مستوى البرامج التدريبية لدائرة التعليم والمعرفة في التنمية المهنيّة للمعلّمين في إمارة أبو ظبي

د. عايدة بنت بطي بن راشد القاسمية
أ. مريم سالم سعيد الغيثي

المقدّمـــة

شهدت السنوات الأخيرة ثورة معلوماتية وتطوّرات علميّة وتقانية واسعة في جميع نواحي الحياة، ممّا حمل التربويين على إعادة بناء عمليّة التعلّم والتعليم وتطويرها برمّتها على أسس جديدة تتّفق مع الواقع الجديد. ونظراً لما يمثّله المعلّم من أهمّية باعتباره ركناً أساسياً من أركان النظام التربوي، وعاملاً مؤثّراً في إحداث التغييرات المطلوبة، كان لا بدّ من توفير فرص التنمية المهنية المستدامة للمعلّمين في الجوانب المعرفية والمهارية والانفعالية كافّة.

ولتحقيق هذا الهدف تسعى وزارة التربية والتعليم بدولة الإمارات العربية المتحدة جاهدة إلى تجديد أساليبها وتطوير طرائقها استنادًا إلى التطلّع الدائم نحو الأمثل للقادة والتربويين. وتحرص على الاستمرار في تنمية برامج التنمية المهنية للفئات التربوية المستهدفة وتطويرها، وما يتطلبه ذلك من دعم الأطر البشرية والفنية القائمة على تنفيذها، وإيجاد نظام متابعة لجميع الفعاليات قادر على ضمان تطوير هذه البرامج في ضوء ما توفّره من تغذية راجعة (وزارة التربية والتعليم، 2012).

لقد حظيت قضية إعداد المعلم وتدريبه بالمزيد من الاهتمام من قبل المعنيين في التربية على مرّ العصور، وذلك انطلاقاً من الإيمان بدوره الحيوي في تنفيذ العملية التعليمية ونجاحها؛ ولذلك فإنّ إصلاح التربية يرتبط مباشرة بجودة المعلّم، فالتنمية المهنية للمعلّمين من القضايا الحيوية والمهمّة في ميدان التربية، إذ إنّها تكتسب نشاطها المتجدّد إذا ما شعر المجتمع بضرورة تطوير التعليم وتجويده وتحسينه، ومن ثم زاد الاهتمام بتطوير إعداد المعلّمين وتحديثه، وأصبح تحليل كفايات قدرات المعلّمين ذا أهمية متزايدة لواضعي السياسية التدريبية على المستوى القومي والمحلي (عرندس، 2000).

وتُعرف البرامج التدريبية بأنّها برامج مخطّطة ومصمّمة لزيادة الكفاءة الإنتاجية من خلال معالجة أوجه القصور، أو تزويد المعلّمين بكلّ ما هو جديد من المعلومات والمهارات والاتجاهات لزيادة كفاءتهم الفنية وصقل خبراتهم (محمد وحوالة، 2006). أمّا التنمية المهنية للمعلّمين، فتشير إلى مجموعة العمليات التي تهدف إلى تطوير مهارات المعلّمين وسلوكهم، لتكون أكثر كفاءة وفاعلية لسدّ حاجات المؤسّسة والطلبة والمجتمع المحلي، وحاجات المعلّمين أنفسهم (Speck & Knipe, 2005).

وأكّد بيثام وبيلي (Beetham & Baily, 2002) على الحاجة الملحّة لعملية التنمية المهنية للمعلّمين بغرض الاستخدام الأمثل لتقانة التعليم على جميع المستويات، وتطوير أداء المعلّمين وتحسينه من خلال برامج التدريب المستمرة، التي تهدف إلى تنمية مهاراتهم وتساعدهم على مواكبة التغّيرات التي تجري داخل المدرسة وخارجها.

وأشارت وكالة تدريب المعلّمين في إنجلترا (Teacher Training Agency) إلى أنّ التوجّه نحو التنمية المهنية للمعلّم يُعدّ جزءًا من الإستراتيجية العامّة لتربية المعلّم وإصلاح التعليم طويل الأجل. وذلك من خلال النموذجين المتمثّلين في: نموذج العجز الذي يرى أنّ التدريس عملية فنيّة، فيهدف إلى تحسينها من خلال تدريب المعلّم بأساليب معيّنة. ونموذج ممارسة التطوّر الذي يرى أنّ المعلّمين متمكنين ويمتلكون المعرفة الكافية التي يمكن الاستفادة منها وتوظيفها، فهو لا يعمل على المعلّم، بل يعمل معه من أجل تطويره وتحسين أدائه (Marvin, 1992).

وتتطلّب العديد من الإصلاحات التعليمية الحديثة من المعلّمين أن يغيروا أدوارهم ويتحمّلوا مسؤوليات جديدة، كالتغّيرات الهيكلية في أسلوب تنظيم المدارس، وصنع القرار، والسياسات البديلة، والجهود المبذولة لتشجيع مشاركة أولياء الأمور والمشاركة المجتمعية، وكلّ ذلك يتطلّب أن يغيّر المعلّمون في الطريقة التي يؤدّون بها وظائفهم، وأن يعيدوا تصميم الثقافة التي يعملون في إطارها. فالتنمية المهنية ضرورية للمعلمين على جلّ المستويات؛ لأنّ كّل مبادرة للإصلاح أساسها توفير تنمية مهنية ذات جودة عالية (Guskey, 2000).

وقد عملت دولة الإمارات العربية المتحدة، شأنها شأن العديد من الدول المتقدّمة، على تجديد نظام التعليم ليرتقي بكفاءة العمل والأداء وجودة التعلّم ونتائج التحصيل الدراسي، ويواكب التغيير القادر على أن يؤثّر في سوق العمل. فنظراً لإدراك المسؤولين لأهميّة دور المعلّم

وانعكاس أثر تنميته ودعمه وتطويره على الطلبة، وتطوير مهاراته والارتقاء بأدائه؛ تقوم دائرة التعليم والمعرفة بتقديم دورات التنمية المهنية للمعلّمين بشكل متواصل ومستمرّ. إذ ينصب تركيز برنامج التنمية المهنية للمعلّمين في دائرة التعليم والمعرفة على تحسين مهارات التعليم والتعلّم، إضافة إلى تعزيز الدور القيادي لدى مختلف أعضاء هيئة التدريس لتوفير أفضل الفرص لنيل الطلبة للنجاح وإعدادهم للمستقبل. ويأتي هذا البرنامج في إطار النظرة المستقبلية لدائرة التعليم والمعرفة لإعداد المعلّمين وتمكينهم، وصقل مستوى أدائهم، وتقديم كلّ سُبل الدعم لمديري المدارس؛ بهدف تمكينهم من القيادة بكفاءة وفاعلية (دائرة التعليم والمعرفة، 2014).

يستخلص مما سبق ذكره أهميّة برامج التنمية المهنية للمعلّمين في رفع كفاءتهم ومعارفهم وخبراتهم في شتى المجالات التربوية، والاجتماعية، والنفسية، والسلوكية، من أجل تحسين أدائهم، ورفع مستوى أداء الطلبة أكاديميًا، وسلوكيًا، واجتماعيًا، وعاطفيًا، الذي يُعدّ الهدف الأسمى الذي تسعى إليها كافّة المؤسسات التربوية على الصعيدين الدولي والمحلي.

وقد أشارت بعض الدراسات إلى الدور الكبير الذي يقوم به المشرف التربوي في التنمية المهنية للمعلمين. فقد أجرت البلوي (2011) دراسة هدفت إلى تعرّف دور المشرف التربوي في التنمية المهنية للمعلّمين الجدد. وتكوّنت العيّنة من (612) معلّمًا جديدًا ومعلّمة ممن يعملون في المدارس التابعة لمنطقة تبوك في السعودية. ولتحقيق أهداف الدراسة تمّ تطوير أداة مكوّنة من (47) فقرة موزّعة على خمسة مجالات، هي: التخطيط، ومهارات التدريس، وإدارة الصفّ، والتقييم، والمنهاج. وأظهرت النتائج أنّ المعلّمين الجدد أشاروا إلى أنّ دور المشرف التربوي في تنميتهم كان متوسّط الدرجة على مستوى جميع المجالات، حيث جاء مجال المنهاج في المرتبة الأولى، تلاه مجال إدارة الصفّ، ثم مجال مهارات التدريس، فمجال التقويم، وأخيرًا مجال التخطيط. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في دور المشرفين في تنميتهم المهنية تعزى إلى متغيرات النوع الاجتماعي والتخصّص والدرجة من وجهة نظرهم.

كما أشارت الكثير من الدراسات الدولية والمحلية إلى أهمية البرامج التدريبية للتنمية المهنية للمعلمين، وأثرها في تطوير و أداء المعلّمين على اختلاف جنسهم وتخصصاتهم وخبراتهم (العامري، 2015؛ عرندس، 2000؛ الفرا، 2013؛ Coffman, 2004; Gemeda, Fiorucci & Catarci, 2014)، وإلى ضرورة وجود مثل هذه التنمية واستمراريتها خلال المسيرة المهنية للمعلّمين، وتقييمها

وتطويرها تبعاً للتطوّرات العلمية والتقنية المتلاحقة والمتسارعة (التركي، 2013؛ الغامدي، 2013؛ Aseeri, 2015; Harris & Sass, 2011; Hajisoteriou, Karousiou & Angelides, 2018; Gemeda, Fiorucci & Catarci, 2014; Parson, 2015)، وأن يقوم عليها خبراء ومتخصصين (عرندس، 2000؛ الشلبي، 2010؛ Coffman, 2004).

وبالمقابل أشارت بعض الدراسات إلى وجود العديد من المعيقات والصعوبات التي تواجه عملية تنفيذ البرامج التدريبية والتنمية المهنية للمعلّمين (الشبلي، 2010؛ العامري، 2015؛ الفرا، 2013؛ Al Neaimi, 2011; Aseeri, 2015)؛ ممّا يعطي مبرّراً لإجراء مثل هذه الدراسة التي تسعى إلى محاولة الكشف عن مستوى البرامج التدريبية لدائرة التعليم والمعرفة في التنمية المهنية للمعلّمين في إمارة أبو ظبي.

الخلفية النظرية للدراسة

- **التنمية المهنية**

ينطلق كثير من المهتمّين بالتنمية المهنية إلى نظريّة التعلّم مدى الحياة (التنمية المستدامة)، إذ إنّ المعلّم لا يستطيع أن يستمرّ على مجموعة المعارف والمهارات التي اكتسبها أثناء إعداده، فهناك تغييرات داخلية وخارجية تفرض عليه التغيير واكتساب المعارف والمعلومات المتجدّدة، كي يصبح معلمًا مبدعًا لا يقتصر على معارف ومعلومات ومهارات قديمة (القمش والسعايدة، 2008).

وتعرف التنمية المهنية للمعلّمين بأنّها مجموعة العمليات التي تهدف إلى تطوير مهارات المعلّمين وسلوكهم، لتكون أكثر كفاءة وفاعلية لسدّ حاجات المؤسسة والطلبة والمجتمع المحلي، وحاجات المعلّمين أنفسهم (Speck & Knipe, 2005). أمّا البرامج التدريبية فهي برامج مخطّطة ومصمّمة لزيادة الكفاءة الإنتاجية من خلال معالجة أوجه القصور، أو تزويد المعلّمين بكلّ ما هو جديد من المعلومات والمهارات والاتجاهات لزيادة كفاءتهم الفنيّة وصقل خبراتهم (محمد وحوالة، 2006).

ويرى بافاليتي (Pavlette, 2008) أنّ أهداف التنمية المهنية للمعلّمين تكمن في: تحسين المعرفة وتطويرها، وتحسين الأداء الوظيفي وتطويره وتحديثه، ومواجهة التغييرات المهنية والتكيّف معها، وزيادة الخبرات بالأساليب الحديثة في التدريس، وإحداث تعديلات وتغييرات في الأداء بما تتّفق مع متطلّبات العصر، والمقدرة على الابتكار والإبداع والتجديد، والاطلاع على أبرز المستجدات في مجال التعلّم والتعليم، والاستفادة من تقانة التعليم والتدريب الحديثة وتوظيفها، وإتاحة الفرصة للحصول على مهارات جديدة، وتوسيع المعرفة بالأمور التربوية وتعميقها.

وأورد بوب (Bubb, 2004) ثلاثة مبرّرات تدعو إلى المزيد من الاهتمام بالتنمية المهنية للمعلّمين، وتتمثّل في:

1. **مبرّرات معرفية:** تتمثّل في التقدّم العلمي في كلّ المجالات، وتقدّم وسائل المعرفة، وتطوّر مفهوم العمل، ممّا يتطلّب تعليم المعلّم لتدعيم العمل بالمعرفة المتطوّرة والمهارات المتجدّدة، التي تجعل منه قوّة فعالة في إحداث تغيير أفضل، واستكمال الكفاءة العلمية والمهنية التي تؤكّد على استمرارية تعليمه لتنمية طاقاته الذاتية.

2. **مبرّرات تربوية:** إذ إنّ ما يستحدث في مجال العلوم التربوية، والمواد العلمية بما تحتويه من الحقائق، والنظريات الجديدة، والاختراعات العديدة، والتقنيات المتقدّمة؛ يتطلّب تهيئة المعلّم للمشاركة الإيجابية في تجديد معلوماته ومهاراته وتحسينها باستمرار.
3. **مبرّرات تقانية:** إذ إنّ المعلّم بحاجة إلى معرفة استخدام التقنيات الحديثة، كالحاسب الآلي، وشبكات الوسائط المتعددة، وآليات البحث، والمكتبات الإلكترونية. وكلّ ذلك يتطلب التنمية المهنية للمعلّم ليتمكّن من توصيل المعلومات للطلبة بسهولة ويسر.

وقد أكّد بيثام وبيلي (Beetham & Baily, 2002) على الحاجة الملحّة لعملية التنمية المهنية للمعلمين بغرض الاستخدام الأمثل لتقانة التعليم على كلّ المستويات، وتطوير أداء المعلمين وتحسينه من خلال برامج التدريب المستمرّة، التي تهدف إلى تنمية مهاراتهم وتساعدهم على مواكبة التغّيرات داخل المدرسة وخارجها.

وأشارت وكالة تدريب المعلّمين في إنجلترا (Teacher Training Agency) إلى أنّ التّوجّه نحو التنمية المهنية للمعلّم يُعدّ جزءًا من الإستراتيجية العامّة لتربية المعلّم وإصلاح التعليم طويل الأجل. وذلك من خلال النموذجين المتمثّلين في: نموذج العجز الذي يرى أنّ التدريس عمليّة فنيّة، فيهدف إلى تحسينها من خلال تدريب المعلّم بأساليب معيّنة. ونموذج ممارسة التطوّر الذي يرى أنّ المعلّمين متمكنين ويمتلكون المعرفة الكافية التي يمكن الاستفادة منها وتوظيفها، فهو لا يعمل على المعلّم، بل يعمل معه من أجل تطويره وتحسين أدائه (Marvin, 1992).

- **البرامج التدريبية والتنمية المهنية للمعلّمين في دولة الإمارات**

اهتمت وزارة التربية والتعليم ممثّلة بدائرة التعليم والمعرفة بالتنمية المهنية باعتبارها فرصة لتعزيز المهارات والمعارف الخاصّة بالعاملين من أجلّ تلبية احتياجات المؤسّسة المتطوّرة ودعم تحصيل الطلبة. وذلك من خلال التزام المعلّمين بشكل دائم بالمشاركة الفعّالة في برامج التنمية المهنية، وطلبهم للعلم باستمرار من خلال البحث عن الفرص لتعزيز معارفهم وتحسين أدائهم في الفصل الدراسي. كما تؤمن الدائرة بالمسؤولية المتبادلة، إذ تسعى إلى الحفاظ على توظيف المعلمين، وتقوم بتمويل مشاركتهم في أنشطة التنمية المهنية، وفي ذات الوقت، يتوقّع منهم المحافظة على المهنية والتطوير الذاتي المستمرّ (دائرة التعليم والمعرفة، 2014).

وتدعم دائرة التعليم والمعرفة مجموعة من أنشطة التنمية المهنية من أجل تلبية الاحتياجات المؤسّسية، ولعلّ من أبرزها:

- مبادرات النظام: حيث ترتبط هذه الأنشطة باحتياجات النظام ككلّ من أجل تحسين جودة القوى العاملة بالمدرسة، وتتّفق بشكل مباشر مع رؤية الدائرة ورسالتها.
- المبادرات المستهدفة: تظهر هذه الأنشطة من وقت إلى آخر لمعالجة كلّ من: البرامج المستهدفة، واحتياجات النظام التي تحدد من خلال أدوات تقييم أداء الطلبة، والسياسات الجديدة، والمناهج أو إجراءات الدائرة.
- تحسين الأداء: ويتمّ ذلك بناءً على نتائج تقييم الأداء السنوي، حيث يُطلب من العاملين معالجة احتياجات محدّدة.
- خطط التطوير المدرسي: وذلك بناءً على الاحتياجات المحددة للمدارس، وفق ما هو مفصّل في خطط التطوير المدرسي. حيث يطلب من العاملين معالجة مجالات التطوير المدرسي المحدّدة.
- المؤهّلات المهنية: حيث توفّر دائرة التعليم والمعرفة فرصًا للعاملين لتحسين مؤهّلاتهم، وشهاداتهم، ورخصهم أو التخصّص في مجالات محدّدة.
- المنح الدراسية: تدعو دائرة التعليم والمعرفة أفراداً معينين ممّن تتوافر فيهم معايير محدّدة للدراسة بدوام كامل، أو لمواصلة تعليمهم، والعودة إلى الدائرة فور الانتهاء من الدراسة.
- المُطوّرون: تدعم دائرة التعليم والمعرفة تطوير المعلّمين المواطنين في عامهم الأوّل من خلال إلحاقهم بدورات مخفضة في مدارس مختارة، والتدريب في الموقع، والتوجيه وبرامج التنمية المهنية بناءً على الزيادة التدريجية لنموذج المسؤولية (دائرة التعليم والمعرفة، 2014).

وفي ذات الوقت، تقدّم المدارس أنشطة مهنية تتّسم بمستوى عالٍ من التعاون والمشاركة بين المعلّمين. وتشمل هذه الأنشطة على سبيل المثال لا الحصر ما يأتي:

- المشاركة في جماعات التعلّم المهني، ودراسة الدروس، وملاحظات الأقران، وتوجيه الأقران، أو التدريب، ودوائر الأصدقاء الناقدين ومجموعات التطبيق.

- اجتماعات هيئة التدريس، التي تشمل جميع العاملين أو التي تركّز على مستوى الصفوف أو فرق موضوعات محدّدة.
- التخطيط التعاوني للمنهج بين مجموعات المعلّمين وذلك بقيادة مديري المدارس أو رؤساء هيئة التدريس.
- تخطيط الدروس المشترك بين المعلّمين المتحدّثين باللغة الإنجليزية والمعلّمين المتحدّثين بالعربية بما يشمل المراجعة الجماعية وتقييم عمل الطلبة، وتقديم الإرشادات عن كيفية تقييم الطلبة بالمقارنة بالمحصّلة التعليمية في كلّ مادّة، وكل صفّ دراسي.
- جلسات ملاحظات فردية بناءً على الملاحظات على أداء الفصل الدراسي.
- دعم المعلّمين لإنجاز خطط تطوير الأداء الفردية الخاصّة بهم (دائرة التعليم والمعرفة، 2014).

أمّا عن أساليب التدريب والتنمية المهنية، فقد انتهجت دائرة التعليم والمعرفة مجموعة من الطرق والأساليب الحديثة لتحقيق التنمية المهنية للمعلّمين، والتي تمثّلت في أربعة أشكال وأساليب رئيسة، هي:

1. **التدريب:** إذ يعدّ التدريب عملية منظّمة مقصودة تستهدف تنمية معارف الفرد ومهارته، وإكسابه الاتجاهات المناسبة لتمكينه من أداء وظيفته بكفاءة، وبالتالي تحقيق أهداف المؤسّسة التي يعمل فيها. وقد قامت الوزارة مؤخّرًا بإنشاء العديد من الكليات ومعاهد التدريب المتخصصة في كلّ الدوائر التعليمية، التي يقوم عليها خبراء ومتخصّصون في جميع المجالات التربوية.
2. **الدراسات العليا:** حيث يعتبر استكمال المعلّمين للدراسات العليا أحد الطرق المهمّة لتحقيق تنميتهم المهنية، وذلك من خلال ترشيحهم للحصول على الدبلوم العالي، ودرجتي الماجستير والدكتوراه من كليّات التربية في الجامعات المحليّة. كما يستطيع المعلّمون الإفادة من خبرات أساتذة الجامعات من خلال حضور المؤتمرات والندوات والمحاضرات.
3. **الابتعاث:** ويعدّ الابتعاث من الطرق المهمة لتحقيق التنمية المهنية للمعلّمين، فهو يتيح للمعلّم الاطلاع على المستجدّات والطرق الحديثة في التدريس، والاستفادة من الخبراء

والمتخصصين. وتتنوّع طرق الابتعاث بين زيارات متعدّدة، والمشاركة في المؤتمرات والندوات والمحافل التربوية الدولية والإقليمية، أو تفرغ محدّد المدّة يسمح للمعلّم الاطلاع والتدريب على الطرق الحديثة، وكيفية استخدام التقانة المتطوّرة.

4. **التعليم الذاتي:** الذي يعدّ أحد الأساليب المهمة لتحقيق التنمية المهنية للمعلّمين، فهو أسلوب يؤكّد على الدور الإيجابي الذي يمكن أن يقوم به في تنمية نفسه ذاتيًا. ويمكن تحقيق التعلّم الذاتي بوسائل متعدّدة: كالمطالعة الذاتية، وزيارة المكتبات المختلفة، واستخدام شبكة الأنترنت، ومتابعة التسجيلات الصوتية والمرئية، التي تحوي معلومات مفيدة للمعلّم، وغيرها. حيث قامت الوزارة بإقامة العديد من الشراكات مع شركات دولية متخصّصة بالتقنية والتدريب لتدعيم التعلّم الذاتي، مثل شركات مايكروسوفت (Microsoft)، وماك جرو هيل (McGraw Hill)، وغيرها (دائرة التعليم والمعرفة، 2014).

يستخلص مما سبق ذكره أهمية برامج التنمية المهنية للمعلّمين في رفع كفاءتهم ومعارفهم وخبراتهم في شتّى المجالات التربوية، والاجتماعية، والنفسية، والسلوكية، من أجل تحسين أدائهم، ورفع مستوى أداء الطلبة أكاديميًا، وسلوكيًا، واجتماعيًا، وعاطفيًا، الذي يُعدّ الهدف الأسمى الذي تسعى إليه كلّ المؤسسات التربوية على الصعيدين الدولي والمحلي.

الدراسات السابقة

- **الدراسات العربية**

دراسة العامري (2015) بعنون: فعالية برامج التنمية المهنيّة المقدّمة من مجلس أبوظبي للتعليم لرؤساء الهيئات التدريسية في رياض الأطفال ومدارس الحلقة الأولى بمدينة العين. هدفت إلى استقصاء فعالية برامج التدريب المقدّمة من قبل دائرة التعليم والمعرفة لرؤساء الهيئات التدريسية من وجهة نظرهم. وأظهرت النتائج أنّ درجة الموافقة على المجالات جاءت وفق الترتيب الآتي: أهميّة البرامج، فمواصفات البرامج، ثم أهداف البرامج، ومن ثمّ تقييم البرامج. كما بيّنت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في كلّ المجالات عدا مجال تقييم البرامج الذي كان محلّ رضا من الجميع.

دراسة الفرا (2013) بعنوان: تقويم برامج تدريب المعلّمين أثناء الخدمة في التعليم الأساسي بمدارس وزارة التربية والتعليم ووكالة الغوث الدولية في غزّة (دراسة مقارنة). هدفت إلى تعرّف

مستوى برامج تدريب المعلّمين أثناء الخدمة في التعليم الأساسي بمدارس وزارة التربية والتعليم ووكالة الغوث الدولية في غزّة. وأظهرت النتائج أنّ ترتيب مجالات برامج التدريب وأوزانها النسبية من وجهة المعلّمين بوزارة التربية والتعليم جاءت على النحو الآتي: المدرّبون (75.50%)، الأهداف (74.80%)، الأساليب والأنشطة (72.35%)، المحتوى (71.42%)، التخطيط (68.10%)، التقويم (67.67%)، بيئة التدريب (62.55%)؛ في حين جاء ترتيبها وأوزانها من وجهة نظر معلّمي ووكالة الغوث الدولية على النحو: المدرّبون (79.27%)، والأساليب والأنشطة (77.81%)، والأهداف (77.51%)، والمحتوى (77.09%)، والتقويم (74.16%)، والتخطيط (72.89%)، وبيئة التدريب (71.58%). كما بيّنت النتائج وجود فروق دالّه إحصائيًا في تقديرات عينة الدراسة تعزى لمتغّير مكان العمل ولصالح معلمي وكالة الغوث، في حين لم تظهر فروق دالّة إحصائيًا تعزى إلى متغّيرات الجنس، والمؤهّل العلمي، وسنوات الخدمة.

دراسة الشلبي (2010) بعنوان: أثر إدارة الجودة الشاملة في برامج التنمية المهنية للمعلّمين (تجربة وكالة الغوث الدولية- الأردن). هدفت إلى استقصاء أثر إدارة الجودة الشاملة في برامج التنمية المهنية للمعلّمين من وجهة نظرهم في ضوء متغّيرات الجنس، والمؤهّل العلمي، والخبرة. وبيّنت النتائج أنّ درجة إدارة الجودة الشاملة للتنمية المهنية للمعلّمين كانت مرتفعة. كما بيّنت النتائج وجود فروق دالّة إحصائياً في إدارة الجودة الشاملة تعزى إلى متغيّر الجنس في كلّ من بعدي التخطيط والممارسة، والبعد الكلي ولصالح الإناث، بينما لم تظهر فروق ذات دلالة تعزى لمتغّيري المؤهّل العلمي، والخبرة.

دراسة العاجز واللوح والأشقر (2010) بعنوان: واقع تدريب معلّمي ومعلّمات المرحلة الثانوية أثناء الخدمة بمحافظات غزّة. سعت إلى تعرّف مستوى تدريب أثناء الخدمة في محافظات غزّة. وأظهرت النتائج أنّ مستوى البرامج التدريبية كان متوسّطًا، حيث جاء مجال الأهداف والمحتوى في المرتبتين الأولى والثانية، في حين جاء مجال الحاجة إلى التدريب في المرتبة الأخيرة.

كما أشارت النتائج إلى وجود فروق جوهرية بين متوسّطات تقديرات عينّة الدراسة في تدريب المعلّم أثناء الخدمة بالمدارس الثانوية بمحافظات غزّة تعزى إلى متغيّر الجنس لصالح الذكور، وإلى متغيّر المؤهّل العلمي والفروق لصالح حملة مؤهّل البكالوريوس، وإلى متغيّر سنوات الخدمة لصالح من لديهم سنوات خدمة من (6-10) سنوات، وإلى متغيّر عدد الدورات لصالح من لديه دورتان فأكثر.

- **الدراسات الأجنبية**

دراسة عسيري (Aseeri, 2015) بعنوان: واقع التطوير المهني لمدرّسي الرياضيات والعلوم في المدارس الابتدائية في نجران. هدفت إلى تعرّف مدى ممارسة معلّمي الرياضيات والعلوم لأنشطة التطوير المهني ومصادره وعقباته في المدارس الابتدائية، في ضوء متغيّرات الجنس والتخصّص وعدد الدورات التدريبية. وأظهرت النتائج أنّ درجة ممارسة المعلّمين لأنشطة التطوير المهني ومصادره وعقباته كانت متوسّطة. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالّة إحصائيًا في استجابات المعلّمين تعزى إلى متغيّري التخصّص وعدد الدورات التدريبية، بينما كانت هناك فروق دالّة إحصائيًا (α = 0.01) في استجابات المعلّمين فيما يتعلّق بدرجة ممارسة أنشطة التطوير المهني تعزى إلى متغيّر الجنس لصالح الإناث. وأوصت الدراسة بالاهتمام ببرامج التطوير المهني للمعلّمين ومشاركتهم في تلبية احتياجاتهم ومتطلّباتهم لحضور المؤتمرات والندوات وورش العمل في الجامعات.

دراسة هاريس وساس (Harris & Sass, 2011) بعنوان: تدريب المعلّمين وجودة المعلّم وتحصيل الطلبة. سعت إلى الكشف عن أثر أنواع مختلفة من التعليم والتدريب على مقدرة المعلّمين على تعزيز التحصيل الدراسي للطلبة (الإنتاجية). وأشارت النتائج إلى أنّ التنمية المهنية التي تركز على المحتوى ترتبط إيجابيًا بالإنتاجية في الرياضيات المتوسّطة والثانوية، كما أنّ المعلّمين الأكثر خبرة أكثر فعالية في تدريس الرياضيات الابتدائية، والقراءة والرياضيات في المدارس المتوسّطة. بينما لم تشر النتائج إلى وجود أثر للتدريب ما قبل الخدمة (المرحلة الجامعية)، أو الكفاءة التعليمية للمعلّمين في قدرتهم على زيادة تحصيل الطلبة.

دراسة النعيمي (Al Neaimi, 2011) بعنوان: التنمية المهنية لمعلّمات اللغة الأنجليزية في الإمارات. هدفت إلى تقصّي آراء المعلّمات حول حاجتهنّ إلى التنمية المهنية، ومدى إفادتهنّ منها، إضافة إلى مزايا التنمية المهنية ومجالاتها، والتحدّيات التي تواجههنّ في المشاركة في برامجها. وكشفت النتائج أنّ معظم المعلّمات يدركن أهميّة برامج التدريب والتطوير المهني، وأكّدت نتائج استجابات المعلّمات والمشرفين إلى وجود نقص في الموارد والبرامج الكافية للتنمية المهنية. وبيّنت النتائج أيضًا عدم وجود فروق في تصوّرات المعلّمين حول التطوّر المهني تعزى إلى متغيّري المؤهّل العلمي والخبرة في التدريس، كذلك لم تكن هناك فروق بين المعلّمين الجدد والخبراء.

دراسة كوفمان (Coffman, 2004) بعنوان: تطوير المهارات المهنية عبر الإنترنت ونقل المهارات إلى الفصول الدراسية. سعت إلى تحديد مدى نقل المعلّمين المهارات المستفادة من برنامج التنمية المهنية المقدّمة عبر الأنترنت إلى ممارسات فعليّة داخل الغرف الصفيّة. وتوصّلت النتائج إلى أنّ المعلّمين استخدموا التقانة والاستراتيجيات التي تعلّموها من برنامج التدريب عبر الأنترنت داخل الغرف الصفيّة بدرجة كبيرة، وأنّ برنامج التنمية المهنية المقدّم عبر الأنترنت يدعم الاعتماد على مداخل التعلّم التي محورها المتعلّم، والتي تشجّع الاكتشاف الذاتي، والمشاركة الفعّالة، والتعاون بين الأقران والخبراء، وأنّ برنامج التنمية المهنية المقدّم عبر الأنترنت يُعدّ بديلاً مهماً في برامج التنمية المهنية للمعلّمين.

دراسة كاتشجنز (Catchings, 2000) بعنوان: نماذج التطوير المهني للمعلّمين: العوامل المؤثّرة في تنفيذ التقانة في المدرسة الابتدائية. هدفت إلى تعرّف بعض أساليب التطوير المهني للمعلّمين، والكشف عن العوامل التي تساعد في تطبيق التقنيات الحديثة في التدريب المهني في المدارس. وأشارت النتائج إلى ضرورة استخدام التقنية الحديثة والتكنولوجيا في تدريب المعلّمين في المدارس، والاستعانة بخبراء لتدريب المعلّمين على التقنيات الحديثة وتوظيفها في المواقف التعليمية.

- **مشكلة الدراسة وتساؤلاتها**

تعدّ التنمية المهنية للمعلّم من أساسيات تحسين التعليم؛ لما لها من أهميةٍ في تطوير الأداء التدريسي للمعلّم، وتطوير تعلّم جميع الطلبة للمهارات اللّازمة لهم؛ ممّا سيؤدّي إلى تحقيق مجتمع التعلّم. والتنمية المهنية هي المفتاح الأساسي لاكتساب المهارات المهنية والأكاديمية، سواء من خلال الأنشطة المباشرة في برامج التدريب الرسمية، أو أساليب التعلّم الذاتي.

وعلى الرغم من الاهتمام المتزايد لدائرة التعليم والمعرفة بالبرامج التدريبية للمعلّمين، إلّا أنّ نتائج برنامج معايير الرقابة والتقييم المدرسية (برنامج ارتقاء) أشارت إلى أنّ معظم المدارس الحكومية والخاصّة التابعة لدائرة التعليم والمعرفة تقدّم مستوى تعليم يتراوح بين المقبول والضعيف، إضافة إلى تدنّي مستوى المعلّمين في أساليب التدريس وأصوله، والذي يتمثّل في كلّ من: معرفة المعلّمين بالمواد الدراسية التي يتولون تدريسها وكيفيّة تعلّم الطلبة لتلك المواد، والتخطيط للحصص الدراسية وبيئة التعلّم وإدارة الوقت والمصادر المتاحة، وتطبيق استراتيجيات تدريس تلبّي احتياجات الطلبة أفراداً ومجموعات، والتدريس لأجل تطوير مهارات الطلبة في التفكير الناقد وحلّ المشكلات، والابتكار

والتعلّم باستقلالية، إضافة إلى تطبيق أدوات واستراتيجيات التقييم (دائرة التعليم والمعرفة، 2017)، ويشير ذلك كلّه إلى حاجة المعلّمين إلى التدريب والتنمية المهنية في هذه المجالات.

وفي مجال البحوث التربوية في دولة الإمارات العربية المتّحدة، أجرت النعيمي (Al Neaimi, 2011) دراسة هدفت إلى تقصّي آراء المعلّمات حول حاجتهن إلى التنمية المهنية، ومدى إفادتهن منها، إضافة إلى مزايا التنمية المهنية ومجالاتها، والتحدّيات التي تواجههن في المشاركة في برامجها. وتكوّنت العيّنة من (78) معلّمة وخمسة مشرفين تربويين من معلّمات ومشرفي اللغة الإنجليزية. ولتحقيق أهداف الدراسة، تّم بناء استبانة تتكوّن من (26) فقرة خاصّة بالمعلّمات تتضمن أسئلة من نوع الاختيار من متعدّد وأسئلة مفتوحة الإجابة، وإجراء المقابلات المقننة بالنسبة إلى المشرفين التربويين. وكشفت النتائج أنّ معظم المعلّمات يدركن أهميّة برامج التدريب والتطوير المهني، كما أكّدت نتائج استجابات المعلّمات والمشرفين إلى وجود نقص في الموارد والبرامج الكافية للتنمية المهنية. وبيّنت النتائج أيضًا عدم وجود فروق في تصوّرات المعلّمين حول التطور المهني تعزى إلى متغيّري المؤهل العلمي والخبرة في التدريس، كذلك لم تكن هناك فروق بين المعلّمين الجدد والخبراء.

أمّا دراسة العامري (2015)، فقد سعت إلى استقصاء فعالية برامج التدريب المقدّمة من قبل دائرة التعليم والمعرفة لرؤساء الهيئات التدريسية من وجهة نظرهم. وتكوّنت العيّنة من (89) رئيساً من رؤساء الهيئات التدريسية في دائرة التعليم والمعرفة في دولة الإمارات. وتمّ جمع البيانات باستخدام استبانة مكوّنة من (38) فقرة موزّعه في أربعة مجالات، هي: أهميّة برامج التنمية، وأهداف التنمية المهنية، ومواصفات التنمية المهنية، وتقييم برامج التنمية المهنية. وأظهرت النتائج أنّ درجة الموافقة على المجالات جاءت وفق الترتيب الآتي: أهميّة البرامج، فمواصفات البرامج، ثم أهداف البرامج، ومن ثمّ تقييم البرامج. كما بيّنت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في كلّ المجالات عدا مجال تقييم البرامج الذي كان محلّ رضا من الجميع. وتوصّلت الدراسة إلى مجموعة من التوصيات من بينها قيام دائرة التعليم والمعرفة بدراسات ميدانية للتعرّف على احتياجات الميدان الفعلية وبدقّة علمية، ويتمّ ذلك من خلال تكليف مجموعة من الباحثين والدارسين بالنزول إلى الميدان ودراسة الواقع.

يلحظ من خلال الدراستين السابقتين وجود عدد من المعيقات والتحدّيات التي تواجه التنمية المهنية للمعلّمين في وزارة التربية والتعليم بشكل عام، كما أوصتا بضرورة الاهتمام بالتنمية المهنية

للمعلّمين وتحسين بيئتها وإجراء المزيد من الدراسات في هذا الموضوع، لا سيما الدراسات الميدانية للتعرّف على احتياجات الميدان الفعلية وبدقّة علمية.

كما يلاحظ ندرة الدراسات المحلية في حدود علم الباحثة، التي تناولت التنمية المهنية للمعلّمين، فلا توجد سوى دراستين فقط، هما: دراسة العامري (2015) التي تناولت التنمية لرؤساء الهيئات التدريسية، ودراسة النعيمي (Al Neaimi, 2011) التي سعت إلى تقصي آراء معلّمات اللغة الإنجليزية حول حاجتهن إلى التنمية المهنية، والتحدّيات التي تواجههن في المشاركة في برامجها. وتأتي الدراسة الحالية لتتميّز في هدفها الذي يكمن في التعرّف إلى مستوى البرامج التدريبية لدائرة التعليم والمعرفة في التنمية المهنية للمعلّمين في إمارة أبو ظبي.

ومن خلال عمل الباحثة في مجال التعليم في إمارة أبو ظبي لاحظت بأنّ المعلّم بحاجة إلى المزيد من التنمية المهنية والتدريب الجيّد، لا سيّما في ظل إعلان توحيد النظام التعليمي على مستوى الدولة بين وزارة التربية والتعليم، ودائرة التعليم والمعرفة اعتبارًا من العام الدراسي الحالي2018/2017؛ مما أسهم في تطوير مناهج تعليمية جديدة وتطبيقها في العام الدراسي الحالي فضلًا عن كثرة الأعباء الموكلة إلى المعلّم، والوقت غير الكافي للالتحاق ببرامج التدريب والتنمية المهنية، إضافة إلى إجراء الورش التعلمية والبرامج التدريبية في أوقات قد تكون غير مناسبة للبعض، وخارج أوقات الدوام الرسمي للمعلّمين في كثير من الأحيان، الأمر الذي يستنزف بعض طاقات المعلّمين. وعلاوة على ذلك يلحظ أنّ بعض البرامج والدورات التدريبية وموضوعاتها عادة ما تكون مكرّرة، وتنأى في كثير من الأحيان عن الأهداف التي وضعت من أجلها؛ لذلك يتطلّب الأمر مراجعة واقع التنمية المهنية للمعلّمين في دائرة التعليم والمعرفة. ومن هنا تأتي الدراسة الحالية للتعرّف إلى مستوى البرامج التدريبية لدائرة التعليم والمعرفة في التنمية المهنية للمعلّمين في إمارة أبو ظبي. وبالتحديد حاولت هذه الدراسة تحقيق أهدافها من خلال الإجابة عن السؤالين الآتيين:

1. ما مستوى البرامج التدريبية لدائرة التعليم والمعرفة في التنمية المهنية لمعلّمي إمارة أبوظبي؟
2. هل توجد فروق دالّة إحصائياً عند مستوى (α= 0.05) في مستوى البرامج التدريبية لدائرة التعليم والمعرفة في التنمية المهنية لمعلّمي إمارة أبو ظبي تعزى إلى متغيّرات الدراسة (المرحلة التعليمية، والتخصّص، وسنوات الخبرة)؟

- **أهداف الدراسة**

هدفت هذه الدراسة إلى الآتي:

1. التعرّف على مستوى البرامج التدريبية لدائرة التعليم والمعرفة في التنمية المهنية للمعلّمين في إمارة أبو ظبي بدولة الإمارات العربية المتّحدة.
2. الكشف عن وجود فروق دالّة إحصائياً عند مستوى (α= 0.05) في استجابات أفراد العينة حول مستوى البرامج التدريبية لدائرة التعليم والمعرفة في التنمية المهنية للمعلّمين في إمارة أبو ظبي تعزى إلى متغيرّات الدراسة (المرحلة التعليمية، والتخصّص، والخبرة التدريسية).

- **أهميّة الدراسة**

تستمدّ هذه الدراسة أهميّتها من أهمية الموضوع الذي تناولته، إذ تعدّ تنمية المعلّمين بمثابة تنمية للقدرات الإبداعية للفرد للعمل على تفجير الطاقات الكامنة وتوظيفها لخدمة الفرد والمجتمع. كما تستمد أهميتها في تناولها عنصراً مهمّاً من مدخلات العملية التعليمية التعلّمية، وهو المعلّم. وبشكل أكثر تحديداً، تتّضح أهميّة هذه الدراسة من خلال الجانبين الآتيين:

1. **الأهميّة النظرية:** تُعدّ هذه الدراسة من الدراسات القليلة في حدود علم الباحثة، التي تبحث في التنمية المهنية في الإمارات العربية المتّحدة في أبو ظبي، فيؤمّل منها رفد مكتب الإدارة التربوي وإثراءَهُ في هذا المجال، ويمكن أن تكون لها انعكاسات إيجابية على الحقل التربوي، من خلال تزويد الجهات المختصة في وزارة التربية والتعليم بالإمارات العربية المتحدة بواقع التنمية المهنية للمعلمين؛ من أجل تطوير البرامج المتعلقة بذلك وتحسينها.
2. **الأهمية التطبيقية:** يؤمّل من نتائج هذه الدراسة توجيه أنظار المعلّمين إلى أهميّة التنمية المهنية وضرورة الالتزام بها، الأمر الذي يؤدّي إلى تشجيعهم على إجراء التحسين والتطوير في أدائهم الوظيفي ليصبحوا أكثر تمكّناً، وبالتالي يساعدهم في أداء مهمّاتهم وواجباتهم على أكمل وجه. كما يؤمّل منها إفادة التربويين بضرورة تكثيف ورش العمل والدورات التدريبية المتعلّقة بالتنمية المهنية وتجويدها والالتزام بها في الحياة المهنية. كذلك فتح المجال أمام الباحثين والدراسين للوقوف على جوانب أخرى متعلّقة بالتنمية المهنية للمعلّمين.

- **مصطلحات الدراسة**

  - **التنمية المهنية**

عرفتها المجالس القومية المتخصّصة (2000) بأنّها: الممارسات والبرامج والوسائل والأساليب التي تستخدم لمساعدة المعلّمين في الحصول على المهارات والخبرات التربوية والنفسية اللّازمة لتلبية احتياجاتهم واحتياجات مؤسّساتهم، وترتبط بالتعلّم الذاتي والرغبة في رفع مستوى الكفاءة وتنمية القدرة على القيام بمهام محدّدة للوفاء بالمتطلبات المهنية اللّازم توافرها للمعلّمين، وهى عملية مكمّلة لإعدادهم قبل الخدمة.

بينما عرفت دائرة التعليم والمعرفة (2014) التنمية المهنية بأنّها: جميع الجهود الشاملة والمستدامة لتحسين فعالية المعلّمين في رفع التحصيل العلمي للطلبة، وتعزيز المسؤولية الجماعية، وذلك من أجل نموّ الأفراد وتحسين أداء الطلبة، وضمان التحديد الفعّال والمواءمة بين الممارسات المدرسية وإرشادات وسياسات دائرة التعليم والمعرفة.

وتعرّفها الباحثة بأنّها العمليّة المخطّطة المنظمة التي تهدف إلى تزويد المعلّمين في الإمارات العربية المتّحدة بمجموعة الأساليب السلوكية والمعرفية والمهارية والانفعالية في مجالات التخطيط، وأساليب التدريس، والتقييم، والإدارة الصفّية، والمنهاج. ويقاس مستوى التنمية المهنية للمعلّم بالدرجة الكلية التي يحصل عليها المعلم بالإجابة على فقرات الاستبانة التي تمّ إعدادها لهذا الغرض.

  - **البرامج التدريبية**

عرّف مدبولي (2002) البرامج التدريبية بأنّها: الأنشطة المخطّطة في إطار منظّم، من أجل تزويد المتدرّب بالمعارف والمهارات المستحدثة لمواكبة التطوّرات التقنية المتجدّدة، وتنمية قدرات المتدرّب لأغراض تطوير أساليب العمل ورفع كفاءته الأدائية.

وتعرّفها الباحثة بأنّها: جميع الأنشطة المخطّطة الفعّالة القادرة على تزويد المعلّمين بجميع المهارات والمعارف لتحسين قدراتهم المهنية وتنميتها، وإعدادهم إعداداً جيّداً ينعكس على أدائهم، وعلى أداء طلبتهم وتحصيلهم الدراسي.

دائرة التعليم والمعرفة

تعرّف دائرة التعليم والمعرفة بأنّها مؤسّسة التعليم الرسمية المسؤولة عن التعليم في إمارة أبو ظبي، وتهدف إلى تطوير التعليم والمؤسّسات التعليميّة فيها، وتقديم الاستشارات الفنيّة بشأن تطوير السياسات والخدمات التربوية في إمارة أبو ظبي، وذلك وفق رؤية تهدف إلى الارتقاء بالتعليم فيها إلى أعلى المستويات، وتشمل ثلاث مناطق تعليمية، هي: أبو ظبي، والعين، والظفرة (وزارة التربية والتعليم، 2017).

- **حدود الدراسة**

تحدّدت نتائج الدراسة الحالية في ما يأتي:

- **الحدود الزمنية:** تمّ تنفيذ هذه الدراسة خلال الفصل الثاني من العام الدراسي 2018/2017.
- **الحدود المكانية:** تمّ إجراء هذه الدراسة في المدارس التابعة لدائرة التعليم والمعرفة في إمارة أبو ظبي، والبالغ عددها (260) مدرسة.
- **الحدود البشرية:** اقتصرت الدراسة على عيّنة من معلّمي المدارس التابعة لدائرة التعليم والمعرفة بإمارة أبو ظبي.
- **الحدود الموضوعية:** البرامج التدريبية لدائرة التعليم والمعرفة في التنمية المهنية للمعلّمين في إمارة أبو ظبي بدولة الإمارات العربية المتحدة. والتي تضمّنت المحاور الآتية: تخطيط البرامج التدريبية، وأهداف البرامج التدريبية، ومحتوى البرامج التدريبية، وأساليب ووسائل وأنشطة البرامج التدريبية، وتقويم البرامج التدريبية، وبيئة التدريب، والمدرّبون، والإفادة من البرامج التدريبية.

- **منهج الدراسة**

تمّ استخدام المنهج الوصفي للتعرّف إلى مستوى البرامج التدريبية لدائرة التعليم والمعرفة في التنمية المهنية للمعلّمين في إمارة أبو ظبي؛ وذلك لمناسبة هذا المنهج لطبيعة الدراسة وأهدافها، والكشف عن الحقائق المرتبطة بمتغيّراتها بطريقة موضوعية. من خلال تحديد المشكلة، ووضع الفرضيات، واختيار العيّنة، وإعداد الأدوات المناسبة لجمع البيانات، والتحقّق

من صدقها وثباتها، ومن ثمّ الوصول إلى النتائج، وتحليلها، ومناقشتها وتوضيح دلالتها، لتحقيق أهداف الدراسة.

- **مجتمع الدراسة وعيّنتها**

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع المعلّمين في المدارس التابعة لدائرة التعليم والمعرفة، والقائمين على رأس عملهم في الفصل الثاني للعام الدراسي 2018/2017، والبالغ عددهم (11342) معلّماً ومعلّمة، وذلك حسب الإحصاءات الصادرة عن دائرة التعليم والمعرفة (دائرة التعليم والمعرفة، 2017). تكوّنت عيّنة الدراسة من (528) معلّمًا ومعلّمة من المعلّمين العاملين في المدارس التابعة لدائرة التعليم والمعرفة، يمثّلون حوالي (5 %) من مجتمع الدراسة، والذين تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة، وذلك من خلال أرقامهم الوزارية (رقم الأوراكل). إذ تمّ التواصل معهم وتوزيع الاستبانة عليهم الكترونيًا، وتّم استرداد جميع النسخ. ويبيّن الجدول (1) وصفًا لخصائص عيّنة الدراسة.

جدول (1)

وصف خصائص عيّنة الدراسة

المتغيّر	مستويات المتغيّر	العدد	النسبة المئوية
المرحلة التعليمية	حلقة أولى	176	33.3
	حلقة ثانية	185	35.0
	حلقة ثالثة	167	31.6
	الكلي	**528**	**100.0**
التخصّص	معلّم مجال	155	29.4
	مواد إنسانية	180	34.1
	مواد علمية	193	36.5
	الكلي	**528**	**100.0**
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	151	28.6
	5 – 9 سنوات	178	33.7
	10 سنوات فأكثر	199	37.7
	الكلي	**528**	**100.0**

- **أداة الدراسة**

بعد الاطلاع على الأدب النظري، والدراسات السابقة المتعلّقة بموضوع التنمية والتطوير المهني، والاستفادة من المقاييس التي أعدّت في هذا المجال (التركي، 2013؛ العامري، 2015؛ الغامدي، 2013؛ الفرا، 2013؛ Al Neaimi, 2011; Parson, 2015) قامت الباحثة ببناء استبانة بهدف التعرّف إلى مستوى البرامج التدريبية لدائرة التعليم والمعرفة في التنمية المهنية للمعلّمين، والتي تكوّنت بصورتها الأوّلية من (106) فقرات موزّعة على ثمانية مجالات على النحو الآتي: تخطيط البرامج التدريبية (13 فقرة)، وأهداف البرامج التدريبية (12 فقرة)، ومحتوى البرامج التدريبية (17 فقرة)، وأساليب البرامج التدريبية ووسائلها وأنشطتها (9 فقرات)، وتقويم البرامج التدريبية (12 فقرة)، وبيئة التدريب (10 فقرات)، والمدرّبون (13 فقرة)، والإفادة من البرامج التدريبية (20 فقرة).

- **صدق أداة الدراسة**

تمّ التحقّق من دلالات صدق الأداة بطريقتين، هما: **صدق المحتوى**، حيث تمّ عرض الاستبانة في صورتها الأولية على (12) محكّمًا من الأساتذة الجامعيين المتخصّصين في العلوم الإدارية والتربوية، وذلك لتحديد مدى تمثيل الفقرات للسمة المراد قياسها، والتأكّد من الصياغة اللغوية وسلامة العبارات، وتعديل أو حذف أو إضافة أية فقرات يرونها مناسبة. وفي ضوء أراء المحكّمين تمّ تعديل صياغة بعض الفقرات، وحذف (32) فقرة، وبالتالي أصبح عدد فقرات الأداة (74) فقرة. **وصدق البناء**، حيث تمّ تطبيق الأداة على عيّنة استطلاعية مكوّنة من (20) معلّمًا ومعلّمة من خارج عيّنة الدراسة المستهدفة، وتمّ حساب معاملات ارتباط بيرسون بين الفقرات وبين الدرجة الكلية للأداة والمجالات التي تتبع لها، إضافة إلى حساب معاملات ارتباط مجالات الأداة مع الأداة ككلّ، علاوة على حساب معاملات الارتباط البينية للمجالات، وذلك باستخدام معامل ارتباط بيرسون، حيث تبيّن أنّ جميع القيم تشير إلى جودة بناء فقرات الأداة.

- **ثبات أداة الدراسة**

للتحقّق من ثبات الأداة على أفراد العيّنة الاستطلاعية السابقة، تمّ استخدام طريقة الاتساق الداخلي. إذ تمّ حساب معامل ثبات الاتّساق الداخلي للأداة ككلّ، ولكلّ من مجالاتها، وذلك بحساب معادلة كرونباخ ألفا على درجات أفراد العيّنة الاستطلاعية، وكان معامل الثبات الكلي

(0.89)، أمّا معاملات الاتّساق الداخلي للمجالات، فقد تراوحت بين (0.77-0.87)، ويوضّح ذلك جدول (4.3). وبذلك فإنّ الأداة تتمتع بدرجة مقبولة من الثبات. وبعد التحقّق من الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة، أصبحت الاستبانة بصورتها النهائية تتكوّن من (74) فقرة موزّعة بالتساوي على المجالات الثمانية السالفة الذكر.

- **تصحيح أداة الدراسة**

تمت الاستجابة على فقرات الاستبانة وفقًا لتدرّج ليكرت الخماسي، وهو: (أوافق بشدّة، أوافق، محايد، لا أوافق، لا أوافق بشدّة)، والتي تعطى الأوزان (5، 4، 3، 2، 1) على التوالي، حيث تتراوح الدرجات الكلية على الأداة بين (74) و(370). ومن أجل إطلاق الأحكام على مستوى البرامج التدريبية لدائرة التعليم والمعرفة في التنمية المهنية للمعلّمين، تم استخدام معيار التصحيح المشتق من معادلة المدى، حيث تصبح الفئات كما في الجدول (2) (عودة، 2010).

جدول (2)

معيار تصحيح أداة الدراسة

فئة المتوسّطات الحسابية	مستوى البرامج التدريبية
2.33 - 1.00	متدنٍ
3.67 – 2.34	متوسط
5.00 – 3.68	مرتفع

- **متغيّرات الدراسة**

اشتملت الدراسة على المتغيّرات الآتية:

1. **المتغيّرات المستقلّة، وهي:**
   - ♦ المرحلة التعليمية، ولها ثلاث فئات: (حلقة أولى، حلقة ثانية، حلقة ثالثة).
   - ♦ التخصّص، وله ثلاث فئات: (معلّم المجال، المواد الإنسانية، المواد العلمية).
   - ♦ الخبرة التدريسية، ولها ثلاثة مستويات: (أقل من 5 سنوات، 5-9 سنوات، 10 سنوات فأكثر).
2. **المتغيّر التابع:** مستوى البرامج التدريبية لدائرة التعليم والمعرفة في التنمية المهنية للمعلّمين في إمارة أبو ظبي.

- **نتائج الدراسة الميدانية ومناقشتها**

النتائج المتعلّقة بالسؤال الأوّل الذي ينصّ على: «ما مستوى البرامج التدريبية لدائرة التعليم والمعرفة في التنمية المهنية لمعلّمي إمارة أبو ظبي؟».

للإجابة عن السؤال الأول، تمّ حساب المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى البرامج التدريبية لدائرة التعليم والمعرفة في التنمية المهنية لمعلّمي إمارة أبو ظبي، ومجالاتها مرتبة تنازليًا وفقًا لأوساطها الحسابية، وذلك كما في الجدول (3).

جدول (3)

المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى البرامج التدريبية لدائرة التعليم والمعرفة في التنمية المهنية ومجالاتها مرتّبة تنازليًا

الترتيب	الرقم	المجالات	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	7	المدرّبون	4.12	0.68	مرتفع
2	3	محتوى البرامج التدريبية	3.80	0.83	مرتفع
3	8	الإفادة من البرامج التدريبية	3.77	0.84	مرتفع
4	6	بيئة التدريب	3.71	0.81	مرتفع
5	4	أساليب ووسائل وأنشطة البرامج التدريبية	3.69	0.88	مرتفع
6	2	أهداف البرامج التدريبية	3.66	0.85	متوسط
7	1	تخطيط البرامج التدريبية	3.46	0.97	متوسط
8	5	تقويم البرامج التدريبية	3.38	0.90	متوسط
		البرامج التدريبية ككل	**3.70**	**0.74**	**مرتفع**

يتّضح من الجدول (3) أنّ مستوى البرامج التدريبية لدائرة التعليم والمعرفة في التنمية المهنية لمعلّمي إمارة أبو ظبي كان مرتفعًا، بمتوسّط حسابي (3.70) وبانحراف معياري (0.74). ويدلّ ذلك على جودة البرامج التدريبية للتنمية المهنية التي تقدّمها دائرة التعليم والمعرفة لمعلّمي إمارة أبو ظبي. وقد يعزى ذلك إلى الاهتمام من قبل المسؤولين وصانعي القرار في وزارة التربية والتعليم،

ممثّلة بدائرة التعليم والمعرفة، بأهمّية التنمية المهنية المستدامة للمعلّمين، النابع من إيمانهم بأهمية البرامج التدريبية في هذا المجال، وحرصهم الشديد على تقديم المساندة والدعم الشامل للمعلّمين أثناء الخدمة، من أجل تنمية معارفهم ومهاراتهم وأدائهم بما ينعكس على أداء الطلبة وتنمية شخصيتهم من الجوانب المعرفية والسلوكية والوجدانية كافّة.

وهذا يؤكّد ما أشارت إليه دراسة كوفمان (Coffman, 2004) بأنّ ما يتعلّمه المعلّمون من برنامج التدريب يتمّ تنفيذه داخل الغرف الصفّية بدرجة كبيرة. ويتّفق ذلك مع ما أشارت إليه دراسة هاريس وساس (Harris & Sass, 2008) بأنّ التنمية المهنية أثناء الخدمة ترتبط إيجابيًا بالإنتاجية لدى المعلّمين والطلبة على حدّ السواء. في حين أنّ الدراسة الجامعية والكفاءة التعليمية للمعلّمين لم تظهر أثرًا في مقدرتهم على زيادة تحصيل الطلبة.

واتفقت هذه النتيجة جزئيًا مع نتائج دراسة العامري (2012) التي أشارت إلى جودة البرامج التدريبية للتنمية المهنية المقدّمة إلى رؤساء الهيئات التدريسية للمناهج في رياض الأطفال ومدارس الحلقة الأولى. كما اتّفقت مع دراسة الشلبي (2010) التي أشارت إلى أنّ درجة إدارة الجودة الشاملة للتنمية المهنية للمعلّمين كانت مرتفعة.

بينما اختلفت هذه النتيجة مع نتائج دراسة الفرا (2013) التي أشارت إلى أنّ مستوى برامج تدريب المعلّمين أثناء الخدمة في التعليم الأساسي بمدارس وزارة التربية والتعليم ووكالة الغوث الدولية كانت متوسّطة، وقد يعزى هذا الاختلاف إلى التباين في مجتمعي الدراستين وعيّنتهما وأدواتهما.

ويبيّن الجدول (3) أنّ مجالات البرامج التدريبية لدائرة التعليم والمعرفة في التنمية المهنية صنفت ضمن المستويين المرتفع والمتوسّط، إذ جاءت مجالات (المدرّبون، ومحتوى البرامج التدريبية، والإفادة من البرامج التدريبية، وبيئة التدريب، وأساليب ووسائل وأنشطة البرامج التدريبية) في المراتب الخمسة الأولى على التوالي وبمستوى مرتفع. وقد يعزى ذلك إلى حرص المسؤولين عن برامج التنمية المهنية على استقطاب مدرّبين خبراء ومتخصّصين ومهرة في مجال تدريب المعلّمين، وعلى توفير بيئة تفاعلية غنيّة مدعّمة بأحدث الأجهزة والتقنيات الحديثة في مجال التدريب، مما ينعكس على الفائدة المرجوّة منها. واتّفقت هذه النتيجة جزئيا مع نتائج دراسة الفرا (2013) التي أشارت إلى أنّ مجالات المدرّبين، والأساليب والأنشطة، والمحتوى جاءت في المراتب الأولى، بينما جاء مجال بيئة التدريب في المرتبة الأخيرة، وقد يعزى ذلك إلى الاختلاف في مجتمعي الدراستين.

بينما يبيّن الجدول (3) أنّ مجالات (أهداف البرامج التدريبية، وتخطيط البرامج التدريبية، وتقويم البرامج التدريبية) جاءت في المراتب الثلاث الأخيرة على التوالي، وبمستوى متوسّط. وقد يعزى ذلك إلى أنّ أهداف البرامج التدريبية لا تلبي احتياجات المعلّمين الأكاديمية والتربوية بالشكل الأمثل، إذ إنّه في بعض الأحيان لا يتمّ تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلّمين قبل طرح البرامج التدريبية، كما أنّ المعلّمين لا يُشاركون في عمليّة التخطيط للبرامج التدريبية، ونادرًا ما تتوافر المواد التدريبية بين أيديهم قبل موعد التدريب. أمّا بالنسبة إلى تقويم البرامج التدريبية، فيبدو أنّ عمليّة تقويم هذه البرامج لا تتضمّن توظيف التقويم القبلي للمعلّمين قبل بدء البرنامج التدريبي، من أجل تحديد مستواهم واحتياجاتهم ومعارفهم لتعزيزها، والانطلاق منها والبناء عليها، كذلك لا يكلّف المعلّم بإعداد ملف إنجاز حول البرامج التدريبية في كثير من الأحيان. واتّفقت هذه النتيجة جزئيًا مع نتائج دراسة الفرا (2013) التي أشارت إلى أنّ مجالي التخطيط والتقويم جاءا في المراتب الأخيرة من مجالات التنمية المهنية للمعلّمين.

كما تمّ استخراج المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات البرامج التدريبية لدائرة التعليم والمعرفة في التنمية المهنية لمعلّمي إمارة أبو ظبي كلّ على حدة، وللفقرات التابعة لها، حيث تمّ ترتيب الفقرات تنازلياً وفقاً لأوساطها الحسابية، وذلك على النحو الآتي:

- **المجال الأول: تخطيط البرامج التدريبية**

جدول (4)

المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال تخطيط البرامج التدريبية والفقرات التابعة له مرتبة تنازليًا

الترتيب	الرقم	الفقرات	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	2	يتم الإعلان عن مواعيد للتدريب بوقت مسبق	3.86	1.04	مرتفع
2	4	تعتمد البرامج على مبادئ محدّدة وأسس تربوية واضحة	3.72	0.99	مرتفع
3	5	يقوم بالتخطيط خبراء متخصّصون	3.59	1.12	متوسط
4	8	يتم تحديد الأولويات أثناء عملية التخطيط	3.43	1.16	متوسط
5	7	تُراعى خبرات المعلّم السابقة في عملية التخطيط	3.31	1.22	متوسط
6	1	يتم تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلّمين قبل طرح البرامج التدريبية	3.30	1.30	متوسط

الترتيب	الرقم	الفقرات	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
7	6	يُشارك المعلّمون في عملية التخطيط	3.28	1.23	متوسط
8	3	تتوافر الموادّ التدريبية بين أيدي المعلّمين قبل موعد التدريب	3.23	1.31	متوسط
		تخطيط البرامج التدريبية ككلّ	**3.46**	**0.97**	**متوسّط**

يتّضح من الجدول (4) أنّ مستوى مجال تخطيط البرامج التدريبية كان متوسّطًا. حيث تراوحت المتوسّطات الحسابية للفقرات بين (3.23 - 3.86). وقد تميّزت الفقرتان (2، 4) اللتان نصتا على: «يتم الإعلان عن مواعيد للتدريب بوقت مسبق»، و»تعتمد البرامج على مبادئ محدّدة وأسس تربوية واضحة» بمستوى مرتفع، وجاءتا في المرتبتين الأولى والثانية على التوالي. في حين كان مستوى بقية الفقرات متوسّطًا، إذ جاءت الفقرتان (6، 3) اللتان نصّتا على: «يُشارك المعلّمون في عملية التخطيط»، و»تتوافر المواد التدريبية بين أيدي المعلّمين قبل موعد التدريب» في المرتبتين الأخيرتين على التوالي.

ويشير ذلك إلى حرص القائمين على برامج التنمية المهنية على مشاركة كافّة المعلّمين للدورات والبرامج التدريبية، وذلك من خلال الإعلان المسبق عنها، من حيث زمان انعقادها ومكانه، وبوقت كافٍ يسمح للمعلّمين تهيئة أنفسهم واستعدادهم لها، وهذا مؤشّر واضح على جودة التخطيط لهذه البرامج. وفي ذات الوقت، لا يتمّ توفير المواد التدريبية بين أيدي المعلّمين قبل موعد التدريب، حيث يتمّ الإعلان عن مجال التدريب وموضوعه الرئيس، وربما يعود ذلك إلى حثّ المعلّمين على الفضول والبحث والاستقصاء والاطلاع على تفاصيل الموضوع بأنفسهم باستخدام مصادر متعدّدة، مثل الكتب، والدوريات، والأبحاث العلمية، والأنترنت، ممّا يتيح الفرصة للتوسّع في المناقشة والحوار، وتبادل المعارف والخبرات من أجل إثراء الموضوعات وتغطيتها بالشكل الأمثل. فضلاً عن توفير عنصري الإثارة والتشويق للموضوع. إضافة إلى أنّ الكثير من مجالات البرامج وموضوعاتها، لا سيما التدريب العملي منها، يتعذّر توفيره للمعلّمين مسبقًا. فهو بحاجة إلى ممارسات فعلية، وربما سلوكية، يفضل تنفيذها أثناء الدورة مباشرة ووجهًا لوجه. وفي المقابل، إذا تمّ توفير المادّة التدريبية للمعلّم فإنّ ذلك يدعوه إلى الخمول والفتور، ويقتل لديه عناصر الإثارة والتشويق والفضول، فلا يسعى إلى البحث والتقصي، بل يكتفي بما هو موجود لديه. واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة الفرا (2013) التي أشارت إلى أنّ مجال التخطيط جاء بدرجة متوسّطة وبنسبة بلغت (68.10%).

- **المجال الثاني: أهداف البرامج التدريبية**

جدول (5)

المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال أهداف البرامج التدريبية والفقرات التابعة له مرتبة تنازليًا

الترتيب	الرقم	الفقرات	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	1	تتسم الأهداف بالوضوح	3.89	0.89	مرتفع
2	2	قابلة للتحقيق في حدود الإمكانات المتاحة	3.78	0.89	مرتفع
3	7	ترتبط بأهداف المرحلة التعليمية	3.76	0.94	مرتفع
4	8	تواكب عملية التطوير التربوي	3.73	0.96	مرتفع
5	5	تراعي الجوانب التعليمية والتطبيقية للتدريب	3.65	0.94	متوسط
6	6	شاملة لكافة المجالات المعرفية والمهارية والوجدانية	3.53	1.00	متوسط
7	4	تلبي احتياجات المعلّمين الأكاديمية والتربوية	3.51	1.07	متوسط
8	3	تنبثق من حاجات المعلّمين	3.40	1.13	متوسط
		أهداف البرامج التدريبية ككلّ	**3.66**	**0.85**	**متوسط**

يتّضح من الجدول (5) أنّ مستوى مجال أهداف البرامج التدريبية كان متوسّطًا. حيث تراوحت المتوسّطات الحسابية للفقرات بين (3.66 - 3.89)، والتي صنّفت ضمن المستويين المرتفع والمتوسّط. وقد جاءت الفقرتان (1، 2) اللتان نصّتا على: «تتسم الأهداف بالوضوح»، و«قابلة للتحقيق في حدود الإمكانات المتاحة» في المرتبتين الأولى والثانية على التوالي، وبمستوى مرتفع. وتعدّ هذه النتيجة معقولة ومبرّرة منطقيًا؛ إذ إنّ البرامج التدريبية لا تتحقق إلاّ بتحقق أهدافها، وبدون أن تكون الأهداف واضحة ومحدّدة، لا يمكن الوصول إليها وتحقيقها بشكل سليم.

ومقابل ذلك جاءت الفقرتان (4، 3) اللّتان نصّتا على: «تلبّي احتياجات المعلّمين الأكاديمية والتربوية»، و«تنبثق من حاجات المعلّمين» في المرتبتين الأخيرتين على التوالي، وبمستوى متوسّط. وقد تعزى هذه النتيجة إلى القصور في تحديد الاحتياجات الأكاديمية والتربوية للمعلّمين في أثناء مرحلة التخطيط للبرامج التدريبية قبل تنفيذها، وتعدّ هذه الخطوة الأساسية في التخطيط للبرامج التدريبية، الأمر الذي يتطلّب التعاون والتنسيق وتظافر الجهود ما بين القائمين على البرامج من جهة، والمشرفين التربويين، والقيادات المدرسية من جهة أخرى، والمعلّمين أنفسهم من جهة ثالثة.

وربّما أنّ غياب مثل هذا التنسيق، والتداخل في الأعمال المنوطة بكل طرف، وكثرة الأعباء الملقاة على عاتق كلّ منهم، قد يعيق من تحديد هذه الاحتياجات. ومن جانب آخر، فقد تستدعي بعض الأمور المستجدّة على الساحة التربوية، كالتطوّرات المعرفية والتقنية المتلاحقة والمتسارعة، لا سيما في المستجدات التربوية، مثل: تطوير المناهج، والبيداغوجيا، وأساليب التقييم وأدواته، ونتائج الدراسات والبحوث التربوية والإدارية والنفسية الحديثة، من ضرورة تنفيذ بعض الدورات والبرامج التدريبية للمعلّمين بغض النظر عن احتياجات المعلّمين؛ إذ يرى الخبراء والقائمون على هذه البرامج أنّ مثل هذه الأمور المستجدّة تُعدّ من صميم الاحتياجات التربوية والأكاديمية للمعلّمين.

واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة العامري (2015) التي أشارت إلى فعالية برامج التدريب المقدّمة من قبل دائرة التعليم والمعرفة لرؤساء الهيئات التدريسية، لا سيما في مجال أهداف البرامج التدريبية. كما اتفقت مع نتائج دراسة الفرا (2013) التي أشارت إلى أنّ مجال الأهداف جاء بدرجة متوسّطة وبنسبة بلغت (74.80%).

- **المجال الثالث: محتوى البرامج التدريبية**

جدول (6)

المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال محتوى البرامج التدريبية والفقرات التابعة له مرتبة تنازليًا

الترتيب	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	1	يتوافق المحتوى مع أهداف البرنامج	4.21	0.77	مرتفع
2	4	يراعي التسلسل المنطقي للموضوعات	4.14	0.71	مرتفع
3	6	يربط بين الجانبين النظري والعملي	4.05	0.94	مرتفع
4	5	يراعي التكامل بين الموضوعات التدريبية	3.93	0.95	مرتفع
5	2	يلائم المهمات المنوطة بالمعلمين	3.89	0.92	مرتفع
6	7	يتميز محتوى المواد التدريبية بالجدة والحداثة	3.83	1.01	مرتفع
7	8	يحفز محتوى التدريب على الإبداع والابتكار	3.66	0.99	متوسط
8	3	يتناسب مع مؤهلات المعلمين وخبراتهم	3.49	1.12	متوسط
		محتوى البرامج التدريبية ككل	**3.90**	**0.83**	**مرتفع**

يتّضح من الجدول (6) أنّ مستوى مجال محتوى البرامج التدريبية كان مرتفعًا. حيث تراوحت المتوسّطات الحسابية للفقرات بين (3.49 - 4.21)، والتي صنّفت ضمن المستويين المرتفع والمتوسّط. وقد جاءت الفقرتان (1، 4) اللتان نصّتا على: «يتوافق المحتوى مع أهداف البرنامج»، و»يراعي التسلسل المنطقي للموضوعات» في المرتبتين الأولى والثانية على التوالي، وبمستوى مرتفع. بينما كان مستوى الفقرتين (8، 3) اللتين نصّتا على: «يحفّز محتوى التدريب على الإبداع والابتكار»، و«يتناسب مع مؤهّلات المعلّمين وخبراتهم» متوسّطًا، وحلّتا في المرتبتين الأخيرتين على التوالي.

ويشير ذلك إلى جودة محتوى البرامج التدريبية الذي يقوم عليه خبراء ومتخصّصون في هذا المجال، مما ينعكس إيجابًا على تحصيل الطلبة وفق ما أشارت إليه دراسة هاريس وساس (Harris & Sass, 2011) بأنّ التنمية المهنية التي تركّز على المحتوى ترتبط إيجابيًا بإنتاجية الطلبة. ومن حيث عدم تناسب المحتوى مع مؤهّلات المعلّمين وخبراتهم، فربما يعود ذلك إلى عدم أخذ مؤهّلات المعلّمين وخبراتهم بعين الاعتبار عند طرح البرامج التدريبية وتنفيذها، حيث يتمّ إخضاع جميع المعلّمين للدورات التدريبية دون استثناء، بغض النظر عن مؤهّلاتهم وخبراتهم. ففي بعض الأحيان، يرى المعلمون الحاصلون على الشهادات العليا كالماجستير والدكتوراه، والمتميّزون منهم، ومن ذوي الخبرة أنّ محتوى بعض البرامج التدريبية أدنى من مستواهم الأكاديمي والمهني، أو قد يكونوا قد تعرّضوا له مسبقًا.

واتّفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة العامري (2015) التي أشارت إلى فعالية برامج التدريب المقدّمة من قبل دائرة التعليم والمعرفة لرؤساء الهيئات التدريسية، لا سيما في مجال مواصفات البرامج التدريبية ومضمونها. في حين اختلفت هذه النتيجة عن نتائج دراسة الفرا (2013) التي أشارت إلى أن مجال المحتوى جاء بدرجة متوسطة وبنسبة بلغت (77.09%). وقد يعزى هذا الاختلاف إلى التفاوت في مجتمعي الدراستين وعيّنتيهما.

- **المجال الرابع: أساليب ووسائل وأنشطة البرامج التدريبية**

جدول (7)

المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال البرامج التدريبية وأساليبها ووسائلها وأنشطتها والفقرات التابعة له مرتبة تنازليًا

الترتيب	الرقم	الفقرات	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	1	ترتبط الأنشطة ارتباطاً مباشراً بأهداف البرامج	3.85	0.92	مرتفع
2	4	يتم توظيف أنشطة مناسبة لموضوعات الحلقات التدريبية	3.78	0.94	مرتفع
3	2	يتم توظيف أساليب عملية تطبيقية في تنفيذ البرنامج التدريبي	3.77	0.94	مرتفع
4	3	تثير الأساليب المستخدمة تفكير المعلّمين واهتماماتهم	3.74	0.98	مرتفع
5	5	تنمّي الأنشطة أساليب التعلّم الذاتي للمعلّمين	3.69	0.97	مرتفع
6	6	يتمّ التنويع في أساليب التدريب بما يتلاءم والتقنيات الحديثة	3.65	1.02	متوسط
7	8	تنمّي الأساليب المتّبعة الشغف بالمطالعة والبحث المستمر	3.52	1.07	متوسط
8	7	تلبّي الوسائل التعليمية المفعّلة حاجات المعلّمين وتعالج مشكلاتهم	3.52	1.03	متوسط
		أساليب ووسائل وأنشطة البرامج التدريبية ككل	**3.69**	**0.88**	**مرتفع**

يتّضح من الجدول (7) أنّ مستوى مجال البرامج التدريبية وأساليبها ووسائلها وأنشطتها كان مرتفعًا. حيث تراوحت المتوسطات الحسابية للفقرات بين (3.52 - 3.85)، والتي صنفت ضمن المستويين المرتفع والمتوسط. وقد جاءت الفقرتان (1، 4) اللتان نصّتا على: «ترتبط الأنشطة ارتباطاً مباشراً بأهداف البرامج»، و«يتمّ توظيف أنشطة مناسبة لموضوعات الحلقات التدريبية» في المرتبتين الأولى والثانية على التوالي، وبمستوى مرتفع. بينما كان مستوى الفقرات (6، 8، 7) اللواتي نصّت على: «يتمّ التنويع في أساليب التدريب بما يتلاءم والتقنيات الحديثة»، و«تنمّي الأساليب

المتّبعة الشغف بالمطالعة والبحث المستمرّ»، و»تلبّي الوسائل التعليمية المفعّلة حاجات المعلّمين وتعالج مشكلاتهم» متوسّطًا، وحلّت في المراتب الثلاث الأخيرة على التوالي. وربما يعود ذلك إلى أنّ بعض الدورات التدريبية تعتمد على الأسلوب التقليدي في عرض المحتوى التعليمي، حيث لا يتمّ التنوّع في أساليب التدريب ووسائله التي تنمّي الشغف بالمطالعة والبحث المستمرّ، وتلبّي احتياجات المعلّمين، وتعالج مشكلاتهم، ويحكم ذلك العديد من العوامل، مثل: طبيعة المحتوى، وعدد المتدرّبين، ومدّة التدريب، ووقت التدريب الذي عادة لا يناسب المدرّبين والمعلّمين على السواء، فعادة ما يكون التدريب خارج أوقات الدوام الرسمي، وفي أوقات إجازة المعلّمين، وغيرها من العوامل الأخرى. مما يؤدّي إلى اقتصار المدرّبين على توصيل المحتوى بالطرق التقليدية التي تختصر الوقت والجهد على المدرّبين والمتدرّبين.

واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة العامري (2015) التي أشارت إلى فعالية برامج التدريب المقدّمة من قبل دائرة التعليم والمعرفة لرؤساء الهيئات التدريسية، لا سيّما في مجال مواصفات ومضمون البرامج التدريبية. في حين اختلفت هذه النتيجة مع نتائج دراسة الفرا (2013) التي أشارت إلى أنّ مجال الأساليب والأنشطة جاء بدرجة متوسطة وبنسبة بلغت (77.81%). وقد يعزى هذا الاختلاف إلى التفاوت في مجتمعي الدراستين وعيّنتيهما.

- **المجال الخامس: تقويم البرامج التدريبية**

جدول (8)

المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال تقويم البرامج التدريبية والفقرات التابعة له مرتبة تنازليًا

الترتيب	الرقم	الفقرات	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	2	يشارك المعلّمون في تقويم البرامج التدريبية	3.61	1.10	متوسط
2	3	يشتمل التقويم على جميع عناصر البرنامج التدريبي	3.55	0.97	متوسط
3	4	يتمّ التقويم بشكل مستمرّ طيلة فترة التدريب	3.47	1.03	متوسط
4	7	يتمّ التركيز على التقييم الذاتي للمعلّمين	3.44	1.05	متوسط
5	6	تتمّ متابعة أثر التدريب وتقويمه في مكان عمل المعلّم	3.43	1.10	متوسط

الترتيب	الرقم	الفقرات	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
6	5	يوظّف التقويم أساليب وأدوات متنوّعة للتقييم	3.43	1.04	متوسط
7	1	يتمّ توظيف التقويم القبلي للمعلّمين قبل بدء البرنامج التدريبي	3.22	1.19	متوسط
8	8	يكلّف المعلّم بإعداد ملفّ إنجاز حول البرامج التدريبية	2.88	1.14	متوسط
		تقويم البرامج التدريبية ككل	**3.38**	**0.90**	**متوسط**

يتّضح من الجدول (8) أنّ مستوى مجال تقويم البرامج التدريبية كان متوسّطًا. حيث تراوحت المتوسّطات الحسابية للفقرات بين (2.88 - 3.61)، والتي صنّفت جميعها ضمن المستوى المتوسّط. وقد جاءت الفقرتان (2، 3) اللتان نصّتا على: «يشارك المعلّمون في تقويم البرامج التدريبية»، و»يشتمل التقويم على جميع عناصر البرنامج التدريبي» في المرتبتين الأولى والثانية على التوالي. في حين جاءت الفقرتان (1، 8) اللتان نصّتا على: «يتمّ توظيف التقويم القبلي للمعلّمين قبل بدء البرنامج التدريبي»، و»يكلّف المعلّم بإعداد ملفّ إنجاز حول البرامج التدريبية» في المرتبتين الأخيرتين على التوالي.

وتشير هذه النتيجة إلى القصور والضعف في متابعة المعلّمين بعد الانتهاء من البرامج التدريبية، والوقوف على مدى الإفادة من البرامج التدريبية، ومدى اكتسابهم للمعارف والمهارات المتضمنة فيها. إذ يقتصر التقييم على الاختبارات الإلكترونية من نوع الاختيار من متعدّد في بعض الأحيان، والتي تقيس مستوى المعرفة فقط من تصنيف مستويات بلوم، وعادة ما يتمّ ذلك بعد فترة طويلة نسبيًا من تنفيذ الدورات. ونادراً ما يتمّ تقييم مدى اكتساب المعلّمين لهذه المعارف والمهارات بأساليب وأدوات تقييم أصيلة متنوّعة ومتعدّدة المصادر، مثل: التقييم القبلي، وحضور الحصص لدى المعلّمين، وتكليفهم بإعداد ملفّ إنجاز حول البرامج التدريبية، وغيرها. وممّا يحدّ من تطبيق مثل هذا التقييم الأصيل أنّه يحتاج إلى المزيد من الوقت والجهد، والتنسيق بين المدرّبين والمشرفين التربويين ومديري المدارس، إضافة إلى قلّة عدد المدرّبين، والأعداد الكبيرة والمتزايدة من المعلّمين، فضلاً عن الأعباء الجسيمة المنوطة بكلّ طرف منهم.

واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة العامري (2015) التي أشارت إلى فعالية برامج

التدريب المقدّمة من قبل دائرة التعليم والمعرفة لرؤساء الهيئات التدريسية، لا سيما في مجال التقويم في البرامج التدريبية الذي كان محلّ رضا من الجميع. كما اتفقت مع نتائج دراسة الفرا (2013) التي أشارت إلى أنّ مجال التقويم جاء بدرجة متوسّطة وبنسبة بلغت (67.67%).

- **المجال السادس: بيئة التدريب**

جدول (9)

المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال بيئة التدريب والفقرات التابعة له مرتبة تنازليًا

الترتيب	الرقم	الفقرات	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	2	تتوافر التهوية الجيدة والإضاءة في قاعات التدريب	4.01	0.88	مرتفع
2	3	تتوافر المعدات والأثاث اللازم في قاعات التدريب	3.99	0.92	مرتفع
3	1	يسهل الوصول إلى مكان انعقاد الدورات التدريبية	3.73	1.15	مرتفع
4	7	مدّة البرامج التدريبية كافية	3.69	1.08	مرتفع
5	8	بيئة التدريب تبعث الراحة في نفوس المعلّمين	3.65	1.09	متوسط
6	5	يتوافر الدعم اللوجستي الضروري لراحة المعلّمين	3.64	1.05	متوسط
7	4	تتوافر الطاقة الكهربائية البديلة في حالة انقطاع الكهرباء	3.51	1.06	متوسط
8	6	مواعيد تنفيذ البرامج التدريبية مناسبة	3.47	1.23	متوسط
		بيئة التدريب ككلّ	**3.71**	**0.84**	**مرتفع**

يتّضح من الجدول (9) أنّ مستوى مجال بيئة التدريب كان مرتفعًا. حيث تراوحت المتوسّطات الحسابية للفقرات بين (3.47 - 4.01)، والتي صنّفت ضمن المستويين المرتفع والمتوسّط. وقد جاءت الفقرتان (2، 3) اللتان نصّتا على: «تتوافر التهوية الجيّدة والإضاءة في قاعات التدريب»، و«تتوافر المعدات والأثاث اللازم في قاعات التدريب» في المرتبتين الأولى والثانية على التوالي، وبمستوى مرتفع. بينما جاءت الفقرتان (4، 6) اللتان نصّتا على: «تتوافر الطاقة الكهربائية البديلة في حالة انقطاع الكهرباء»، و«مواعيد تنفيذ البرامج التدريبية مناسبة» في المرتبتين الأخيرتين على التوالي، وبمستوى متوسّط.

ويشير ذلك إلى جودة بيئة التدريب التي تحظى بالدعم اللوجستي الشامل، الذي يبعث على الراحة الجسدية، والذهنية، والنفسية للمعلّمين، من أجل تحقيق الأهداف والأغراض المنشودة من التدريب. لا سيّما وأنّ التدريب غالبًا ما يتم في معاهد تدريب المعلّمين التي تم إنشاؤها حديثًا، والمنتشرة في كافّة المناطق التعليمية، والمزوّدة بأحدث المعدات والأجهزة العلمية والتقنية المناسبة، إضافة إلى الأطر البشرية المؤهّلة علميًا ومهنيًا.

واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة العامري (2015) التي أشارت إلى فعالية برامج التدريب المقدمة من قبل دائرة التعليم والمعرفة لرؤساء الهيئات التدريسية. في حين اختلفت هذه النتيجة مع نتائج دراسة الفرا (2013) التي أشارت إلى أن مجال الأساليب والأنشطة جاء بدرجة متوسطة وبنسبة بلغت (62.55%). وقد يعزى هذا الاختلاف إلى التفاوت في مجتمعي الدراستين وعيّنتيهما.

- **المجال السابع: المدرّبون**

جدول (10)

المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال المدربين

والفقرات التابعة له مرتبة تنازليًا

الترتيب	الرقم	الفقرات	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	5	يحترمون المعلّمين ويقدّرون إمكانياتهم	4.24	0.71	مرتفع
2	1	يُبدون سعة الصدر والتقبّل أثناء التدريب	4.22	0.74	مرتفع
3	3	يوظّفون التكنولوجيا التعليمية الحديثة	4.18	0.75	مرتفع
4	4	يسعون إلى تحقيق أهداف البرنامج التدريبي	4.15	0.75	مرتفع
5	6	يحرصون على إزالة الحواجز النفسية أثناء التدريب	4.12	0.81	مرتفع
6	2	يمتلكون المقدرة على التواصل والتفاعل مع المعلمين	4.11	0.79	مرتفع
7	8	يراعون حسن إدارة الوقت أثناء تنفيذ المواقف والأنشطة التدريبية	4.10	0.82	مرتفع
8	7	يزوّدون المعلّمين بتغذية راجعة حول مستوى أدائهم	3.84	0.96	مرتفع
		المدرّبون ككلّ	**4.12**	**0.68**	**مرتفع**

يتّضح من الجدول (10) أنّ مستوى مجال المدرّبين كان مرتفعًا. حيث تراوحت المتوسّطات الحسابية للفقرات بين (3.84 - 4.24)، والتي صنّفت جميعها ضمن المستوى المرتفع. وقد جاءت الفقرتان (5، 1) اللتان نصّتا على: «يحترمون المعلّمين ويقدّرون إمكانياتهم»، و»يبدون سعة الصدر والتقبّل أثناء التدريب» في المرتبتين الأولى والثانية على التوالي. بينما جاءت الفقرتان (8، 2) اللتان نصّتا على: «يُراعون حسن إدارة الوقت أثناء تنفيذ المواقف والأنشطة التدريبية»، و»يزوّدون المعلّمين بتغذية راجعة حول مستوى أدائهم» في المرتبتين الأخيرتين على التوالي. ويشير ذلك إلى كفاءة المدرّبين وتميزّهم عِلماً، وأدبًا، وخُلُقًا، وأخلاقًا، وسلوكًا ومَسْلكًا. كيف لا، وهم يعملون على غرس مثل هذه الخصال الحميدة في نفوس المعلّمين الذين لا يقلّون شأنًا عنهم، وحاملي الرسالة العظيمة لصناعة بناة المستقبل، وأمجاد الغد، وأمل الأمّة.

واتّفقت هذه النتيجة بشكل جزئي مع نتائج دراسة العامري (2015) التي أشارت إلى فعالية برامج التدريب المقدمة من قبل دائرة التعليم والمعرفة لرؤساء الهيئات التدريسية، لا سيّما في مجال مواصفات البرامج التدريبية. كما اتّفقت بشكل جزئي مع نتائج دراسة الفرا (2013) التي أشارت إلى أنّ مجال المدرّبين جاء في المرتبة الأولى من بين المجالات.

- **المجال الثامن: الإفادة من البرامج التدريبية**

جدول (11)

المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال الإفادة من البرامج التدريبية والفقرات التابعة له مرتبة تنازليًا

الترتيب	الرقم	الفقرات	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	2	استخدام الوسائل التكنولوجية الحديثة في التدريس	3.96	0.86	مرتفع
2	18	تطبيق مهارات القرن الحادي والعشرين (التواصل، والابتكار، وحلّ المشكلات، والتفكير الناقد)	3.96	0.83	مرتفع
3	11	استخدام أدوات وأساليب متعددة لتقييم أداء الطلبة	3.94	0.87	مرتفع
4	7	تشجيع الطلبة على التعلم الذاتي	3.90	0.86	مرتفع
5	3	إثراء المعرفة الأكاديمية في مجال التخصص	3.87	0.91	مرتفع
6	12	تنمية مهارات التخطيط للتدريس	3.87	0.92	مرتفع

الترتيب	الرقم	الفقرات	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
7	10	التعامل مع الأنماط المختلفة للطلبة	3.86	0.89	مرتفع
8	1	تطبيق الاتجاهات الحديثة في التدريس	3.86	0.92	مرتفع
9	4	استثمار الوقت وإدارته	3.84	0.88	مرتفع
10	13	تنمية مهارات إدارة الغرفة الصفية	3.82	0.91	مرتفع
11	9	الإلمام بثقافة التطوير بالمدرسة	3.75	0.94	مرتفع
12	6	تقييم الأداء التدريسي باستمرار وتعديله	3.72	0.97	مرتفع
13	14	كيفية تقديم عرض فعّال (ندوات، مؤتمرات، مناقشة)	3.72	1.01	مرتفع
14	15	تنمية المهارات القيادية	3.69	1.07	مرتفع
15	5	إدارة الأزمات وضغوط العمل	3.65	1.03	متوسط
16	17	تنمية مهارات التواصل باللغة الانجليزية	3.57	1.04	متوسط
17	8	تصميم وتنفيذ المناهج والمقررات الدراسية	3.50	1.09	متوسط
18	16	تنمية مهارات البحث العلمي	3.38	1.14	متوسط
		الإفادة من البرامج التدريبية ككلّ	**3.77**	**0.81**	**مرتفع**

يتّضح من الجدول (11) أنّ مستوى إفادة معلّمي إمارة أبو ظبي من البرامج التدريبية لدائرة التعليم والمعرفة في التنمية المهنية كان مرتفعًا. وتُعدّ هذه النتيجة مطمئنة وتبشّر بالخير والإيجابية؛ إذ إنّ معظم مجالات الإفادة من البرامج التدريبية، التي أشار إليها المعلّمون، والمتضمّنة في الاستبانة جاءت بمستوى مرتفع، كما أنّها شملت كافة محاور العملية التعليمية، لا سيما توظيف التقانة في التعليم، ومهارات القرن الحادي والعشرين (التواصل، الابتكار، حل المشكلات، التفكير الناقد)، والاتجاهات الحديثة في التدريس وتقييم الطلبة، والمنهاج المدرسي، والتخطيط للتدريس، والتعامل مع الأنماط المختلفة من الطلبة، وتشجيعهم على التعلم الذاتي، إضافة إلى مهارات استثمار الوقت وإدارته، وإدارة الغرفة الصفّية، علاوة على تقييم الأداء التدريسي المستمر بهدف تطويره وتحسينه.

ويبيّن الجدول (11) أنّ المتوسّطات الحسابية للفقرات تراوحت بين (3.38 - 3.96)، والتي صنّفت ضمن المستويين المرتفع والمتوسط. حيث جاءت الفقرتان (2، 18) اللتان نصتا على: «استخدام الوسائل التقانية الحديثة في التدريس»، و«تطبيق مهارات القرن الحادي والعشرين

(التواصل، والابتكار، وحلّ المشكلات، والتفكير الناقد)» في المرتبتين الأولى والثانية على التوالي، وبمستوى مرتفع. ويمكن تفسير ذلك في ضوء أهميّة استثمار التقانة ودمجها في العملية التعليمية، في ظلّ التقدم التقاني المتسارع، وتمهيداً للتوجّه الحكومي نحو رقمنة المناهج والمقرّرات التعليمية في إطار رؤية الإمارات لعام (2021)، واستجابة للمناداة بتصميم المنهاج التكاملي متعدد التخصصات (STEM) وتفعيله الذي يستند إلى فكرة تدريس الطلبة تخصصات (العلوم، والتقانة، والهندسة، والرياضيات) من خلال دمجها في نموذج تعلّم متماسك قائم على التطبيق في العالم الحقيقي (Roehrig, Moore, Wang, & Park, 2012). فضلاً عن الصيحات العالمية والمحليّة بالتركيز على مهارات القرن الحادي والعشرين. واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة كاتشجنز (Catchings, 2000) التي أشارت إلى ضرورة استخدام التقنية الحديثة والتقانة في تدريب المعلّمين في المدارس، والاستعانة بخبراء لتدريب المعلّمين على التقنيات الحديثة وتوظيفها في المواقف التعليمية.

وفي المقابل، يبيّن الجدول (11) أنّ مستوى الفقرات (5، 17، 8، 16) اللواتي نصّت على: «إدارة الأزمات وضغوط العمل»، و«تنمية مهارات التواصل باللغة الانجليزية»، و«تصميم وتنفيذ المناهج والمقررات الدراسية»، و«تنمية مهارات البحث العلمي» كان متوسطًا، وحلّت في المراتب الأربع الأخيرة على التوالي. وقد يعزى ذلك إلى وجود الأولويات في الموضوعات التدريبية وفقًا للمتطلّبات والمستجدات التربوية المعاصرة، إضافة إلى أنّ بعض هذه الموضوعات، لا سيّما تصميم المناهج والمقرّرات الدراسية، ومهارات البحث العلمي بحاجة إلى دورات متخصّصة ومعمّقة ومكثفة، إضافة إلى مدرّبين متخصّصين ومن ذوي الشهادات العليا في هذه المجالات، فضلاً عن الحاجة إلى الوقت الطويل لتنفيذها، إذ إنّ بعضها يحتاج إلى فصل دراسي كامل كحد أدنى لإنجازها. وبالرغم من ذلك فقد كان مستوى الفقرات المتعلّقة بهذه المجالات متوسطًا مما يدعو إلى الرضا والاطمئنان والتفاؤل. ولعلّ هذه الدرجة المتوسطة تكون حافزاً للمعلمين للعمل على تطوير وتحسين ذواتهم في هذه المجالات من خلال التنمية المهنية الذاتية.

ومجمل القول إنّ البرامج التدريبية للتنمية المهنية، مهما حاولت جاهدة أن تصل إلى درجة الكمال، فهي لا تغني أبدًا، ولن تصبح أكثر فائدة من التنمية المهنية الذاتية النابعة من المعلّم نفسه، فهو خير عليم بذاته، يعرف احتياجاته وقدراته وميوله ورغباته، وبإمكانه تطوير ذاته وتحسينها في المجالات كافّة، وذلك من خلال البحث والاستقصاء والاستزادة في أيّ موضوع، وفي

أيّ مجال، لا سيما في ظل وجود مصادر المعلومات المتعدّدة، والمتاحة في كل زمان ومكان، وعلى رأسها الأنترنت.

واتفقت هذه النتائج بشكل جزئي، وفي معظم فقراتها، مع نتائج دراسات (الشلبي، 2010؛ العاجز واللوح والأشقر، 2010؛ الفرا، 2013)، مع وجود اختلافات في ترتيبها ودرجة أهميتها بالنسبة للمستجيبين تعزى إلى التباين في مجتمعات الدراسات وعيّناتها وأدوات قياسها.

النتائج المتعلّقة بالسؤال الثاني الذي ينصّ على: «هل توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى (α= 0.05) في مستوى البرامج التدريبية لدائرة التعليم والمعرفة في التنمية المهنية لمعلمي إمارة أبو ظبي تعزى إلى متغيّرات الدراسة (المرحلة التعليمية، والتخصّص، وسنوات الخبرة)؟».

للإجابة عن السؤال الثاني، تمّ حساب المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى البرامج التدريبية لدائرة التعليم والمعرفة في التنمية المهنية لمعلّمي إمارة أبو ظبي وفقاً لمتغيرّات الدراسة (المرحلة التعليمية، والتخصّص، وسنوات الخبرة)، وذلك كما في الجدول (12).

جدول (12)

المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى البرامج التدريبية لدائرة التعليم والمعرفة في التنمية المهنية وفقاً لمتغيّرات الدراسة

المتغير	مستويات المتغير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المرحلة التعليمية	حلقة أولى	3.72	0.69
	حلقة ثانية	3.61	0.77
	حلقة ثالثة	3.77	0.76
	معلم مجال	3.78	0.74
التخصص	مواد إنسانية	3.83	0.63
	مواد علمية	3.50	0.80
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	3.67	0.83
	5- 9 سنوات	3.72	0.73
	10 سنوات فأكثر	3.70	0.68

يلحظ من الجدول (12) وجود فروق ظاهرية بين المتوسّطات الحسابية لمستوى البرامج التدريبية لدائرة التعليم والمعرفة في التنمية المهنية ناتجة عن اختلاف مستويات المتغيّرات. وبهدف التحقّق من جوهرية الفروق، تمّ إجراء تحليل التباين الثلاثي (دون تفاعل) لمستوى البرامج التدريبية لدائرة التعليم والمعرفة في التنمية المهنية وفقًا للمتغيّرات، وذلك كما في الجدول (13).

جدول (13)

نتائج اختبار تحليل التباين الثلاثي للكشف عن الفروق في مستوى البرامج التدريبية لدائرة التعليم والمعرفة في التنمية المهنية وفقاً لمتغيّرات الدراسة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F المحسوبة	الدلالة الإحصائية
المرحلة التعليمية	2.542	2	1.271	2.402	0.092
التخصّص	11.818	2	5.909	**11.165***	0.000
سنوات الخبرة	0.037	2	0.019	0.035	0.965
الخطأ	275.742	521	0.529		
الكلي	290.139	527			

* دال إحصائيا عند مستوى (α= 0.05)

يتبيّن من الجدول (13) عدم وجود فروق دالّة إحصائيًّا عند مستوى (α=0.05) بين المتوسّطات الحسابية لمستوى البرامج التدريبية لدائرة التعليم والمعرفة في التنمية المهنية تعزى إلى متغيرّي (المرحلة التعليمية، وسنوات الخبرة،). وقد يعزى ذلك إلى شعور المعلّمين في جميع المراحل التعليمية، وعلى اختلاف سنوات خبراتهم بحاجتهم إلى البرامج التدريبية، والتنمية المهنية المستدامة لا سيّما في ظلّ التطوّرات المعرفية والتقنية المتلاحقة والمتسارعة.

واتفقت هذه النتيجة جزئيًا مع نتائج دراسة الشلبي (2010) التي أشارت إلى عدم وجود فروق جوهرية في إدارة الجودة الشاملة في برامج التنمية المهنية للمعلّمين تعزى إلى متغيّر الخبرة. بينما اختلفت جزئيا مع نتائج دراسة العاجز واللوح والأشقر (2010) التي أشارت إلى وجود فروق جوهرية في التنمية المهنية للمعلّمين تعزى إلى متغيّر سنوات الخدمة لصالح من لديهم سنوات خدمة من (6-10) سنوات، وقد يعزى هذا الاختلاف إلى التباين في مجتمعي الدراستين وعيّنتيهما وأدواتهما.

وبالمقابل يتبيّن من الجدول (13) وجود فروق دالّة إحصائيًّا عند مستوى (α=0.05) بين المتوسّطات الحسابية لمستوى البرامج التدريبية لدائرة التعليم والمعرفة في التنمية المهنية تعزى إلى متغيّر التخصّص، ولكون المتغيّر مُتعدّد المستويات، فقد تمّ استخدام اختبار شافيه (Scheffe) للمقارنات البعدية المتعدّدة بهدف الكشف عن جوهرية الفروق بين المتوسّطات الحسابية، وذلك كما هو مبيّن في الجدول (14).

جدول (14)

نتائج اختبار (Scheffe) لمستوى البرامج التدريبية لدائرة التعليم والمعرفة في التنمية المهنية وفقًا لمتغّير التخصّص

المستوى	المتوسط الحسابي	مواد علمية	معلم مجال	مواد إنسانية
Scheffe		3.50	3.78	3.83
موادّ علمية	3.50			
معلّم مجال	3.78	0.28		
موادّ إنسانية	3.83	0.33	0.05	

يتبيّن من الجدول (14) وجود فروق دالّة إحصائيًّا عند مستوى (α=0.05) بين المتوسّطات الحسابية لمستوى البرامج التدريبية لدائرة التعليم والمعرفة في التنمية المهنية تعزى إلى متغيّر التخصّص، ولصالح معلّمي المواد الإنسانية فمعلّمي المجال، مقابل معلّمي المواد العلمية. وقد يعزى ذلك إلى أنّ معلّمي المواد الإنسانية ومعلّمي المجال ربّما يبدون رغبة أكثر للتطوّر والتنمية المهنية، والاطلاع على كلّ ما هو حديث في المجال التربوي بشكل عام، إذ إنّ طبيعة المواد الإنسانية، على وجه الخصوص، بحاجة إلى المزيد من المعرفة حول أساليب ووسائل عرضها، وتدريسها، وتقييمها، لا سيّما في ظل التطور التقاني المتسارع، مقارنة بمعلمي المواد العلمية وطبيعة هذه المواد التي تفيض بالأساليب الحديثة والتقنية المتعدّدة لعرضها وتقييمها، لا سيّما في مهارات التفكير المختلفة، ومستويات التفكير العليا. واختلفت هذه النتيجة جزئيا مع نتائج دراسة عسيري (Aseeri, 2015) التي أشارت إلى عدم وجود فروق جوهرية في استجابات المعلمين تعزى إلى متغيّر التخصّص.

التوصيـــات

في ضوء النتائج التي توصّلت إليها الدراسة الحالية، توصي الباحثة فيما يأتي:

- أن تكون البرامج التدريبية نابعة من احتياجات المعلّمين الخاصّة من أجلّ تطوير معارفهم ومهاراتهم وخبراتهم لتحقيق درجة عالية من الفعالية.
- إشراك المعلّمين في تخطيط البرامج التدريبية وتنفيذها وتقييمها.
- التركيز على البرامج التدريبية الملائمة للمواد الإنسانية لحاجة معلّمي هذه المواد لمثل هذه البرامج.
- مراعاة المؤهّلات العلمية للمعلّمين وخبراتهم عند اختيار موضوعات التدريب وطرحها.
- مراعاة ظروف المعلّمين والأعباء الكثيرة المنوطة بهم عند اختيار زمان التدريب ومكانه.
- التنوّع في محتوى ووسائل وأساليب التدريب النظرية والعملية التي تحثّ وتشجع المعلّمين على الإبداع والابتكار.
- متابعة أثر التدريب من خلال زيارة المعلّمين في مراكز عملهم، وتوظيف التقييم الأصيل الحقيقي القائم على جمع الأدلّة من مصادر متعدّدة تتميّز بالصدق والموثوقية.
- توفير الحوافز الماديّة والمعنوية للمعلّمين، كإصدار الشهادات العلمية الموثقة، لا سيما في مجالات التدريب المتخصّصة، والتي تستغرق إلى فترات طويلة، كفصل كامل على سبيل المثال، واعتبارها أساسًا للترقية في مجال العمل.

المقترحـات

- إجراء المزيد من الدراسات شبه التجريبية التي تتضمّن تصميم برامج تدريبية متخصّصة والكشف عن أثرها في أداء المعلّمين والطلبة على السواء.
- إجراء دراسات مستقبلية تتعلّق باتجاهات المعلّمين ومواقفهم تجاه البرامج التدريبي للتنمية المهنية.
- إجراء دراسات مستقبلية تتناول دور القيادة المدرسية والإشراف التربوي في التنمية المهنية للمعلّمين.

قائمة المراجــع

- **المراجع العربيــة**

- التركي، خالد. (2013). فاعلية برنامج مقترح للتنمية المهنية لمعلمي الحلقة الأولى من التعليم الابتدائي بليبيا في ضوء احتياجاتهم التدريبية. رسالة دكتوراه (غير منشورة)، جامعة القاهرة، مصر.
- دائرة التعليم والمعرفة. (2014). دليل سياسات التعليم المدرسي لإمارة أبو ظبي (وثيقة). أبو ظبي، الإمارات العربية المتحدة: المركز الإعلامي.
- دائرة التعليم والمعرفة. (2017). التقرير السنوي لعام 2017 لقطاع المدارس الحكومية (وثيقة). أبو ظبي، الإمارات العربية المتحدة: المركز الإعلامي.
- الشلبي، إلهام. (2010). أثر إدارة الجودة الشاملة في برامج التنمية المهنية للمعلمين (تجربة وكالة الغوث الدولية- الأردن). مجلة جامعة دمشق، 6(4)، 437-484.
- العاجز، فؤاد.، واللوح، عصام.، والأشقر، ياسر. (2010). واقع تدريب معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية أثناء الخدمة بمحافظات غزة. مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية)، 18(2)، 1-59.
- العامري، رملة. (2015). فعالية برامج التنمية المهنية المقدمة من مجلس أبوظبي للتعليم لرؤساء الهيئات التدريسية في رياض الأطفال ومدارس الحلقة الأولى بمدينة العين. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الإمارات العربية المتحدة.
- عرندس، أشرف. (2000). فاعلية الدورة التدريبية للتنمية المهنية للعاملين بالإدارة المدرسية لمرحلة التعليم الابتدائي والإعدادي بمحافظة الغربية. مجلة كلية التربية ببنها، 10(43)، 252-281.
- عودة، أحمد. (2010). القياس والتقويم في العملية التدريسية. إربد: دار الأمل.
- الغامدي، حامد. (2013). برنامج تدريبي مقترح للنمو المهني لمعلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة في ضوء المعايير العالمية ومتطلبات مناهج العلوم المطورة. رسالة ماجستير (غير

منشورة)، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

- الفرا، غادة. (2013). تقويم برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة في التعليم الأساسي بمدارس وزارة التربية والتعليم ووكالة الغوث الدولية في غزة (دراسة مقارنة). رسالة ماجستير (غير منشورة)، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.
- القمش، مصطفى.، والسعايدة، ناجي. (2008). قضايا وتوجهات حديثة في التربية. عمان: دار المسيرة.
- المجالس القومية المتخصصة. (2000). التنمية المهنية للمعلمين أثناء الخدمة. تقرير المجلس القومي للتعليم والبحث العلمي والتكنولوجيا، الدورة الثامنة والعشرين، القاهرة.
- محمد، مصطفى.، وحوالة، سهير. (2006): إعداد المعلّم وتنميته وتدريبه. عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.
- مدبولي، محمد. (2002). التنمية المهنية للمعلمين: الاتجاهات المعاصرة، المداخل، الاستراتيجيات. العين: دار الكتاب الجامعي.
- وزارة التربية والتعليم. (2012). اطلاق برنامج التطوير المهني للعام الدراسي 13/12 (وثيقة). أبو ظبي: الإمارات العربية المتحدة.
- وزارة التربية والتعليم. (2017). تطوير المنظومة التعليمية (وثيقة). أبو ظبي: الإمارات العربية المتحدة.

- **المراجع الأجنبية**

- Al Neaimi, J. (2011). Professional development for teachers of English in the UAE. Unpublished master thesis, American University of Sharjah, UAE.
- Aseeri, Y. (2015). The reality of professional development of mathematics and science teachers at elementary schools in Najran, Saudi Arabia. Journal of Education and Practice, 6(23), 85-98.
- Beetham, S. & Baily, C. (2002). Academic & educational development. London: kogan.
- Bubb, S. (2004). The insider's guide to early professional development succeed in your first five year as a teacher. New York: Rutledge Flamer.
- Catchings, M. (2000). The Models of Professional Development for Teacher: Factors Influencing Technology Implementation in Elementary School. An Unpublished Doctoral Dissertation, The Louisiana state university.
- Coffman, T. (2004). On line professional development transferring skills learned to the classroom. Capella university, (Daia65/03,p.895, Sep).
- Guskey, T. (2000). Evaluating professional development. California: Corwin Press, Inc.
- Harris, D. & Sass, T. (2011). Teacher training, teacher quality, and student achievement. Journal of Public Economics, 95(7-8), 798-812.
- Marvin, C. A. (1992). Encyclopedia of educational Research. (6th ed). New York: Macmillan Publishing Company.
- Parson, D. (015). School bullying and teacher professional development. Unpublished doctoral dissertation, Walden University,
- Pavlette, F. (2008). Factors affecting special-education teacher Retention and attrition in a school district in Virginia. Unpublished doctoral dissertation, The University of Arizona, USA.
- Speck, M. & Knipe, C. (2005). Why can't we get it right? Designing high-quality Professional development for standards based schools. (2nd ed.). Thousand Oaks: Corwin Press.