تتضمن الطريقة إعادة تحليل بيانات المقابلات بعد مرور أسبوعين من الانتهاء من عملية التحليل، وإجراء المقارنة بين نتائج التحليل الأولي للمقابلات ونتائج التحليل الثاني للمقابلات للتأكد من تطابق النتائج التي تم التوصل إليها مسبقاً ضمن التحليل الأول.

بعد تطبيق الطريقة المذكورة تم التحقق من وجود مستوى تطابق مرتفع في النتائج التي تم التوصل إليها، مما أكد على ثبات أداة المقابلة.

إجراءات المقابلة

تم الاعتماد على مجموعة من الخطوات لإجراء المقابلة، بما في ذلك:

1. تحديد موعد مسبق لإجراء المقابلة مع كل مدير/ة.

2. إجراء المقابلة بصورة شخصية مع كل مدير/ة.

3. الترحيب بالمدير/ة وشكره على مشاركته في الدراسة، مع التأكيد على أن مشاركته تُعتبر طوعية في الدراسة ويُمكنه الانسحاب في أي وقت، وبأن كافة البيانات التي سيتم جمعها سيتم المحافظة على سريتها واستخدامها لأغراض البحث العلمي فقط.
4. توضيح الغاية الأساسية من الدراسة، وتوضيح كل سؤال بصورة متسلسلة.
5. تدوين إجابة كل مدير/ة، مع الحرص على منح كل مدير/ة الفرصة الكافية للتعبير عن رأيه.
6. تراوحت مدة كل مقابلة من ساعة إلى ساعة ونصف.
7. في الختام وبعد الانتهاء من الأسئلة تم شكر المدير/ة على المشاركة في الدراسة.
8. تم تجميع الإجابات الخاصة بالمديرين وتنظيمها وتجهيزها لغايات التحليل.

أسلوب تحليل المقابلة

تم الاعتماد على أسلوب تحليل المحتوى (Content Analysis) في تحليل البيانات النوعية التي تم تجميعها من خلال المقابلات. يُعتبر هذا الأسلوب الأنسب للدراسة الحالية حيث يعتمد على ترميز المبحوثين وإجاباتهم والمقارنة بينها من أجل تحديد أوجه الشبه بينها، بالإضافة إلى الاعتماد على فكرة تكرار المضمون (الفكرة) واعتبار كل فكرة تمثل وحدة تحليل معينة.

يُعتبر أسلوب تحليل المحتوى من الأساليب الموضوعية التي تمنح المستجيب الفرصة الكافية للتعبير عن رأيه بصورة مناسبة، كما أنه يُقدم وجهات نظر المستجيبين بطريقة مباشرة وواضحة (الرشيدي، 2021).

5.3 إجراءات الدراسة

لتطبيق الدراسة تم الاعتماد على مجموعة من الخطوات، بما في ذلك:

1. تحديد موضوع الدراسة ثم صياغة الأسئلة البحثية والفرضيات المرتبطة بمتغيرات الدراسة.
2. إعداد الإطار النظري بالاعتماد على الأدب النظري الدراسات السابقة المرتبطة بالمجال البحثي.
3. تصميم أدوات الدراسة (الاستبانة والمقابلة) بالاستعانة بمجموعة من الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة.
4. التحقق من صدق وثبات أدوات الدراسة.
5. الحصول على كتاب موافقة من قبل وزارة التربية لتطبيق الدراسة.
6. توزيع الاستبانة على عينة الدراسة لجمع البيانات البحثية الكمية وإجراء المقابلات لجمع البيانات النوعية.

7. تحليل البيانات باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة واستخراج النتائج.

8. عرض النتائج ومناقشتها وتوصياتها

6.3 طرق تحليل البيانات الكمية والنوعية

1. لتحليل البيانات الكمية التي تم تجميعها من خلال الاستبانة؛ تم الاعتماد على برمجية التحليل الإحصائي (Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) والتي تُعتبر الأنسب بحسب موضوع البحث. توفر هذه البرمجية مجموعة من الاختبارات وأدوات التحليل بما في ذلك معامل الارتباط بيرسون (Pearson correlation)، ومعامل الاتساق كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha)، والتباين الأحادي (One Way Analysis of Variance –ANOVA)، واختبار T والتحليل الانحداري والتكراري والعاملي. كما تم تحليل النتائج النوعية باستخدام تحليل المحتوى.

الفصل الرابع: نتائج الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن واقع تدريب المعلمين في المدارس الكنسية العربية الأهلية الثانوية في الجليل من وجهة نظر المديرين والمعلمين، ولتحقيق ذلك تمت الإجابة عن أسئلتها والتحقق من صحة فرضياتها وفق تسلسلها. يتضمن هذا الفصل عرضاً لنتائج الدراسة حسب الأسئلة والفرضيات ثم النتائج النوعية.

1.4 نتائج الدراسة الكمية

يتضمن القسم الحالي من الفصل عرض النتائج الكمية المرتبطة بأسئلة الدراسة.

1.1.4 النتائج المتعلقة بالأسئلة

1.1.1.4 نتائج السؤال الأول الذي نص على: "ما واقع تدريب المعلمين في المدارس الكنسية

العربية الأهلية الثانوية في الجليل من وجهة نظر المعلمين"؟

للإجابة عن هذا السؤال؛ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات درجة واقع تدريب المعلمين في المدارس الكنسية العربية الأهلية الثانوية، وكل بعد من أبعادها، ويبين الجدول (1.4) ذلك.

الجدول (1.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على أبعاد واقع تدريب المعلمين في المدارس الكنسية العربية الأهلية الثانوية مرتبة تنازلياً

رقم البعد	الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
2	واقع تنفيذ الدورات التدريبية	3.70	0.699	1	كبيرة

1	أسس تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين	3.58	0.680	2	كبيرة
3	تقييم الدورات التدريبية	3.31	0.820	3	متوسطة
	الأداة الكلية	3.55	0.670		كبيرة

يلاحظ من الجدول (1.4) أن أبعاد درجة واقع تدريب المعلمين في المدارس الكنسية العربية الأهلية الثانوية من وجهة نظر المديرين والمعلمين ككل جاءت بدرجة (كبيرة) بمتوسط حسابي (3.55) بانحراف معياري (0.67). حيث جاء بعد واقع تنفيذ الدورات التدريبية بمتوسط حسابي (3.70) بدرجة (كبيرة) بانحراف معياري (0.69). وبعد أسس تحديد الاحتياجات التدريبية بمتوسط حسابي (3.58) وبدرجة (كبيرة) بانحراف معياري (0.68)، وتقييم الدورات التدريبية بمتوسط حسابي (3.31) بدرجة (متوسطة) بانحراف معياري (0.67).

كما تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على كل فقرة من فقرات كل بعد من أبعاد واقع تدريب المعلمين في المدارس الكنسية العربية الأهلية من وجهة نظر المديرين والمعلمين، وفيما يلي عرض لذلك:

البعد الأول: أسس تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات هذا البعد، وكانت النتائج كما في الجدول (2.4):

الجدول (2.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على

فقرات أسس تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين وفق المتوسطات الحسابية مرتبة تنازلياً

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
9	تراعي الإدارة التطورات العلمية والتربوية عند تحديد الدورات التدريبية	3.96	.770	1	كبيرة
6	تبني الإدارة الدورات التدريبية بالاعتماد على احتياجات المعلمين التدريبية	3.69	.834	2	كبيرة
7	تحدد الإدارة الاحتياجات التدريبية بناءً على الملاحظات التي ترد إليها من المعلمين	3.62	.928	3	كبيرة
1	تحدد الإدارة الاحتياجات التدريبية الخاصة بالمعلمين بصورة دورية	3.61	.892	4	كبيرة
5	تأخذ الإدارة نتائج الطلبة عند تحديد احتياجات التدريب	3.57	.849	5	كبيرة
3	تحدد الإدارة احتياجات التدريب اعتماداً على نتائج الدراسات	3.52	.943	6	كبيرة
8	تأخذ الإدارة بعين الاعتبار نتائج الدورات السابقة عند تحديد الدورات التدريبية الجديدة	3.49	.865	7	كبيرة
4	تستعين الإدارة بالخبراء لتحديد احتياجات التدريب	3.47	.974	8	كبيرة
2	تشرك الإدارة المعلمين في تحديد محاور الدورات التدريبية	3.36	.965	9	متوسطة
	المعدل العام للبعد الأول: أسس تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين	3.58	.680		كبيرة

يلاحظ من الجدول (2.4) أن المتوسطات الحسابية لفقرات البعد الأول تراوحت بين (3.36)

و(3.96) بدرجة (كبيرة). حيث جاءت الفقرة رقم (9) التي نصت على "تراعي الإدارة التطورات العلمية

والتربوية عند تحديد الدورات التدريبية" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.96) وبانحراف معياري

(.77) وبدرجة (كبيرة)، في حين جاءت الفقرة رقم (2) التي نصت على "تشرك الإدارة المعلمين في تحديد

محاور الدورات التدريبية" في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.36) وبانحراف معياري (.96) وبدرجة

(متوسطة).

البعد الثاني: واقع تنفيذ الدورات التدريبية

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات هذا البعد وكانت النتائج كما في

الجدول (3.4):

الجدول (3.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على

فقرات واقع تنفيذ الدورات التدريبية وفق المتوسطات الحسابية مرتبة تنازلياً

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
18	تُشجّع الإدارة المعلمين على حضور الدورات التدريبية	4.21	.758	1	كبيرة جدا
11	تُقدّم الإدارة الدورات التدريبية من قبل خبراء ومتخصصين في المجال التدريبي	4.13	.730	2	كبيرة
12	تُقدّم الإدارة كافة التسهيلات الممكنة لتنفيذ الدورات التدريبية بكفاءة عالية	3.79	.894	3	كبيرة
10	تُهيئ الإدارة البيئة المناسبة لعقد الدورات التدريبية للمعلمين	3.77	.882	4	كبيرة
13	تُخصّص الإدارة الوقت الكافي والمناسب لتقديم الدورات التدريبية	3.74	.878	5	كبيرة
15	توظّف الإدارة الأساليب الحديثة في تقديم الدورات التدريبية للمعلمين	3.73	.833	6	كبيرة
16	توفّق الإدارة بين محتوى الدورات التدريبية وواقع البيئة المدرسية	3.60	.838	7	كبيرة
17	تُقدّم الإدارة الدورات التدريبية في مواعيد مناسبة للمعلمين	3.53	.911	8	كبيرة
19	تقدّم الإدارة شهادات علمية (حضور) للمعلمين لحضورهم دورات تدريبية	3.29	1.176	9	متوسطة
14	تُراعي الدورات التدريبية الفروقات والاختلافات بين المعلمين	3.22	1.014	10	متوسطة
	المعدل العام للبعد الثاني واقع تنفيذ الدورات التدريبية	3.70	.699		كبيرة

يلاحظ من الجدول (3.4) أن المتوسطات الحسابية لفقرات البعد الثاني درجة تنفيذ الدورات التدريبية

تراوحت بين (4.21) و(3.22) بدرجة (متوسطة - كبيرة). حيث جاءت الفقرة رقم (18) التي نصت

على "تشجيع الإدارة المعلمين على حضور الدورات التدريبية" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.21) وبانحراف معياري (0.75) وبدرجة (كبيرة جدًا)، في حين جاءت الفقرة رقم (14) التي نصت على "تُرَاعَى الدورات التدريبية الفروقات والاختلافات بين المعلمين" في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.22) وبانحراف معياري (1.01) وبدرجة (متوسطة).

البعد الثالث: تقييم الدورات التدريبية

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات هذا البعد وكانت النتائج كما في الجدول (4.4):

الجدول (4.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على

فقرات تقييم الدورات التدريبية وفق المتوسطات الحسابية مرتبة تنازلياً

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
23	تُقيّم الإدارة مخرجات الدورات التدريبية في مدى تحقيقها لأهدافها	3.46	.902	1	كبيرة
20	تهتم الإدارة بالتغذية الراجعة المقدمة من المعلمين حول الدورات التدريبية	3.44	.965	2	كبيرة
21	تأخذ الإدارة تقارير المدربين في تقييم الدورات التدريبية	3.43	.964	3	كبيرة
24	تُقيّم الإدارة الدورات التدريبية اعتماداً على مدى انعكاسها على أداء المعلمين	3.39	.998	4	متوسطة
22	تحرص الإدارة على توثيق مجريات التدريب (صور/وصف..)	3.37	1.044	5	متوسطة
26	تستعين الإدارة بخبراء لتقييم الدورات التدريبية	3.10	1.083	6	متوسطة
25	تأخذ الإدارة ملاحظات الطلبة للتعرف على مدى فاعلية الدورات التدريبية عليهم	3.03	1.115	7	متوسطة
	المعدل العام للبعد الثالث تقييم الدورات التدريبية	3.31	.820		متوسطة

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة

يلاحظ من الجدول (4.4) أن المتوسطات الحسابية لفقرات البعد الثالث درجة تقييم الدورات التدريبية تراوحت بين (3.03) و (3.46) بدرجة (متوسطة). حيث جاءت الفقرة رقم (23) التي نصت على "تُقيّم الإدارة مخرجات الدورات التدريبية في مدى تحقيقها لأهدافها" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.46) وبانحراف معياري (0.90) وبدرجة (كبيرة)، في حين جاءت الفقرة رقم (25) التي نصت على "تأخذ الإدارة ملاحظات الطلبة للتعرف على مدى فاعلية الدورات التدريبية عليهم" في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.03) وبانحراف معياري (1.11) وبدرجة (متوسطة).

2.1.1.4 نتائج السؤال الثاني الذي نص على: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) لاستجابات عينة الدراسة حول واقع تدريب المعلمين في المدارس الكنسية العربية الأهلية الثانوية في الجليل تُعزى للمتغيرات الديموغرافية (الجنس، المؤهل العلمي، عدد سنوات الخدمة)؟"

للإجابة عن هذا السؤال؛ تم اختبار صحة الفرضية الأولى "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين آراء المعلمين حول واقع تدريب المعلمين في المدارس الكنسية العربية الأهلية في الجليل تُعزى للمتغيرات الديموغرافية (الجنس، المؤهل العلمي، عدد سنوات الخدمة)".

حيث تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على درجة استجابات أفراد عينة الدراسة حول واقع تدريب المعلمين في المدارس الكنسية العربية الأهلية في الجليل، وفقاً لمتغير (الجنس، المؤهل العلمي، عدد سنوات الخدمة)، ويبين الجدول (5.4) ذلك.

الجدول (5.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على واقع تدريب المعلمين في المدارس الكنسية العربية الأهلية الثانوية في الجليل، وفقاً لمتغير (الجنس، المؤهل العلمي، عدد سنوات الخدمة)

المتغير	المستوى/الفئة	المتوسط الحسابي	العدد	الانحراف المعياري
الجنس	ذكر	3.67	74	.683
	أنثى	3.51	196	.662
	المعدل	3.59	270	.670
سنوات الخدمة	أقل من خمس سنوات	3.83	15	1.064
	5 سنوات - إلى أقل من 10 سنوات	3.51	47	.567
	10 سنوات فأكثر	3.54	208	0.655
	المعدل	3.63	270	.670
المؤهل العلمي	بكالوريوس	3.46	74	.595
	ماجستير فأعلى	3.52	196	.695
	المعدل	3.51	270	.670

يُلاحظ من الجدول (5.4) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على واقع تدريب المعلمين في المدارس الكنسية العربية الأهلية في الجليل، وفقاً لمتغير (الجنس، المؤهل العلمي، عدد سنوات الخدمة)، ولتحديد الدلالة الإحصائية لهذه الفروق الظاهرية، تم تطبيق تحليل التباين الثلاثي، ويبين الجدول (6.4) ذلك.

الجدول (6.4): تحليل التباين الثلاثي للمتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على درجة استجابة أفراد عينة الدراسة حول واقع تدريب المعلمين في المدارس الكنسية العربية الأهلية الثانوية في الجليل تُعزى للمتغيرات الديموغرافية (الجنس، المؤهل العلمي، عدد سنوات الخدمة)

المتغير	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية	مستوى الدلالة
الجنس	1.274	1	1.274	2.851	.092	غير دال
المؤهل العلمي	.787	1	.787	1.755	.186	غير دال
سنوات الخدمة	1.276	2	.638	1.422	.243	غير دال

يلاحظ من الجدول (6.4) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)

بين آراء المعلمين حول واقع تدريب المعلمين في المدارس الكنسية العربية الأهلية في الجليل تُعزى للمتغيرات الديموغرافية (الجنس، المؤهل العلمي، عدد سنوات الخدمة)، لذا تم قبول الفرضية.

3.1.1.4 نتائج السؤال الثالث الذي نص على: "ما تحديات تدريب المعلمين (الإدارية، والبشرية،

والفنية والتقنية) في المدارس الكنسية العربية الأهلية الثانوية في الجليل من وجهة نظر المديرين والمعلمين؟"

للإجابة عن هذا السؤال؛ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة

الدراسة على فقرات تحدّيات تدريب المعلمين (الإدارية، البشرية، الفنية والتقنية) في المدارس الكنسية العربية الأهلية في الجليل، ويبين الجدول (7.4) ذلك.

الجدول (7.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لتحديات تدريب المعلمين (الإدارية، البشرية، الفنية والتقنية)

رقم البعد	الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
-----------	---------	-----------------	-------------------	--------	--------

متوسطة	1	.761	2.78	التحديات الفنية والتقنية	3
متوسطة	2	.608	642.	التحديات الإدارية	1
متدنية	3	.810	582.	التحديات البشرية	2
متوسطة		.666	2.67	المعدل العام لتحديات تدريب المعلمين	

يلاحظ من الجدول (7.4) أن أبعاد درجة تحديات تدريب المعلمين في المدارس الكنسيّة العربيّة الأهلّيّة الثانويّة من وجهة نظر المديرين والمعلمين ككل جاءت بدرجة (متوسطة) بمتوسط حسابي (2.67) بانحراف معياري (66). حيث جاءت التحديات الفنية والتقنية ضمن الرتبة الأولى بمتوسط حسابي (2.78) بدرجة (متوسطة) بانحراف معياري (76)، تليها التحديات الإدارية بمتوسط حسابي (2.64) وبدرجة (متوسطة) بانحراف معياري (60)، وتليها التحديات البشرية بمتوسط حسابي (2.58) بدرجة (متدنية) بانحراف معياري (81).

كما تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على كل فقرة من فقرات كل بعد من أبعاد تحديات تدريب المعلمين في المدارس الكنسيّة العربيّة الأهلّيّة من وجهة نظر المديرين والمعلمين، وفيما يلي عرض لذلك:

التحديات الإدارية

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات التحديات الإدارية وكانت النتائج كما في الجدول (8.4):

الجدول (8.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات التحديات الإدارية مرتبة تنازلياً وفق المتوسطات الحسابية

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
1	عدم اعتماد الإدارة عند تصميم الدورات التدريبية على احتياجات المعلمين	3.68	.881	1	كبيرة
8	غياب متابعة للمعلمين بعد انتهاء الدورة التدريبية	2.81	1.047	2	متوسطة
5	إغفال الإدارة لمتابعة أثر التدريب على المعلمين	2.77	.959	3	متوسطة
11	عدم أخذ الإدارة بعين الاعتبار الدورات التدريبية في تقييم المعلمين	2.76	1	4	متوسطة
3	الوقت الذي تُحدده الإدارة للدورات التدريبية غير كافٍ	2.66	.931	5	متوسطة
9	عدم توفير الإدارة ميزانية كافية للتدريب	2.64	1.043	6	متوسطة
2	تُعقد الإدارة الدورات التدريبية في مواعيد غير مناسبة للمعلمين	2.59	.944	7	متدنية
4	صعوبة التواصل بين القائمين على الدورات التدريبية والمعلمين	2.45	.881	8	متدنية
6	تعقد الدورات التدريبية في مكان غير مجهز لهذا الغرض	2.36	.875	9	متدنية
10	عدم اختيار الإدارة لمدرّبين مؤهلين بشكل كافٍ	2.35	.839	10	متدنية
7	عدم تشجيع الإدارة المعلمين على حضور الدورات التدريبية	2.08	.852	11	متدنية
	المعدل العام للتحديات الإدارية	2.64	.608		متوسطة

يلاحظ من الجدول (8.4) أن المتوسطات الحسابية لفقرات التحديات الإدارية تراوحت بين (2.08)

و(3.68) بدرجة (متوسطة ومتدنية). حيث جاءت الفقرة رقم (1) التي نصت على "عدم اعتماد الإدارة

عند تصميم الدورات التدريبية على احتياجات المعلمين" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.68)

وبانحراف معياري (.88) وبدرجة (كبيرة)، في حين جاءت الفقرة رقم (7) التي نصت على "عدم تشجيع

الإدارة المعلمين على حضور الدورات التدريبية" في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (2.08) وبانحراف

معياري (.85) وبدرجة (متدنية).

التحديات البشرية

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات التحديات البشرية وكانت النتائج كما

في الجدول (9.4):

الجدول (9.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات التحديات البشرية وفق المتوسطات الحسابية مرتبة تنازلياً

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
19	غياب بعض المعلمين عن دورات التدريب (الكلي/التأخر/ ترك التدريب مبكراً)	3	1.072	1	متوسطة
14	ضعف قدرة القائمين على الدورات التدريبية في إقناع المعلمين بأهمية الدورات المقدمة لهم	2.68	1.007	2	متوسطة
13	عدم وجود الوعي الكافي لدى المعلمين بأهمية الدورات التدريبية	2.67	1.062	3	متوسطة
16	عدم اهتمام القائمين على الدورات التدريبية بأراء المعلمين وأفكارهم	2.59	.927	4	متدنية
15	ضعف قدرة القائمين على الدورات التدريبية في توظيف الأساليب الحديثة والمتنوعة في التدريب	2.54	.951	5	متدنية
12	نقص الخبرات والمعارف لدى القائمين على الدورات التدريبية	2.44	.905	6	متدنية
18	عدم قدرة المدربين على إدارة الدورات التدريبية	2.39	.879	7	متدنية
17	عدم إتاحة المدربين للمدربين إمكانية المشاركة بخبراتهم	2.36	.905	8	متدنية
	المعدل العام للتحديات البشرية	2.58	.608		متدنية

يلاحظ من الجدول (9.4) أن المتوسطات الحسابية لفقرات التحديات البشرية تراوحت بين (2.36)

و(3) بدرجة (متوسطة ومتدنية). حيث جاءت الفقرة رقم (19) التي نصت على "غياب بعض المعلمين

عن دورات التدريب (الكلي/التأخر/ ترك التدريب مبكراً)" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3) وبانحراف

معياري (1.07) وبدرجة (متوسطة)، في حين جاءت الفقرة رقم (17) التي نصت على "عدم إتاحة المدربين للمتدربين إمكانية المشاركة بخبراتهم" في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (2.36) وبانحراف معياري (0.90) وبدرجة (متدنية).

التحديات الفنية والتقنية

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ل فقرات التحديات الفنية والتقنية وكانت النتائج كما في الجدول (10.4):

الجدول (10.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات التحديات الفنية والتقنية وفق المتوسطات الحسابية مرتبة تنازلياً

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
24	خلو الدورات التدريبية من الناحية الإبداعية والابتكارية	2.95	.997	1	متوسطة
21	عدم مراعاة القائمين على التدريب بالفروقات الفردية بين المعلمين	2.93	1.043	2	متوسطة
20	الاعتماد على أساليب تقليدية في تقديم المادة التدريبية	2.90	1.030	3	متوسطة
26	صعوبة إقناع المعلمين بالتسجيل للدورات التدريبية	2.90	1.002	3	متوسطة
22	طول المدة الزمنية الخاصة بالدورات التدريبية	2.85	.860	5	متوسطة
23	عدم تجهيز البيئة التدريبية بالمستلزمات والتقنيات الحديثة اللازمة للتدريب	2.67	.994	6	متوسطة
25	عدم صلاحية/ملاءمة الأجهزة المستخدمة في التدريب	2.62	.908	7	متوسطة
27	ضعف قدرة المدربين على التعامل مع التقنيات الحديثة في التدريب	2.48	.865	8	متدنية
	المعدل العام للتحديات الفنية والتقنية	2.78	.761		متدنية

يلاحظ من الجدول (10.4) أن المتوسطات الحسابية لفقرات التحديات الفنية والتقنية تراوحت بين (2.48) و(2.95) بدرجة (متوسطة ومتدنية). حيث جاءت الفقرة رقم (24) التي نصت على "خلو الدورات التدريبية من الناحية الإبداعية والابتكارية" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (2.95) وبانحراف معياري (0.99) وبدرجة (متوسطة)، في حين جاءت الفقرة رقم (27) التي نصت على "ضعف قدرة المدربين على التعامل مع التقنيات الحديثة في التدريب" في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (2.48) وبانحراف معياري (0.86) وبدرجة (متدنية).

4.1.1.4 نتائج السؤال الرابع الذي نص على: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) لاستجابات عينة الدراسة حول تحديات تدريب المعلمين (الإدارية، والبشرية، والفنية والتقنية) في الجليل تُعزى للمتغيرات الديموغرافية (الجنس، المؤهل العلمي، عدد سنوات الخدمة)؟"

للإجابة عن هذا السؤال؛ تم اختبار صحة الفرضية الثانية والتي تنص "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين آراء المعلمين حول تحديات تدريب المعلمين (الإدارية، والبشرية، والفنية، والتقنية) في الجليل تُعزى للمتغيرات الديموغرافية (الجنس، المؤهل العلمي، عدد سنوات الخدمة)". والتي يتفرع منها ثلاث فرضيات فرعية.

أ. الفرضية الفرعية الأولى: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء المعلمين عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) حول التحديات الإدارية تدريب المعلمين في الجليل تُعزى للمتغيرات الديموغرافية (الجنس، المؤهل العلمي، عدد سنوات الخدمة)"

لاختبار صحة الفرضية الفرعية الأولى تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على درجة استجابات أفراد عينة الدراسة حول التحديات الإدارية لتدريب

المعلمين في المدارس الكنسية العربية الأهلية في الجليل، وفقاً لمتغير (الجنس، المؤهل العلمي، عدد سنوات الخدمة)، ويبين الجدول (11.4) ذلك.

الجدول (11.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على التحديات الإدارية لتدريب المعلمين في المدارس الكنسية العربية الأهلية الثانوية في الجليل، وفقاً لمتغير (الجنس، المؤهل العلمي، عدد سنوات الخدمة)

المتغير	المستوى/الفئة	المتوسط الحسابي	العدد	الانحراف المعياري
الجنس	ذكر	2.49	74	.559
	أنثى	2.70	196	.617
	المجموع	2.64	270	.608
سنوات الخدمة	أقل من خمس سنوات	2.20	15	.557
	5 سنوات - إلى أقل من 10 سنوات	2.70	47	.628
	10 سنوات فأكثر	2.66	208	.598
	المجموع	2.64	270	.608
المؤهل العلمي	بكالوريوس	2.75	74	.590
	ماجستير فأعلى	2.61	196	.612
	المجموع	2.64	270	.608

يُلاحظ من الجدول (11.4) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة

الدراسة على التحديات الإدارية لتدريب المعلمين في المدارس الكنسية العربية الأهلية في الجليل، وفقاً

لمتغير (الجنس، المؤهل العلمي، عدد سنوات الخدمة)، ولتحديد الدلالة الإحصائية لهذه الفروق

الظاهرية، تم تطبيق تحليل التباين الثلاثي، ويبين الجدول (12.4) ذلك.

الجدول (12.4): تحليل التباين الثلاثي للمتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على درجة استجابة أفراد عينة الدراسة حول التحديات الإدارية لتدريب المعلمين في المدارس الكنسية العربية الأهلية الثانوية في الجليل تُعزى للمتغيرات الديموغرافية (الجنس، المؤهل العلمي، عدد سنوات الخدمة)

المتغير	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية	مستوى الدلالة
الجنس	2.577	1	2.577	7.106	0.008	دال
المؤهل العلمي	1.049	1	1.049	2.849	0.093	غير دال
سنوات الخدمة	3.160	2	1.580	4.367	0.001	دال

يلاحظ من الجدول (12.4) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.5$) لتقديرات أفراد عينة الدراسة على استجابات أفراد عينة الدراسة للتحديات الإدارية لتدريب المعلمين في المدارس الكنسية العربية الأهلية في الجليل، وفقاً لمتغير المؤهل العلمي.

كما يتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.5$) لتقديرات أفراد عينة الدراسة على استجابات أفراد عينة الدراسة للتحديات الإدارية لتدريب المعلمين في المدارس الكنسية العربية الأهلية في الجليل، وفقاً لمتغير الجنس وسنوات الخدمة. ولمعرفة دلالة الفروق لمتغير سنوات الخدمة تم إجراء المقارنات البعدية باستخدام طريقة "شيفيه"، وكما هو مبين في الجدول (4.13).
الجدول (13.4): المقارنات البعدية باستخدام "شيفيه" للتحديات الإدارية لتدريب المعلمين في المدارس الكنسية العربية الأهلية الثانوية في الجليل، وفقاً لمتغير سنوات الخدمة

الخدمة (ا)	الخدمة (ل)	الفرق بين المتوسطين	الدلالة الإحصائية
أقل من خمس سنوات	5 سنوات - إلى أقل من 10 سنوات	*49.-	022.
	10 سنوات فأكثر	*46.-	017.
5 سنوات - إلى أقل من 10 سنوات	أقل من خمس سنوات	*49.	022.
	10 سنوات فأكثر	03.	944.
10 سنوات فأكثر	أقل من خمس سنوات	*46.	017.

944.	0.3-	5 سنوات - إلى أقل من 10 سنوات	
------	------	-------------------------------	--

يتبين من الجدول (13.4) المتعلق بالمقارنات البعدية باستخدام طريقة شيفيه وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين فئة أقل من خمس سنوات وفئة 5 سنوات - إلى أقل من 10 سنوات.

ولمعرفة الفروقات الإحصائية وفقاً لمتغير الجنس تم إجراء اختبار (T-test) كما هو موضح في الجدول (14.4).

جدول (14.4): اختبار T-test لمتغير الجنس للكشف عن الفروقات الدالة معنوياً في التحديات الإدارية لتدريب المعلمين

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ف)	مستوى الدلالة	قيمة (ت)	درجة الحرية	مستوى الدلالة
ذكور	74	2.49	.559	.984	.322	-2.666	268	0.008
إناث	196	2.70	.617					

يلاحظ من الجدول (14.4) وجود فروق ذات دلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.5$) لتقديرات أفراد عينة الدراسة على استجابات أفراد عينة الدراسة للتحديات الإدارية لتدريب المعلمين في المدارس الكنسية العربية الأهلية في الجليل، وفقاً لمتغير الجنس لصالح الإناث، حيث بلغ المتوسط الحسابي 2.70 على من متوسط الذكور الذي بلغ 2.49.

ب. الفرضية الفرعية الثانية: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء المعلمين

عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.5$) حول التحديات البشرية لتدريب المعلمين في الجليل تُعزى

للمتغيرات الديموغرافية (الجنس، المؤهل العلمي، عدد سنوات الخدمة)".

لاختبار صحة الفرضية الفرعية الثانية تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية

لتقديرات أفراد عينة الدراسة على درجة استجابات أفراد عينة الدراسة حول التحديات البشرية لتدريب

المعلمين في المدارس الكنسية العربية الأهلية في الجليل، وفقاً لمتغير (الجنس، المؤهل العلمي، عدد

سنوات الخدمة)، ويبين الجدول (15.4) ذلك.

الجدول (15.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على

التحديات البشرية لتدريب المعلمين في المدارس الكنسية العربية الأهلية في الجليل، وفقاً لمتغير

(الجنس، المؤهل العلمي، عدد سنوات الخدمة)

المتغير	المستوى/الفئة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
الجنس	ذكر	2.53	806.	74
	أنثى	2.60	813.	196
	المجموع	2.58	.810	270
سنوات الخدمة	أقل من خمس سنوات	2.10	.881	15
	5 سنوات - إلى أقل من 10 سنوات	2.68	.851	47
	10 سنوات فأكثر	2.59	.787	208
	المجموع	2.58	.810	270
المؤهل العلمي	بكالوريوس	2.60	.740	74
	ماجستير فأعلى	2.57	.837	196
	المجموع	2.58	.810	270

يُلاحظ من الجدول (15.4) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة

الدراسة على التحديات البشرية لتدريب المعلمين في المدارس الكنسية العربية الأهلية في الجليل، وفقاً

لمتغير (الجنس، المؤهل العلمي، عدد سنوات الخدمة)، ولتحديد الدلالة الإحصائية لهذه الفروق

الظاهرية، تم تطبيق تحليل التباين الثلاثي، ويبين الجدول (16.4) ذلك.

الجدول (16.4): تحليل التباين الثلاثي للمتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على درجة

استجابات أفراد عينة الدراسة حول التحديات البشرية لتدريب المعلمين في المدارس الكنسية العربية

الأهلية في الجليل تُعزى للمتغيرات الديموغرافية (الجنس، المؤهل العلمي، عدد سنوات الخدمة)

المتغير	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية	مستوى الدلالة
الجنس	238.	1	.238	.362	.548	غير دال
المؤهل العلمي	045.	1	.045	.068	.795	غير دال
سنوات الخدمة	4.010	2	2.005	3.100	0.047	دال

يلاحظ من الجدول (16.4) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية

($\alpha \leq 0.5$) لتقديرات أفراد عينة الدراسة على استجابات أفراد عينة الدراسة للتحديات البشرية لتدريب

المعلمين في المدارس الكنسية العربية الأهلية في الجليل، وفقاً لمتغير الجنس والمؤهل العلمي.

لكن يتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) لتقديرات

أفراد عينة الدراسة على استجابات أفراد عينة الدراسة للتحديات البشرية لتدريب المعلمين في المدارس

الكنسية العربية الأهلية في الجليل، وفقاً لمتغير سنوات الخدمة. ولمعرفة دلالة الفروق لمتغير سنوات

الخدمة تم إجراء المقارنات البعدية باستخدام طريقة شيفيه، وكما هو مبين في الجدول (17.4).

الجدول (17.4): المقارنات البعدية باستخدام "شيفيه" للتحديات البشرية لتدريب المعلمين في المدارس الكنسية العربية الأهلية في الجليل، وفقاً لمتغير سنوات الخدمة

الخدمة (أ)	الخدمة (ب)	الفرق بين المتوسطين	الدلالة الإحصائية
أقل من خمس سنوات	5 سنوات - إلى أقل من 10 سنوات	-0.58	0.052
	10 سنوات فأكثر	-0.49	0.072
5 سنوات - إلى أقل من 10 سنوات	أقل من خمس سنوات	0.58	0.052
	10 سنوات فأكثر	0.08	0.798
10 سنوات فأكثر	أقل من خمس سنوات	0.49	0.072
	5 سنوات - إلى أقل من 10 سنوات	0.08	0.798

يتبين من الجدول (17.4) المتعلق بالمقارنات البعدية باستخدام طريقة شيفيه وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين فئة أقل من خمس سنوات وفئة 5 سنوات - إلى أقل من 10 سنوات.

ج. الفرضية الفرعية الثالثة: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء المعلمين عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) حول التحديات الفنية والتقنية لتدريب المعلمين في الجليل تُعزى للمتغيرات الديموغرافية (الجنس، المؤهل العلمي، عدد سنوات الخدمة)".

لاختبار صحة الفرضية الفرعية الثالثة تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على درجة استجابات أفراد عينة الدراسة حول التحديات الفنية والتقنية لتدريب المعلمين في المدارس الكنسية العربية الأهلية في الجليل، وفقاً لمتغير (الجنس، المؤهل العلمي، عدد سنوات الخدمة)، ويبين الجدول (18.4) ذلك.

الجدول (18.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على التحديات الفنية والتقنية لتدريب المعلمين في المدارس الكنسية العربية الأهلية في الجليل، وفقاً لمتغير (الجنس، المؤهل العلمي، عدد سنوات الخدمة)

المتغير	المستوى/الفئة	المتوسط الحسابي	العدد	الانحراف المعياري
الجنس	ذكر	2.58	74	.705
	أنثى	2.86	196	.768
	المجموع	2.78	270	.761
سنوات الخدمة	أقل من خمس سنوات	2.34	15	.677
	5 سنوات - إلى أقل من 10 سنوات	2.89	47	.854
	10 سنوات فأكثر	2.79	208	.736
	المجموع	2.78	270	.761
المؤهل العلمي	بكالوريوس	2.79	74	.685
	ماجستير فأعلى	2.78	196	.789
	المجموع	2.78	270	.761

يُلاحظ من الجدول (18.4) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على التحديات الفنية والتقنية لتدريب المعلمين في المدارس الكنسية العربية الأهلية في الجليل، وفقاً لمتغير (الجنس، المؤهل العلمي، عدد سنوات الخدمة)، ولتحديد الدلالة الإحصائية لهذه الفروق الظاهرية، تم تطبيق تحليل التباين الثلاثي، ويبين الجدول (19.4) ذلك.

الجدول (19.4): تحليل التباين الثلاثي للمتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على درجة استجابات أفراد عينة الدراسة حول التحديات الفنية والتقنية لتدريب المعلمين في المدارس الكنسية العربية الأهلية في الجليل تُعزى للمتغيرات الديموغرافية (الجنس، المؤهل العلمي، عدد سنوات الخدمة)

المتغير	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية	مستوى الدلالة
الجنس	4.183	1	4.183	7.395	0.007	دال

المتغير	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدالة الإحصائية	مستوى الدلالة
المؤهل العلمي	.003	1	.003	.005	.945	غير دال
سنوات الخدمة	3.548	2	1.774	3.111	0.046	دال

يلاحظ من الجدول (19.4) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.5$) لتقديرات أفراد عينة الدراسة على استجابات أفراد عينة الدراسة للتحديات الفنية والتقنية لتدريب المعلمين في المدارس الكنسية العربية الأهلية في الجليل، وفقاً لمتغير المؤهل العلمي.

ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.5$) لتقديرات أفراد عينة الدراسة على استجابات أفراد عينة الدراسة للتحديات الفنية والتقنية لتدريب المعلمين في المدارس الكنسية العربية الأهلية في الجليل، وفقاً لمتغير الجنس وسنوات الخدمة. ولمعرفة دلالة الفروق لمتغير سنوات الخدمة تم إجراء المقارنات البعدية باستخدام طريقة شيفيه، وكما هو مبين في الجدول (20.4).

الجدول (20.4): المقارنات البعدية باستخدام شيفيه للتحديات الفنية والتقنية لتدريب المعلمين في المدارس الكنسية العربية الأهلية في الجليل، وفقاً لمتغير سنوات الخدمة

الخدمة (أ)	الخدمة (ب)	الفرق بين المتوسطين	الدالة الإحصائية
أقل من خمس سنوات	5 سنوات - إلى أقل من 10 سنوات	*-.55	.048
	10 سنوات فأكثر	-.45	.083
5 سنوات - إلى أقل من 10 سنوات	أقل من خمس سنوات	*.55	.048
	10 سنوات فأكثر	.10	.706
10 سنوات فأكثر	أقل من خمس سنوات	.45	.083

	5 سنوات - إلى أقل من 10 سنوات	-10	.706
--	-------------------------------	-----	------

يتبين من الجدول (20.4) المتعلق بالمقارنات البعدية باستخدام طريقة شيفيه وجود فروق ذات

دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.5$) بين فئة أقل من خمس سنوات وفئة 5 سنوات - إلى أقل من 10 سنوات.

ولمعرفة الفروقات الإحصائية وفقاً لمتغير الجنس تم إجراء اختبار T-test كما هو موضح في

جدول (21.4).

جدول (21.4): اختبار T-test لمتغير الجنس للكشف عن الفروقات الدالة معنوياً في الفنية والتقنية لتدريب المعلمين

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ف)	مستوى الدلالة	قيمة (ت)	درجة الحرية	مستوى الدلالة
ذكور	74	2.58	.705	0.016	.898	2.719	268	0.007
إناث	196	2.86	.768					

يلاحظ من الجدول (21.4) وجود فروق ذات دلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.5$) لتقديرات أفراد عينة

الدراسة على استجابات أفراد عينة الدراسة للتحديات الفنية والتقنية لتدريب المعلمين في المدارس الكنسية

العربية الأهلية في الجليل، وفقاً لمتغير الجنس لصالح الإناث حيث بلغ المتوسط الحسابي 2.86 على

من متوسط الذكور الذي بلغ 2.58.

5.1.1.4 نتائج السؤال الخامس الذي نص على: "ما متطلبات تدريب المعلمين في المدارس

الكنسية العربية الأهلية في الجليل من وجهة نظر المديرين والمعلمين؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة

الدراسة على كل فقرة من فقرات متطلبات تدريب المعلمين في المدارس الكنسية العربية الأهلية في الجليل

من وجهة نظر المديرين والمعلمين.

الجدول (22.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات

متطلبات تدريب المعلمين في المدارس الكنسية العربية الأهلية وفق المتوسطات الحسابية مرتبة تنازلياً

رقم الفقرة	الدرجة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
11	كبيرة	3.94	.877	1	كبيرة
8	كبيرة	3.89	.956	2	كبيرة
9	كبيرة	3.79	.923	3	كبيرة
6	كبيرة	3.72	1.064	4	كبيرة
10	كبيرة	3.70	1.040	5	كبيرة
4	كبيرة	3.69	.936	6	كبيرة
2	كبيرة	3.66	.980	7	كبيرة
3	كبيرة	3.65	.994	8	كبيرة
7	كبيرة	3.64	1.043	9	كبيرة
1	كبيرة	3.60	.923	10	كبيرة

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
5	ربط الالتحاق بالدورات التدريبية بالتقويات والمكافآت الوظيفية	3.35	1.221	11	متوسطة
	المعدل العام لمتطلبات تدريب المعلمين في المدارس الكنسية العربية الأهلية في الجليل	3.69	.808		كبيرة

يلاحظ من الجدول (22.4) أن المتوسطات الحسابية لفقرات متطلبات تدريب المعلمين في المدارس الكنسية العربية الأهلية في الجليل تراوحت بين (3.35) و(3.94) بدرجة (كبيرة). حيث جاءت الفقرة رقم (11) التي نصت على " توفير المدرّبين الأكثر كفاءة وخبرة في المجال التدريبي لتقديم الدورات التدريبية" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.94) وبانحراف معياري (0.877) وبدرجة (كبيرة)، في حين جاءت الفقرة رقم (5) التي نصت على "ربط الالتحاق بالدورات التدريبية بالتقويات والمكافآت الوظيفية" في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.35) وبانحراف معياري (1.221) وبدرجة (متوسطة).

6.1.1.4 نتائج السؤال السادس الذي نص على " هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) لاستجابات عينة الدراسة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.5$) حول متطلبات تدريب المعلمين في المدارس الكنسية العربية في الجليل تُعزى للمتغيرات الديموغرافية (الجنس، المؤهل العلمي، عدد سنوات الخدمة)؟"

للإجابة عن هذا السؤال؛ تم اختبار صحة الفرضية الثالثة "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء المعلمين عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.5$) حول متطلبات تدريب المعلمين في المدارس الكنسية العربية في الجليل تُعزى للمتغيرات الديموغرافية (الجنس، المؤهل العلمي، عدد سنوات الخدمة)".

حيث تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على درجة استجابات أفراد عينة الدراسة حول متطلبات تدريب المعلمين في المدارس الكنسية العربية في الجليل، وفقاً لمتغير (الجنس، المؤهل العلمي، عدد سنوات الخدمة)، ويبين الجدول (23.4) ذلك.

الجدول (23.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على متطلبات تدريب المعلمين في المدارس الكنسية العربية في الجليل، وفقاً لمتغير (الجنس، المؤهل العلمي، عدد سنوات الخدمة)

المتغير	المستوى/الفئة	المتوسط الحسابي	العدد	الانحراف المعياري
الجنس	ذكر	3.85	74	.753
	أنثى	3.63	196	.822
	المجموع	3.69	270	.808
سنوات الخدمة	أقل من خمس سنوات	4.09	15	.851
	5 سنوات - إلى أقل من 10 سنوات	3.72	47	.943
	10 سنوات فأكثر	3.65	208	.767
	المجموع	3.69	270	.808
المؤهل العلمي	بكالوريوس	3.79	74	.846
	ماجستير فأعلى	3.65	196	.792
	المجموع	3.69	270	.808

يُلاحظ من الجدول (23.4) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على متطلبات تدريب المعلمين في المدارس الكنسية العربية في الجليل، وفقاً لمتغير (الجنس، المؤهل العلمي، عدد سنوات الخدمة)، ولتحديد الدلالة الإحصائية لهذه الفروق الظاهرية، تم تطبيق تحليل التباين الثلاثي، ويبين الجدول (4.24) ذلك.

الجدول (24.4): تحليل التباين الثلاثي للمتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على درجة استجابات أفراد عينة الدراسة على متطلبات تدريب المعلمين في المدارس الكنسية العربية في الجليل تُعزى للمتغيرات الديموغرافية (الجنس، المؤهل العلمي، عدد سنوات الخدمة)

المتغير	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدالة الإحصائية	مستوى الدلالة
الجنس	2.598	1	2.598	4.019	0.046	دال
المؤهل العلمي	1.084	1	1.084	1.663	.198	غير دال
سنوات الخدمة	2.708	2	1.354	2.088	.126	غير دال

يلاحظ من الجدول (24.4) عدم وجود فروق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية

($\alpha \leq 0.5$) لتقديرات أفراد عينة الدراسة على استجابات أفراد عينة الدراسة على متطلبات تدريب المعلمين

في المدارس الكنسية العربية في الجليل وفقاً لمتغير المؤهل العلمي وسنوات الخدمة، ووجود فروق ذات

دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.5$) لتقديرات أفراد عينة الدراسة على متطلبات تدريب

المعلمين في المدارس الكنسية العربية في الجليل، وفقاً لمتغير الجنس والجدول (25.4) يوضح ذلك

جدول (25.4): اختبار T-test لمتغير الجنس للكشف عن الفروقات الدالة معنوياً في متطلبات تدريب المعلمين

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ف)	مستوى الدلالة	قيمة (ت)	درجة الحرية	مستوى الدلالة
ذكور	74	3.85	.753	1.030	.311	2.005	268	.046
إناث	196	3.63	.822					

يلاحظ من الجدول (25.4) وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.5$) لتقديرات أفراد عينة الدراسة

على استجابات أفراد عينة الدراسة على متطلبات تدريب المعلمين في المدارس الكنسية العربية الأهلية

في الجليل، وفقاً لمتغير الجنس لصالح الذكور حيث بلغ المتوسط الحسابي 3.85 على من متوسط الاناث الذي بلغ 3.63.

7.1.1.4 تلخيص النتائج الكمية

أظهرت نتائج الدراسة أن واقع تدريب المعلمين في المدارس الكنسية العربية الأهلية في الجليل من وجهة نظر المديرين والمعلمين جاء بدرجة كبيرة، حيث بلغ المتوسط الحسابي الكلي 3.55. وقد تبين أن بعد "تنفيذ الدورات التدريبية" حصل على أعلى تقييم بمتوسط 3.70، يليه "أسس تحديد الاحتياجات التدريبية" بمتوسط 3.58، بينما جاء "تقييم الدورات التدريبية" في المرتبة الأخيرة بمتوسط 3.31 ودرجة متوسطة، كما بينت النتائج أن تحديات تدريب المعلمين في المدارس الكنسية العربية الأهلية جاءت بدرجة متوسطة، حيث تصدرت التحديات الفنية والتقنية المرتبة الأولى، تلتها الإدارية، ثم البشرية التي كانت الأضعف، وأن من أهم متطلبات تدريب المعلمين في المدارس الكنسية العربية الأهلية في الجليل من وجهة نظر المديرين والمعلمين، والتي جاءت بدرجة كبيرة ضرورة توفير مدربين ذوي كفاءة عالية، وتوظيف التقنيات الحديثة، وتخصيص الوقت المناسب، وتصميم الدورات وفقاً لاحتياجات المعلمين.

أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات المعلمين حول واقع تدريبهم في المدارس الكنسية العربية الأهلية في الجليل، تعزى لمتغيرات الجنس، المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخدمة. وبذلك تُقبل الفرضية الأولى، كما بينت النتائج أن هناك توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) لاستجابات عينة الدراسة حول تحديات تدريب المعلمين (الإدارية، والبشرية، والفنية، والتقنية) في الجليل تُعزى للمتغيرات الديموغرافية (الجنس، المؤهل العلمي، عدد سنوات الخدمة).

2.4 نتائج الدراسة النوعية

يهدف القسم الحالي من الفصل إلى عرض بيانات الدراسة النوعية (المقابلات) التي تم التوصل إليها من خلال مقابلة 14 مديري من مديري المدارس الكنسية العربية الأهلية الثانوية في الجليل بالاعتماد على أسلوب تحليل المحتوى.

1.2.4 نتائج السؤال الأول وينص على:

صف واقع تدريب المعلمين في المدارس الكنسية العربية الأهلية الثانوية في الجليل، مدعماً إجابتك بوصف الممارسات العملية التي تصف بوضوح واقع التدريب.

أبدى المستجيبون وجهات نظر مختلفة بخصوص واقع تدريب المعلمين في المدارس الكنسية العربية الأهلية الثانوية في الجليل، حيث إنّ الغالبية منهم (8 من أصل 14 وبنسبة 57.14%) أشاروا إلى وصف التدريب بغير المنتظم وغير الممنهج (م1، م2، م6، م7، م8، م11، م13، م14)، في حين أن البقية منهم بيّنوا وجود تدريب منتظم في المدارس الكنسية العربية (م3، م4، م5، م9، م10، م12) بنسبة بلغت (42.86%). من الجدير ذكر أنّ بعض وجهات النظر جمعت بين تقديمها لمجموعة من الممارسات التي تدعم تدريب المعلمين، إلا أنها وفي نفس الوقت أشارت إلى مجموعة من العقبات التي تحد من مستوى فاعلية هذه الممارسات وتؤكد على ضرورة تعزيز الجهود المبذولة في هذا المجال.

فسّرت الغالبية العظمى من المستجيبين إجاباتهم التي أشارت إلى عدم انتظام عملية تدريب المعلمين في المدارس الكنسية العربية الأهلية الثانوية في الجليل بتقديم مجموعة من المظاهر التي تدعم ذلك، حيث بيّنوا بأنّ التدريب لا يعتمد على وجود خطة محددة وطويلة المدى، كما أنّهم أشاروا إلى عدم تخصيص الموارد الكافية اللازمة للتدريب، بالإضافة لغياب التقييم والمتابعة، مما يحد من فعالية العمليات والممارسات التدريبية. وفيما يلي توضيح للمظاهر التي أشار إليها المستجيبون في هذا الجانب.

1. عدم تخصيص الموارد الكافية لدعم الممارسات التدريبية

بيّن خمسة من المستجيبين بأنّ المدارس لا تخصص الموارد الكافية لعقد الدورات التدريبية (م2، م7، م8، م13، م14) بنسبة بلغت (35.71%). أشارت م2 إلى أنّ عملية تدريب المعلمين قائمة ولكنها بالضرورة محدودة بمحدودية الإمكانيات التي توفرها المدرسة لهذا الغرض، حيث قالت:

"تدريب المعلمين في المدارس الكنسية العربية الثانوية الأهلية قائم، لكنه متأثر بالإمكانيات المحدودة والتفاوت بين المدارس..."

كما بيّن م7 أنّ التدريب لا يشغل حيزًا كبيرًا من الاستراتيجية التي تعتمد عليها الإدارة في المدارس الكنسية، حيث لا يوجد مبنى مخصص لعملية التدريب التي تستهدف تدريب المعلمين الجدد بصورة خاصة، كما لا يوجد معلم أو زميل يدعم التدريب المهني بصورة مستمرة، حيث قال م7:

"لا يأخذ تدريب المعلمين حيزًا كبيرًا من الاستراتيجية الإدارية للمدارس الكنسية فلا يوجد برنامج واضح أو مبنى لتدريب المعلمين وخاصة الجدد منهم فعادة لا يوجد معلم أو زميل مرافق وداعم للتدريب المهني بشكل منظم"

أكّد م8 على أنّ عملية التدريب تعتمد على إمكانيات كل مدرسة، وبالتالي لا يوجد برنامج واضح ومحدد ومعتمد من قبل وزارة التربية والتعليم أو من قبل المؤسسات الكنسية، حيث قال م8:

"... حيث يعتمد بدرجة كبيرة على إمكانيات كل مدرسة وإدارتها أكثر من كونه برنامجًا موحدًا أو مدعومًا بشكل منهجي من وزارة التربية أو المؤسسات الكنسية..."

2. تفاوت عملية التدريب وعدم انتظام ممارستها على مستوى المدارس الكنسية العربية الأهلية

الثانوية في الجليل

أشار م8 وم13 و م14 (بنسبة 21.43%) إلى أنَّ الممارسات التدريبية في المدارس الكنسية العربية الأهلية تُعتبر غير منتظمة ومتفاوتة. بيّن م8 أنَّ الممارسات التدريبية تعتمد بالضرورة على إمكانات كل مدرسة ومواردها وإدارتها المدرسية، وهذا يعني غياب وجود برنامج موحد أو مدعوم من قبل وزارة التربية أو من قبل المؤسسات الكنسية. قال م8:

"... واقع تدريب المعلمين في تلك المدارس يمكن وصفه بأنه متفاوت وغير منتظم، حيث يعتمد بدرجة كبيرة على إمكانيات كل مدرسة وإدارتها أكثر من كونه برنامجًا موحدًا أو مدعومًا بشكل منهجي من وزارة التربية أو المؤسسات الكنسية..."

كما أضاف م13 أنَّ التدريب يتم بصورة موسمية، وأنه يكون بغرض الاستجابة لمستجدات ومتغيرات جديدة أثرت على البيئة المدرسية، مثل إدخال مناهج جديدة تتطلب تدريب المعلمين عليها وكيفية تدريسها، أو ظهور سلوكيات معينة لدى الطلبة تتطلب تدريب المعلمين للتعامل معها، مما يؤكد على افتقار عملية التدريب لرؤية مستقبلية وواضحة تستهدف تعزيز النمو المهني للمعلمين. قال م13:

"يُعتبر تدريب المعلمين في هذه المدارس عادةً تفاعليًا وموسميًا، وليس جزءًا من خطة سنوية منظمة ومستمرة. غالبًا ما يتم تحديد برامج التدريب استجابةً لاحتياجات طارئة، مثل إدخال منهج جديد، أو ظهور تحديات سلوكية معينة لدى الطلاب. غالبًا ما يفقر التدريب إلى التخطيط الاستراتيجي طويل الأمد الذي يهدف إلى تطوير مهارات المعلمين بشكل شامل ومنهج..."

3. غياب وجود نظام محدد لتقييم ومتابعة عملية التدريب

أجمع ثلاثة من المستجيبين على غياب وجود نظام محدد وواضح يُعنى بمتابعة وتقييم عملية التدريب وأثرها (م8، م13، م14) بنسبة (21.43%). أشار م8 إلى عدم وجود خطة واضحة ومنهجية يتم من

خلالها متابعة عملية التدريب وتقييم مستوى أثرها مما يحد من إمكانية تطوير الأداء بصورة مستدامة، حيث قال:

"... عدم وجود خطة طويلة المدى أو متابعة منهجية بعد التدريب لقياس الأثر أو تطوير الأداء بشكل مستدام..."

كما جادلت م14 بوجود فجوة واضحة بين مستوى الحاجة للتدريب وبين ما يتم تقديمه بصورة فعلية في هذا المجال، حيث قالت:

"واقع تدريب المعلمين في هذه المدارس يعاني من فجوة واضحة بين الحاجة الفعلية للتدريب وبين ما يُقدّم فعلياً..."

وفيما يلي تلخيص للمظاهر التي تدعم عدم انتظام عملية تدريب المعلمين في المدارس الكنسية العربية الأهلية الثانوية في الجليل.

الجدول (26.4): المظاهر التي تدعم عدم انتظام عملية تدريب المعلمين في المدارس الكنسية العربية الأهلية الثانوية في الجليل

المظاهر التي تدعم عدم انتظام عملية تدريب المعلمين في المدارس الكنسية العربية الأهلية الثانوية في الجليل	عدد المستجيبين	نسبة الإجماع
عدم تخصيص الموارد الكافية لدعم الممارسات التدريبية	5	35.71%
تفاوت عملية التدريب وعدم انتظام ممارساتها على مستوى المدارس الكنسية العربية الأهلية الثانوية في الجليل	3	21.43%
غياب وجود نظام محدد لتقييم ومتابعة عملية التدريب	3	21.43%

أما فيما يتعلق بوجهة النظر الثانية التي قدّمها المستجيبون بخصوص انتظام عملية التدريب؛ فقد قدّم المستجيبون مجموعة من المظاهر التي تُبرز ذلك، من ضمنها إقامة الورشات والدورات التدريبية التي تستهدف تطوير قدرات المعلمين، وعقد الاجتماعات الدورية مع الإدارة لتبادل الخبرات والنصائح، وتفعيل

اللقاءات مع المرشدين لتبادل الخبرات. وفيما يلي توضيح لكل من هذه المظاهر بحسب ما أشار إليه المستجيبون.

1. إقامة الورشات والدورات التدريبية التي تستهدف تطوير قدرات المعلمين

أجمع ستة من المستجيبين (بنسبة 42.86%) على حرص الإدارة المدرسية في المدارس العربية كنسبة الأهلية على عقد الورشات والدورات التدريبية التي تُعزز من مهارات المعلمين وتُستهدف تطويرها (م3، م4، م8، م10، م12، م13). بيّن م4 أنّ الإدارة المدرسية تعقد دورات تدريبية مرتّين في السنة بعد ساعات الدوام الرسمي بحيث تستهدف مجالات متعددة، حيث قال:

"المعلمون يقومون بدورات تدريب على مدار العام الدراسي مرتّين بالسنة. في مجالات مختلفة تقام داخل المدرسة بعد ساعات الدوام"

كما أشار م8 إلى أنّ المدرسة تعقد ورشات تدريبية تستهدف أساليب التدريس الحديثة وكيفية دمج التكنولوجيا الحديثة في التعليم، حيث قال:

"..تنظيم ورش عمل قصيرة غالبا حول موضوعات محددة مثل أساليب التدريس الحديثة أو دمج التكنولوجيا في الصف..."

2. عقد الاجتماعات الدورية مع الإدارة لتبادل الخبرات والنصائح

أشار م1 وم3 إلى عقد المدارس لاجتماعات دورية مع الإدارة يتم خلالها تبادل النصائح والخبرات (بنسبة 14.29%). بيّنت م1 أنّ المعلمين يقومون بعقد جلسات واجتماعات بين المعلمين من أجل تبادل الأدوات التربوية والنصائح التعليمية وكيفية إدارة السلوك، حيث قالت:

"..تُعقد جلسات واجتماعات تبادل بين المعلمين لتشارك النصائح والأدوات التربوية، إضافة إلى ندوات قصيرة للحديث عن التكيف النفسي وإدارة السلوك..."

3. تفعيل اللقاءات مع المرشدين لتبادل الخبرات

أشار م3 وم12 إلى عقد لقاءات مع المرشدين يتم من خلالها تبادل الخبرات بين أعضاء الهيئة التدريسية. أشار م3 إلى عقد لقاءات وصلوات روحية مع المرشدين يتم من خلالها تبادل الخبرات وتعزيز مستوى الانتماء الروحي بين أعضاء الهيئة التدريسية ومع الطلاب:

"...وكذلك اللقاءات والصلوات الجماعية مع المرشدين التي تعزز من الانتماء الروحي وتحفز على تبادل الخبرات وتزيد من اللحمة بين أعضاء الهيئة التدريسية وكذلك بينهم وبين الطلاب"

كما أشار م12 إلى أنَّ هذه اللقاءات تستهدف تبادل الخبرات وتعزيز تعامل المعلمين مع الاستراتيجيات التدريسية الحديثة، حيث قال:

"يتم من خلال ورشات تربوية، لقاءات لتبادل الخبرات، ومتابعة من المرشدين. يركز التدريب على استراتيجيات تدريس حديثة".

وفيما يلي تلخيص للمظاهر التي تدعم انتظام عملية تدريب المعلمين في المدارس الكنسية العربية الأهلية الثانوية في الجليل.

الجدول (27.4): المظاهر التي تدعم انتظام عملية تدريب المعلمين في المدارس الكنسية العربية الأهلية الثانوية في الجليل

المظاهر التي تدعم انتظام عملية تدريب المعلمين في المدارس الكنسية العربية الأهلية الثانوية في الجليل	عدد المستجيبين	نسبة الإجماع
إقامة الورشات والدورات التدريبية التي تستهدف تطوير قدرات المعلمين	6	42.86%
عقد الاجتماعات الدورية مع الإدارة لتبادل الخبرات والنصائح	2	14.29%
تفعيل اللقاءات مع المرشدين لتبادل الخبرات	2	14.29%

2.2.4 نتائج السؤال الثاني وينص على:

ما التحديات الإدارية التي تواجه تدريب المعلمين في المدارس الكنسية العربية الأهلية الثانوية

في الجليل؟

أشار المستجيبون إلى مجموعة من التحديات الإدارية التي تواجه تدريب المعلمين في المدارس الكنسية العربية الأهلية الثانوية في الجليل، بما في ذلك؛ محدودية الموارد المالية والميزانية المخصصة للتدريب، وصعوبة تنسيق البرامج والدورات التدريبية، وطبيعة التوجهات الإدارية الحديثة والمتطلبات المتغيرة، وغياب الخطط الاستراتيجية التي تُعنى بالتطوير والتدريب. وفيما يلي توضيح لهذه التحديات الإدارية بحسب ما أشار إليه المستجيبون.

1. محدودية الموارد المالية والميزانية المخصصة للتدريب

اتفق غالبية المستجيبين (13 من أصل 14 ونسبة 92.87%) على أنّ العائق الأساسي الذي تواجهه الإدارات في المدارس الكنسية العربية الأهلية الثانوية في الجليل هو التحدي المادي المرتبط بتخصيص ميزانية محددة لعمليات ومتطلبات التدريب (م1، م2، م3، م4، م6، م7، م8، م9، م10، م11، م12، م13، م14). أشار م1 وم2 إلى اعتماد المدارس الكنسية العربية الأهلية الثانوية في الجليل على أقساط الأهالي والتبرعات من أجل تمويل برامج التدريب، في حين أنّها تعتمد بصورة جزئية على التمويل من المدارس الكنسية. جادلت م1 بأنّ ضعف مستوى التمويل يحد من قدرة المدرسة على تطوير برامج تدريبية متطورة كما أنه يحد من قدرتها على استقطاب خبراء ومدرّبين من الخارج. قالت م1:

"تواجه المدارس الكنسية العربية الأهلية الثانوية في الجليل جملة من التحديات الإدارية المرتبطة

بتدريب المعلمين. أولها محدودية الموارد المالية، إذ تعتمد هذه المدارس في الغالب على أقساط الأهالي ودعم جزئي من الكنيسة، ما يقيّد قدرتها على تمويل برامج تدريبية متطورة أو استضافة خبراء خارجيين...".

كما أشار كل من م3 وم4 إلى أنَّ تكلفة التدريب في الغالب يتم تحمُّلها من قبل المعلمين بسبب ضعف مستوى الموارد المخصصة لعمليات التدريب في المدارس الكنسية الأهلية. قال م3:

"التحديات التي تواجه إدارة المدارس الأهلية هي بعض مادي شح الميزانيات والتكلفة تكون في غالبية الأحيان على عاتق المعلمين..."

أكَّد م10 على أنَّ ضعف الموارد المالية المخصصة لعمليات التدريب في المدارس الكنسية الأهلية مرتبط بصورة أساسية بالإجحاف الذي يتعرض له المعلمون نتيجة تدني أجور الرواتب مقارنة بالمدارس الحكومية بالإضافة إلى عدم توفر ميزانية للتدريب بصورة خاصة، حيث قال:

".... كما وهناك التحدي الأكبر وهو ضعف الموارد المالية بسبب الإجحاف الكبير الذي يتعرض له المدارس الأهلية الكنسية مقارنة بالمدارس الحكومية، وهو ما يتم ترجمته بأجور متدنية للمعلمين وعدم توفر ميزانيات كافية للتدريب وبرامج دعم وزارية"

من ناحية أخرى؛ أشار م13 إلى تدني مستوى الحوافز المادية والمعنوية المقدمة للمعلمين من أجل تعزيز مشاركتهم في البرامج والدورات التدريبية، وهذا مرتبط بالضرورة بضعف الموارد المالية المخصصة لدعم عملية التدريب والتطوير في المدارس. قال م13:

"... لا توجد دائماً حوافز مادية أو معنوية كافية لتشجيع المعلمين على المشاركة الفعالة في الدورات التدريبية وتطبيق ما تعلموه..."

2. صعوبة تنسيق البرامج والدورات التدريبية

اتفق ستة من المستجيبين (بنسبة 42.86%) على صعوبة تنسيق الدورات والبرامج التدريبية (م1، م3، م8، م12، م13، م14)، حيث إنَّ هذه الصعوبة مرتبطة بمجموعة من العوامل، منها؛ انشغال المعلمين بالتزامات أخرى بعد انتهاء الدوام المدرسي، وضيق وقت المعلمين والمديرين بسبب كثافة المناهج

التدريسية وضغط مستوى العمل. أكدت م1 على صعوبة التنسيق بين مختلف المدارس بخصوص عقد الدورات التدريبية، في حين أشار م3 إلى انشغال المعلمين بعد انتهاء الدوام المدرسي بالتزامات أخرى خاصة وأنَّ غالبية المعلمين ملتزمون في أعمال ثانية بسبب تدني مستوى أجور المعلمين في المدارس العربية الكنسية الأهلية مقارنة مع المدارس الحكومية. قال م3:

"...كذلك التحديات بانشغال المعلمين بعد الدوام بالتزامات عائلية واجتماعية. وخاصة أن بالمدارس الأهلية الكنسية يضطر المعلم للعمل في مجالات أخرى بعد الدوام لأن الأجور متدنية مقارنة بالمدارس الحكومية لأن الحكومة لا تغطي إلا 60% من نفقات المدارس الأهلية الكنسية"

كما بيّن كل من م8 وم12 بأنَّ ضغط العمل في المدارس يُعتبر عائقاً أساسياً نحو تدريب المعلمين، حيث أشار م8 إلى أنَّ ضغط العمل لدى المعلمين يحد من قدرتهم على المشاركة بصورة فعالة في التدريب. قال م8:

"...إضافة إلى ضغط الأعباء التدريسية وكثرة المسؤوليات التي تحد من مشاركة المعلمين الفاعلة..."

وأضاف م13 بأنَّ المديرين يُعانون من ضغوطات بخصوص تنسيق الأوقات المناسبة للتدريب بسبب ضغط العمل لديهم وكثافة المناهج التعليمية، حيث قال:

".....يواجه مديرو المدارس تحدياً في إيجاد وقت مناسب للتدريب، خاصة مع ضغط المناهج الدراسية وكثافة الجدول المدرسي..."

3. طبيعة التوجهات الإدارية الحديثة والمتطلبات المتغيرة

أجمع ثلاثة من المستجيبين (بنسبة 21.43%) على أنَّ التوجهات الإدارية الحديثة ومتطلبات العمل والتطوير المتغيرة باستمرار تُعتبر من التحديات الإدارية التي تعيق تدريب المعلمين في المدارس

الكنسية العربية الأهلية الثانوية في الجليل (م1، م8، م10). أشارت م1 إلى وجود اختلاف بين التوجهات الإدارية الحديثة وبين متطلبات التدريب، وبين م8 بأنّ هنالك توجهات ومتطلبات مستمرة ومتغيرة من قبل الوزارة تؤثر في عملية التدريب، حيث قال:

"...أضف إلى ذلك قرارات الوزارة والمتطلبات المستمرة والمتغيرة في كل عام"

كما أشار م10 إلى بعض التغيرات والتطورات المستمرة في متطلبات التعليم، بما في ذلك الحروب والأوبئة والانتقال للتعليم عن بعد، حيث إنّ هذه التغيرات تتطلب تجهيز البيئة التعليمية لتناسب معها، بما في ذلك تجهيز البيئة التدريبية للمعلمين. قال م10:

"التحديات الإدارية التي تواجه تدريب المعلمين متنوعة ومنها الظروف المتقلبة كالحروب والأوبئة وانتقال التعليم من وجاهي إلى تعليم عن بعد وملاءمة البيئة المدرسية لذلك بما يشمل تدريب المعلمين..."

4. غياب الخطط الاستراتيجية التي تُعنى بالتطوير والتدريب

اتفق ثلاثة من المستجيبين (بنسبة 21.43%) على أنّ غياب الخطط الاستراتيجية التي تستهدف عمليات التطوير والتدريب تُعتبر تحدياً إدارياً أساسياً يُعيق عملية تدريب المعلمين في المدارس الكنسية العربية الأهلية الثانوية في الجليل (م8، م13، م14). أشار م8 إلى غياب خطة استراتيجية واضحة ومحددة تستهدف عملية التدريب، وهذا يرتبط بالضرورة مع غياب المتابعة المستمرة للتدريب وتقييم أثره. قال م8:

"...وغياب خطة استراتيجية موحدة لتنظيم التدريب ومتابعة أثره..."

كما بيّن م13 عدم وجود خطة تدريبية يتم الاعتماد عليها في عملية التدريب، حيث أشار إلى أنّ التدريب في الغالب يكون كاستجابة لمستجدات وأحداث طارئة وليس كرؤية طويلة الأمد، حيث قال:

"كثير من المدارس لا تمتلك خطة استراتيجية شاملة لتطوير المعلمين، وغالبًا ما يكون التدريب مجرد رد فعل على الحاجات الطارئة وليس جزءًا من رؤية طويلة الأمد..."

والجدول التالي يُلخّص التحديات الإدارية التي تواجه تدريب المعلمين في المدارس الكنسية العربية الأهلية الثانوية في الجليل بحسب وجهة نظر المستجيبين.

الجدول (28.4): التحديات الإدارية التي تواجه تدريب المعلمين في المدارس الكنسية العربية الأهلية الثانوية في الجليل

التحديات الإدارية التي تواجه تدريب المعلمين في المدارس الكنسية العربية الأهلية الثانوية في الجليل	عدد المستجيبين	نسبة الإجماع
محدودية الموارد المالية والميزانية المخصصة للتدريب	13	92.87%
صعوبة تنسيق البرامج والدورات التدريبية	6	42.86%
طبيعة التوجهات الإدارية الحديثة والمتطلبات المتغيرة	3	21.43%
غياب الخطط الاستراتيجية التي تُعنى بالتطوير والتدريب	3	21.43%

3.2.4 نتائج السؤال الثالث وينص على:

ما التحديات البشرية التي تواجه تدريب المعلمين في المدارس الكنسية العربية الأهلية الثانوية

في الجليل؟

أكد المستجيبون على وجود العديد من التحديات البشرية التي تواجه تدريب المعلمين في المدارس الكنسية العربية الأهلية الثانوية في الجليل، بما في ذلك؛ انخفاض مستوى دافعية المعلمين نحو المشاركة في التدريب نتيجةً لضغط العمل وقلة الحوافز، والتفاوت في مستوى خبرات ومؤهلات المعلمين، وضعف ثقافة التعلم المستمر وأهمية التدريب لدى المعلمين، والمعوقات الجغرافية التي تحد من قدرة المعلمين أحيانًا

على الانضمام للتدريب، بالإضافة إلى مقاومة المعلمين للتغيير. فيما يلي توضيح هذه التحديات بحسب ما أشار إليه المستجيبون.

1. انخفاض مستوى دافعية المعلمين نحو المشاركة في التدريب نتيجةً لضغط العمل وقلة

الحوافز

أجمع عشرة من المستجيبين (بنسبة 71.43%) على أنَّ غياب مستوى دافعيتهم نحو المشاركة في التدريب (م1، م2، م3، م7، م8، م10، م11، م12، م13، م14)، حيث فسّر المستجيبون ذلك نتيجةً لمجموعة من العوامل، بما في ذلك ضغط العمل وكثافة المناهج التعليمية، وقلة الحوافز المادية والمعنوية المقدمة للمعلمين للمشاركة في التدريب.

أشار م3 إلى أنَّ انشغال المعلمين والضغوطات الكبيرة التي يتعرضون لها بسبب ضغط العمل، بالإضافة إلى غياب الحوافز المقدمة للمعلمين لتحفيزهم للمشاركة في عملية التدريب تُعتبر من التحديات التي تُعيق تدريب المعلمين في المدارس الكنسية العربية الأهلية الثانوية في الجليل. قال م3:

"التحديات البشرية تتمثل بتجاوب المعلمين بساعات بعد الظهر نظرًا لانشغالهم بالعمل الآخر أو بأمور عائلية. وهنا يدخل عامل التحفيز بإضافة الزيادات على دخل المعلمين مقابل المشاركة في هذه الدورات..."

كما أكد م13 على أنَّ العديد من المعلمين يواجهون ضغوطات عديدة ومستوى عالٍ من الإرهاق بسبب كثافة المناهج التعليمية، كما أنهم يُعانون من ضعف مستوى الحوافز المادية والمعنوية التي تُقدم كتقدير لهم، مما يقلل من مستوى رغبتهم بالانضمام والمشاركة في التدريب ويُقلل من دافعيتهم نحو ذلك. قال م13:

".... يواجه العديد من المعلمين ضغطاً كبيراً بسبب المناهج الدراسية، الأنشطة اللاصفية، وعبء العمل الإداري. قد يشعرون بأن التدريب يمثل عبئاً إضافياً على وقتهم وطاقاتهم.... نادراً ما تُقدم حوافز مادية للمعلمين مقابل مشاركتهم في الدورات التدريبية أو تطبيقهم لمهارات جديدة. هذا النقص في التقدير المادي يقلل من دافعيتهم للتطوير المهني.... قد لا يشعر المعلمون بأن جهودهم في تطوير أنفسهم محل تقدير من قبل الإدارة أو الزملاء، مما يؤدي إلى انخفاض حماسهم للمشاركة في المستقبل...."

2. التفاوت في مستوى خبرات ومؤهلات المعلمين

أجمع سبعة من المستجيبين (بنسبة 50%) على أن التفاوت بين المعلمين في الخبرات والمؤهلات والأجيال يُعتبر من التحديات الأساسية التي تواجه تدريب المعلمين في المدارس الكنسية العربية الأهلية الثانوية في الجليل (م1، م2، م8، م10، م12، م13، م14). أشارت م2 إلى اختلاف مستوى الخبرات بين المعلمين والذي يُسهم بالضرورة في تشكيل فجوة معرفية بينهم نحو استخدام التقنيات الحديثة (التكنولوجية) في التعليم. كما بيّن م8 بأن وجود فجوة رقمية بين المعلمين ينبع من اختلاف مستوياتهم وأعمارهم، وهذا بالضرورة يُمثل عائقاً نحو التدريب كونه يُشعر المعلمين بالرفض في بعض الأحيان، إلى جانب وجود اختلافات بين المعلمين في ثقافتهم وخلفياتهم الأكاديمية مما يجعل من الصعب تقديم تدريب موحد يتناسب مع مختلف الإمكانيات والخلفيات الثقافية والمعرفية، حيث قال:

"... فجوات الكفايات الرقمية (تباين كبير بين الأجيال في المهارات التقنية، يخلق شعوراً بالدونية أو الرفض لدى بعض المعلمين).... اختلاف الخلفيات والخبرات (تباين في التكوين الأكاديمي والتراويح بين معلمي المواد الأساسية والمواد الدينية، اللغات: العربية والعبرية والإنجليزية، يصعب تصميم تدريب موحد...."

كما أشار م12 إلى وجود اختلاف بين إمكانات وخبرات المعلمين، مما يؤدي إلى اختلاف في احتياجاتهم التدريبية، حيث قال:

"....تفاوت خبرات المعلمين واحتياجاتهم"

3. ضعف ثقافة التعلم المستمر وأهمية التدريب لدى المعلمين

اتفق خمسة من المستجيبين (بنسبة 35.71%) على ضعف ثقافة التدريب في المدارس الكنسية وعلى قلة وعي المعلمين بأهمية التدريب والحاجة إليه (م1، م2، م9، م13، م14). أشارت م1 إلى قلة وعي المعلمين بأهمية التدريب، كما أشارت م2 إلى ضعف ثقافة التعلم المستمر لدى المعلمين، في حين أشار م13 إلى أنَّ بعض المعلمين يرون أنَّ التدريب إجراء روتيني ولا يعتبرونه شغفًا أو حاجة أساسية، حيث قال م13:

"....تختلف دوافع المعلمين للتطور المهني. بعضهم شغوف بالتعلم والتطور، بينما يرى آخرون التدريب كإجراء روتيني يجب إكماله"

كما بيَّنت م14 بأنَّ بعض المعلمين لا يرون بأنَّ التدريب ينسجم مع احتياجاتهم العملية داخل الغرفة الصفية، حيث قالت:

"...شعور بعض المعلمين بأنَّ التدريب لا ينسجم مع احتياجاتهم العملية داخل الصف..."

4. المعوقات الجغرافية التي تحد من قدرة المعلمين أحيانًا في الانضمام إلى التدريب

أشار كل من م3 وم4 (بنسبة 14.29%) إلى أنَّ المعلمين أحيانًا يجدون صعوبة في التواجد ضمن أماكن التدريب، وهذا يُعزى إلى البعد الجغرافي للمعلم مع مكان التدريب. قال م13:

"....المعلمون من خارج البلدة يشكلون تحديًا آخر بسبب البعد الجغرافي والازدحامات المرورية ما

يشكل عبئًا على المعلمين في الانضمام إلى هذه الدورات"

وبيّنت م14 بأنّ بعض المعلمين يتواجدون ضمن مناطق بعيدة، بالتالي يكون من الصعب عليهم القدوم للمدرسة بعد ساعات الدوام لغايات التدريب بسبب بُعد المسافة وأزمة السير. قالت م4:

"....ويصعب عليهم القدوم مجددًا إلى المدرسة وخصوصًا المعلمون من خارج القرية بسبب البعد الجغرافي وأزمة السير"

5. مقاومة المعلمين للتغيير

أشار كل من م8 م و13 (بنسبة 14.29%) إلى أنّ العديد من المعلمين يواجهون مشكلة مع التغيير ويسعون بالضرورة إلى مقاومته بسبب تخوفهم من التعامل والتأقلم مع التغيرات الناتجة عنه. أشار م13 إلى أنّ المعلمين من كبار السن بالتحديد يجدون صعوبة في تقبل التغيير، بما في ذلك التعامل مع التقنية الحديثة (التكنولوجية)، بالتالي يقل لديهم مستوى الرغبة في المشاركة في عمليات التدريب. قال م13:

"....وجود فجوات بين الأجيال المختلفة من المعلمين (الشباب مقابل القدامى) في تقبل أساليب جديدة..."

والجدول التالي يُلخّص التحديات البشرية التي تواجه تدريب المعلمين في المدارس الكنسية العربية الأهلية الثانوية في الجليل.

الجدول (29.4): التحديات البشرية التي تواجه تدريب المعلمين في المدارس الكنسية العربية الأهلية الثانوية في الجليل

التحديات البشرية التي تواجه تدريب المعلمين في المدارس الكنسية العربية الأهلية الثانوية في الجليل	عدد المستجيبين	نسبة الإجماع
انخفاض مستوى دافعية المعلمين نحو المشاركة في التدريب نتيجةً لضغط العمل وقلة الحوافز	10	71.43%
التفاوت في مستوى خبرات ومؤهلات المعلمين	7	50%

ضعف ثقافة التعلم المستمر وأهمية التدريب لدى المعلمين	5	35.71%
المعوقات الجغرافية التي تحد من قدرة المعلمين أحياناً في الانضمام للتدريب	2	14.29%
مقاومة المعلمين للتغيير	2	14.29%

4.2.4 نتائج السؤال الرابع وينص على:

ما التحديات التقنية والفنية التي تواجه تدريب المعلمين في المدارس الكنسية العربية الأهلية

الثانوية في الجليل ؟

قدّم المستجيبون مجموعة من التحديات التقنية والفنية التي تواجه تدريب المعلمين في المدارس الكنسية العربية الأهلية الثانوية في الجليل، بما في ذلك محدودية البنية التحتية والموارد الرقمية، وضعف مهارات المعلمين الرقمية (الفجوة الرقمية بين المعلمين)، وغياب الدعم الفني والتقني بصورة مستمرة داخل المدارس، وارتفاع تكاليف مواكبة التحديث والتطوير التقني داخل المدارس. فيما يلي توضيح لكل من هذه التحديات.

1. محدودية البنية التحتية والموارد الرقمية

أجمع عشرة من المستجيبين (بنسبة 71.43%) على محدودية وضعف البنية التحتية في المدارس، بالإضافة إلى محدودية الموارد الرقمية اللازمة لعملية التدريب (م1، م2، م3، م4، م8، م9، م10، م12، م13، م14). أشارت م1 إلى عدم وجود شاشات حاسوب كافية لعملية التدريب، بالإضافة لضعف شبكة الإنترنت المستخدمة بصورة تدعم عملية التدريب، إلى جانب عدم امتلاك بعض المدارس لمنصات تدريبية متخصصة في التدريب. قالت م1:

"تواجه المدارس الكنسية العربية الأهلية الثانوية في الجليل تحديات تقنية وفنية متعددة عند تنفيذ برامج تدريب المعلمين. من أبرزها محدودية البنية التحتية التكنولوجية، إذ لا تتوفر دائماً أجهزة حواسيب أو شاشات عرض أو إنترنت سريع بما يكفي لدعم تدريبات حديثة تعتمد على الوسائط الرقمية. كما أن بعض المدارس لا تملك منصات تعليمية محدثة أو برمجيات تعليمية متخصصة يمكن استثمارها في التدريب..."

كما أشار م3 إلى عدم توافر حواسيب شخصية تكفي كافة المعلمين أو تكفي لاستخدامها ضمن الدورات التدريبية، بالإضافة للحاجة إلى تقوية شبكة الإنترنت لتكون أسرع. قال م3:

"لا يوجد لدينا ما يكفي من حواسيب لكل معلم وبالأخص الحاسوب النقال *laptop*. فالיום موضوع التكنولوجيا بات مركزياً في مجال التعليم. ولا يوجد لدينا ما يكفي من حواسيب لدورات التدريب. شبكة الإنترنت لا بأس بها لكن بحاجة إلى تطوير مستمر لتكون أسرع وتفي بالاحتياجات"

2. ضعف مهارات المعلمين الرقمية (الفجوة الرقمية بين المعلمين)

اتفق ستة من المستجيبين (بنسبة 42.86%) على ضعف مستوى مهارات المعلمين في التعامل مع التقنية الرقمية، بالإضافة إلى تفاوتها بينهم مما يُشير إلى وجود فجوة رقمية بين المعلمين (م1، م2، م8، م11، م12، م14). أكدت م1 على أنّ ضعف مهارات المعلمين في التعامل مع التقنية الحديثة يُعرقل من مستوى اندماجهم وتفاعلهم مع الدورات التدريبية والورشات الرقمية بالتحديد، مما يُشكّل صعوبة لديهم في مواكبة التغيرات المستمرة في التقنية الحديثة. قالت م1:

"...إضافةً إلى ذلك، يعاني بعض المعلمين من ضعف في المهارات التقنية، مما يعيق اندماجهم

الفعال في ورش التدريب الرقمية أو في استخدام أدوات التعليم الإلكتروني..."

كما بيّن م8 وجود فجوة في الكفايات التقنية بين المعلمين مما يؤثر في عملية التدريب، حيث قال:

".... فجوات في الكفايات التقنية: تفاوت قدرات المعلمين في استخدام الأدوات التكنولوجية

الحديثة..."

3. غياب الدعم الفني والتقني بصورة مستمرة داخل المدارس

اتفق خمسة من المستجيبين (بنسبة 35.71%) على غياب وجود دعم فني للاستجابة لحالات الخلل الفني التي قد تحدث خلال عملية التدريب (م1، م2، م8، م13، م14). أشارت م2 إلى غياب الدعم الفني بصورة مستمرة، كما بين م13 وجود نقص في الفنيين المتخصصين في تقديم الدعم الفني والفوري للمعلمين عند مواجهة مشكلات فنية وتقنية، بالإضافة إلى عدم وجود خطة يُمكن الاستناد عليها في عمليات الصيانة، مما يُعيق عملية التدريب. قال م13:

".... غياب الدعم الفني والتقني، ونقص الفنيين المتخصصين، فغالبًا ما لا تتوفر في المدارس الأهلية كوادر فنية متخصصة لتقديم الدعم الفني الفوري للمعلمين عند مواجهة مشكلات تقنية. وغياب خطط الصيانة، حيث قد لا توجد خطط واضحة لصيانة الأجهزة وتحديث البرامج، مما يؤدي إلى تعطّلها بشكل متكرر..."

4. ارتفاع تكاليف مواكبة التحديث والتطوير التقني داخل المدارس

اتفق ثلاثة من المستجيبين (بنسبة 21.43%) على ارتفاع التكاليف اللازمة لمواكبة التغيرات والتحديثات التقنية المستمرة (م2، م8، م14). أشار م8 إلى ارتفاع التكاليف اللازمة للتحديث والصيانة الدورية، بالإضافة إلى محدودية الميزانية التي يتم تخصيصها لتجديد الأجهزة والبرامج بصورة دورية. قال م8:

".... قلة الدعم الفني المستمر: غياب طواقم مختصة لمعالجة الأعطال أو مساعدة المعلمين أثناء

التدريب والتطبيق. ومحدودية تكلفة التحديث والصيانة والميزانيات التي تحول دون تجديد الأجهزة والبرامج

بشكل دوري"

كما أكدت م14 على محدودية الميزانية المخصصة لتجديد الأجهزة وتطوير البنية التدريبية الرقمية،

حيث قالت:

".... محدودية الميزانيات المخصصة لتجديد الأجهزة وتطوير بيئة تعليمية رقمية حديثة"

والجدول التالي يُلخّص التحديات التقنية والفنية التي تواجه تدريب المعلمين في المدارس الكنسية

العربية الأهلية الثانوية في الجليل.

الجدول (30.4): التحديات التقنية والفنية التي تواجه تدريب المعلمين في المدارس الكنسية

العربية الأهلية الثانوية في الجليل

التحديات التقنية والفنية التي تواجه تدريب المعلمين في المدارس الكنسية العربية الأهلية الثانوية في الجليل	عدد المستجيبين	نسبة الإجماع
محدودية البنية التحتية والموارد الرقمية	10	71.43%
ضعف مهارات المعلمين الرقمية (الفجوة الرقمية بين المعلمين)	6	42.86%
غياب الدعم الفني والتقني بصورة مستمرة داخل المدارس	5	35.71%
ارتفاع تكاليف مواكبة التحديث والتطوير التقني داخل المدارس	3	21.43%

5.2.4 نتائج السؤال الخامس وينص على:

برأيك؛ ما المتطلبات (الاحتياجات) التي يحتاجها تدريب المعلمين في المدارس الكنسية العربية

الأهلية الثانوية في الجليل؟

قدّم المستجيبون مجموعة من المتطلبات التي تحتاجها عملية التدريب في المدارس الكنسية العربية الأهلية الثانوية في الجليل، بما في ذلك توفير موارد تمويلية كافية لعملية التدريب، ووضع خطط تدريبية طويلة المدى، وتطوير البنية التحتية وتجهيز أماكن التدريب بالمنصات التدريبية المتطورة، وتخصيص ساعات التدريب خلال أوقات مناسبة للمعلمين، وخلق شراكات مع جامعات ومراكز بحثية لتعزيز جودة التدريب. فيما يلي توضيح لكافة هذه المتطلبات كما أشار إليها المستجيبون.

1. توفير موارد تمويلية كافية لعملية التدريب

أجمع عشرة من المستجيبين (بنسبة 71.43%) على ضرورة توفير الموارد المالية الكافية للورشات والدورات التدريبية (م1، م2، م3، م4، م7، م8، م9، م11، م12، م13). أشار م4 إلى الحاجة لتوفير الدعم المادي للمدارس الأهلية لدعم التدريب بصورة متساوية مع المدارس الحكومية، حيث قال:

"الاحتياجات تبدأ بالمساواة بالميزانيات مع باقي المدارس الحكومية في الدولة..."

كما أكد م13 على ضرورة تخصيص الميزانية الكافية لضمان جودة التدريب، حيث قال:

".... مع تخصيص ميزانية كافية لضمان جودة الدورات..."

2. وضع خطط تدريبية طويلة الأمد

أجمع ثمانية من المستجيبين (بنسبة 57.14%) على ضرورة وضع الخطط التدريبية طويلة الأمد (م1، م2، م3، م8، م10، م11، م13، م14) بحيث تُراعي هذه الخطط الفروقات بين المعلمين وتستهدف احتياجاتهم التدريبية بصورة تُحفّزهم على المشاركة في الدورات والورشات التدريبية. أشارت م1 إلى أنّ البرامج التدريبية لا بد أن تدمج بين تطوير المهارات التقليدية وبين تطوير المهارات الحديثة التقنية، كما يجب أن تُراعي هذه الخطط والبرامج التدريبية الفروقات الفردية بين المعلمين لتُحفّزهم نحو المشاركة فيها، حيث قالت:

"...يتطلب التدريب بناء برامج مرنة تراعي الفروق الفردية بين المعلمين من حيث الخبرة والمهارات، مع تعزيز الحوافز المادية والمعنوية لزيادة دافعيتهم.... يحتاج التدريب إلى خطط طويلة الأمد تدمج بين تطوير المهارات التربوية التقليدية (مثل استراتيجيات التعليم النشط وإدارة الصف) وبين الكفاءات الحديثة (مثل التعليم الرقمي والابتكار التربوي)..."

كما أشار م3 إلى ضرورة أن تستهدف هذه الخطط تحفيز المعلمين وتعزيز دافعيتهم نحو المشاركة في البرامج التدريبية من خلال تخصيص الموارد المادية والمعنوية لذلك، هذه السياسة كذلك تُسهم في الحفاظ على الكفاءات للبقاء في المدارس الأهلية دون الانتقال إلى المدارس الحكومية، حيث قالت:

".... الطريقة التي بها نحث المعلمين على المشاركة وبالأخص المكافآت المادية والمعنوية لأننا نعاني من إحجاف بالميزانيات وهذا يؤدي إلى ترك المعلمين الممتازين لمدارسنا للانتقال إلى المدارس الحكومية حيث يتقاضون هناك أجرًا مضاعفًا..."

وأضاف م13 بأنه من المهم أن يتم تخطيط هذه الاستراتيجيات على المدى البعيد بحيث تستهدف احتياجات المعلمين التي يُمكن تحديدها من خلال إجراء الاستبانات أو المقابلات وتُحفّز المعلمين على المشاركة فيها، حيث قال:

"...تتطلب برامج التدريب الفعالة دعمًا إداريًا قويًا. يجب أن يكون هناك تخطيط استراتيجي طويل الأمد لبرامج التدريب... من المهم تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين بشكل دقيق، من خلال الاستبانات أو المقابلات، لضمان أن تكون البرامج ذات صلة وفعالة. كما يجب تقديم الحوافز، سواء كانت مادية أو معنوية، لتشجيع المعلمين على المشاركة الفعالة وتطبيق ما تعلموه...."

3. تطوير البنية التحتية وتجهيز أماكن التدريب بالمنصات التدريبية المتطورة

أكد سبعة من المشتركين (بنسبة 50%) على أهمية تطوير البنية التحتية وتجهيزها للتعامل مع مختلف التحديات الممكن مواجهتها، بالإضافة إلى ضرورة تجهيز بيئة التدريب وتدعيمها بالمنصات التدريبية الحديثة والمتطورة (م1، م2، م3، م8، م12، م13، م14). أكد م3 على ضرورة توفير كافة التقنيات الحديثة والخبراء المتخصصين في التدريب لدعم جودة التدريب. كما بيّن م12 ضرورة توفير شبكة إنترنت قوية وأجهزة حديثة تتناسب مع عملية التدريب، حيث قال:

".... توفير أجهزة تقنية حديثة وشبكة إنترنت قوية...."

4. تخصيص ساعات التدريب خلال أوقات مناسبة للمعلمين

أجمع خمسة من المستجيبين (بنسبة 35.71%) على ضرورة تخصيص ساعات التدريب خلال أوقات مناسبة للمعلمين وبدون أن تتعارض مع الجداول الدراسية (م1، م8، م9، م10، م11). أكد م8 على ضرورة أن تكون هناك مرونة في وقت ومكان التدريب بحيث يتناسب مع المعلمين، كما بين م10 الحاجة لتخصيص ساعات التدريب خلال الدوام المدرسي دون الحاجة لأن يكون هناك تدريب بعد انتهاء دوام المعلمين، حيث قال:

"... وإيجاد ساعات ضمن اليوم الدراسي مثلاً عند نهايته تكفل وجود المعلمين في المدرسة دون حاجتهم إلى العودة بعد ساعات الدوام..."

5. خلق شراكات مع جامعات ومراكز بحثية لتعزيز جودة التدريب

أكد كل من م1 وم2 (بنسبة 14.29%) على ضرورة تعزيز الشراكة مع جامعات ومراكز بحثية لدعم جودة التدريب. أكدت م1 على أهمية خلق الشراكة مع الجهات البحثية والجامعات التي يُمكن أن تُغذي التدريب بالخبرة الحديثة، حيث قالت:

".... هناك ضرورة لخلق شراكات مع جامعات ومراكز بحث لتغذية التدريب بالمعرفة والخبرات الحديثة"

الجدول التالي يوضح المتطلبات (الاحتياجات) التي يحتاجها تدريب المعلمين في المدارس الكنسية العربية الأهلية الثانوية في الجليل.

الجدول (31.4): المتطلبات (الاحتياجات) التي يحتاجها تدريب المعلمين في المدارس الكنسية العربية الأهلية الثانوية في الجليل

المتطلبات (الاحتياجات) التي يحتاجها تدريب المعلمين في المدارس الكنسية العربية الأهلية الثانوية في الجليل	عدد المستجيبين	نسبة الإجماع
توفير موارد تمويلية كافية لعملية التدريب	10	71.43%
وضع خطط تدريبية طويلة الأمد	8	57.14%
تطوير البنية التحتية وتجهيز أماكن التدريب بالمنصات التدريبية المتطورة	7	50%
تخصيص ساعات التدريب خلال أوقات مناسبة للمعلمين	5	35.71%
خلق شراكات مع جامعات ومراكز بحثية لتعزيز جودة التدريب	2	14.29%

6.2.4 تلخيص النتائج النوعية

أظهرت نتائج الدراسة النوعية وجهات نظر مختلفة بخصوص واقع تدريب المعلمين في المدارس الكنسية العربية الأهلية الثانوية في الجليل، حيث أشارت غالبية المستجيبين إلى أنَّ التدريب غير منتظم وغير ممنهج، وقد فسَّروا ذلك بعدم تخصيص الموارد الكافية اللازمة للتدريب، بالإضافة إلى غياب التقييم والمتابعة، مما يحد من فعالية العمليات والممارسات التدريبية. من ناحية ثانية؛ أشارت بقية المستجيبين إلى وجود تدريب منتظم في المدارس الكنسية العربية، حيث قدَّم المستجيبون مجموعة من المظاهر التي تُبرز ذلك، من ضمنها إقامة الورشات والدورات التدريبية التي تستهدف تطوير قدرات المعلمين، وعقد الاجتماعات الدورية مع الإدارة لتبادل الخبرات والنصائح، وتفعيل اللقاءات مع المرشدين لتبادل الخبرات. توصلت النتائج النوعية كذلك إلى وجود مجموعة من التحديات الإدارية التي تواجه تدريب المعلمين في المدارس الكنسية العربية الأهلية الثانوية في الجليل، بما في ذلك؛ محدودية الموارد المالية والميزانية

المخصصة للتدريب، وصعوبة تنسيق البرامج والدورات التدريبية، وطبيعة التوجهات الإدارية الحديثة والمتطلبات المتغيرة، وغياب الخطط الاستراتيجية التي تُعنى بالتطوير والتدريب. كما أشار المستجيبون إلى وجود العديد من التحديات البشرية التي تواجه تدريب المعلمين في المدارس الكنسية العربية الأهلية الثانوية في الجليل، بما في ذلك؛ انخفاض مستوى دافعية المعلمين نحو المشاركة في التدريب نتيجةً لضغط العمل وقلة الحوافز، والتفاوت في مستوى خبرات ومؤهلات المعلمين، وضعف ثقافة التعلم المستمر وأهمية التدريب لدى المعلمين، والمعوقات الجغرافية التي تحد من قدرة المعلمين أحياناً في الانضمام للتدريب، بالإضافة إلى مقاومة المعلمين للتغيير. بيّن المستجيبون كذلك وجود مجموعة من التحديات التقنية والفنية التي تواجه تدريب المعلمين في المدارس الكنسية العربية الأهلية الثانوية في الجليل، بما في ذلك محدودية البنية التحتية والموارد الرقمية، وضعف مهارات المعلمين الرقمية (الفجوة الرقمية بين المعلمين)، وغياب الدعم الفني والتقني بصورة مستمرة داخل المدارس، وارتفاع تكاليف مواكبة التحديث والتطوير التقني داخل المدارس.

أشار المستجيبون كذلك إلى مجموعة من المتطلبات التي تحتاجها عملية التدريب في المدارس الكنسية العربية الأهلية الثانوية في الجليل، بما في ذلك توفير موارد تمويلية كافية لعملية التدريب، ووضع خطط تدريبية طويلة الأمد، وتطوير البنية التحتية وتجهيز أماكن التدريب بالمنصات التدريبية المتطورة، وتخصيص ساعات التدريب خلال أوقات مناسبة للمعلمين، وخلق شراكات مع جامعات ومراكز بحثية لتعزيز جودة التدريب.

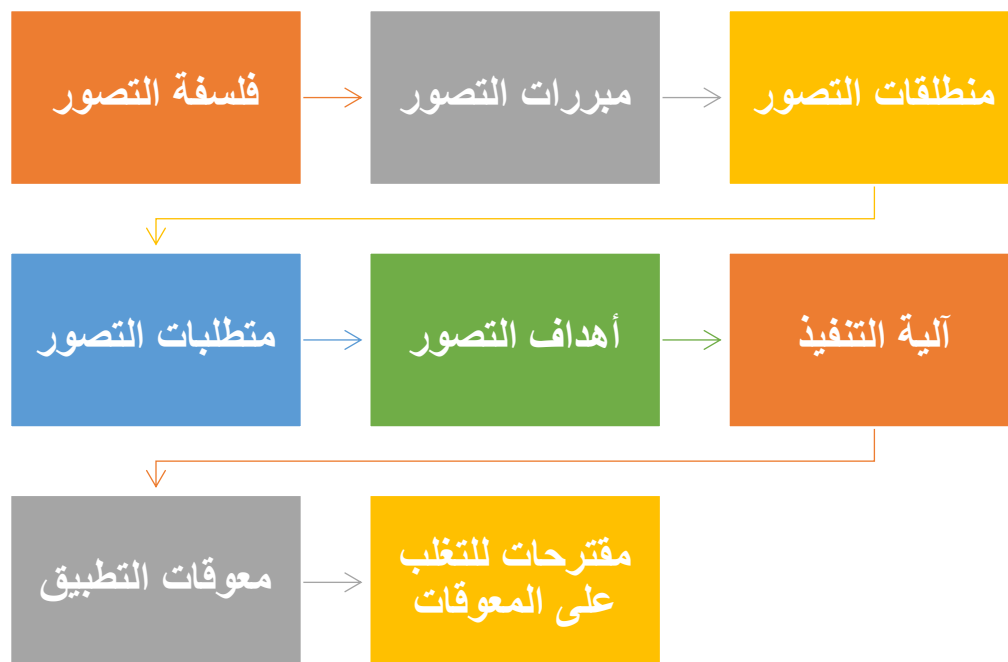
3.4 نتائج السؤال السابع

نصّ السؤال الأخير على: ما التصور المقترح لتطوير عمليات التدريب للمعلمين والتغلب على

التحديات الراهنة في المدارس الكنسية العربية الأهلية في الجليل؟

بالاعتماد على النتائج التي تم التوصل إليها من خلال البيانات الكمية (الاستبانات) والبيانات النوعية (المقابلات) وما أسفرت عنه من نتائج بشأن واقع تدريب المعلمين وتحدياته ومتطلباته في المدارس الكنسية العربية الأهلية في الجليل؛ تم وضع مجمل هذه النتائج ضمن تصور مقترح يستهدف تطوير عمليات التدريب للمعلمين والتغلب على التحديات الراهنة في المدارس الكنسية العربية الأهلية في الجليل. جاء هذا التصور بعد مجموعة من عمليات المسح والتحليل، وبعد الاستعانة بالمصادر الأولية والثانوية من الأدب النظري السابق، ومجموعة الدراسات والأبحاث ذات العلاقة مثل دراسة أبو قويدر (2019)، ودراسة السرطاوي (2022)، ودراسة بصبوص (2023)، ودراسة مصطفى (2024).

يُشكّل التصور الحالي مدخلاً من مداخل الإصلاح التعليمي الذي يُمكن انتهاجه في المدارس الكنسية العربية الأهلية في الجليل، ويكون بمثابة الخطة المستقبلية لما يجب أن تكون عليه عملية التدريب في المدارس الكنسية العربية الأهلية في الجليل، والشكل (1.4) يوضح مكونات التصور المقترح بحسب رؤية الباحث.



الشكل (1.4): مكونات التصور المقترح لتطوير عمليات التدريب للمعلمين والتغلب على التحديات

الراهنة في المدارس الكنسية العربية الأهلية في الجليل

1.3.4 فلسفة التصور

استندت فلسفة التصور على أنَّ التطورات التقنية والمعرفية والتكنولوجية التي أثرت على مختلف أدوار المعلمين نتيجةً للتحوّلات المعاصرة اقتضت الاهتمام بتدريب المعلمين من مختلف الجوانب الإدارية والبشرية والتقنية بهدف تحسين مستوى المعلمين وتطوير مهاراتهم التدريسية لتحقيق التحول المطلوب في أدوار المعلمين المعاصرة، وبالتالي تحسين مستوى الأداء التعليمي ككل.

إنَّ تطوير عمليات التدريب للمعلمين والتغلب على التحديات الراهنة التي تواجهها في المدارس الكنسية العربية الأهلية الثانوية في الجليل تستلزم تحديد المؤشرات والمتطلبات التي يُمكن أن تدعم قدرة المدارس الكنسية العربية الأهلية الثانوية نحو تحقيق هذا الهدف، حيث إنَّ الارتقاء بمستوى المعلم ومستوى العملية التعليمية يُعد أمرًا ضروريًا لتحقيق التغيير الحتمي والمطلوب في مستوى التعليم وتنمية المهارات التدريسية والتقنية لدى المعلمين، فعملية التدريب لا بد أن تستهدف كافة الأفراد العاملين في المنظمة وفي مقدمتهم المعلمين باعتبارهم الركيزة الأساسية للنهوض بمستوى العملية التعليمية، وأولوية التحسين والتطوير لا بدَّ أن تُقدَّم للعنصر البشري في الدرجة الأولى من أجل تحقيق عملية تطويرية شاملة تبدأ بالعنصر البشري وتنتهي إليه. والتدريب في الوقت المعاصر لم يعد مطلبًا ثانويًا لتحسين مستوى الأداء؛ وإنما أصبح يُشكِّل دورًا محوريًا هامًا لتأهيل وتطوير وتنمية الموارد البشرية من أجل إحداث التغيير المطلوب القادر على الاستجابة والتكيف للتغيرات والتطورات المحيطة لدعم قدرة المنظمة التعليمية على البقاء والاستمرار ضمن البيئة التنافسية.

2.3.4 مبررات التصور المقترح

تتعدد المبررات التي يُمكن تقديمها لتقديم التصور المقترح، حيث يُمكن إجمالها بما يلي:

- طبيعة التغيرات الحديثة التي فرضت على المؤسسات التعليمية الاستجابة لها وفقاً لاحتياجات القرن الحادي والعشرين، حيث فرضت هذه التغيرات إيلاء الجهات الإدارية الاهتمام المطلوب لعمليات التدريب التي تستهدف تطوير قدرات المعلمين.
- أهمية دور المعلم في العملية التعليمية باعتباره ركيزة التعليم الأساسية، مما يُحتّم ضرورة الاهتمام بصقل خبراته ومعارفه ومهاراته من خلال البرامج التدريبية التي تستهدف ذلك.
- الحاجة إلى تطوير مهارات التدريس لدى المعلمين من أجل تقديم أدوار جديدة تتناسب مع طبيعة التحول ضمن بيئة التعليم وتستلزم توظيف استراتيجيات تعليمية حديثة قادرة على تلبية احتياجات الطلبة ومراعاة الفروقات الفردية بين مستوياتهم ضمن بيئة التعلم.
- أهمية التدريب على مستوى المؤسسات والمنظمات كافة بما في ذلك التعليمية منها، حيث يتخذ التدريب دوراً محورياً في تأهيل الموارد البشرية، لذلك تُسارع مختلف الدول نحو تطوير برامجها التدريبية وتقديمها من قبل المتخصصين ضمن المجال.
- تحسين العملية التعليمية في المدارس الكنسية العربية الأهلية في الجليل بحيث يكون تدريب المعلمين ضمن الرأس الهرمي الإصلاحي والتحسيني لتحقيق مخرجات تعليمية ضمن الجودة المطلوبة.
- نتائج الدراسة الحالية أكدت على وجود تحديات إدارية وبشرية وتقنية تواجه التدريب في المدارس الكنسية العربية الأهلية في الجليل، مما يتطلب بذل الجهود التي تُعنى بتطوير عملية التدريب والتغلب على التحديات التي تواجهه.

- طبيعة عمل الباحث في المدارس العربية الكنسية في الجليل كمعلم للغة العربية والتربية الدينية والتراث جعلته يلمس حجم التحديات التي تواجه المعلمين في المدارس، وبالأخص المرتبطة بعمليات التدريب والتطوير التي تؤثر على أداء المعلمين بصورة سلبية.
- حالة عدم الاستقرار التي تشهدها المدارس ضمن الخط الأخضر بسبب الأوضاع المضطربة والتي تزايدت بصورة ملحوظة بعد أحداث السابع من تشرين الأول من العام 2023، والتي تستلزم مضاعفة الجهود الرامية لإكساب الأجيال اللاحقة الجوانب الفكرية والأدبية المناسبة لدعم هويتهم الوطنية، بحيث يُعتبر المعلم العنصر الأكثر فعالية ضمن هذا التأثير، مما يستلزم توجيه الجهود التدريبية نحوه وصقل مهاراته وخبراته.
- التصور الحالي يُمثل استجابة لما أوصت به الدراسات والأبحاث السابقة بضرورة تقديم المقترحات والخطط التي يُمكن من خلالها تطوير عمليات التدريب للمعلمين والتغلب على التحديات الراهنة التي تواجهها.

3.3.4 منطلقات التصور المقترح

ينطلق هذا التصور من خلال:

- الخصوصية التي تحملها المدارس العربية الكنسية في الجليل في التعليم، واهتمامها المباشر بالسلوكيات ومبادئ التربية التي ترسخ مسؤوليتهم تجاه المجتمع وتُثمي التعايش السلمي بين الأديان، والتي تتطلب بالضرورة تسليح المعلم بالمهارات التدريبية القادرة على تحقيق ذلك وفقاً لمتطلبات واحتياجات العصر الحالي.

- أهمية التغيير في الأساليب التعليمية من أجل تحسين وتطوير الأنظمة التعليمية وخاصة في المدارس الثانوية داخل الخط الأخضر، لكون المدارس الثانوية من أهم المؤسسات التربوية والاجتماعية المؤثرة في سلوكيات الطلاب وتوجهاتهم المستقبلية.
- الثورة الصناعية الرابعة وما تحمله من آثار على مستوى المؤسسات كافة، وعلى رأسها المؤسسات التعليمية التي تستلزم تسليح المعلمين بالمهارات التي تمكنهم من التعامل مع تحديات العصر الحالي.
- تمكين المعلمين من التعامل مع التقنية الحديثة، والمقومات التكنولوجية تُعتبر أحد المداخل الأساسية للتعامل مع متطلبات الثورة التقنية والاستجابة لاحتياجاتها.
- حاجة برامج التنمية المهنية للمعلمين لمجموعة من التعديلات والتغييرات التي تتوافق مع احتياجات وقدرات المعلمين، وتدعم قدرتهم على تحقيق أدوارهم المتجددة ضمن الثورة التقنية المعاصرة، خاصة وأنّ برامج التنمية المهنية بوضعها الحالي تُعاني من العديد من جوانب القصور التي تستلزم التغلب عليها والحد منها.
- رؤية قطاع التعليم في فلسطين وداخل الخط الأخضر، وتوجهه نحو إعداد مجتمع عربي متسلح بالمعرفة والثقافة والتقنية الحديثة من أجل تحقيق التحول الحقيقي والواقعي في الأنظمة التربوية وبما يتناسب مع متطلبات التعليم العالمية في الأجهزة التربوية. يتطلب هذا الأمر التفحص الدقيق ضمن أبعاد ومكونات النظام التعليمي وإدراك أهمية "المعلم" ضمن هذا النظام، ووضع السياسات والخطط والاستراتيجيات الهادفة لتطوير قدرات المعلمين وتحسين مهاراتهم التعليمية.

4.3.4 متطلبات التصور المقترح

لضمان فاعلية تطبيق التصور المقترح الهادف إلى تطوير عمليات التدريب للمعلمين والتغلب على التحديات الراهنة في المدارس الكنسية العربية الأهلية الثانوية في الجليل لا بدّ من توفّر مجموعة من المتطلبات التي تضمن فاعلية هذا التطبيق، والتي يُمكن توضيحها كما يلي:

1.4.3.4 المتطلبات الإدارية والتنظيمية

حيث تشمل هذه المتطلبات ما يلي:

- تشكيل لجنة إشرافية على مستوى المدارس الكنسية العربية الثانوية الأهلية تُعنى بمتابعة كافة الشؤون المرتبطة بالبرامج التدريبية بما في ذلك تصميم البرامج التدريبية، وتحديد الموعد الأنسب للبرامج بالتعاون مع المعلمين، وتنفيذ البرامج التدريبية، وتقييم أثر البرامج التدريبية وتطوير البرامج التدريبية بناءً على الاحتياجات والمتغيرات المستمرة.
- صياغة سياسة واضحة لتدريب المعلمين بما في ذلك الأهداف والآليات ومعايير اختيار المشاركين (المعلمين) في البرنامج التدريبي، وأسس اختيار المدربين.
- تحقيق التكامل بين خطط التدريب وبين الخطة الاستراتيجية للمدرسة من خلال إدماج خطط التدريب ضمن الخطة الاستراتيجية للمؤسسات التعليمية من أجل ضمان الاستمرارية وتحقيق الشمول والتكامل في الأهداف.
- توفير الدعم المؤسسي للبرامج التدريبية من خلال تنسيق الجهود بين الإدارات المدرسية والجهات الكنسية الداعمة لهذا المجال.

2.4.3.4 المتطلبات البشرية

- الحرص على توفير مدربين متخصصين في المجالات التدريبية الحديثة بما في ذلك مجالات التربية المعاصرة، والمجالات التكنولوجية التعليمية، ومجالات الإدارة الصفية وغيرها.

- إشراك المشرفين والتربويين والمديرين والمعلمين أصحاب الخبرة في تصميم وتخطيط البرامج التدريبية.
- تعزيز دافعية المعلمين نحو المشاركة في البرامج التدريبية عبر توفير الحوافز المادية والمعنوية وربطها بالحصول على التدريب لغاية التطور الوظيفي.
- تعزيز ثقافة التعلم المستمر ضمن المؤسسات التعليمية بما يضمن تحفيز المشتركين نحو المشاركة، والإبداع، والتجريب، والابتكار.

3.4.3.4 المتطلبات الفنية والتقنية

- الحرص على تحديث وتطوير البنية التحتية التكنولوجية في المؤسسات التعليمية وتزويدها بما يلزم من شبكات إنترنت سريعة، وخدمات دعم فني متواصلة، وحواسيب حديثة، وأجهزة عرض، ومنصات تدريب إلكترونية.
- توفير بيئة تدريبية رقمية آمنة ومتكاملة تدعم عملية إدارة الشؤون التدريبية وتضمن التواصل الفعال بين المدربين والمتدربين.
- تجهيز أماكن التدريب بالمنصات التدريبية المتطورة.
- تأهيل الكوادر المسؤولة عن تقديم الدعم الفني لأنظمة التدريب والمنصات الإلكترونية من أجل ضمان استدامة عملية التدريب، ومرونتها، وسلاستها، وكفاءتها.

4.4.3.4 المتطلبات المالية

- تخصيص ميزانية مستقلة لأغراض التدريب والتطوير المهني يتم تحديدها من ضمن ميزانية المدرسة السنوية لضمان استدامة العمليات التدريبية.

- الحرص على تأمين مصادر تمويلية إضافية للمؤسسات التعليمية تدعم البرامج التدريبية عبر خلق الشراكة مع جهات مانحة، أو مؤسسات أكاديمية داعمة، أو جهات بحثية، أو جمعيات أهلية.

- التخطيط للإنفاق بصورة مستمرة بحيث يضمن استمرارية البرامج التدريبية وعدم عرقلتها بسبب نقص الموارد المادية.

5.4.3.4 المتطلبات القانونية

- الحرص على تحصيل الموافقات اللازمة من الجهات الكنسية المعنية والجهات الإدارية الرسمية من أجل تنفيذ البرامج التدريبية.
- تحديد لوائح تنظيمية تتضمن توضيح حقوق المتدربين وواجباتهم، وحقوق المدربين، وواجباتهم، وآليات المتابعة والتقييم.

6.4.3.4 المتطلبات الزمنية

- تحديد جدول زمني محدد وواضح لتطبيق التصور المقترح ضمن مراحله المختلفة.
- تحديد مؤشرات كمية ونوعية للاعتماد عليها في آلية تنفيذ كل هدف وقياس مخرجاته ونتائجه.
- تفعيل آلية التغذية الراجعة المستمرة من أجل تعديل أية عناصر في التصور المقترح أو تطوير أحدها بحيث يتم الأخذ بملاحظات الجهات المشاركة وعناصر التدريب البشرية ومخرجات عملية التدريب.

5.3.4 أهداف وآليات التنفيذ

يهدف التصور المقترح بصورة عامة إلى تطوير عمليات وأسس تدريب المعلمين المعتمدة في المدارس الكنسية العربية الأهلية الثانوية في الجليل بصورة تضمن التغلب على أية تحديات إدارية أو بشرية أو تقنية وتضمن بالتالي تحسين كفاءة الأداء المهني والتربوي والاجتماعي والثقافي والتعليمي للمعلمين. وبصورة مفصلة يدعم التصور المقترح تحقيق جملة من الأهداف الفصيلية التي يُمكن توضيحها فيما يلي متضمنة آلية التنفيذ المعنية بكل هدف من الأهداف:

1.5.3.4 تطوير الإدارة المعنية بعمليات التدريب

تتضمن آلية التنفيذ ما يلي:

- تخصيص وحدة مسؤولة عن تدريب وتطوير المعلمين في كل مدرسة من المدارس الكنسية الأهلية العربية الثانوية بحيث تتولى الإشراف على الخطط التدريبية، واختيار المدربين بناءً على أسس محددة وواضحة، وتنفيذ البرامج التدريبية ومتابعة كافة متطلباتها.
- إشراك الإدارة المدرسية والجهات الإشرافية والمعلمين في وضع الخطط التدريبية بالاعتماد على الاحتياجات التدريبية مع ضرورة ربطها بالأهداف المدرسية الاستراتيجية.
- تصميم نظام تحفيزي داعم لمشاركة المعلمين في البرامج التدريبية، بحيث يتضمن تقديم شهادات معتمدة، ونقاط توظيفية للتقدم الوظيفي والترقية الوظيفية.
- بناء شراكات مع جهات بحثية ومؤسسات أكاديمية وجمعيات أهلية لتقديم برامج تدريبية نوعية.

2.5.3.4 تنمية الكفاءات البشرية للمعلمين

تتضمن آلية التنفيذ ما يلي:

- تصميم خطة تدريبية سنوية تستهدف تحديث مهارات التدريس، وتطوير مهارة الإدارة الصفية، وتطوير الذكاء العاطفي والوعي الاجتماعي للمعلمين، وتطوير مهارات المعلمين في استخدام التقنية وتوظيفها في التدريس.
- التنوع في الأساليب التدريسية، بما في ذلك الورشات التعليمية، والتعليم الإلكتروني.
- تفعيل مبدأ "المعلم المدرب"؛ بحيث يقوم المعلمون أصحاب الخبرة في المدرسة بتدريب زملائهم المعلمين وتوجيههم وإفادتهم من خبراتهم العملية والعلمية.
- ترسيخ مبدأ التدريب والتطوير الذاتي للمعلمين عبر تعزيز معرفة المعلمين بقدرتهم على تطوير مهاراتهم بصورة ذاتية، مما يُعزز من استهداف المعلمين لاحتياجاتهم التدريبية ويُنمي مستوى استفادتهم من البرامج التدريبية المقدمة.

3.5.3.4 تطوير البنية الداعمة لعملية التدريب وتوفير كافة المستلزمات التدريبية

تتضمن آلية التنفيذ ما يلي:

- تجهيز المدرسة بالبنية التحتية اللازمة لعمليات التدريب، بما في ذلك القاعات الذكية، وشبكات الإنترنت السريعة، وأجهزة الحاسوب الحديثة، ومنصات العرض.
- تخصيص أبنية للتدريب في كل محافظة من المحافظات وتزويدها بما يلزم من معدات ومستلزمات تقنية وتعليمية لازمة لعملية التدريب في حال صعوبة إجراء عملية التدريب ضمن المؤسسة التعليمية نفسها.
- تصميم منصة تدريبية معتمدة لعملية التدريب عند بُعد، بحيث يتم الاستعانة بها عند الحاجة لطرح دروات وبرامج تدريبية تستهدف بقعة جغرافية واسعة من المعلمين. يُمكن من خلال

هذه المنصة إدارة الشؤون التدريبية ومتابعتها والتسهيل على المعلمين حضور الدورة التدريبية بدون عناء.

- توفير الدعم الفني المستمر لعملية التدريب خلال فترة التدريب وبعدها.

4.5.3.4 بناء منظومة لتقييم عملية التدريب

تتضمن آلية التنفيذ ما يلي:

- تطبيق أدوات لقياس أثر التدريب على المعلمين بصورة قبلية وبعدية.
- تصميم مؤشرات لقياس مدى تحقيق أهداف التدريب (Key Performance Indicators) ((KPIs)).

- مراجعة البرامج التدريبية بصورة دورية وتحديثها وفق التغذية الراجعة المقدمة من قبل المعلمين والجهات المشرفة.

- إشراك المديرين والمشرفين التربويين في متابعة أثر التدريب ضمن المؤسسة التعليمية.

5.5.3.4 تحقيق استدامة عمليات التدريب والتطوير المهني للمعلمين

تتضمن آلية التنفيذ ما يلي:

- تخصيص ميزانية سنوية مستقلة تُعنى بعمليات التدريب والتطوير المهني للمعلمين.
- دمج عملية التدريب في الخطط التعليمية ومن ضمن سياسة الموارد البشرية في المؤسسات التعليمية.

- تبادل الخبرات والموارد التدريبية بين المدارس الكنسية.

- توثيق التجارب الناجحة للعمليات التدريبية وجعلها نموذج لبقية المدارس الأخرى بحيث يُمكن لبقية المدارس تطبيقها وقياس النتائج المحصلة منها.

6.3.4 معوقات تطبيق التصور المقترح

على الرغم من أهمية التصور المقترح في تطوير عمليات تدريب المعلمين في المدارس الكنسية العربية الأهلية الثانوية في الجليل؛ إلا أنَّ تطبيقه من المتوقع أن يُواجه مجموعة من المعوقات، تتضمن ما يلي:

- ضعف مستوى التزام الجهات الإدارية بتبني التصور المقترح أو دمجها من ضمن الخطط الاستراتيجية في المؤسسة التعليمية.

- ضعف مستوى التنسيق بين الجهات المشرفة وإدارات المدارس الكنسية مما يُسهم في بطء سير العمليات التدريبية واتخاذ القرارات أو تضارب وجهات النظر المقدمة.
- ضعف المتابعة والتقييم لعمليات التدريب، مما يؤثر في مخرجات ونتائج التدريب المتوقعة.
- ضعف مستوى دافعية بعض المعلمين للتدريب، خاصة في حال عدم توفير حوافز مادية أو معنوية ملموسة وواضحة.

- مقاومة بعض المعلمين للتغيير نتيجة الاعتياد على الأنماط التقليدية في التدريب.
- ضعف مستوى الكفاءات المتخصصة في عمليات التدريب ضمن المدرسة أو ضمن البيئة المحيطة.
- تفاوت مستويات المعلمين، مما قد يجعل من الصعب توحيد أهداف ومخرجات البرامج التدريبية.
- ضعف البنية التحتية بما في ذلك شبكات الإنترنت وأجهزة الحاسوب.
- ضعف مستوى معرفة بعض المعلمين باستخدام التقنية الحديثة.
- غياب الدعم الفني المستمر خلال فترة التدريب وما بعدها.
- محدودية الميزانية المخصصة للتدريب في بعض المؤسسات التعليمية.
- صعوبة الحصول على تمويل خارجي أو دعم مؤسسي يُغطي مستلزمات التدريب ومتطلباته.
- غياب تأطير لوائح رسمية واضحة ومحددة تُنظّم عملية التدريب.

- ضيق الوقت المتاح للمعلمين من أجل المشاركة في البرامج التدريبية بسبب ضغط المناهج التعليمية.
- تعدد المهام المطلوبة من المعلمين، مما يحد من رغبتهم في إضافة التزام آخر لجدول أعمالهم.

7.3.4 المقترحات للتغلب على معوقات تطبيق التصور المقترح

لضمان التطبيق الفعال للتصور المقترح لتطوير عمليات تدريب المعلمين في المدارس الكنسية العربية الأهلية الثانوية في الجليل يُمكن تبني مجموعة من المقترحات العملية في هذا المجال، بما في ذلك:

- إشراك الإدارة المدرسية في مختلف مراحل التخطيط والتنفيذ والتقييم.
- تشكيل وحدة مركزية بين المدارس الكنسية تختص بتبادل الموارد والخبرات اللازمة لعمليات التدريب بين المدارس بحيث تُسهم في تخفيض المستلزمات المالية اللازم توفيرها للتطبيق الفعلي للبرامج التدريبية.
- ربط الترقّيات المهنية والمكافآت الشهرية والشهادات المعتمدة بحضور المعلمين للبرامج والدورات التدريبية، مما يُحفّزهم نحو ذلك. يتطلب ذلك وضع نظام تقييمي لأداء المعلمين يتم قياسه من قبل الجهة المدربة والمشرفة على التدريب لقياس أداء المعلمين خلال فترة التدريب ومنح الحوافز والترقيات المحددة بناءً عليها في نهاية الدورة أو نهاية البرنامج التدريبي.
- التنوع في أساليب تقديم الدورات والبرامج التدريبية، بما في ذلك الواجهية أو الإلكترونية بحيث يتناسب مع احتياجات المعلمين والتزاماتهم.
- تأهيل معلمين من ضمن المدرسة (ضمن شروط محددة وواضحة يتم صياغتها من قبل الإدارة المدرسية والجهات المشرفة على عمليات التدريب) ليكونوا مدربين متخصصين للدورات والبرامج التدريبية بصورة تُسهم في تقليل التكلفة المتوقعة لعملية التدريب.

- عقد شراكات مع مؤسسات مانحة وجهات داعمة لعمليات التدريب للتقليل من تكاليف التدريب.
- استغلال الموارد المتاحة بفاعلية بصورة تضمن تقليل التكاليف اللازمة لعملية التدريب.
- استغلال المنصات الإلكترونية المجانية أو المنخفضة التكاليف في العمليات التدريبية عن بعد.

- تصميم البرامج التدريبية قصيرة المدة بحيث يتم تنفيذها خلال ساعات الدوام الرسمي.

إنّ مواجهة هذه المعوقات تُعتبر مسؤولية وواجب على كافة المؤسسات التعليمية، وتتطلب إرادة جادة وتعاونًا مختلفًا من كافة الأطراف المعنية من إدارات وجهات مانحة ومؤسسات بحثية ومراكز جامعية وغيرها، بصورة تضمن تحويل التصور المقترح من إطار نظري إلى إطار تنظيمي وممارسة فعلية حقيقية على أرض الواقع تُسهم في تعزيز كفاءة المعلمين وتطوير مهاراتهم وإكسابهم الخبرات اللازمة للتعامل مع كافة مستجدات التعليم ضمن العصر الحالي بما يضمن تعزيز جودة التعليم في المدارس

الكنسية العربية الأهلية الثانوية في الجليل

الفصل الخامس: مناقشة النتائج والتوصيات

يتضمن الفصل الحالي من الدراسة مناقشة النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة وفرضياتها بالاستعانة بالأدب النظري والدراسات السابقة المرتبطة بموضوع الدراسة وبواقع بيئة المدارس الكنسية العربية الأهلية في الجليل.

1.5 مناقشة أسئلة الدراسة

1.1.5 مناقشة نتائج السؤال الأول

نص السؤال الأول على: ما واقع تدريب المعلمين في المدارس الكنسية العربية الأهلية في الجليل من وجهة نظر المعلمين؟

تمت دراسة واقع تدريب المعلمين في المدارس الكنسية العربية الأهلية في الجليل من وجهة نظر المعلمين من ثلاثة أبعاد أساسية، هي واقع تنفيذ الدورات التدريبية، وأسس تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين، وتقييم الدورات التدريبية. توصلت الدراسة إلى أن أبعاد درجة واقع تدريب المعلمين في المدارس الكنسية العربية الأهلية الثانوية في الجليل من وجهة نظر المعلمين جاءت بدرجة كلية كبيرة. تؤكد هذه النتيجة على أن المدارس الكنسية العربية الأهلية في الجليل تولي تدريب المعلمين اهتماماً كبيراً بهدف تطوير مهاراتهم المهنية وكفاءاتهم التدريسية، سواء ارتبط ذلك بالتنفيذ الفعلي للبرامج التدريبية أو بالتخطيط لها، أو بتقييم مستوياتها ومدى تحقيقها للأهداف المحددة بعد عملية التنفيذ.

قد تُعزى هذه النتيجة إلى حرص المدارس الكنسية العربية الأهلية في الجليل على استمرارية التدريب، إضافةً إلى اعتماد أساليب تقييم فعالة لتحديد وقياس أثر البرامج التدريبية على مستوى الأداء. كما أنها قد

تعكس الثقافة الإيجابية الداعمة للتعلم والتطور المستمر ضمن البيئة التعليمية، والتعاون بين مختلف الإدارات وأعضاء الهيئة التعليمية في تطوير وتحسين الأداء التعليمي. هذا وقد تعود كذلك إلى مستوى نضج الإدارات العاملة في المدارس الكنسية العربية الأهلية في الجليل وتخطيطها الاستراتيجي الفعال لتحويل الأهداف التدريبية إلى نتائج عملية وواقعية ملموسة، حيث تتوافق هذه النتيجة مع التوجهات الحديثة التي تستلزم تطوير مهارات المعلم الذي يُعتبر الركيزة والعنصر الأساسي في عملية التعليم بصورة تنعكس إيجاباً على مستوى العملية التعليمية ككل، فالفلسفة التي تقوم عليها المدارس الكنسية العربية الأهلية هي فلسفة تستند أساساً على التنمية المهنية المستدامة للمعلمين.

كما قد تعكس هذه النتيجة مستوى وعي المعلمين بأهمية التدريب وحاجتهم إليه من خلال مواكبة التغيرات والتطورات التقنية المستمرة، الأمر الذي يُعزز من مستوى إقبالهم نحو الدورات والبرامج التدريبية ويُحفّزهم نحو تطوير مستوياتهم الذاتية باستمرار.

تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة الجبور (2022) التي أشارت إلى حرص المديرين على تزويد المعلمين بالتدريب المناسب لتمكينهم من التأقلم والاستجابة للتغيرات المحيطة المعاصرة في الجانب التعليمي، فالمدير يُدرك حجم التحديات التي تواجه المعلمين ضمن البيئة التعليمية، ويحرص على امتلاك المعلمين للمهارات المتجددة التي تضمن قدرتهم على مواجهة التحديات المحيطة والارتقاء بمستوى العملية التعليمية. كما تتفق النتيجة كذلك مع نتائج دراسة الديان (2021) التي أكدت على حرص الأنظمة التعليمية على تزويد المعلم بالفرص التدريبية التي تُسهم في صقل وتطوير مهاراته التدريسية بصورة تتوافق وتتناسب مع متطلبات العصر الرقمي.

كما تتفق النتيجة كذلك مع نتائج دراسة مصطفى (2024) التي أكدت على الدور المهم الذي يشغله التدريب في البيئات التعليمية المعاصرة والذي حثَّ على المؤسسات التعليمية بذل الجهود والخطط والاستراتيجيات من أجل تحسين مستوى التدريب ليكون عنصرًا مساهمًا وفعالًا في تأهيل الكوادر البشرية. من ناحية أخرى؛ تتعارض هذه النتيجة مع نتائج دراسة السرطاوي وآخرين (2022) التي أشارت إلى توسط مستوى رضا المعلمين عن الدورات التدريبية المقدمة لهم لعدم مناسبتها لاحتياجاتهم التدريبية ولانخفاض مستوى جودتها، حيث بيَّنت أيضًا نتائج الدراسة بأن بيئة التدريب غير مناسبة لعملية التدريب. كما تتعارض النتيجة الحالية للدراسة مع نتائج دراسة أبو رب (2021) الذي توصل إلى أنَّ أساليب التدريب تنحصر في الاعتماد على الأساليب التقليدية، بما في ذلك المحاضرات التقليدية والنقاشات المحدودة، الأمر الذي يؤثر بالضرورة سلبيًا على تصورات المعلمين نحو البرامج التدريبية ومستوى استفادتهم المتوقعة منها. وتختلف كذلك مع نتائج دراسة العاجز وآخرين (2010) التي توصلت إلى ضعف مستوى واقع تدريب المعلمين والمعلمات في غزة، حيث إنَّ هذا الضعف مرتبط بنقص الإعداد ونقص مستوى التدريب المسبق من خلال عدم استهداف الاحتياجات التدريبية.

يُمكن تفسير هذا الاختلاف بمجموعة من العوامل المرتبطة بالبيئة التعليمية والإدارية والثقافة التنظيمية وآليات التدريب المعتمدة في المدارس الكنسية العربية الأهلية في الجليل. ومن ناحية أخرى قد تُعزى هذه النتيجة إلى أنَّ المدارس الكنسية العربية الأهلية تتمتع في الغالب بنوع من الاستقلال المالي والإداري، الأمر الذي يُمكنها من تصميم وتطوير البرامج التدريبية التي تتناسب مع احتياجات المعلمين فيها، بينما -على سبيل المثال- تخضع وزارة التربية والتعليم لنظام موحد لكافة المدارس، وهذا النظام الموحد قد يحد من حرية المدارس وإداراتها من اختيار نوعية التدريب ومجالات الاحتياج التدريبي، الأمر

الذي قد يحد من مستوى ملاءمتها لاحتياجات المعلمين الفعلية. من ناحية ثانية؛ قد يكون هنالك اختلاف في مستوى جودة تخطيط وتنفيذ البرامج التدريبية، ففي المدارس الحكومية على سبيل المثال؛ قد لا يتم مراعاة الفروق الفردية بين المعلمين أو خصوصية البيئة التعليمية، الأمر الذي قد يُقلل من مستوى شعورهم بالفائدة التدريبية. أما في المدارس الكنسية العربية الأهلية في الجليل فقد تكون البرامج التدريبية مخصصة بدرجة أكبر بحسب البيئة التعليمية واحتياجات المعلمين، الأمر الذي قد يُعزز من مستوى الفائدة التي يكتسبها المعلمون من البرامج والدورات التدريبية. يُمكن تفسير هذا الاختلاف كذلك بطبيعة الثقافة التنظيمية السائدة في المدارس الكنسية العربية الأهلية؛ حيث إنها تدعم التعاون والتعلم المستمر بدرجة أكبر من المدارس الحكومية التي قد يسيطر عليها في الغالب الطابع الروتيني البيروقراطي الذي يخضع لقيود تنظيمية عديدة، الأمر الذي قد يُقلل من مستوى دافعية المعلمين نحو التدريب.

وقد جاء ترتيب أبعاد واقع تدريب المعلمين في المدارس الكنسية العربية الأهلية في الجليل من وجهة نظر المعلمين تنازليًا كما يلي:

أولاً: بُعد أسس تحديد الاحتياجات التدريبية

أكدت النتائج على أن أسس تحديد الاحتياجات التدريبية في المدارس الكنسية العربية الأهلية في الجليل من وجهة نظر المعلمين جاءت بدرجة مرتفعة، حيث جاءت الفقرة التي نصت على "تراعي الإدارة التطورات العلمية والتربوية عند تحديد الدورات التدريبية" في المرتبة الأولى، في حين جاءت الفقرة التي نصت على "تشرك الإدارة المعلمين في تحديد محاور الدورات التدريبية" في المرتبة الأخيرة، الأمر الذي يُشير إلى ضعف مستوى إشراك الإدارة للمعلمين عند تحديد محاور البرامج التدريبية، في حين تحرص الإدارة بصورة أساسية على مواكبة التطورات العلمية والتقنية عند تحديد الاحتياجات التدريبية. قد يُشير

ذلك إلى حرص الإدارة على متابعة التقنية الحديثة في الدورات التدريبية، ولكن من المهم كذلك إشراك المعلمين عند تحديد الاحتياجات التدريبية كونهم يُعتبرون العنصر الأكثر قدرة على تحديد احتياجاتهم التدريبية. كما أكدت النتائج على حرص الإدارة المدرسية في المدارس الكنسية العربية الأهلية في الجليل على مراعاة التطورات العلمية والتربوية عند تحديد الدورات التدريبية، وتبني الإدارة الدورات التدريبية على الملاحظات التي ترد من المعلمين وبالاعتماد على نتائج الطلبة ونتائج الدراسات والأبحاث، بالإضافة للاستعانة بالخبراء عند تحديد محاور الدورات التدريبية.

قد تُشير هذه النتيجة إلى حاجة المدارس الكنسية العربية الأهلية في الجليل لاتباع نهج منظم وتشاركي في عملية التدريب، حيث إنّ المديرين لا بدّ أن يحرصوا على تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين، كما أنهم لا بدّ أن يعتمدوا على مصادر متنوعة لتحديد هذه الاحتياجات، بما في ذلك الدراسات السابقة ومستوى أداء الطلبة واحتياجات المعلمين أنفسهم، والخبراء المختصين في المجال التدريبي، من أجل ضمان دقة عملية التخطيط للتدريب وتحديد مجالات التطوير والتدريب المهني بصورة واقعية.

من ناحية أخرى؛ إنّ حاجة الإدارة لتحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين وإشراكهم في ذلك يعكس بالضرورة الثقافة التنظيمية في المدارس الكنسية العربية الأهلية في الجليل، فهذه الثقافة يجب تؤمن بأنّ المعلم يُعتبر عنصراً أساسياً في صنع القرار التدريبي، كما أنه يُعتبر ركيزة أساسية في تحقيق النتائج الفعالة من عملية التدريب، الأمر الذي قد يُسهم في تعزيز فعالية نتائج التدريب وارتباطها بالواقع العملي ضمن البيئة التعليمية لتكون وسيلة أساسية لتعزيز جودة العملية التعليمية. وهذا بالتحديد ما أكدت عليه دراسة المومني (2019) التي بيّنت بأنّ تحسين العملية التعليمية يستلزم بالضرورة تحسين وتطوير أداء المعلم لاعتباره الركيزة الأساسية في المنظومة التعليمية، والمعلم هو العنصر المؤهل لنقل العملية التعليمية

لمستوى أفضل، الأمر الذي يتطلب جعل العملية التعليمية عملية تشاركية. وفي هذا المجال بيّن الناقة والعيد (2012) بأنّ تدريب المعلم يعني تجويد عملية التعليم وتعزيز خبراته ومهاراته، وبالتالي المساهمة الفعالة في عملية الإصلاح التربوي. كما أكد أبو عطوان (2008) على أنّ من أبرز أسس التدريب هي بناؤه بالاعتماد على الاحتياجات التدريبية للفئة المستهدفة، فيجب أن يكون التدريب منظماً وغير عشوائي، كما يجب أن يُلبّي التدريب احتياجات العاملين، فمفهوم التدريب يجب أن يعكس واقعية بيئة العمل، ويجب أن يُعزز من مهارة الفئة المستهدفة في حل المشكلات والتغلب على المعوقات التي يُمكن تواجهم في بيئة العمل.

تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة الوعري وأمانة (2021) التي أكدت على اعتماد المدارس على التقنيات التدريبية الحديثة في التدريب من أجل تعزيز قدرة المعلمين على التعامل مع متطلبات واحتياجات القرن الحادي والعشرين، حيث إنّ الاعتماد على مثل هذه التقنيات الحديثة يُحفّز المعلمين نحو التدريب ويُشجّعهم نحو حضور البرامج التدريبية وتحسين مستوياتهم المهنية. في حين تتعارض النتيجة مع دراسة أبو رب (2021) التي توصلت إلى اعتماد الإدارة المدرسية على الأساليب التقليدية في التدريب، الأمر الذي يُسهم في التأثير السلبي على تصورات المعلمين نحو التدريب ويُقلل من مستوى دافعتهم للمشاركة فيه. وتتعارض كذلك مع دراسة عرعر (2023) التي أكدت على أنّ من أبرز الأهداف التي يجب أن تسعى الدورات التدريبية إلى تحقيقها هي ربط أهداف التدريب باحتياجات المعلمين ضمن البيئة التعليمية لتمكينهم من تأدية واجباتهم ومهامهم التعليمية على أنسب وجه.

ثانياً: بُعد واقع تنفيذ الدورات التدريبية

أكدت النتائج على أن واقع تنفيذ الدورات التدريبية في المدارس الكنسية العربية الأهلية في الجليل من وجهة نظر المعلمين جاء أيضًا بدرجة مرتفعة، حيث جاءت الفقرة التي نصت على "تُشجّع الإدارة المعلمين على حضور الدورات التدريبية" في المرتبة الأولى، في حين جاءت الفقرة التي نصت على "تُرَاعَى الدورات التدريبية الفروقات والاختلافات بين المعلمين" في المرتبة الأخيرة. قد تشير هذه النتيجة إلى حرص الإدارة المدرسية على تحفيز المعلمين نحو حضور الدورات التدريبية، ولكن النتيجة تؤكد كذلك على أنَّ هذه الدورات التدريبية لا تُراعى الاختلافات الفردية بين المعلمين، وقد يكون هذا مرتبطاً بعدم تحديد الاحتياجات التدريبية من وجهة نظر المعلمين بصورة دقيقة وصحيحة بحسب ما أشار إليه واقع بعد أسس تحديد الاحتياجات التدريبية.

كما يتجلى هذا الواقع في تقديم الإدارة الدورات التدريبية من قبل خبراء ومتخصصين في المجال التدريبي، وتقديم الإدارة لكافة التسهيلات الممكنة لتنفيذ الدورات التدريبية بكفاءة عالية، بالإضافة إلى تهيئة البيئة المناسبة والوقت الكافي والمناسب للدورات التدريبية، إلى جانب توظيف الأساليب الحديثة في تقديم الدورات ومحاولة تحقيق التوافق بين محتوى الدورات التدريبية وواقع البيئة المدرسية.

قد تُعزى هذه النتيجة إلى تبني الإدارة في المدارس الكنسية العربية الأهلية في الجليل للممارسات الفعالة والإيجابية في تنفيذ الدورات التدريبية، حيث إنها تسعى لتهيئة البيئة التدريبية لتكون بيئة مُحفّزة وداعمة للمعلمين من خلال توفير الظروف المكانية والزمانية المناسبة لهم بصورة تُشجّعهم على الالتحاق والمشاركة بالدورات التدريبية. قد تُعزى هذه النتيجة كذلك إلى أنَّ الإدارة المدرسية في المدارس الكنسية العربية الأهلية في الجليل تحرص على الاستعانة بمهارات الخبراء والمتخصصين في المجال التدريبي للاستفادة من قدراتهم في مواكبة أحدث التوجهات التدريبية والمستجدات التربوية، وبالتالي تقديم محتوى

تدربي ضمن مستوى عالي من الجودة. هذا قد يؤكد على امتلاك الإدارة المدرسية في المدارس الكنسية العربية الأهلية في الجليل لرؤية واضحة وعميقة تستهدف تحقيق التنمية المستدامة في المجال التدريبي وتسعى للارتقاء بمستوى المعلم لتحقيق الجودة التعليمية المطلوبة ضمن العصر الرقمي.

تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة عرعر (2023) التي أكدت على ضرورة تشجيع المعلمين وتحفيزهم نحو حضور الدورات التدريبية لتعزيز مفاهيم التعلم والتطور وتحقيق النهضة المطلوبة للمؤسسة التعليمية عبر خلق بيئة ابتكارية للتدريب تتناسب مع التغيرات المحيطة، وتنعكس إيجاباً على مستوى دافعية المعلمين نحو التدريب. وتتفق كذلك مع دراسة أبو جليدة (2018) التي أشارت إلى أنَّ تحفيز المعلمين للمشاركة بالدورات التدريبية يُعتبر من أهم مرتكزات التدريب، فالمعلم يطمح للحصول على الحوافز المادية والمعنوية التي تدعم رغبته بالتطور المستمر، وتُوجِّهه نحو حضور الدورات التدريبية. كما تتفق النتيجة مع دراسة مصطفى (2024) التي أكدت على ضرورة أن يستجيب التدريب للتغيرات المحيطة، وهذا مرتبط بالضرورة بالأساليب التدريبية وكفاءات القائمين على العملية التدريبية.

ثالثاً: بُعد تقييم الدورات التدريبية

توصلت النتائج إلى أنَّ درجة تقييم الدورات التدريبية من وجهة نظر المعلمين جاءت بدرجة متوسطة. حيث جاءت الفقرة التي نصت على "تُقيّم الإدارة مخرجات الدورات التدريبية في مدى تحقيقها لأهدافها" في المرتبة الأولى، في حين جاءت الفقرة التي نصت على "تأخذ الإدارة ملاحظات الطلبة للتعرف على مدى فاعلية الدورات التدريبية عليهم" في المرتبة الأخيرة. تؤكد النتائج على حرص الإدارة المدرسية في المدارس الكنسية العربية الأهلية في الجليل على تقييم الدورات التدريبية من خلال تقييم مدى كفاءة مخرجات الدورات التدريبية في تحقيق أهدافها، إلا أنه يتضح عدم أخذ الإدارة بملاحظات الطلبة في تحديد

مستوى فاعلية الدورات التدريبية، وقد يُعزى ذلك لإدراك الإدارة أهمية التركيز على فئة معينة من الدورات التدريبية المتعلقة بالمعلمين وليس الطلبة.

تؤكد النتيجة كذلك على اهتمام الإدارة بالتغذية الراجعة المقدّمة من المعلمين حول الدورات التدريبية، والأخذ بنتائج تقييم المدربين للدورات التدريبية، بالإضافة إلى مدى انعكاس الدورات التدريبية على أداء المعلمين، والاستعانة بالخبراء من أجل تقييم الدورات التدريبية. يُمكن تفسير هذه النتيجة بأنّ هنالك العديد من الجهود التي تبذلها الإدارة المدرسية في المدارس الكنسية العربية الأهلية في الجليل، ولكنها ليست ضمن المستوى المأمول، فدرجة التقييم المتوسطة تؤكد على أن الجهود الواضحة من متابعة الإدارة لتقييم مدى فعالية الدورات التدريبية، والاهتمام الأكثر بالتغذية الراجعة سواء من المعلمين أنفسهم أو من المدربين أو من الخبراء والمتخصصين. ولكن هذه الجهود قد تقتصر إلى الشمولية والاستمرارية، أي أنّ الجوانب التقييمية قد تركز على عناصر إجرائية أو انطباعية لحظية دون أن يتم قياس الأثر الحقيقي والفعلي والعملي على مستوى أداء المعلمين، الأمر الذي قد يقلل من مستوى إمكانية تحسين جودة البرامج التدريبية. إضافةً لذلك؛ قد تُفسّر هذه النتيجة بعدم وجود نظام واضح ومؤشر قياس محدد لعملية تقييم الدورات التدريبية في هذه المدارس، مما قد يؤثر على مستوى فاعلية التقييم ودقته وموثوقيته.

وهذا يتفق مع ما أشارت إليه دراسة ديسلر وآخرون (Dessler et al., 2014)، والتي أكّدت على أهمية تقييم نتائج التدريب، حيث تُعتبر عنصرًا أساسيًا في تحديد الاحتياجات التدريبية، وتقييم مخرجات التدريب، والتأكد من مدى قدرة البرنامج التدريبي على تحقيق الأهداف التدريبية. وفي هذا المجال أكّدت عبد الكريم (2009) على أنّ إهمال الجهات المسؤولة عن التدريب لتقييم الأثر الناتج عن التدريب يُعتبر من التحديات التي تواجه البرامج التدريبية، فعنصر التقييم يزود المسؤولين عن البرامج التدريبية بمناطق

القوة والضعف، بحيث يتم بذل الجهود من أجل تعزيز عناصر القوة والتغلب على عناصر الضعف وضمان عدم تكرارها في البرامج التدريبية المصممة لاحقاً.

وفيما يتعلق بنتائج الدراسة النوعية في هذا الجانب؛ فقد توصلت النتائج أن المديرين تبنوا وجهات نظر مختلفة بخصوص واقع تدريب المعلمين في المدارس الكنسية العربية الأهلية الثانوية في الجليل، حيث إنَّ غالبية المستجيبين وصفوا التدريب بغير المنتظم وغير الممنهج، وآخرين بيَّنوا وجود تدريب منتظم في المدارس الكنسية العربية. فسَّرَ المديرون إجاباتهم التي أشارت إلى عدم انتظام عملية تدريب المعلمين في المدارس الكنسية العربية الأهلية الثانوية في الجليل بتقديم مجموعة من المظاهر التي تدعم ذلك، حيث بيَّنوا بأنَّ التدريب لا يعتمد على وجود خطة محددة وطويلة المدى، كما أنَّهم أشاروا إلى عدم تخصيص الموارد الكافية اللازمة للتدريب، بالإضافة لغياب التقييم والمتابعة، مما يحد من فعالية العمليات والممارسات التدريبية. أما فيما يتعلق بوجهة النظر الثانية التي قدَّمها المديرون بخصوص انتظام عملية التدريب؛ فقد أشار المستجيبون إلى مجموعة من المظاهر التي تُبرز ذلك، من ضمنها إقامة الورشات والدورات التدريبية التي تستهدف تطوير قدرات المعلمين، وعقد الاجتماعات الدورية مع الإدارة لتبادل الخبرات والنصائح، وتفعيل اللقاءات مع المرشدين لتبادل الخبرات.

يُمكن تفسير الاختلاف بين إجابات المعلمين وإجابات بعض المديرين عن هذا السؤال بمجموعة من العناصر، فالمديرون يُقيِّمون عملية التدريب من منظور إداري نقدي مما يجعلهم يُدركون حجم الخل أو الضعف الموجود في السياسات التدريبية، بينما يُركِّز المعلمون على تجاربهم الفردية وتقييمهم لبعض البرامج التدريبية التي تمكنوا من حضورها. كما يُمكن تفسير هذه النتيجة بأنَّ مستوى تنفيذ البرامج التدريبية قد يكون "جيداً" على مستوى المدارس الكنسية العربية الأهلية الثانوية في الجليل، ولكن مستوى التخطيط

الاستراتيجي الذي يُمكن للمدير أن يلاحظه نتيجةً لخبراته ومهاراته قد يكون غير كافٍ أو يحتاج إلى التطوير والتحسين، الأمر الذي قد يؤثر على مستوى تقييم المديرين لعملية التدريب في المدارس الكنسية العربية الأهلية الثانوية. من ناحية ثانية؛ يُمكن تفسير هذه النتيجة باختلاف مستوى التوقعات بين المديرين والمعلمين؛ فالمديرون في الغالب ومن طبيعة منصبهم الإداري يتطلعون لتوقعات عالية من البرامج التدريبية، بما في ذلك الميزانيات المخصصة للتدريب والخطط الاستراتيجية وتقييم مستوى الأثر والاستمرارية وغيرها، بينما قد يكتفي المعلمون بوجود دورات تدريبية بسيطة أو دعم بسيط وغير كافٍ حتى يُقيّموه بالمستوى المناسب، وهذا يعني اختلاف مستوى الرضا النسبي والتقييم المؤسسي بين المعلمين والمديرين.

2.1.5 مناقشة نتائج السؤال الثاني

نص السؤال الثاني على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)

لاستجابات عينة الدراسة حول واقع تدريب المعلمين في المدارس الكنسية العربية الأهلية في الجليل

تُعزى للمتغيرات الديموغرافية (الجنس، المؤهل العلمي، عدد سنوات الخدمة)؟

توصلت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء المعلمين حول واقع تدريب المعلمين في المدارس الكنسية العربية الأهلية في الجليل تُعزى للمتغيرات الديموغرافية (الجنس، المؤهل العلمي، عدد سنوات الخدمة). يُمكن تفسير هذه النتيجة بأنَّ تقييم واقع التدريب من وجهة نظر المعلمين في المدارس الكنسية العربية الأهلية في الجليل لم يتأثر باختلاف الجنس، حيث إنَّ هذا يُشير إلى أنَّ البرامج التدريبية في المدارس الكنسية يتم تطبيقها بصورة متساوية مع الذكور والإناث من المعلمين، كما يدل أيضًا على أنَّ تجربة التدريب لا تتأثر بالجنس؛ فالمعلمون من الذكور والإناث يتلقون التدريب ذاته

ويحصلون على محتوى تدريبي واحد ويعملون كذلك في ذات الظروف المهنية، مما يجعل مستوى تقييمهم لواقع التدريب متشابهًا. أشارت النتائج كذلك إلى أنّ تقييم واقع التدريب من وجهة نظر المعلمين في المدارس الكنسية العربية الأهلية في الجليل لم يتأثر بالمؤهل العلمي، حيث يُمكن تفسير ذلك بأنّ نفس البرامج التدريبية تُقدّم لكافة المعلمين ولكافة الدرجات العلمية، فسواء كان يحمل المعلم درجة علمية أقل أو أعلى فإنه يتعرض ويختبر نفس التجربة التدريبية، حيث لا يتم منح المعلمين أصحاب الدرجات العلمية الأعلى اهتمامًا أكبر أو برامج تدريبية مختلفة، الأمر الذي قد ينعكس على تقييم مستوى واقع التدريب ويجعله متشابهًا بين مختلف الدرجات العلمية.

كما توصلت النتائج إلى أنّ تقييم واقع التدريب من وجهة نظر المعلمين في المدارس الكنسية العربية الأهلية في الجليل لم يتأثر بعدد سنوات الخدمة، هذا يعود الى مستوى تقارب الخبرات والتجارب التدريبية التي تعرّض لها المعلمون في المدارس الكنسية العربية الأهلية في الجليل، إلى جانب تطبيق سياسات التدريب على كافة فئات المعلمين بدون تمييز أو اختلاف حسب سنوات الخبرة. قد تُعزى هذه النتيجة أيضًا إلى أن طبيعة البيئة التنظيمية في المدارس الكنسية العربية الأهلية في الجليل متشابهة وتتسم بالعدالة والمساواة وتكافؤ فرص تدريب وتطوير المعلمين - رغم اختلاف احتياجاتهم و مستوياتهم العلمية و كذلك جنسهم -، حيث إنّه قد ساهم في تقارب وجهات نظرهم بخصوص تقييم واقع التدريب.

تختلف نتيجة الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه دراسة السرطاوي (2022) التي أشارت إلى وجود فروق بين إجابات عينة الدراسة بخصوص جودة تدريب المعلمين تُعزى للنوع الاجتماعي والتخصص. يُعزى ذلك إلى الاختلاف في البيئة التعليمية والثقافة التنظيمية السائدة في المدارس محل الدراسة، فدراسة السرطاوي (2022) أكدت وجود فروق تُعزى للجنس والتخصص، الأمر الذي قد يُعطي مؤشرًا على

إمكانية عدم تكافؤ فرص التدريب للمعلمين، أو نتيجةً لاختلاف احتياجات المعلمين عن بعضهم. بينما تُشير نتائج الدراسة الحالية إلى حصول كافة المعلمين في المدارس الكنسية العربية الأهلية في الجليل على فرص تدريب متكافئة، مما يؤكد على توحيد السياسات التدريبية المعمول فيها ضمن هذه المدارس وهذا قد لا يكون ملائمًا من الناحية المهنية.

كما قد تُعزى هذه النتيجة إلى اختلاف طبيعة البرامج التدريبية بين المدرستين اللتين طبقت فيهما الدراسات، فالمدارس الكنسية قد تكون اعتمدت على برامج تدريبية تُقدّم إلى كافة المعلمين بغض النظر عن الاختلافات بينهم، في حين قد تكون دراسة السرطاوي (2022) اعتمدت على برامج تدريبية متخصصة أكثر لكل فئة أو قد تكون موجهة لأحد الجنسين أو لأحد المجالات الأكاديمية، الأمر الذي يؤثر على مستوى إدراك المعلمين لواقع التدريب ومستوى جودته.

3.1.5 مناقشة نتائج السؤال الثالث

نص السؤال الثالث على: ما تحديات تدريب المعلمين (الإدارية، والبشرية، والفنية، والتقنية)

في المدارس الكنسية العربية الأهلية في الجليل من وجهة نظر المعلمين؟

توصلت الدراسة إلى أنّ تحديات تدريب المعلمين في المدارس الكنسية العربية الأهلية الثانوية في الجليل من وجهة نظر المعلمين ككل جاءت بدرجة متوسطة، حيث جاءت التحديات الفنية والتقنية ضمن المرتبة الأولى بدرجة متوسطة، تليها التحديات الإدارية وبدرجة متوسطة أيضًا، وتليها التحديات البشرية بدرجة متدنية. تُشير هذه النتيجة إلى وجود تحديات تواجه تدريب المعلمين في المدارس الكنسية العربية الأهلية الثانوية في الجليل، ولكنها لا تُعتبر عالية وبدرجة بالغة الشدة، وهذا يعني بأنّ المدارس الكنسية العربية الأهلية الثانوية في الجليل تُحاول السيطرة على هذه التحديات والحد منها وإدارتها بصورة فعالة.

كما تُظهر النتيجة بأنَّ التحديات الفنية والتقنية هي الأعلى درجة بين التحديات، الأمر الذي يؤكد على وجود ضعف واضح في البنية التحتية والمجال الفني والتقني، وهذا قد يُعزى الى محدودية الوسائل التقنية الحديثة التي يتم توظيفها في عمليات التدريب، الأمر الذي ينعكس سلباً على جودة العملية التدريبية خاصة في ظل التوجه الحديث نحو التدريب والتعليم الإلكتروني.

كما أنَّ وجود التحديات الإدارية في المرتبة الثانية قد يُشير إلى وجود قصور في عمليات التخطيط والتنظيم والتنسيق والإشراف والمتابعة والتقييم من قبل إدارة المدارس، وهذه جميعها تُعتبر عوامل تؤثر بصورة مباشرة في استدامة نتائج التدريب وتحقيق الفائدة المرجوة منه. كما أنَّ وجود التحديات البشرية في المرتبة الأخيرة وبدرجة متدنية يُشير إلى أنَّ العامل البشري والقدرات البشرية لا تُمثل عائقاً أساسياً أمام عمليات التدريب، حيث إنَّ هذا قد يعود إلى وجود مستوى من التعاون والتواصل الفعال وتبادل الخبرات بين المدربين والمتدربين، وعليه يُمكن القول بأنَّ التحديات المرتبطة بالأنظمة والسياسات التدريبية والبنية التحتية والعوامل المادية (الفنية والتقنية) هي التحديات الأكثر بروزاً في المدارس الكنسيّة العربيّة الأهلّة الثانوية في الجليل.

تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة البسايسة وآخرون (2024)، ونتائج دراسة القحطاني (2019)، ونتائج دراسة العتيبي (2017) التي أكدت على وجود تحديات عديدة تواجه مجال التدريب والتطوير تتمثل في التحديات التقنية والإدارية، والمالية، والبشرية، والمهنية. كما تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة القحطاني (2016) التي توصلت إلى وجود معوقات بشرية ومادية وفنية تحد من مستوى فاعلية البرامج التدريبية التي يتم توجيهها للمعلمين في المؤسسات التعليمية.

وقد جاء ترتيب أبعاد تحديات تدريب المعلمين في المدارس الكنسية العربية الأهلية في الجليل من وجهة نظر المعلمين تنازلياً كما التالي:

أولاً: التحديات الفنية والتقنية

توصلت الدراسة إلى أن درجة التحديات الفنية والتقنية التي تواجه تدريب المعلمين في المدارس الكنسية العربية الأهلية الثانوية في الجليل. من وجهة نظر المعلمين جاءت بدرجة متوسطة، حيث تمثلت في خلّ الدورات التدريبية من الناحية الإبداعية والابتكارية في المرتبة الأولى، في حين أنّ "ضعف قدرة المدربين على التعامل مع التقنيات الحديثة في التدريب" جاءت في المرتبة الأخيرة. هذه النتيجة قد تُعزى إلى أنّ المعلمين قد يشعرون بالملل وعدم الفائدة خلال الدروة التدريبية نتيجةً لغياب الجوانب الابتكارية والإبداعية. كما تُشير النتيجة إلى أنّ المدربين يمتلكون القدرات والكفاءات بصورة متوسطة في توظيف الإمكانيات الفنية والتقنية الحديثة في التدريب، وقد لا يجدون الوقت الكافي أو الفرصة المناسبة أو قد لا تكون البيئة التدريبية مجهزة بصورة مناسبة لتوظيف التقنيات الحديثة في العملية التدريبية حيث يمكن ملاحظة ذلك في العبارة التي حصلت على المرتبة الأولى في التحديات الفنية والمرتبطة بغياب الجانب الابتكاري والإبداعي في الدورات التدريبية.

كما أشارت النتائج إلى وجود تحديات فنية أخرى تواجه تدريب المعلمين في المدارس الكنسية العربية الأهلية الثانوية في الجليل، بما في ذلك عدم مراعاة القائمين على التدريب للفروقات الفردية بين المعلمين، والاعتماد على أساليب تقليدية في تقديم المادة التدريبية، وصعوبة إقناع المعلمين بالتسجيل للدورات التدريبية، بالإضافة إلى طول المدة الزمنية الخاصة بالدورات التدريبية، وعدم تجهيز البيئة التدريبية بالمستلزمات والتقنيات الحديثة اللازمة للتدريب.

تعكس هذه النتيجة وجود قصور واضح في البيئة التدريبية والأساليب المستخدمة في التدريب، ولكن هذه المعوقات لم تُسهم في تعطيل عملية التدريب، حيث يُمكن الاستدلال على ذلك من خلال تقييم المعلمين لدرجة هذه المعوقات والتي جاءت بدرجة متوسطة. تُشير هذه النتيجة إلى أنّ خلو الدورات التدريبية من الجانب الابتكاري والابداعي يعني بالضرورة استمرار اعتماد الأساليب التدريبية التقليدية وغياب العنصر التكنولوجي، مما يؤثر في مدى تحفيز المعلمين على المشاركة في البرامج التدريبية ويُقلل من دافعيتهم نحو ذلك. كما تؤكد النتيجة على ضعف مستوى مراعاة الفروق الفردية بين المعلمين، وهذا يعني بأنّ تصميم البرامج التدريبية لا يراعي بالضرورة احتياجات المعلمين المختلفة؛ وإنما يتم تصميم هذه البرامج بصورة عامة ووفقاً للاحتياجات العامة الشكلية للإدارة.

أما فيما يتعلق بالصعوبة المرتبطة بإقناع المعلمين بالمشاركة بالدورات؛ فيُمكن تفسير هذه النتيجة بارتباطها بضعف مستوى الحوافز المادية أو المعنوية التي يُمكن تقديمها للمعلمين، بالإضافة إلى ارتفاع مستوى الضغط الوظيفي ومحدودية الوقت المتاح للمعلمين للمشاركة في الدورات والبرامج التدريبية المطروحة. من ناحية أخرى؛ إنّ محدودية الموارد المخصصة للتدريب ينعكس سلباً على مستوى جاهزية بيئة التدريب، وبالتالي قد تُشكّل بيئة التدريب عاملاً يُسهم في امتناع المعلمين عن حضور الدورات التدريبية، فالبيئة غير المناسبة للتدريب تقلل من مستوى دافعية ورغبة المعلمين نحو المشاركة بالدورات التدريبية.

تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة شن وآخرون (Chin et al., 2022) التي أكدت على أنّ عدم تجهيز البيئة التدريبية بالمعدات المناسبة تُعتبر من أهم التحديات التي تواجه عملية التدريب، وهذا ما أكدت عليه نتائج دراسة أبو رب (2021) التي بينت بأنّ الأساليب التدريبية التقليدية تحد من مستوى

فاعلية الدورات التدريبية. تتفق النتيجة كذلك مع نتائج دراسة أبو عطوان (2008) التي أكدت على أنَّ عدم تهيئة البيئة التدريبية بالمواد والمعدات اللازمة لتنفيذ الدورات التدريبية بالشكل المناسب تُعتبر من أهم التحديات الفنية التي تواجه العملية التدريبية، وهذا ما أكدت عليه نتائج دراسة عطاري وآخرون (2005) التي توصلت إلى أنَّ ضعف مستوى جاهزية بيئة التدريب لعرض الدورات التدريبية وتقديمها للمتدربين، إلى جانب عدم مناسبة وقت الدورة التدريبية للفئات المستهدفة يُعيق عملية التدريب.

ثانيًا: التحديات الإدارية

توصلت الدراسة إلى أن درجة التحديات الإدارية التي تواجه تدريب المعلمين في المدارس الكنسيّة العربيّة الأهليّة الثانوية في الجليل من وجهة نظر المعلمين جاءت بدرجة متوسطة، حيث تمثلت بالدرجة الأولى في عدم اعتماد الإدارة عند تصميم الدورات التدريبية على احتياجات المعلمين، في حين جاءت الفقرة التي نصت على "عدم تشجيع الإدارة المعلمين على حضور الدورات التدريبية" في المرتبة الأخيرة. هذه النتيجة تؤكد غياب استهداف و مراعاة الإدارة في المدارس الكنسيّة العربيّة الأهليّة الثانوية في الجليل لاحتياجات المعلمين في تصميم الدورات التدريبية وتحديد محاورها، لكن تؤكد على أنَّ الإدارة المدرسية تُشجّع المعلمين نحو حضور الدورات التدريبية.

أكدت النتائج كذلك على أن من أبرز التحديات الإدارية التي تواجه تدريب المعلمين في المدارس الكنسيّة العربيّة الأهليّة الثانوية في الجليل هي غياب متابعة المعلمين بعد انتهاء الدورة التدريبية، وإغفال الإدارة لمتابعة أثر التدريب على المعلمين، بالإضافة إلى عدم أخذ الإدارة بعين الاعتبار الدورات التدريبية في تقييم المعلمين، وعدم توفير الإدارة ميزانية كافية للتدريب، وعقد الإدارة الدورات التدريبية في مواعيد غير مناسبة للمعلمين.

تُشير النتيجة إلى وجود خلل إداري مرتبط بتنظيم التدريب بحيث لا يرتقي للمستوى المطلوب، فعدم الاعتماد على احتياجات المعلمين التدريبية يعني ضعف مستوى التخطيط المسبق للبرامج التدريبية وعجزها عن تحديد أولويات التدريب، الأمر الذي يُسهم في تقديم برامج تدريبية غير متناسبة مع الواقع الفعلي لاحتياجات المعلمين. من ناحية ثانية؛ إنّ غياب التقييم بعد الانتهاء من البرامج التدريبية يعني توقف العملية التدريبية عند مرحلة التنفيذ، وهذا يعني غياب التطوير المستمر للعمليات التدريبية وانعدام تحقيق التنمية المستدامة في التدريب وضعف تأثيرها في الميدان.

كما أنّ عدم أخذ المدارس الكنسيّة العربيّة الأهليّة الثانوية في الجليل بنتائج التدريب في عمليات تقييم المعلمين يعني أن المدارس لا تربط بين التدريب والترقية الوظيفية والتطور المهني؛ الأمر الذي يُقلل من مستوى رغبة ودافعية المعلمين للمشاركة في الدورات التدريبية. إضافةً لذلك؛ تعكس النتيجة معاناة المدارس الكنسيّة العربيّة الأهليّة الثانوية في الجليل من ضعف الميزانية المخصصة للتدريب، الأمر الذي يُشير إلى محدودية الموارد المتاحة ومحدودية أولوية التدريب على قائمة الخطط الإدارية، مما ينعكس سلبيًا على جودة العملية التدريبية وديمومتها. كما أنّ اختيار مواعيد تدريب غير مناسبة للمعلمين يؤكد على سوء التنسيق الإداري مع جداول المعلمين والتزاماتهم الوظيفية وإهمال الجهات التنسيقية والتنظيمية لظروف المعلمين المهنية والشخصية والاجتماعية بالإضافة إلى احتياجاتهم.

تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة العتيبي (2017) التي توصلت إلى أن ضعف مستوى اعتماد البرامج التدريبية على الاحتياجات التدريبية، وضعف مستوى التنسيق الإداري بخصوص مواعيد التدريب، وضعف عمليات التخطيط، ومحدودية الموارد المخصصة لعمليات التدريب تُعتبر من أبرز التحديات التي تواجه عمليات التدريب. كما تتفق النتيجة مع نتائج دراسة صالح وأبو مخ (2017) التي أكدت على أنّ

مديري المدارس يواجهون تحديات إدارية داخل الخط الأخضر مرتبطة بالضرورة بالوضع السياسي وتدني مستوى المخصصات المالية اللازمة لتحسين عملية التدريب وتجهيز البيئة التدريبية بالموارد والمعدات اللازمة لتحقيق الفعالية المتوقعة من التدريب. تدعم نتائج دراسة العبد الكريم (2009) ونتائج دراسة نصار (2019) هذه النتيجة، حيث أشار العبد الكريم (2009) إلى أن ضعف متابعة الجهات التدريبية للآثار الناتجة عن التدريب يحد من قدرة البرامج والدورات التدريبية على تحقيق أهدافها المطلوبة، وتوصل نصار أيضًا (2019) إلى قصور وضعف مستوى الكفايات التعليمية والمهارية التي يمتلكها المعلمون داخل الخط الأخضر، والذي يُمكن تفسيره بضعف الجهود التدريبية التي تستهدف المعلمين واحتياجاتهم التدريبية.

ثالثاً: التحديات البشرية

توصلت الدراسة إلى أن درجة التحديات البشرية التي تواجه تدريب المعلمين في المدارس الكنسية العربية الأهلية الثانوية في الجليل من وجهة نظر المعلمين جاءت بدرجة متدنية، حيث تمثلت هذه التحديات في غياب بعض المعلمين عن دورات التدريب في المرتبة الأولى، بينما جاءت الفقرة التي نصت على "عدم إتاحة المدرّبين للمتدربين إمكانية المشاركة بخبراتهم" في المرتبة الأخيرة. قد تُشير هذه النتيجة إلى أنَّ المعلمين يفتقرون للدافع الذي يُحفّزهم نحو حضور الدورات التدريبية، مما يدفعهم للغياب بصورة مستمرة، كما تُشير النتيجة إلى أنَّ المدرّبين يُتيحون المجال للمتدربين لمشاركة خبراتهم ومعارفهم خلال الدورة التدريبية تناقض مع ما ذكر أعلاه، مما يؤكد على حرص الجهات التدريبية على إدماج المعلمين بفاعلية خلال الدورة التدريبية والاستفادة من مهاراتهم.

كما أشارت النتائج إلى وجود تحديات بشرية أخرى تواجه تدريب المعلمين في المدارس الكنسية العربية الأهلية الثانوية في الجليل، بما في ذلك ضعف قدرة القائمين على الدورات التدريبية في إقناع

المعلمين بأهميّة الدورات المقدّمة لهم، وعدم وجود الوعي الكافي لدى المعلّمين بأهميّة الدورات التدريبية، وعدم اهتمام القائمين على الدورات التدريبية بآراء المعلّمين وأفكارهم، إلى جانب ضعف قدرة القائمين على الدورات التدريبية في توظيف الأساليب الحديثة والمتنوّعة في التدريب ونقص الخبرة والمعرفة اللازمة لدى القائمين على الدورات التدريبية.

تُشير هذه النتيجة إلى أنّ درجة تأثير العوامل البشرية في التدريب تُعتبر متدنية مقارنة مع العوائق الفنية والإدارية، ولكن هذا لا يُلغي وجودها وتأثيرها على جودة العملية التدريبية في المدارس الكنسيّة العربيّة الأهلّية الثانوية في الجليل.

تظهر هذه النتيجة بأنّ معظم المعوقات البشرية التي يُواجهها المعلمون في المدارس الكنسيّة العربيّة الأهلّية الثانوية في الجليل نابعة بالضرورة من قلة الحوافز المادية أو المعنوية، بما في ذلك غياب المعلمين عن الدورات، أو ضعف مستوى الوعي بأهمية الدورات التدريبية، أو ضعف الأساليب التدريبية المستخدمة في التدريب. كما أنّ عدم اهتمام القائمين على التدريب بآراء المعلمين يُقلّل من مستوى التفاعل بين المدربين والمتدربين، بالتالي يُسهم في حدوث فجوة تفاعلية تُقلّل من مقدار الاستفادة المتوقعة من البرامج التدريبية.

تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة العتيبي (2017) التي توصلت إلى أنّ ضعف قدرات المدربين التدريبية والمهنية، وإغفال المدربين للمواضيع التي تهتم المعلمين وتركيزهم على المواضيع المهمة بحسب وجهة نظرهم تُعتبر من التحديات البشرية التي تُعرقّل سير العملية التدريبية وتحد من مستوى فاعليتها. كما تتفق مع نتائج دراسة عطاري وآخرون (2005) التي أشارت إلى ضعف امتلاك المدربين للكفاءة اللازمة لتقديم محتوى البرامج التدريبية بالشكل المناسب، وضعف كفاءة القيادات المسؤولة عن إدارة

الدورات والبرامج التدريبية تحد من فاعلية التدريب. وتتفق النتيجة كذلك مع نتائج دراسة أبو سالم (2010) التي أكدت على وجود تحديات تدريبية مرتبطة بالمدرسين، بما في ذلك عدم التمكن من الدورات التدريبية لعدم امتلاك الخبرة والمعرفة الكافية في المواضيع المطروحة، بالإضافة إلى عدم التنوع في الأساليب المستخدمة في تقديم الدورات التدريبية.

وفيما يتعلق بنتائج الدراسة النوعية في هذا الجانب؛ فقد توصلت النتائج إلى وجود تحديات بشرية وتقنية وإدارية تُعيق عملية التدريب في المدارس الكنسية العربية الأهلية الثانوية في الجليل من وجهة نظر المديرين. حيث برزت التحديات الإدارية في محدودية الموارد المالية والميزانية المخصصة للتدريب، وضعف مستوى تنسيق البرامج والدورات التدريبية، وغياب الخطط الاستراتيجية المعنية بالتطوير والتدريب. أما فيما يتعلق بالتحديات البشرية التي تواجه تدريب المعلمين في المدارس الكنسية العربية الأهلية الثانوية في الجليل، فقد أشارت النتائج إلى انخفاض مستوى دافعية المعلمين نحو المشاركة في التدريب نتيجةً لضغط العمل وقلة الحوافز، والتفاوت في مستوى خبرات المعلمين، وضعف ثقافة التعلم المستمر لدى المعلمين، ومقاومة المعلمين للتغيير. أما فيما يتعلق بالتحديات التقنية والفنية؛ فقد أشارت النتائج إلى أنَّ محدودية البنية التحتية والموارد الرقمية، وضعف مهارات المعلمين الرقمية، وضعف مستوى الدعم الفني والتقني ضمن المدارس، وارتفاع تكاليف مواكبة التطوير التقني داخل المدارس تُعتبر من أبرز التحديات التقنية والفنية.

يتضح توافق النتائج الكمية مع النتائج النوعية إلى حد كبير فيما يتعلق بالتحديات التي تُعيق عملية التدريب في المدارس الكنسية العربية الأهلية الثانوية في الجليل، الأمر الذي يعكس انسجام وتكامل رؤى المعلمين مع رؤى المديرين. يُمكن تفسير هذا الانسجام من البيئة المشتركة التي يواجه فيها المديرون

والمعلمون الظروف الإدارية والفنية والبشرية ذاتها، حيث إنَّ جوانب الضعف التي يلمسها المديرون في مستوى التخطيط والتمويل والتنسيق والتنظيم والتقييم والمتابعة هي ذاتها التي يلمسها المعلمون. كما يُمكن تفسير هذه النتيجة بشفافية النظام التدريبي المطبق في المدارس الكنسيّة العربيّة الأهلّية الثانوية في الجليل، حيث إنَّ عناصر هذه العملية واضحة لكافة المعلمين العاملين في المؤسسات التعليمية، ولا يوجد اختلاف بين الأنظمة المعتمدة من قبل الإدارة وبين الواقع الفعلي الذي يُطبق فيه العمليات التدريبية.

يؤكد هذا المستوى من التوافق بين المعلمين والمديرين كذلك على واقعية وحقيقة التحديات التي تواجه التدريب في المدارس الكنسيّة العربيّة الأهلّية الثانوية في الجليل، فهذه التحديات غير منبثقة من دوافع شخصية أو فردية؛ وإنما نابعة عن احتياجات جماعية ضمن المدارس الكنسيّة العربيّة الأهلّية الثانوية في الجليل ، الأمر الذي يؤكد على موثوقية ومصداقية نتائج الدراسة.

4.1.5 مناقشة نتائج السؤال الرابع

نص السؤال الرابع على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) لاستجابات عينة الدراسة حول تحديات تدريب المعلمين (الإدارية، والبشرية، والفنية والتقنية) في الجليل تُعزى للمتغيرات الديموغرافية (الجنس، المؤهل العلمي، عدد سنوات الخدمة)؟

فيما يتعلق بالتحديات الإدارية؛ توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على استجابات أفراد عينة الدراسة من المعلمين للتحديات الإدارية لتدريب المعلمين في المدارس الكنسية العربية الأهلّية في الجليل، وفقاً لمتغير المؤهل العلمي، وهذا يُشير إلى أنَّ تدريب المعلمين لم يتأثر بالمؤهل العلمي لهم، مما يدل على أنَّ هذه التحديات تواجه جميع المعلمين دون تمييز،

فالمشكلات الإدارية بما في ذلك ضعف التخطيط والتنسيق والمتابعة والتقييم يؤثر على كافة مستويات المعلمين بغض النظر عن مؤهلاتهم العلمية.

لكن توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على استجابات أفراد عينة الدراسة للتحديات الإدارية لتدريب المعلمين في المدارس الكنسية العربية الأهلية في الجليل، وفقاً لمتغير الجنس لصالح الإناث، ووفقاً لمتغير سنوات الخدمة بين فئة أقل من خمس سنوات وفئة 5 سنوات - إلى أقل من 10 سنوات. إنَّ وجود الفروق الإحصائية وفقاً لمتغير الجنس لصالح الإناث قد يُشير إلى أنَّ المعلمات يمتلكن إدراكاً أوسع بالتحديات الإدارية مقارنة بالمعلمين الذكور، حيث يُمكن تفسير ذلك بأنَّ مستوى التزام المعلمات في البرامج التدريبية قد يكون بدرجة أعلى من المعلمين الذكور، مما يجعلهن أكثر إدراكاً للتحديات التنظيمية والإدارية مقارنة بالمعلمين من الذكور. كما يُمكن تفسير هذه النتيجة بأنَّ مستوى ملاحظة الإناث لنقاط الضعف والقصور التدريبية المرتبطة بالجوانب الإدارية أكثر دقة من الذكور، وقد يرتبط هذا بطبيعة الأدوار الاجتماعية وخاصة العائلية والمهنية الشخصية للمعلمات، وخاصة فيما يتعلق بالعناصر الزمنية والتنسيقية. كما يُمكن تفسير هذه النتيجة بأنَّ مستوى الضغط لدى المعلمات قد يكون أعلى من الذكور، مما يزيد من قدرتهن على إدراك التحديات الإدارية التي تواجه عمليات التدريب أو ظروف التدريب. أما فيما يتعلق بوجود الفروق الإحصائية وفقاً لمتغير سنوات الخدمة؛ فيُمكن تفسير ذلك بأنَّ المعلمين الذين يمتلكون مستوى خبرة أقل (أقل من 5 سنوات) قد يكونون أقل دراية بالمعوقات والتحديات الإدارية، بينما المعلمون الذين تتراوح مستويات خبرتهم بين 5 إلى أقل من 10 سنوات يمتلكون درجة أعلى لملاحظة جوانب القصور التدريبية الإدارية كونهم تعرضوا لتجارب عديدة خلال السنوات، وتمكنوا من تشكيل وجهة نظر كافية عن التحديات الإدارية التي تواجه التدريب.

فيما يتعلق بالتحديات البشرية؛ توصلت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على استجابات أفراد عينة الدراسة للتحديات البشرية لتدريب المعلمين في المدارس الكنسية العربية الأهلية في الجليل، وفقاً لمتغير الجنس والمؤهل العلمي، هذا قد يُشير إلى تقارب وجهات نظر الذكور والإناث على حد سواء، وتقارب وجهات نظر المعلمين أصحاب المؤهلات العلمية المختلفة كونهم يواجهون ظروف بيئة التدريب نفسها، وهذه الظروف قد لا تتأثر بالتحصيل العلمي أو الجنس؛ وإنما قد تتأثر بدرجة أعلى بالسلوكيات والعلاقات الإنسانية داخل بيئة التدريب.

كما اتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على استجابات أفراد عينة الدراسة للتحديات البشرية لتدريب المعلمين في المدارس الكنسية العربية الأهلية في الجليل وفقاً لمتغير سنوات الخدمة بين فئة أقل من خمس سنوات وفئة 5 سنوات - إلى أقل من 10 سنوات. يُمكن تفسير ذلك بأن المعلمين أصحاب الخدمة الأقل لم يكونوا بعد تصوراً واضحاً ودقيقاً عن عملية التدريب ومستوى جودتها ومدى كفاءة المتدربين وأنهم أكثر حاجة لها، بينما المعلمون ممن يمتلكون مستوى أعلى (5 سنوات إلى أقل من 10 سنوات) لديهم تجارب تدريبية متنوعة، مما عزز من مستوى وعيهم ببعض جوانب القصور والضعف التي تُعاني منها العمليات التدريبية في المدارس الكنسية العربية الأهلية في الجليل. كما قد تُفسّر هذه النتيجة بأن المعلمين ذوي الخدمة الأعلى قد يضعون توقعات أعلى لمستوى التدريب المتوقع والإمكانات اللازم توفيرها، مما يجعلهم أكثر قدرة على تقييم جوانب القصور وملاحظة الضعف في أداء المدرّبين أو القائمين على إدارة البرامج التدريبية.

فيما يتعلق بالتحديات الفنية والتقنية؛ توصلت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على استجابات أفراد عينة الدراسة للتحديات الفنية والتقنية لتدريب المعلمين

في المدارس الكنسية العربية الأهلية في الجليل وفقاً لمتغير المؤهل العلمي، حيث إنّ التحديات الفنية مرتبطة بالعناصر التقنية وجوانب البنية التحتية، وجميعها عناصر محسوسة من قبل المعلمين جميعهم بغض النظر عن مؤهلاتهم العلمية.

بينما توصلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على استجابات أفراد عينة الدراسة للتحديات الفنية والتقنية لتدريب المعلمين وفقاً لمتغير الجنس لصالح الإناث، ووفقاً لمتغير سنوات الخدمة بين فئة أقل من خمس سنوات وفئة 5 سنوات - إلى أقل من 10 سنوات. يُمكن تفسير هذه النتيجة باهتمام المعلمات بالجوانب المرتبطة بجودة التدريب التقنية أكثر من الذكور، كما أنّ المعلمين الأقل خبرة قد لا يتمكنون من ملاحظة جوانب القصور بدقة؛ فقد يكون لديهم مستوى أعلى من تقبل الظروف التقنية والفنية الحالية، بينما المعلمون الأكثر خبرة قد اكتسبوا خبرة كافية ومناسبة تُمكنهم من تحديد أوجه القصور والضعف في البيئة التدريبية، كما يجعلهم أكثر قدرة على تحديد التحديات الفنية والتقنية.

5.1.5 مناقشة نتائج السؤال الخامس

نص السؤال الخامس على: ما متطلبات تدريب المعلمين في المدارس الكنسية العربية الأهلية

في الجليل من وجهة نظر المعلمين؟

توصلت الدراسة إلى ارتفاع درجة متطلبات تدريب المعلمين في المدارس الكنسية العربية الأهلية في الجليل، حيث جاءت الفقرة التي نصت على "توفير المدربين الأكثر كفاءة وخبرة في المجال التدريبي لتقديم الدورات التدريبية" في المرتبة الأولى، في حين جاءت الفقرة التي نصت على "ربط الالتحاق بالدورات التدريبية بالترقيات والمكافآت الوظيفية" في المرتبة الأخيرة. تؤكد النتيجة على حاجة المعلمين لمتدربين

أصحاب الكفاءات العالية لتقديم الدورات والبرامج التدريبية، فقد يكون هذا مطلباً نابغاً من إدراك المعلمين لضعف كفاءة المدربين في الدورات التدريبية التي حضروها سابقاً. كما تؤكد النتيجة على أن ربط الترقّيات والمكافآت الوظيفية بالدورات التدريبية قد لا يُعتبر مطلباً أساسياً بالنسبة للمعلمين، حيث قد تُشير هذه النتيجة إلى خوف المعلمين من حصول هذا الربط، وبالتالي انخفاض احتمالية حصولهم على الترقّيات الوظيفية، وذلك مرتبط بانخفاض مستوى دافعية المعلمين نحو حضور الدورات التدريبية.

كما أكدت النتائج كذلك على حاجة المعلمين لتجهيز البيئة التدريبية بالمستلزمات والتقنيات الحديثة لتقديم الدورات التدريبية للمعلمين، وتقديم الحوافز المناسبة لتشجيع المعلمين على الالتحاق بالدورات التدريبية، وضرورة تخصيص ميزانية مناسبة للدورات التدريبية، وصيانة الأجهزة والمستلزمات التدريبية بصورة مستمرة، إضافةً إلى ربط الالتحاق بالدورات التدريبية بالترقّيات والمكافآت الوظيفية، وتصميم الدورات التدريبية بالاعتماد على احتياجات المعلمين.

لربما تُشير هذه النتيجة إلى حاجة المدارس الكنسية العربية الأهلية في الجليل إلى تحسين بيئة التدريب وتزويدها بالموارد المادية والبشرية المناسبة لتعزيز مستوى جودة عناصر العملية التدريبية. وقد تعكس هذه النتيجة كذلك افتقار بيئة التدريب إلى الوسائل والأدوات الحديثة اللازمة لتحسين مستوى التدريب وتحفيز المعلمين نحو المشاركة فيها بما في ذلك استخدام أجهزة الحاسوب وشاشات العرض والبرمجيات التفاعلية. كما قد تؤكد هذه النتيجة على ضعف مستوى تزويد المعلمين بالحوافز المادية أو المعنوية للمشاركة بصورة فعالة ومستمرة بالبرامج التدريبية، إلى جانب ضرورة تخصيص ميزانية مناسبة تدعم عملية التدريب المستمر وتُمكن من إجراء الصيانة الدورية المناسبة للأجهزة والأدوات التدريبية بصورة تضمن تحقيق الفعالية المطلوبة من البرامج التدريبية. إنَّ تحسين بيئة التدريب تتطلب تضافر الجهود

الإدارية والتنظيمية لتطوير نهج متكامل يدعم عناصر العملية التدريبية، بما في ذلك البنية التحتية والدعم المالي والحوافز المادية والمعنوية، فالتدريب الفعال يتطلب وجود بيئة تدريبية مناسبة لعملية التدريب ومُجهّزة بأحدث الأجهزة التدريبية.

تتفق هذه النتيجة مع دراسة نتائج دراسة مصطفى (2024) التي توصلت إلى ضرورة توظيف الطرائق التقنية الحديثة في التدريب والتنوع في استخدام الوسائل التدريبية المطلوبة، ونتائج دراسة كمال الدين (2020) التي أكدت على ضرورة تحسين تجربة المعلم في التدريب من خلال تجهيز البيئة التدريبية المناسبة والمزودة بالمعدات التقنية الملائمة للعملية التدريبية، ودراسة فومبو (Fombo, 2024) التي أكدت على ضرورة استغلال التكنولوجيا للتغلب على مختلف التحديات التي تواجه عملية التدريب. تتفق هذه النتيجة كذلك مع دراسة الديان (2021) التي أكدت على ضرورة تطوير البرامج التدريبية الموجهة للمعلمين بصورة تتناسب مع اتجاهات ومتطلبات القرن الحادي والعشرين.

فيما يتعلق بنتائج الدراسة النوعية بخصوص متطلبات تدريب المعلمين في المدارس الكنسية العربية الأهلية في الجليل؛ أشارت النتائج إلى وجود مجموعة من المتطلبات التي تلزم عملية التدريب في المدارس الكنسية العربية الأهلية الثانوية في الجليل، بما في ذلك توفير موارد تمويلية كافية لعملية التدريب، ووضع خطط تدريبية طويلة المدى، وتطوير البنية التحتية وتجهيز أماكن التدريب بالمنصات التدريبية المتطورة، وتخصيص ساعات التدريب خلال أوقات مناسبة للمعلمين، وخلق شراكات مع جامعات ومراكز بحثية لتعزيز جودة التدريب. تؤكد هذه النتائج على توافق متطلبات التدريب لدى المعلمين والمديرين، فهذه المتطلبات لا تعكس التصورات الفردية؛ وإنما تُشير إلى واقع فعلي يعيشه كلٌّ من المعلمين والمديرين. كما

تؤكد هذه النتيجة على موثوقية وصدق النتائج نظراً لارتفاع مستوى الانسجام والتوافق والانطباعات لدى كلٍ من المديرين والمعلمين في المدارس الكنسية العربية الأهلية الثانوية في الجليل.

6.1.5 مناقشة نتائج السؤال السادس

نص السؤال السادس على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)

لاستجابات عينة الدراسة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) حول متطلبات تدريب المعلمين في المدارس الكنسية العربية في الجليل تُعزى للمتغيرات الديموغرافية (الجنس، المؤهل العلمي، عدد سنوات الخدمة)؟

توصلت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على استجابات أفراد عينة الدراسة من المعلمين على متطلبات تدريب المعلمين في المدارس الكنسية العربية في الجليل وفقاً لمتغير المؤهل العلمي وسنوات الخدمة. هذا و تُشير إلى أنَّ المعلمين الذين يمتلكون درجات أكاديمية مختلفة والمعلمين الذين لديهم سنوات خبرة قصيرة أو طويلة يملكون تصوراً متشابهاً بخصوص متطلبات التدريب. قد تُفسَّر هذه النتيجة بأنَّ هذه المتطلبات مرتبطة بصورة أساسية ببيئة التدريب وطبيعتها وتشابه البيئة المهنية، وهذه البيئة يتواجد فيها كافة المعلمين، وبالتالي فهم جميعهم يلمسون هذه الاحتياجات والمتطلبات بدرجات متقاربة. كما يُمكن أن تُشير هذه النتيجة إلى تجانس تجربة التدريب بالنسبة للمعلمين، حيث لا يوجد اختلاف في مستوى التوقعات أو الوعي بحسب المؤهل العلمي أو سنوات الخدمة.

لكن توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على متطلبات تدريب المعلمين في المدارس الكنسية العربية في الجليل، وفقاً لمتغير الجنس لصالح الذكور. يُمكن تفسير هذه النتيجة بأنَّ اهتمام الذكور بالجوانب التنظيمية والعملية المرتبطة بالجوانب التدريبية أكبر مقارنة مع الإناث، فهم أكثر قدرة على تحديد النواقص التقنية. كما قد تُفسَّر هذه النتيجة باختلاف مستوى التوقعات

بين الجنسين، فالذكور قد يُلاحظون حاجة البيئة التدريبية للمزيد من التحسين، بينما قد ترى الإناث أن واقع البيئة التدريبية مقبول نسبياً بحسب الوضع الحالي.

7.1.5 مناقشة الإجابة عن السؤال السابع

نص السؤال السابع على: ما التصور المقترح لتطوير عمليات التدريب للمعلمين والتغلب على

التحديات الراهنة في المدارس الكنسية العربية الأهلية في الجليل؟

قدّمت الدراسة الحالية تصوراً مقترحاً لتطوير عمليات تدريب المعلمين والتغلب على التحديات الراهنة في المدارس الكنسية العربية الأهلية في الجليل. حيث استند هذا التصور على فلسفة أساسية مفادها أنّ التطورات التقنية والتكنولوجية أثرت بالضرورة على أدوار المعلمين، وحثّت ضرورة الاستجابة والتعرض لها من خلال تدريب المعلمين على التعامل معها وتوظيفها بفاعلية في مختلف جوانب العملية التعليمية من أجل المساهمة الفعالة في تحقيق أدوار المعلم المعاصر والاستجابة للظروف والتغيرات المحيطة. كما انطلق هذا التصور من ركيزة أساسية مرتبطة بخصوصية المدارس الكنسية الأهلية في الجليل واهتمامها بالسلوكيات التربوية ومبادئ التعايش السلمي بين مختلف الأديان التي تستلزم تعزيز قدرة ومهارات المعلم التدريبية لتحقيق متطلبات العصر الحالي من حيث العدالة والمساواة، فقطاع التعليم داخل الخط الأخضر وبالتحديد في الجليل يستند إلى رؤية تتضمن إعداد مجتمع عربي متسلح بالمعرفة والثقافة المتجددة القادرة على التأقلم بصورة واقعية وعملية مع متطلبات التعليم الحديثة والحرص على العدالة بين مختلف خلفيات الطلبة.

تضمّن التصور المقترح مجموعة من المتطلبات التي لا بد من توافرها لضمان فاعلية تطبيقه، بما في ذلك المتطلبات الإدارية والتنظيمية، والمتطلبات البشرية، والمتطلبات الفنية والتقنية، والمتطلبات المالية،

والمتطلبات القانونية، والمتطلبات الزمنية، مع التأكيد على استناد الباحث بصورة مباشرة على النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية من واقع تدريب وتحديات تدريب ومتطلبات تدريب المعلمين في إعداد هذا المقترح. يهدف هذا التصور المقترح بالتحديد إلى تطوير اهتمام وكفايات الإدارة المعنية بموضوع التدريب، وتنمية الكفاءات البشرية للمعلمين، وتطوير البنية الداعمة لعملية التدريب وتوفير كافة المستلزمات التدريبية، وبناء منظومة لتقييم عملية التدريب، وتحقيق استدامة أثر عمليات التدريب والتطوير المهني للمعلمين.

ويعزى التوصل إلى هذا التصور ليكون أداة فاعلة من أجل تطوير وتحسين عملية التدريب في المدارس الكنسية العربية الأهلية الذي يتطلب نهجًا إداريًا متكاملًا يجمع بين كافة المتطلبات اللازمة لتحقيق التدريب الفعال، حيث إنَّ التصور يركز على الاهتمام واعتماد احتياجات المعلمين الحقيقية للتدريب وضرورة توفير بيئة تدريبية داعمة للمعلم وقادرة على الاستجابة لاحتياجاته التطبيقية الجديدة. كما أنَّ التصور المقترح يهدف إلى تحقيق استدامة نتائج عمليات التدريب، فهذا المقترح يؤكد على أهمية عدم اقتصار التدريب على فترات قصيرة أو محدودة؛ وإنما لا بد أن تكون مستمرة من خلال التخطيط طويل المدى وتخصيص الميزانيات المناسبة وتقييم الآثار والمخرجات بصورة دورية.

وقد جاء هذا التصور المقترح المقدم ليُمثل خارطة الطريق التي يُمكن الاعتماد عليها في تحسين عملية التدريب، فهو يُحقق التكامل بين احتياجات البنية التحتية والموارد البشرية والمادية والأسس التنظيمية والإدارية، ويؤكد على أنَّ تحسين التدريب لا يعني فقط تقديم الدورات التدريبية؛ وإنما هو عملية شاملة تستلزم التخطيط الدقيق والمتكامل الذي يضمن تعزيز جودة العملية التعليمية ككل.

إنَّ التصور المقترح مبني بصورة أساسية على احتياجات المعلمين والمتطلبات التي تدعم أنظمة التدريب ضمن البيئة المدرسية في المدارس الكنسية العربية الأهلية، فنتائج الدراسة الحالية أكدت على

وجود تحديات إدارية وبشرية وتقنية تواجه التدريب في المدارس الكنسية العربية الأهلية في الجليل، الأمر الذي يتطلب مضاعفة الجهود المعنية بتطوير عملية التدريب والتغلب على التحديات التي تواجهه خاصة في ظل حالة عدم الاستقرار التي تشهدها المدارس في الخط الأخضر بسبب الأوضاع المضطربة والتي تزايدت بصورة ملحوظة بعد أحداث السابع من تشرين الأول من العام 2023م، فالمعلم يُعتبر العنصر الأكثر فعالية ضمن هذا التأثير، مما يستلزم توجيه الجهود التدريبية نحوه وصقل مهاراته وخبراته.

وتتفق المعايير والأسس التي تم تقديم التصور المقترح على أساسها مع دراسة مصطفى (2024) التي قدّمت تصوّرًا مقترحًا لتطوير منظومة تدريب معلمي التعليم الأساسي بالاعتماد على مفاهيم التحول الرقمي، حيث تضمّن التصور المقترح ضرورة إشراك المتدربين (المعلمين) في تصميم الدورات التدريبية وتجهيز المادة التدريبية قبل البدء بعملية التدريب. كما تتفق هذه المعايير مع دراسة الجبور (2022) التي أشارت إلى أنّ البرامج التدريبية المصممة لا بد أن تستجيب للتغيرات المعاصرة، ولا بد أن تستهدف إكساب المعلمين للمهارات المتجددة التي تُمكنهم من التعامل مع التطورات المستمرة ضمن الحقل التعليمي، وتؤهلهم للتعامل بفاعلية مع التحديات التي تواجه العملية التعليمية. وهذه التحديات تظهر جلية ضمن الواقع الفلسطيني داخل الخط الأخضر نتيجةً لحالة عدم الاستقرار الأمني الذي تشهده المنطقة والتي تؤثر بالضرورة على جودة التعليم ومخرجاته.

2.5 توصيات الدراسة

بناءً على نتائج الدراسة الحالية توصي الدراسة بما يلي:

1. تبني التصور المقترح المقدم في الدراسة الحالية من قبل الجهات المعنية في وزارة التربية والتعليم

والإدارات التابعة للمدارس الكنسية العربية الأهلية في الجليل.

2. الحرص على تطوير نظام واضح وشامل ومحدد لقياس مؤشرات الأداء اللازم تقييمها من الدورات التدريبية لضمان موثوقية ودقة وشفافية عملية التقييم.

3. ضرورة توجه الإدارة نحو إشراك المعلمين في تحديد محاور الدورات التدريبية.

4. حاجة المؤسسات التعليمية وبالتحديد المدارس الكنسية العربية الأهلية الثانوية في الجليل إلى إعادة هيكلة البرامج التدريبية لتكون أكثر فاعلية ومرونة وحدثة استجابة للتطورات التقنية المعاصرة.

5. تطوير خطط تدريبية طويلة المدى شاملة لكافة مستويات المعلمين لضمان استمرار التدريب.

6. تخصيص برامج تدريبية للمعلمين تناسب مؤهلاتهم العلمية وتخصصاتهم المختلفة.

3.5 الدراسات المستقبلية

يقترح الباحث القيام بالدراسات الآتية:

1. إجراء دراسة لتحديد أثر التدريب المعتمد على الذكاء الاصطناعي على كفاءة أداء المعلمين.

2. إجراء دراسة مقارنة بين المدارس الكنسية والمدارس الحكومية للمقارنة بين نقاط الضعف والقوة في ممارسات التدريب وتحليل الأسباب المؤدية إلى ذلك.

3. دراسة مدى تأثير الحوافز المادية والمعنوية على مشاركة المعلمين في البرامج التدريبية وارتباطه بمستوى تطور الأداء.

المراجع

المراجع العربية

- أبو رب، ع. (2021). *الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الأساسية الدنيا في المحافظات الشمالية الفلسطينية*. ResearchGate.
- أبو سالم، ح. (2010). *المعوقات التي تواجه تدريب معلمي التربية الرياضية أثناء الخدمة بمحافظة غزة*. مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، المجلد 24 (6)، ص1834-1856.
- أبو طعمة، ن. وعاشور، م. (2016). دور مديري المدارس الحكومية داخل الخط الأخضر في تمكين المعلمين وعلاقته ببعض المتغيرات الديموغرافية من وجهة نظر المعلمين. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، المجلد 12، العدد 2، ص255-267.
- أبو عطوان، م. (2008). *معوقات تدريب المعلمين أثناء الخدمة وسبل التغلب عليها في محافظة غزة*. (رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية) غزة، فلسطين.
- أبوجليدة، س. (2018). *أثر استراتيجيات إدارة الموارد البشرية على أداء العاملين في شركات الاتصالات الليبية*. (رسالة ماجستير، جامعة الشرق الأوسط). عمان، الأردن.
- أبوقويدر، س. (2019). *الاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة الانجليزية في ضوء دمج التكنولوجيا في التعليم من وجهة نظرهم في لواء القويسمة*. (رسالة ماجستير، جامعة الشرق الأوسط). الأردن.
- الأحمد، خ. (2016). *إعداد المعلم وتدريبه*. دمشق: منشورات جامعة دمشق.
- البياسية، ط.، وحسن، ص.، والقصيري، ع. (2024). *تصور مقترح لتطوير منظومة تدريب معلمي التعليم الأساسي في ضوء التحول الرقمي*. *المجلة التربوية لتعليم الكبار*، 6(2)، 1-26.
- بشارت، ع. والرمحي، ر. (2012). *واقع برامج إعداد وتأهيل المعلمين في الجامعات الفلسطينية*. جامعة بيرزيت، فلسطين.
- بصبوص، أ. (2023). *أثر التدريب والتطوير في الموارد البشرية*. *المجلة العربية للنشر العلمي*. الإصدار السادس، العدد 54، ص115-123.

الجبور، أ. (2022). دور مديري المدارس في التنمية المهنية للمعلمين من وجهة نظر معلمين المرحلة الثانوية في لواء الموقر. *المجلة العربية للعلوم الإنسانية والاجتماعية*. العدد 11، الجزء 2، 31-1.

الجيوسي، آ. (2023). دور الإدارة المدرسية في تعزيز استخدام تطبيقات الواقع الافتراضي في مدارس التعليم والتدريب المهني في فلسطين. *مجلة كلية التربية، الحجم 39، العدد 3، ص 1-26*.

حجازي، ص. (2017). متطلبات تفعيل التنمية المهنية للأخصائيين الاجتماعيين في ضوء معايير ضمان الجودة والاعتماد. *مجلة كلية الخدمة الاجتماعية للدراسات والبحوث الاجتماعية-جامعة الفيوم*، (10)، ص 49-91.

حسان، ش. (2018). التعليم العربي يواجه الكثير من التحديات. موقع عرب 48.

الديان، ج. (2021). أثر جودة ممارسة عملية التدريب والتأهيل على الأداء الوظيفي لمعلمي التعليم المهني في المدارس الحكومية المهنية التابعة لمحافظة البلقاء في ضوء الاتجاهات العالمية الحديثة. *مجلة العلوم الإنسانية والطبيعية*. 2، (12)، 551-533.

الرشيدي، غ. (2021). أسلوب تحليل المحتوى النوعي: رؤية تحليلية. *مجلة كلية التربية-جامعة عين شمس*، 45(1)، 80-114.

رضوان، م. وهلال، ن. ورمضان، ن. (2024). تصور مقترح لتفعيل التنمية المهنية لمعلمي التعليم الثانوي العام على ضوء المتغيرات العالمية المعاصرة. *مجلة العلوم التربوية، كلية التربية بقنا* (58)، 191-123.

زهران، إ. (2016). تطوير برامج التدريب أثناء الخدمة لمعلمي التعليم الأساسي الخاص على ضوء احتياجاتهم التدريبية. *مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، العدد 171، ص 125-185*.

السرطاوي، ع. (2022). واقع جودة تدريب المعلمين في ضوء بعض المتغيرات في المحافظات الشمالية بفلسطين. *مجلة جامعة الأزهر، غزة، سلسلة العلوم الإنسانية، المجلد 24، العدد 2، ص 190-215*.

السرطاوي، ع.، وقدومي، ع.، وشقور، ع. (2022). جودة تدريب المعلمين في وزارة التربية والتعليم في فلسطين. *مجلة دراسات "العلوم التربوية"*. الجامعة الأردنية. ResearchGate.

- السكرانة، ب. (2012). *اتجاهات حديثة في التدريب*. عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- السلي، ع. (2015). *نموذج الإدارة الجديد في عصر الاتصالات والمعلومات، في رحلتي مع الإدارة: كتابات إدارية في قضايا وطنية*. الجزء الثاني، القاهرة، دار غريب للنشر.
- الشوابكة، ا. (2020). *واقع برامج تربية وإعداد المعلمين في الأردن*. العدد 16، ص 1-27.
- صالح، ع. وأبو مخ (2017). *درجة ممارسة مديري المدارس للمهارات القيادية داخل الخط الأخضر في فلسطين من وجهة نظر المعلمين في ضوء مدخلي المنظمة المتعلمة والثقافة التنظيمية*. *المجلة الدولية للبحوث التربوية، جامعة الإمارات، العدد 1، المجلد 41، ص 163-200*.
- الطرامسة، ر. (2022). *الاحتياجات التدريبية لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي العليا في ضوء متطلبات التعليم المدمج من وجهة نظر المعلمين والمشرفين في المدارس الخاصة*. [رسالة ماجستير، جامعة الشرق الأوسط]. عمان، الأردن.
- العاجز، ف.، واللوح، ع.، والأشقر، ي. (2010). *واقع تدريب معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية أثناء الخدمة بمحافظة غزة*. *مجلة العلوم الإسلامية، سلسلة الدراسات الإنسانية، المجلد 18، العدد 2*.
- العتوم، عدنان. (2019). *مناهج البحث العلمي: أسسها وتطبيقاتها*. عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- العتيبي، ح. (2017). *معوقات تدريب المعلمات أثناء الخدمة في مدارس مدينة الرياض من وجهة نظر المعلمات والمديرات*. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، 1(2)، 91-112*.
- عرار، و. (2023). *مستوى البرامج التدريبية المقدمة لمعلمي المدارس الحكومية وعلاقتها برفع مستوى الكفايات التدريسية لديهم من وجهة نظر المشرفين التربويين والمعلمين في المحافظات الشمالية*. (رسالة ماجستير، جامعة القدس المفتوحة). فلسطين.
- عطاري، ت.، وعيسان، ص.، ومحمود، ن. (2005). *الإشراف التربوي: نماذجه النظرية وتطبيقاته العملية*. الكويت، مكتبة الفلاح.
- الفرا، غ. (2013). *تقويم برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة في التعليم الأساسي بمدارس وزارة التربية والتعليم وكالة الغوث - (دراسة مقارنة)*. (رسالة ماجستير، جامعة الأزهر). غزة، فلسطين.

الفليت، أ. (2019). فاعلية برنامج تدريبي قائم على معايير (ISTEM) في تنمية الكفايات التعليمية لدى الطالبات الملمات بكلية التربية بالجامعة الإسلامية بغزة. (رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية غزة، فلسطين).

القحطاني، ع. (2016). معوقات التدريب عن بعد لملمات المرحلة الثانوية أثناء الخدمة في محافظة الخرج وسبل علاجها من وجهة نظرهن. *Journal of University Performance Development (JUPD)*، ص144-163.

القحطاني، ع. (2019). التحديات التي تواجه إقامة برامج تدريب لمعلمي المرحلة الثانوية من وجهة نظرهم. *مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية*. العدد 11، الجزء الرابع، ص127-174.

القطيفان، م. (2020). الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي المرحلة الأساسية العليا في ضوء متطلبات اقتصاد المعرفة من وجهة نظر المشرفين التربويين والمعلمين. (رسالة ماجستير، جامعة الشرق الأوسط). عمان، الأردن.

كبها، ر. وعطاري، عارف (2022). درجة استخدام مديري المدارس العربية داخل الخط الأخضر للمقارنات المرجعية ومنهجية التحسين المدرسي المستمر وارتباطها بجودة التعليم. الجمعية الأردنية للعلوم التربوية، *المجلة التربوية الأردنية*، المجلد 7، العدد 4، ص82-107.

الكثيري، ن. (2017). المشكلات التي تواجه المشرفات التربويات في مجال تدريب الملمات أثناء الخدمة بمحافظة عفيف. *مجلة عالم التربية*، مصر، 18 (57)، 1-52.

كشة، ك. (2020). واقع التدريب أثناء الخدمة لمعلمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية بولاية كسلا. *مجلة الدراسات العليا-جامعة النيلين*، المجلد 15، العدد 3، ص572-579.

كمال الدين، ي. (2020). سيناريوهات مقترحة لتدريب معلمي المرحلة الثانوية بجمهورية مصر العربية في ضوء الاتجاهات الرقمية بكندا وأستراليا. *المجلة التربوية*، كلية التربية، جامعة سوهاج، الجزء (80)، ص1307-1434.

محروس، م.، وهندي، عبد المعين، ويوسف، منال (2023). التنمية المهنية لمعلمي التعليم قبل الجامعي في مصر: التحديات وسبل مواجهتها. *Sohag Journal of junior Scientific Researchers*، 3(4)، ص1-14.

المرواني، د. (2013). *المعوقات التي تواجه إدارة التدريب التربوي بالمدينة المنورة*. [رسالة ماجستير، جامعة طيبة] . المدينة المنورة.

المساعد، ت. (2017). *تحديات إعداد المعلمين وتأهيلهم في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين* [ورقة عمل]. المؤتمر الرابع لكلية التربية والعلوم الإنسانية. عجمان، الإمارات العربية المتحدة.

مصطفى، ط. (2024). *تصور مقترح لتطوير منظومة تدريب معلمي التعليم الأساسي في ضوء التحول الرقمي*. المجلة التربوية لتعليم الكبار، المجلد 6، العدد 2، ص 1-26.

معمار، ص. (2010). *التدريب الأسس والمبادئ*. عمان: ديبينو للطباعة والنشر والتوزيع.

مهنا، ن. (2021). *تحديد الاحتياجات التدريبية*. عمان. دار الأمل للنشر والتوزيع.

المؤمن، م. (2019). *الكفايات التدريسية لدى معلمي التربية المهنية من وجهة نظرهم: دراسة ميدانية بمحافظة عجلون في الأردن*. مجلة روافد، 3(1)، 116-140.

الناقة، ص.، والعيد، إ. (2012). *دور المعلم الفلسطيني في تعزيز الإصلاح والتطور المجتمعي*. مجلة جامعة الأقصى (سلسلة العلوم الإنسانية)، 16(1)، 1-29.

نصار، أ. (2019). *واقع كفايات المعلم في ظل مستحدثات تكنولوجيا التعليم من وجهة نظر المعلمين في المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة*. المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، 11(1)، 269-295.

نواجعة، ع. (2022). *الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الأساسية الدنيا في ضوء دمج التعليم الالكتروني في مديرية تربية وتعليم بطة من وجهة نظر المعلمين*. (رسالة ماجستير، جامعة الخليل). فلسطين.

هلال، م. (2003). *دراسة الاحتياجات والتخطيط للتدريب*. (ط1)، مركز تطوير الأداء والتنمية، مصر.

الهاوشة، ض. (2024). *أثر البرامج التدريبية التربوية في تطوير تطبيق الأساليب التعليمية من وجهة نظر المعلمين في مديريات التربية والتعليم في محافظة مادبا*. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية. مجلد 15، العدد 44.

وصوص، د.، والجوارنة، ا. (2016). *الإشراف التربوي ماهيته-تطوره-أنواعه-أساليبه*. عمان: دار الخليج للنشر والطباعة.

الوعري، ع.، وأمرة، م. (2021). واقع تطبيق سياسة تدريب المعلمين أثناء الخدمة في مدارس شرقي القدس من وجهة نظرهم. *المجلة العربية للنشر العلمي* (35)، 491-475.

المراجع الأجنبية

Alkhawaldeh, A. (2017). School-based Teacher Training in Jordan: Towards On-school Sustainable Professional Development. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 19 (2), 51-68. doi: 10.1515/jtes-2017-0014.

Alkhawaldeh, A. (2017). School-based Teacher Training in Jordan: Towards On-school Sustainable Professional Development. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 19 (2), 51-68. doi: 10.1515/jtes-2017-0014.

Asim, M. (2013). Impact of motivation on employee performance with effect of training: Specific to education sector in Pakistan. *International Journal of Scientific and Research Publications*, 3 (9): 1-9.

Chin, J. M.-C., Ching, G. S., Castillo, F. d., Wen, T.-H., Huang, Y.-C., Castillo, C. D., . . . Trajera, S. M. (2022). Perspectives on the Barriers to and Needs of Teachers' Professional Development in the Philippines during COVID-19. *Sustainability*, 14, 1-24. doi: 10.3390/su14010470.

Dawadi, S., Shrestha, S., & Giri, R. A. (2021). Mixed-Methods Research: A Discussion on its Types, Challenges, and Criticisms. *Journal of Practical Studies in Education*, 2(2), p.25-36.

Dessler, G., Cole, N. & Chhinze, N. (2014). *Management of human resources: The essentials*. (4th Ed), Pearson Education, Canada.

Fairman, J. C., Smith, D. J., Pullen, P. C., & Lebel, S. J. (2020). The challenge of keeping teacher professional development relevant. *Professional Development in Education*, 49(2), 1-13. doi:10.1080/19415257.2020.1827010.

Fombo, A. S. (2024). Challenges and Opportunities in Teacher Training and Professional Development in Cameroon: A Comprehensive Analysis. *International Journal of Research and Innovation in Social Science*, 8 (9), 880-890. doi:10.47772/IJRISS.2024.809077.

Hennessy, S., Habler, B., & Hofmann, R. (2015). Challenges and opportunities for teacher professional development in interactive use of technology in African schools. *Technology, Pedagogy and Education*, 24 (5), 1-28.

Londoño-Monroy, G., Alvarez-Maestre, A.-J., Escudero, J.-A. M., Pérez-Fuentes, C.-A., & Aguilar-Barreto, A.-J. (2021). Challenges and reflections on teacher training in times of

Covid-19: an analysis from educational psychology. *Arch Med (Manizales)*, 21(2), 567-579. doi: 10.30554/archmed.21.2.4161.2021.

Orly, S.L and Sigalit, T. (2014). Psychological Empowerment as a Mediator between Teachers and Apos; Perceptions of Authentic Leadership and Their Withdrawal and Citizenship Behaviors. *Educational Administration Quarterly*, 50(4), 675- 712 .

Parmar, C. & Balmiki, S. (2022). The Impact of Various Training and Development on Employees' Productivity. *International Journal of Research Publication and Reviews*, Vol 3, no 3, pp 1441-1445.

Sekaran, U, Bougie, R. (2016). Research methods for business: A skill building approach (5th ed). Chichester. John Wiley & sons.

Shorten, A. & Smith, J. (2017). Mixed methods research: expanding the evidence base. *Evidence-Based Nursing*, 20(3), 74-75.

Shorten, A. & Smith, J. (2017). Mixed methods research: expanding the evidence base. *Evidence-Based Nursing*, 20(3), p. 74-75.

Sudhesh N.T & Shari, B. (2020). *Training Need Analysis of School Teachers*. University of Calicut Kerala. ResearchGate. https://www.researchgate.net/publication/345154670_Training_Need_Analysis_of_School_Teachers

Thanh, P. & Thu, N. (2023). Linking training and development to employees' attitudes and behaviors: the mediating role of engagement. *European Journal of Training and Development*.

ملحق (1)

الاستبانة بصورتها الأولية (استبانة التحكيم)



الجامعة العربية الأمريكية

كلية الدراسات العليا

برنامج الدكتوراة في الإدارة التربوية

الاستبانة بصورتها الأولية (استبانة التحكيم)

حضرة الأستاذ: المحترم.

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته... وبعد

يقوم الباحث بدراسة بعنوان "واقع تدريب المعلمين وتحدياته ومتطلباته في المدارس الكنسية العربية الأهلية في الجليل من وجهة نظر المديرين والمعلمين - تصور مقترح"، وتُعد استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراة في الإدارة التربوية في الجامعة العربية الأمريكية. ونظراً لما تتمتعون به من خبرة ومعرفة إدارية في مجال تخصصكم؛ أضع بين أيديكم الاستبانة المرفقة لإبداء رأيكم وملاحظاتكم في تحكيم فقراتها من حيث ملاءمتها للمجال الذي وضعت فيه، ووضوح الفقرات وملاءمة صياغتها اللغوية، وإضافة أي تعديل مقترح ترونه مناسباً.

وقد صممت الاستبانة من ثلاثة محاور، المحور الأول يشمل واقع تدريب المعلمين في المدارس الكنسية العربية الأهلية في الجليل، والمحور الثاني يشمل تحديات تدريب المعلمين (الإدارية، البشرية، الفنية والتقنية) في المدارس الكنسية العربية الأهلية في الجليل، والمحور الثالث يشمل متطلبات تدريب المعلمين.

الباحث: نيقولاوس موسى جريس موسى

بيانات المحكم

اسم المحكم	الرتبة العلمية	التخصص	الجامعة

البيانات الديموغرافية

1. الجنس:	ذكر •	أنثى •
2. المؤهل العلمي	بكالوريوس فأقل •	دراسات عليا •
3. عدد سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات •	من 5 سنوات - 10 سنوات •

المحور الأول: واقع تدريب المعلمين في المدارس الكنسية العربية الأهلية في الجليل

فيما يلي مجموعة من العبارات التي تُشير إلى واقع تدريب المعلمين في المدارس الكنسية العربية الأهلية. يُرجى وضع إشارة (✓) أمام درجة الحكم التي تُعبر عن وجهة نظرهم.

العبرة	درجة الوضوح		درجة الانتماء		صياغة اللغة		ملاحظات (التعديل المقترح)
	واضحة	غير واضحة	منتمية	غير منتمية	مناسبة	غير مناسبة	

واقع الاحتياجات التدريبية

						1. تُحدّد الإدارة الاحتياجات التدريبية بالمعلمين بصورة دورية
						2. تُشرك الإدارة المعلمين في تحديد محاور الدورات التدريبية
						3. تبني الإدارة الدورات والبرامج التدريبية بالاعتماد على احتياجات المعلمين التدريبية
واقع التطبيق						
						4. تُهيئ الإدارة البيئة المناسبة لتقديم الدورات التدريبية للمعلمين
						5. تُقدّم الإدارة الدورات التدريبية من قبل خبراء ومتخصصين في المجال التدريبي
						6. تُقدّم الإدارة كافة التسهيلات الممكنة لتنفيذ البرامج التدريبية بكفاءة عالية
						7. تُخصّص الإدارة الوقت الكافي والمناسب لتقديم البرامج التدريبية
						8. تُراعي الدورات والبرامج التدريبية الفروقات

						والاختلافات المعلمين بين
						9. توظّف الإدارة الأساليب الحديثة في تقديم الدورات التدريبية للمعلمين
						10. توفّق الإدارة بين محتوى البرامج التدريبية وواقع البيئة المدرسية
						11. تُقدّم الإدارة الدورات التدريبية في مواعيد مناسبة للمعلمين
						12. تُشجّع الإدارة المعلمين على حضور الدورات التدريبية بتقديم الحوافز المادية لهم
						13. تُشجّع الإدارة المعلمين على حضور الدورات التدريبية بتقديم الحوافز المعنوية لهم
واقع التقييم						
						14. تهتم الإدارة بالتغذية الراجعة المقدمة من المعلمين حول البرامج التدريبية بصورة دورية

							15. تُقِيم الإدارة مخرجات الدورات التدريبية ومدى انعكاسها على مستوى المعلمين بصورة مستمرة
--	--	--	--	--	--	--	---

المحور الثاني: تحديات تدريب المعلمين (الإدارية، البشرية، الفنية والتقنية) في المدارس الكنسية العربية
الأهلية في الجليل

فيما يلي مجموعة من العبارات التي تُشير إلى تحديات تدريب المعلمين (الإدارية، البشرية، الفنية والتقنية) في المدارس الكنسية العربية الأهلية في الجليل، يُرجى وضع إشارة (✓) أمام درجة الحكم التي تُعبر عن وجهة نظركم

العبارات	درجة الوضوح		درجة الانتماء		صياغة اللغة		ملاحظات (التعديل المقترح)
	واضحة	غير واضحة	منتمية	غير منتمية	مناسبة	غير مناسبة	

التحديات الإدارية

تكمن التحديات الإدارية فيما يلي:

							1. إهمال الإدارة لتصميم البرامج التدريبية بالاعتماد على احتياجات المعلمين
							2. تَعَقُّد الإدارة الدورات التدريبية في مواعيد غير مناسبة للمعلمين

						3. الوقت المخصص من قبل الإدارة للدورات التدريبية غير كافٍ لتحقيق النتائج المرجوة منها
						4. صعوبة التواصل بين القائمين على البرامج التدريبية والمعلمين
						5. إغفال الإدارة لمتابعة أثر التدريب على المعلمين
						6. تُعقد الدورات التدريبية في مكان غير مناسب وغير مجهز لهذا الغرض
						7. إهمال الإدارة لتشجيع المعلمين على حضور الدورات التدريبية بصورة مستمرة
						8. غياب متابعة المتدربين (المعلمين) بعد انتهاء الدورة التدريبية
التحديات البشرية						
تكمن التحديات البشرية فيما يلي:						
						9. نقص الخبرات والمعارف لدى القائمين على الدورات التدريبية

						10. عدم وجود الوعي الكافي لدى المعلمين بأهمية الدورات التدريبية
						11. ضعف قدرة القائمين على الدورات التدريبية بإقناع المعلمين بأهمية الدورات المقدمة لهم
						12. ضعف قدرة القائمين على الدورات التدريبية بتوظيف الأساليب الحديثة والمتنوعة في التدريب
						13. عدم اهتمام القائمين على الدورات التدريبية بآراء المعلمين وأفكارهم
التحديات الفنية والتقنية						
تكمّن التحديات الفنية والتقنية فيما يلي:						
						14. الاعتماد على أساليب تقليدية في تقديم المادة التدريبية
						15. عدم مراعاة القائمين على التدريب

						بالتفروقات الفردية بين المعلمين
						16. طول المدة الزمنية الخاصة بالبرنامج التدريبي
						17. عدم توفير البيئة المناسبة لتقديم الدورات التدريبية
						18. عدم تجهيز البيئة التدريبية بالمستلزمات والتقنيات الحديثة اللازمة للتدريب
						19. خلو البرامج التدريبية من الناحية الإبداعية والابتكارية
						20. تهاك الأجهزة المستخدمة في التدريب
						21. صعوبة إجراءات تسجيل المعلمين في الدورة التدريبية
						22. ضعف قدرة المدربين على التعامل مع التقنيات الحديثة في التدريب

المحور الثالث: متطلبات تدريب المعلمين في المدارس الكنسية الأهلية في الجليل

فيما يلي مجموعة من العبارات التي تُشير إلى متطلبات تدريب المعلمين في المدارس الكنسية العربية الأهلية في الجليل، يُرجى وضع إشارة (✓) أمام درجة الحكم التي تُعبر عن وجهة نظركم

ملاحظات (التعديل المقترح)	صياغة اللغة		درجة الانتماء		درجة الوضوح		العبارة
	غير مناسبة	مناسبة	غير منتمية	منتمية	غير واضحة	واضحة	
							1. توفير البيئة المناسبة لتقديم الدورات التدريبية وتزويدها للمعلمين
							2. تقديم الحوافز المناسبة للمعلمين الملتحقين بالدورات التدريبية لتشجيعهم على الالتحاق بها
							3. تخصيص ميزانية مناسبة للدورات التدريبية
							4. صيانة الأجهزة والمستلزمات التدريبية بصورة مستمرة
							5. ربط الالتحاق بالبرامج التدريبية بالترقيات والمكافآت الوظيفية

						6. تصميم الدورات التدريبية بالاعتماد على احتياجات المعلمين
						7. تقييم الأثر الناتج عن الدورات التدريبية واستخدام النتائج في تصميم دورات لاحقة
						8. توظيف التقنية الحديثة في الأساليب التدريبية
						9. تخصيص الوقت الكافي للدورات التدريبية
						10. التنسيق بين الإدارة والمعلمين لاختيار الوقت المناسب لعرض الدورات التدريبية
						11. توفير المتدربين الأكثر كفاءة وخبرة في المجال التدريبي لتقديم الدورات التدريبية

أسماء المحكمين لأدوات الدراسة

اسم المحكم	الرتبة العلمية	التخصص	الجامعة
د. سامي عدوان	أستاذ مشارك	إدارة تربوية	الجامعة العربية الأمريكية
د. راوية بربارة	دكتورة	اللغة العربية وآدابها	جامعة حيفا - مفتشة اللغة العربية في وزارة المعارف
د. حسن مصطفى بشارات	دكتورة	التربية	جامعة القدس المفتوحة
د. أميرة يوسف حايين	دكتورة	الإدارة التربوية	الجامعة العربية الأمريكية/رام الله
د. لينا بولس	دكتورة	علم نفس	الجامعة العربية الأمريكية - وكلية سخنين
ج. منيرة الشرمان	أستاذ	الإدارة التربوية	جامعة اليرموك
د. مجدي زامل	أستاذ	أصول التربية والإدارة التربوية	جامعة القدس المفتوحة
د. نائلة بكري	دكتورة		جامعة اليرموك
د. جمال بحيص	دكتورة	الإدارة التربوية	الجامعة العربية الأمريكية

د. كميليا صول	دكتوراة	الإدارة التربوية	مرشدة في وزارة التربية التعليم ومحاضرة في الكلية الأكاديمية العربية للتربية والتعليم في حيفا
د. هدى أحمد	أستاذ مساعد	الإدارة التربوية	وزارة التربية والتعليم - الجامعة العربية الأمريكية في رام الله

ملحق (3)

الاستبانة بصورتها النهائية



الجامعة العربية الأمريكية

كلية الدراسات العليا

برنامج الدكتوراة في الإدارة التربوية

الاستبانة بصورتها النهائية

الأستاذة: المحترم/ة.

تحية طيبة، وبعد

يقوم الباحث بدراسة بعنوان "واقع تدريب المعلمين وتحدياته ومتطلباته في المدارس الكنسية العربية الأهلية في الجليل من وجهة نظر المديرين والمعلمين - تصوّر مقترح"، وتُعَدّ الدراسة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراة في الإدارة التربوية في الجامعة العربية الأمريكية. ولغايات جمع البيانات تم تصميم الاستبانة الحالية التي تخدم أهداف الدراسة وتُجيب عن تساؤلاته.

وقد صمّمت الاستبانة من ثلاثة محاور، المحور الأول يشمل واقع تدريب المعلمين في المدارس الكنسية العربية الأهلية في الجليل، والمحور الثاني يشمل تحديات تدريب المعلمين (الإدارية، البشرية، الفنية والتقنية) في المدارس الكنسية العربية الأهلية في الجليل، والمحور الثالث يشمل متطلبات تدريب المعلمين. أرجو التكرم بتعبئة البيانات المطلوبة، والإجابة عن فقرات الاستبانة بشكل كامل عن طريق وضع إشارة (√) أمام كل فقرة من الفقرات وعند درجة الحكم التي تُعبر عن وجهة نظركم.

شاكراً لكم حسن تعاونكم

الباحث: نيقولاوس موسى جريس موسى

البيانات الديموغرافية

4. الجنس:	ذكر •	أنثى •
5. المؤهل العلمي	بكالوريوس •	ماجستير فأعلى •
6. عدد سنوات الخدمة	أقل من 5 • 5 سنوات - 10 سنوات	أكثر من 10 • سنوات

7. التخصص	علوم انسانية •	علوم طبيعية •
-----------	----------------	---------------

المحور الأول : واقع تدريب المعلمين في المدارس الكنسيّة العربيّة الأهلّية في الجليل

فيما يلي مجموعة من العبارات التي تُشير إلى واقع تدريب المعلمين في المدارس الكنسيّة العربيّة الأهلّية. يُرجى وضع إشارة (✓) أمام درجة الحكم التي تُعبّر عن وجهة نظركم.

العبارة	أوافق بشدة	أوافق	إلى حد ما	لا أوافق	لا أوافق بشدة
أولاً: أسس تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين					
16. تُحدّد الإدارة الاحتياجات التدريبية الخاصة بالمعلمين بصورة دورية					
17. تُشرك الإدارة المعلمين في تحديد محاور الدورات التدريبية					
18. تُحدّد الإدارة احتياجات التدريب اعتماداً على نتائج الدراسات					
19. تستعين الإدارة بالخبراء لتحديد احتياجات التدريب					
20. تأخذ الإدارة نتائج الطلبة عند تحديد احتياجات التدريب					

				21. تبني الإدارة الدورات التدريبية بالاعتماد على احتياجات المعلمين التدريبية
				22. تحدّد الإدارة الاحتياجات التدريبية بناءً على الملاحظات التي ترد إليها من المعلمين
				23. تأخذ الإدارة بعين الاعتبار نتائج الدورات السابقة عند تحديد الدورات التدريبية الجديدة
				24. تراعي الإدارة التطوّرات العلميّة والتربويّة عند تحديد الدورات التدريبية
ثانيًا: واقع تنفيذ الدورات التدريبية				
				25. تُهيئ الإدارة البيئة المناسبة لعقد الدورات التدريبية للمعلمين
				26. تُقدّم الإدارة الدورات التدريبية من قبل خبراء ومتخصّصين في المجال التدريبي
				27. تُقدّم الإدارة كافّة التسهيلات الممكنة لتنفيذ الدورات التدريبية بكفاءة عالية
				28. تُخصّص الإدارة الوقت الكافي والمناسب لتقديم الدورات التدريبية
				29. تُراعي الدورات التدريبية الفروقات والاختلافات بين المعلمين
				30. توظّف الإدارة الأساليب الحديثة في تقديم الدورات التدريبية للمعلمين

				31.توفّق الإدارة بين محتوى الدورات التدريبية وواقع البيئة المدرسية
				32.تقدّم الإدارة الدورات التدريبية في مواعيد مناسبة للمعلمين
				33.تشجّع الإدارة المعلمين على حضور الدورات التدريبية
				34.تقدّم الإدارة شهادات علمية(حضور) للمعلمين لحضورهم دورات تدريبية
ثالثاً: تقييم الدورات التدريبية				
				35.تهتمّ الإدارة بالتغذية الراجعة المقدمة من المعلمين حول الدورات التدريبية
				36.تأخذ الإدارة تقارير المدربين في تقييم الدورات التدريبية
				37.تحرص الإدارة على توثيق مجريات التدريب(صور/وصف..)
				38.تقيم الإدارة مخرجات الدورات التدريبية في مدى تحقيقها لأهدافها
				39.تقيم الإدارة الدورات التدريبية اعتماداً على مدى انعكاسها على أداء المعلمين
				40.تأخذ الإدارة ملاحظات الطلبة للتعرف على مدى فاعلية الدورات التدريبية عليهم
				41.تستعين الإدارة بخبراء تقييم الدورات التدريبية

المحور الثاني: تحدّيات تدريب المعلّمين (الإداريّة، البشريّة، الفنيّة والتقنيّة) في المدارس الكنسيّة العربيّة

الأهليّة في الجليل

فيما يلي مجموعة من العبارات التي تُشير إلى تحدّيات تدريب المعلّمين (الإداريّة، البشريّة، الفنيّة والتقنيّة) في المدارس الكنسيّة العربيّة الأهليّة في الجليل، يُرجى وضع إشارة (✓) أمام درجة الحكم التي تُعبّر عن وجهة نظركم

العبارة	أوافق بشدة	أوافق	إلى حد ما	لا أوافق	لا أوافق بشدة
أولاً: التحدّيات الإداريّة					
1. عدم اعتماد الإدارة عند تصميم الدورات التدريبية على احتياجات المعلمين					
2. تُعقد الإدارة الدورات التدريبية في مواعيد غير مناسبة للمعلّمين					
3. الوقت الذي تُحدّده الإدارة للدورات التدريبية غير كافٍ					
4. صعوبة التواصل بين القائمين على الدورات التدريبية والمعلّمين					
5. إغفال الإدارة لمتابعة أثر التدريب على المعلمين					
6. تعقد الدورات التدريبية في مكان غير مجهّز لهذا الغرض					
7. عدم تشجيع الإدارة المعلمين على حضور الدورات التدريبية					
8. غياب متابعة للمعلّمين بعد انتهاء الدورة التدريبية					
9. عدم توفير الإدارة ميزانيّة كافية للتدريب					

					10. عدم اختيار الإدارة لمدرّبين مؤهلين بشكل كافٍ
					11. عدم أخذ الإدارة بعين الاعتبار الدورات التدريبية في تقييم المعلمين
ثانيًا: التحديات البشرية					
					12. نقص الخبرات والمعارف لدى القائمين على الدورات التدريبية
					13. عدم وجود الوعي الكافي لدى المعلمين بأهمية الدورات التدريبية
					14. ضعف قدرة القائمين على الدورات التدريبية في إقناع المعلمين بأهمية الدورات المقدمة لهم
					15. ضعف قدرة القائمين على الدورات التدريبية في توظيف الأساليب الحديثة والمتنوعة في التدريب
					16. عدم اهتمام القائمين على الدورات التدريبية بآراء المعلمين وأفكارهم
					17. عدم إتاحة المدرّبين للمدرّبين إمكانية المشاركة بخبراتهم
					18. عدم قدرة المدرّبين على إدارة الدورات التدريبية
					19. غياب بعض المعلمين عن دورات التدريب (الكلي/التأخر/ ترك التدريب مبكرًا)
ثالثًا: التحديات الفنية والتقنية					

				20. الاعتماد على أساليب تقليدية في تقديم المادة التدريبية
				21. عدم مراعاة القائمين على التدريب بالفروقات الفردية بين المعلمين
				22. طول المدة الزمنية الخاصة بالدورات التدريبية
				23. عدم تجهيز البيئة التدريبية بالمستلزمات والتقنيات الحديثة اللازمة للتدريب
				24. خلو الدورات التدريبية من الناحية الإبداعية والابتكارية
				25. عدم صلاحية/ملاءمة الأجهزة المستخدمة في التدريب
				26. صعوبة إقناع المعلمين بالتسجيل للدورات التدريبية
				27. ضعف قدرة المدربين على التعامل مع التقنيات الحديثة في التدريب

المحور الثالث: متطلبات تدريب المعلمين في المدارس الكنسية العربية الأهلية في الجليل

فيما يلي مجموعة من العبارات التي تُشير إلى متطلبات تدريب المعلمين في المدارس الكنسية العربية الأهلية في الجليل، يُرجى وضع إشارة (✓) أمام درجة الحكم التي تُعبّر عن وجهة نظركم

العبرة	أوافق بشدة	أوافق	إلى حد ما	لا أوافق	لا أوافق بشدة
1. تجهيز البيئة التدريبية بالمستلزمات والتقنيات الحديثة لتقديم الدورات التدريبية للمعلمين					
2. تقديم الحوافز المناسبة لتشجيع المعلمين على الالتحاق بالدورات التدريبية					

					3. تخصيص ميزانية مناسبة للدورات التدريبية
					4. صيانة الأجهزة والمستلزمات التدريبية بصورة مستمرة
					5. ربط الالتحاق بالدورات التدريبية بالترقيات والمكافآت الوظيفية
					6. تصميم الدورات التدريبية بالاعتماد على احتياجات المعلمين
					7. تقييم الأثر الناتج عن الدورات التدريبية واستخدام النتائج في تصميم دورات لاحقة
					8. توظيف التقنية الحديثة في الأساليب التدريبية
					9. تخصيص الوقت الكافي للدورات التدريبية
					10. التنسيق بين الإدارة والمعلمين لاختيار الوقت المناسب لعرض الدورات التدريبية
					11. توفير المدربين الأكثر كفاءة وخبرة في المجال التدريبي لتقديم الدورات التدريبية

ملحق (4)

المقابلة بصورتها الأولية

	الجامعة العربية الأمريكية / كلية الدراسات العليا / قسم العلوم التربوية / برنامج الدكتوراه في الإدارة التربوية
---	--

المقابلة بصورتها الأولى

الأستاذة/ة الفاضلة : المحترمة.

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته... وبعد

يُجري الباحث دراسة بعنوان "واقع تدريب المعلمين وتحدياته ومتطلباته في المدارس الكنسية العربية الأهلية في الجليل من وجهة نظر المديرين والمعلمين - تصور مقترح"، استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراة في الإدارة التربوية في الجامعة العربية الأمريكية. وللتمكن من جمع البيانات اللازمة لتحقيق الأهداف البحثية تم إعداد المقابلة لهذا الغرض.

الرجاء التكرم بالاطلاع على محاور المقابلة والإجابة عنها بموضوعية، حيث لن يتم استخدام البيانات الواردة في المقابلة الحالية إلا بما يخدم أغراض البحث العلمي الأكاديمي.

مع جزيل الشكر والتقدير

الأب نيقولاوس موسى جريس موسى

البيانات الديموغرافية

1. الجنس:	☐ ذكر	☐ أنثى
2. الدرجة العلمية (المؤهل العلمي)	☐ بكالوريوس فأقل	☐ دراسات عليا
3. سنوات الخبرة	☐ أقل من 5 سنوات	☐ من 5-أقل من 10 سنوات ☐ 10 سنوات فأكثر

1) هل تحرص الإدارة المدرسية على تزويد المعلمين في المدارس الكنسية العربية الأهلية بالمهارات التدريبية المناسبة؟ الرجاء توضيح الإجابة سواء كانت الإجابة بنعم أو لا.

.....
.....

2) كيف تصف واقع التدريب للمعلمين في المدارس الكنسية العربية الأهلية (مرتفع، متوسط، منخفض)، مع تدعيم الإجابة بالممارسات التي تؤكد على واقع التدريب.

.....
.....

3) ما التحديات الإدارية التي تواجه تدريب المعلمين في المدارس الكنسية العربية الأهلية؟

.....
.....

4) ما التحديات البشرية التي تواجه تدريب المعلمين في المدارس الكنسية العربية الأهلية؟

.....
.....

5) ما التحديات التقنية والفنية التي تواجه تدريب المعلمين في المدارس الكنسية العربية الأهلية؟

.....
.....

6) برأيك؛ ما متطلبات التدريب للمعلمين في المدارس الكنسية العربية الأهلية في الجليل الغربي؟

.....
.....

ملحق (5)

المقابلة بصورتها النهائية

	الجامعة العربية الأمريكية / كلية الدراسات العليا / قسم العلوم التربوية / برنامج الدكتوراه في الإدارة التربوية
---	--

الأستاذة/ة الفاضل/ة: المحترمة.

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته... وبعد

يُجري الباحث دراسة بعنوان "واقع تدريب المعلمين وتحدياته ومتطلباته في المدارس الكنسية العربية الأهلية في الجليل من وجهة نظر المديرين والمعلمين - تصور مقترح"، استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في الإدارة التربوية في الجامعة العربية الأمريكية. وللتمكن من جمع البيانات اللازمة لتحقيق الأهداف البحثية تم إعداد المقابلة لهذا الغرض والتي سيتم إجراؤها مع عينة من مديري المدارس الكنسية العربية الأهلية الثانوية.

الرجاء التكرم بالسماح لي بطرح الاسئلة المحددة لغايات التعرف على واقع تدريب المعلمين وتحدياته ومتطلباته في المدارس الكنسية العربية الأهلية في الجليل، مع التأكيد على أنه لن يتم استخدام البيانات الواردة في المقابلة الحالية إلا بما يخدم أغراض البحث العلمي الأكاديمي.

مع جزيل الشكر والتقدير

الأب نيقولاوس موسى جريس موسى

البيانات الديموغرافية

4. الجنس:	☐ ذكر	☐ أنثى
5. الدرجة العلمية (المؤهل العلمي)	☐ بكالوريوس فأقل	☐ دراسات عليا
6. سنوات الخبرة	☐ أقل من 5 سنوات	☐ من 5-أقل من 10 سنوات ☐ 10 سنوات فأكثر

1) صف واقع تدريب المعلمين في المدارس الكنسية العربية الأهلية الثانوية في الجليل الغربي، مدعماً إجابتك بوصف الممارسات العملية التي تصف بوضوح واقع التدريب.

2) ما التحديات الإدارية التي تواجه تدريب المعلمين في المدارس الكنسية العربية الأهلية الثانوية في الجليل الغربي؟

3) ما التحديات البشرية التي تواجه تدريب المعلمين في المدارس الكنسية العربية الأهلية الثانوية في الجليل الغربي؟

4) ما التحديات التقنية والفنية التي تواجه تدريب المعلمين في المدارس الكنسية العربية الأهلية الثانوية في الجليل الغربي؟

5) برأيك؛ ما المتطلبات (الاحتياجات) التي يحتاجها تدريب المعلمين في المدارس الكنسية العربية الأهلية الثانوية في الجليل الغربي؟

The Reality of Teachers' Training, its Challenges and Requirements in Arab Church Private Schools in the Galilee from the Perspective of Principals and Teachers - A Proposed Vision.

Nicholas Moussa Jreis Moussa

Dissertation Committee Members:

Prof. Ali Jabran

Prof. Khawla Shakhshir

Dr. Sami Adwan

Abstract

This study aimed to reveal the reality of teacher training in private Arab church secondary schools in the Galilee from the perspective of principals and teachers. A mixed descriptive (qualitative and quantitative) approach was employed to achieve the study's objectives, answer its questions, and test its hypotheses. The study relied on a questionnaire to collect quantitative data, which was distributed to a sample of 270 teachers. Qualitative data was collected through interviews conducted with 14 principals. The study found that the dimensions of the reality of teacher training in private Arab church secondary schools in the Galilee, from the teachers' perspective, were generally considered high. The dimension of the foundations for identifying training needs ranked first, followed by the dimension of the reality of identifying training needs, and then the dimension of evaluating training. The study also found that the challenges of teacher training in private Arab church secondary schools in the Galilee, from the teachers' perspective, were generally considered moderate. Technical and technological challenges ranked first, followed by administrative challenges, also at a moderate level, and human resource challenges at a low level. The study also found a high level of demand for teacher training in private Arab church schools in the Galilee. This demand manifested itself in the urgent need for highly qualified and experienced trainers to deliver training courses. The results also confirmed the absence of statistically significant differences in teachers' opinions regarding the reality of teacher training in private Arab church schools in the Galilee based on demographic variables (gender, educational qualification, years of service). The current study presented a proposed framework for developing teacher training processes and overcoming current challenges in private Arab church schools in the Galilee. The study recommended that the relevant authorities in the Ministry of Education and the administrations of private Arab church schools in the Galilee adopt this proposed framework.

Keywords: Training, challenges, requirements, Arab church schools