المهارات التعليمية القيادية لدى المعلمين العرب
في المدارس العربية في إسرائيل

محمـــد عبد القادر عابدين

استهدفت الدراسة الحالية التعرف إلى أهمية مهارات تعليمية قيادية متنوعة للمعلم العربي من وجهات نظر المديرين والمعلمين في المدارس العربية في البلاد. تألفت عينة الدراسة من (380) معلماً و(61) مديراً اختيروا عشوائياً من الجليل والمثلث والنقب. استخدمت في الدراسة أداة خاصة مكونة من (41) فقرة موزعة على سبعة مجالات بعد الاطمئنان إلى صدقها وثباتها، وبلغ معامل الثبات كرونباخ ألفا (0.874).

أشارت النتائج إلى أن أفراد العينة يعطون أهميةً "كبيرةً" للمهارات التعليمية القيادية في مجالات الاتصال، والتخطيط، والقيادة، والتقويم، والإبداع، والنمو المهنيّ على التوالي، وأهميةً "متوسطةً" لمجال التنفيذ. وأظهرت النتائج وجود فروق ذوات دلالة إحصائية في تقديرات أفراد العينة لأهمية المهارات المحدّدة تبعاً للمسمّى الوظيفيّ، وللخبرة في التعليم، بينما لم تكن هناك فروق تبعاً للجنس، والمؤهل العلمي.

المقدّمـــة:

من المعلوم أنّ التربية والتعليم عمليتان إنسيتان، قضى الرحمن أن تكونا للإنسان دون غيره من الخلائق. وهما عمليتان فاضلتان قام بهما الرسل الكرام الذين كانت مهمتهم الأولى تعليم الناس الحكمة وإخراجهم من الظلمات إلى النور (عبد الله، 2003). وقد عهد الإنسان لنفسه منذ آدم –عليه السلام– وعلى مرّ العصور أن يقوم بالتربية والتعليم لذاته ولأفراد مجتمعه، وذلك بدرجاتٍ متفاوتةٍ عمقاً، واتساعاً، وسرعةً، وبشكلٍ ينسجم والتغيرات والتطورات والمستجدات الكونية والحضارية. وعلى الرغم من هذا الشرف العظيم للمعلّم، فمن المؤسف أن يلاحظ هبوط مكانة المعلّم في البيئة العربية بحيث لم تعد تلك المكانة تتناسب ومقتضيات دور المعلّم في التنمية، وتحقيق التقدّم والارتقاء (رمزي، 2001).

وقد ألقَت التغيرات السريعة في العالم خلال العقود الأخيرة بظلالها على عمليتي التربية والتعليم المتلازمتين، وعلى كل أركانهما: الطالب، والمعلم، والمحتوى، والإدارة. ولّما كانتا عمليتين هادفتين مقصودتين، فإنّ الأمر يستدعي الاهتمام الكبير بالذي يقوم بهما ويسعى لتحقيقهما، ألا وهو المعلّم، خصوصاً وأنّ ثمةَ تغيراً مَسَّ دوره ومكانته. وعلى الرغم من بعض

الإيجابيات التي أُنجزت في التكوين المهني للمعلم العربي، فما يزال ثمة اهتمام لدى المتخصصين وأصحاب القرار بتطويره والارتقاء به (بشارة، 1986؛ ويح، 2003)، خصوصاً وأنه يعتبر "أكبر مدخلات العملية التربوية وأهمها –بعد الطلاب– .... وأنه يحدد نوعية التعلم واتجاهه، وبالتالي يحدد نوعية مستقبل الأجيال وحياة الأمة" (عفيفي، 1982، ص1).

لقد ساد الاعتقاد فيما مضى أنّه يكفي لممارسة وظيفة التعليم أن تكون لدى المعلم ثقافة أكاديمية ومعرفية دون الحاجة إلى إعداد تربوي، أو أن يحصل على إعداد تربويّ متخصص دون إعدادٍ أكاديميّ، وكلاهما اعتقاد خاطئ. ويستخلص من ذلك أنه لا بدّ من الإعداد في الجانبين الأكاديميّ والتربويّ حتى يكون إعداد المعلمين عملاً متكاملاً ومثمراً (ميلاريه، 1996؛ عبد الله، 2003)، ذلك أن جودة التعليم تتوقف بالدرجة الأولى على جودة المعلمين (ويح، 2003).

برز الاهتمام بإعداد المعلمين منذ أمدٍ بعيد، وأُنشئت المعاهد والكليات التربوية لهذا الغرض، ذلك أنّ التعليم عملٌ شريفٌ، ومسؤوليةٌ تتطلب تَمكّنَ المعلم من مجموعة كفايات، واتصافه بمجموعة مواصفات ليكون قادراً على بلوغ غاياته (الفتلاوي، 2003). وإقراراً بدور المعلّم وأهميته في إحداث التغيير والتنمية، اتجهت الجهود في كثيرٍ من الدول إلى تمهين التعليم، أي اعتباره مهنةً ذات متطلباتٍ في ذاتها، وذات شروطٍ ومواصفاتٍ في صاحبها، ووُضعت التشريعات الخاصّة بذلك، واتُخذت التدابير والإجراءات الكفيلة بالمحافظة على مستوى المعلم وكفاءته.

وظهرت في السبعينيات عدة مداخل لإعداد المعلمين، منها: فكرة إعداد المعلمين على أساس الكفاية (Competency-based teacher education)، وإعداد المعلم على أساس الأداء (Performance-based teacher education). أمّا فكرة الإعداد على أساس الكفاية فملخّصها أنّ كفاءة المعلم وفق محكٍ معينٍ هي الأساس الذي ترتكز عليه عملية الإعداد والتأهيل قبل الخدمة وأثناءها. وتفترض الفكرة أنه يمكن تحليل عملية التدريس الفعال إلى مجموعات كفاءات، إذا أتقنها المدرّس ازداد احتمال أن يكون مدرّساً ناجحاً وفعالاً. وأشار بعض الباحثين إلى ميزات إعداد المعلمين حسب الكفايات، ومنها: وجود خطوات منهجية في تحديد الكفايات ووضع برامج الإعداد والتأهيل والتدريب عليها، واعتماد حُسن الأداء مقياساً للنجاح، والإفادة

من تقنيات التدريب وأساليبه الحديثة، وصلاحية الفكرة وبرامجها للإعداد الفرديّ والجماعيّ (الشيخ وزاهر، 1981؛ بشارة، 1986).

وعلاوةً على ذلك ازدهرت في العقود الأخيرة الدراسات التي تقوم على تحليل سلوك المعلّم، وعلى المشاهدات الفعلية المتتابعة لما يجري داخل الصف من أجل تحديد كفايات المعلمين، ودراسة التطور في مهارات التدريس والقيادة التعليمية لدى المعلّم، وفحص مدى تطبيق النظريات. واستدعى ذلك الاهتمامَ بالنمو المهنيّ للمعليمن وتدريبهم أثناء الخدمة من أجل جسر الهوة بين النظرية والتطبيق، ومساعدة المعلمين على الاطلاع على المستجدات المعرفية والمهنية، وعلى تطوير مهاراتهم المهنية (رحمة، 1986؛ الفتلاوي، 2003).

ومن الاتجاهات التربوية الحديثة في تكوين المعلم: إعداده في ضوء أسلوب النظم الذي ينظر إليه كمنظومة متكاملة ومتفاعلة، واتجاه التدريب أثناء العمل داخل المدرسة ذاتها حيث ينظر إلى المدرسة كوحدة تدريب يتم فيها إعادة التنظيم المدرسي والتطور المهنيّ للمعلمين كممارسين للعمل، واتجاه التكامل بين الإعداد قبل الخدمة والتدريب أثناءها، والمعروف بالتربية المستمرة، بهدف الارتقاء بمستوى الأداء في ظل التدفق المعلوماتي والمعرفي والتكنولوجي الحاد (ويح، 2003). وثمة نموذج لإعداد المعلم تتبعه بعض كليات إعداد المعلمين يقوم على إرشاد الزملاء والعمل المشترك القائم على المشاهدة والتطبيق المتبادلين بين الطلبة الأقدم وزملائهم الجدد لتحقيق نوعٍ من التطور الشخصيّ والمهنيّ لكل منهما (عيساوي وزميلاه، 2000).

وواقع الأمر أن برامج إعداد المعلمين متنوعةٌ نظراً لاختلاف النظريات التربوية التي تبنى عليها تلك البرامج. ومهما يكن من أمر، فيعتبر المعلّم قائداً، الأمر الذي يعني أن دوره ليس أن يستجيب للتغيرات السريعة والمتلاحقة فحسب، بل أن يقودها ويكون عامل تغيير. وقد أصبح ينظر إلى المعلمين على أنهم قادة تعليميون(instructional leaders)، ووكلاء تغيير (change agents)، الأمر الذي يتطلب أن تكون لدى المعلم معارف ومهارات وقدرات متجدّدة (Booth, 2002)، وخصائص شخصية ومهنية تساعد في الاستحواذ على اهتمام التلاميذ بالتعلّم، ودمجهم فيه، وإيقاد حماسهم ومثابرتهم في مهامهم (جابر، 2000).

وقد عدّ بعض التربويين المعلم أهمّ عنصرٍ في العملية التربوية كونه القادر على أن يجعل من المعارف والمهارات خيوطاً تتلاحم في بناء شخصية الطلبة من خلال تفاعله معهم، وتأثيره

فيهم، حيث يترك بصماته على سلوكهم وتوجهاتهم في الحياة، أي أنه "يصنع الأنفس، ويوجّه العقول" (جعنيني، 2000، ص57). ومن أهمّ الأدوار التي يقوم بها المعلّم المعاصر: تنمية جوانب الإبداع لدى الطلبة، وتحديد مستويات تعلّمهم، واشتقاق المؤشرات السلوكية الدالة على بلوغهم أهداف التعلّم، وتنمية جِدِّهم ورغبتهم للتعلّم، ومتابعة تحصيلهم ومساندتهم (البصام، 1997؛ جابر، 2000). وحدّد جاكوب (Jacobs, 2003) مجموعةً من المؤشرات الدالة على قيادة المعلم للتعلّم، منها: مساعدة الطلبة في مواجهة الفشل الأكاديميّ، وتقييم الطلبة بناءً على إنجازهم الدراسيّ، وإثارة التفكير الإبداعيّ، وتنويع مصادر التعلّم، وإثارة دافعية الطلبة للتعلّم، واحترام التنوع لدى الطلبة.

وإلى جانب قيامه بدوره في التعليم، يمارس المعلّم دوره الاجتماعيّ وخصوصاً في ظروف وفترات التحوّل والانتقال في حياة الشعوب، أي في الفترات التي تتزامن مع التغيرات السياسية والاجتماعية في المجتمع، أو تعقبها (الشريف، 1985). ويمكن القول: إنّ قيام المعلّم بذلك الدور الاجتماعيّ —وبخاصّةٍ في عصر التحديات والمستجدات– يعني أن يُبدع المعلم صنعاً بإحسان إعداده طلبته لحياةٍ مستقبليةٍ جديدةٍ، حيث يسود التماسك الاجتماعيّ، والانتماء الوطنيّ، والأصالة في التفكير والمنهج، والمعاصرة في التقنيات والوسائل. وأكد التل وزملاؤه (1993) على أنه يتوقع من المعلم أن يسهم في المحافظة على أصالة المجتمع وقيمه الصالحة، وأن يتمثّلها كي يمكن الطلبة من مواجهة التحديات والتصدي لها بروح المعاصرة البناءة.

إن المعلم في القرن الحالي يواجه تحدّيات كثيرة ومتنوعة في مجالات التخطيط، والقيادة، وإدارة الصف، والنمو المهنيّ، والتقويم، وغيرها. وكي يتسنّى للمعلم الاضطلاع بدوره والنهوض بما استُأمِن عليه بشرفٍ ومسؤولية وفعالية، فهو بحاجةٍ إلى كفايات ومهارات في المجالات السالف ذكرها، وبخاصّة أن المعرفة وحدها غير كافية في هذا العصر سريع التغير، والذي يشهد تفجّراً في المعرفة والتقنيات (Lasca,1986؛ والصائغ، 1419هـ). وممّا لا يتنازع فيه لبيبان أنّ التكنولوجيا المعاصرة أضحت ضرورةً للمعلّم، بل هي معينٌ حيويٌّ له في تسهيل عملية التعلّم وزيادة سرعتها.

ولكي يكون المدرس فعالا في قيادته، فلا بدّ أن يظهر اهتماماً كبيراً بالتعلّم والتعليم ويركز عليهما من خلال استخدام أساليب تعليم متجدّدة، والاهتمام بالتلاميذ ذوي الظروف

الخاصّة أو الأقل حظاً، والحرص على اتخاذ نمط قيادةٍ تحويلية (transformational) تهتمّ بتلبية توقعات الطلبة وطموحاتهم وبإشراكهم في المهمات التعليمية (Mujis, 2003).

وفي معرض الحديث عن إعداد المعلم ودوره القياديّ، يشير التل وزملاؤه (1993) إلى أنه لمّا كان ليس من السهل لكلّ راغبٍ أو مضطرٍ أن يمتهن التدريس ويتمكن من مهاراته، فإنه لا بدّ لمن يسعى ليكون كذلك أن يظهر التزاماً مهنياً وحرصاً لتقديم أفضل تدريس، فيحسن التخطيط للتدريس، ويدير صفه بفعالية، ويجذب انتباه التلاميذ واهتمامهم بالمادة التي يدرّسها، ويوائم تدريسه مع الفروق بين الطلبة، ويقدّم دليلاً ملموساً على تعلّم التلاميذ.

ويُعدّ التدريب أثناء الخدمة من الوسائل الفاعلة في تحسين كفاءة برامج إعداد المعلمين، إذ إنّه يؤدي إلى إثراء المعارف النظرية، وصقل الخبرات العملية المتوافرة لدى المعلمين، وتطوير فلسفتهم واتجاهاتهم نحو تعليم موادّ الدراسة المختلفة وتعلّمها، واستعمالها في مواقف الدرس والحياة (نصر، 2000). والتدريب أثناء العمل عمليةٌ نمائيةٌ تتصف بالاستمرارية والنظامية والتكاملية، وتدور بشكلٍ رئيسيٍّ حول الأدوار الآنية والمستقبلية التي يضطلع بها المعلمون في ضوء الحاجات والمستجدات (Capiro, 1990).

وفيما يخص جهاز التربية والتعليم الخاص بالمجتمع العربي في إسرائيل، ثمة قناعةٌ تكونت خلال العقد الماضي بأنه بيئةٍ تعبر عن تفاعلٍ مستمرٍ بين المجتمع العربي النامي والمجتمع اليهوديّ المتطور (في: عيساوي وآخران، 2000 نقلاً عن אלחג، 2000). ويستلزم ذلك التفاعل أن تنتهج كليات إعداد المعلمين العرب في إسرائيل نهجًا يتلاءم مع هذا الظرف. وهناك عددٌ من كليات إعداد المعلمين العربية وغير العربية في إسرائيل بلغ عددها للعام الدراسي 2003/2002م (54) كلية، ويمكن لمن يرغب من "الطلبة العرب في إسرائيل" أن يلتحق بها (Central Bureau of Statistics, 2003). وتعتبر أكاديمية القاسميّ في باقة الغربية واحدة من تلك الكليات. أما عن نموذج إعداد المعلمين المعمول به في الأكاديمية فهو مشابهٌ لما تبنته معاهد إعداد المعلمين عامة مع ملاءمته للمجتمع العربي والذي من شأنه أن يوفر إجابات وحلولاً للواقع الاجتماعي والحضاري [ولواقع الضياع والاغتراب] في المجتمع العربي (عيساوي وزميلاه، 2000).

مشكلة الدراسة وأهدافها:

يعيش المعلم العربيّ في النظام التعليميّ الإسرائيليّ شيئاً من الضياع، والاغتراب، والتناقض، والغموض في رسالته (منيس وحجاب، 1996؛ وبدارنه، 2002)، خصوصاً وأنّ هناك فجوةً بين حاجاته الشخصية والذاتية (individual needs)، وحاجات المؤسسة التنظيمية (organizational needs) ، وحاجات العمل أو المهمّة المنوطة به (task needs). فالمعلّم العربي يريد أن يحقق ذاته وانتماءه العربيّ الفلسطينيّ من جهة، وموازنة ذلك مع فلسفة النظام التعليميّ الإسرائيليّ ولخطوطه الجزئية والتفصيلية من جهة ثانية، ثمّ إنه يطمح ليكون قادراً على مواجهة التحديات والنهوض بمستويات التعلّم غير المرضية لدى الطلبة العرب من جهةٍ ثالثة. وقد عبّر أبو عصبة (2003) عن تلك الإشكالية المتمثلة في التوتر بين الهوية القومية والمواطنة الإسرائيلية معتبراً إياها "أزمةً" تؤدي إلى توترات وصراعات قِيَمية داخل المجتمع العربي الفلسطيني في البلاد. ويعني ذلك أنّ الفرص المهيأة للقيادة والإبداع والفعالية تكتنفها المخاطر، وتواجهها عقباتٌ كئود.

وكي يواجه المعلّم العربيّ المواقف المعقّدة والتحديات المتراكمة، فإنه بحاجة لامتلاك مهارات تعليمية قيادية، وللتدرّب المستمر لتلبية حاجاته المهنية والإنسانية. ومن هنا فإن هذه الدراسة تحاول التعرّف إلى أبرز المهارات التعليمية القيادية لدى المعلّم العربيّ، والأهمية النسبية لها من وجهات نظر المعلمين والمديرين. كما تحاول الدراسة التعرّف إلى أية فروق ذوات دلالة إحصائية في تقديرات المعلمين والمديرين لأهمية تلك المهارات تبعاً لمتغيرات الدراسة (المسمّى الوظيفيّ، والجنس، والمؤهل العلميّ، والخبرة).

وعليه، فقد تحدّدت مشكلة الدراسة بالسؤال الآتي: "ما الأهمية النسبية للمهارات التعليمية القيادية المحدّدة في الدراسة للمعلّم العربيّ في النظام التعليميّ الإسرائيليّ كما يراها المعلمون والمديرون؟"

وقد تفرّع عن هذا السؤال سؤالٌ آخر، هو:

- هل تختلف الأهمية النسبية للمهارات التعليمية القيادية المحدّدة في الدراسة للمعلّم العربيّ في النظام التعليميّ الإسرائيليّ كما يراها المعلمون والمديرون باختلاف متغيرات المسمّى الوظيفيّ، والجنس، والمؤهل العلميّ، والخبرة؟

- **فرضيات الدراسة:**

انطلاقاً من سؤال الدراسة السابق، تمّ تحديد الفرضيات الصفرية التالية:

1. لا توجد فروقٌ ذوات دلالةٍ إحصائيةٍ عند مستوى ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات استجابات المعلمين والمديرين حول تقدير الأهميّة النسبية للمهارات التعليمية القيادية للمعلّم العربيّ تبعاً للمسمّى الوظيفيّ.
2. لا توجد فروقٌ ذوات دلالةٍ إحصائيةٍ عند مستوى ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات استجابات المعلمين والمديرين حول تقدير الأهميّة النسبية للمهارات التعليمية القيادية للمعلّم العربيّ تبعاً للجنس.
3. لا توجد فروقٌ ذوات دلالةٍ إحصائيةٍ عند مستوى ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات استجابات المعلمين والمديرين حول تقدير الأهميّة النسبية للمهارات التعليمية القيادية للمعلّم العربيّ تبعاً للمؤهل العلميّ.
4. لا توجد فروقٌ ذوات دلالةٍ إحصائيةٍ عند مستوى ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات استجابات المعلمين والمديرين حول تقدير الأهميّة النسبية للمهارات التعليمية القيادية للمعلّم العربيّ تبعاً للخبرة.

مصطلحات الدراسة:

المهارات التعليمية القيادية: مجموع الكفايات والمهارات اللازمة للمعلّم للتعليم والتأثير في الطلبة وحملهم على الجِدِّ والإبداع والتميّز والتفاعل مع الأهداف التعليمية المحدّدة لبلوغها بفعالية، وقد توزعت تلك المهارات على سبعة مجالات كما حدّدتها أداة الدراسة.

المعلّم العربيّ: المعلم العربي في المدارس العربية في إسرائيل.

محدّدات الدراسة:

تتحدّد هذه الدراسة بالمحدّدات التالية:

- من حيث الموضوع: تتحدّد بالمهارات التعليمية القيادية التي تتضمّنها أداة الدراسة، وبالتالي فإنّ تعميم نتائج الدراسة يتحدد بطبيعة الأداة وشموليتها وتمثيلها للمهارات التعليمية القيادية من ناحية، وبطبيعة الاستجابة عليها من قبل عينة الدراسة ومدى تمثيل العينة لمجتمع الدراسة.
- من حيث الزمان: تمّ تنفيذ الدراسة خلال الفصل الثاني من العام الدراسيّ 2004/2003م.
- من حيث المكان: تمّ تنفيذ الدراسة في المدارس العربية في مناطق الجليل المثلث والنقب العاملة ضمن النظام التعليميّ الإسرائيليّ. وقد استثنيت رياض الأطفال والمدارس غير الرسمية من مجتمع الدراسة.

الدراسات السابقة:

هناك مجموعة من الدراسات السابقة ذات العلاقة –أي أنها تناولت الكفايات والمهارات التعليمية بالعربية والإنجليزية، منها:

أجرى مناور (2001) دراسة حول مدى ممارسة مبادئ التدريس الفعال من وجهة نظر المعلمين شملت عينة مكونة من (105) معلماً للتربية الرياضية . وأشارت النتائج إلى أن ممارسة المعلمين لمبادئ التدريس الفعال المحددة في الدراسة وعددها الكليّ (62) مبدأً كانت متوسطةً لـ (49) مبدأ، وكبيرة لـتسعة مبادئ، وقليلة لأربعة مبادئ. وأشارت النتائج أيضاً أنه لا توجد فروق بين المعلمين في تقدير درجة الممارسة تعزا إلى الجنس أو سنوات الخبرة، بينما كانت ثمة فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة بحسب المؤهل المسلكيّ لصالح من يحمل دبلوم كلية مجتمع.

كما أجرى جعنيني (2000) دراسة حول الكفايات الأساسية للمعلم، أظهرت نتائجها أن الأهمية النسبية للكفايات من وجهات نظر المعلمين عالية جداً تراوحت بين (93٪ – 85٪). وكانت أهم الكفايات الأساسية للمعلمين من وجهات نظرهم الالتزام بأخلاقيات المهنة،

فمهارات التدريس وإدارة الصف، فمهارات تخطيط الحصة الصفية، فمهارات التقويم وإصدار الأحكام، فمهارات الاتصال. وأظهرت النتائج عدم وجود أثر لمتغيري الجنس والمؤهل، بينما وُجد أثرٌ لمتغير مسار التعليم ومتغير الخبرة في تحديد الأهمية النسبية لتلك الكفايات.

وفي دراسة قام بها أبو حطب وآخرون (1996) شملت آلافاً من طلبة السنة النهائية بكليات التربية والمعلمين ومديري المدارس في مصر، أشارت النتائج إلى أنّ استفادة الطلبة من برامج الإعداد التربوي في مواجهة مشكلات التخطيط للدرس، واختيار الطرق التدريس، وإدارة الصف، واستخدام الوسائل، والتقويم كانت قليلة. كما أشارت النائج إلى عدم توفر الكفايات والسلوكيات التعليمية الآتية لدى المعلمين المبتدئين من وجهة نظر المديرين: تكوين علاقات طيبة مع الطلبة، وتنظيم محتوى المادة الدراسية في ضوء أهداف التدريس، وإظهار اتجاهات جادة نحو التعليم، واستخدام الوسائل التعليمية كمصر تعليم.

أما القاعود وأبو أصبع (1997) فأشارت نتائج دراستهما إلى أن المعلمين والمشرفين التربويين يرون أن درجة ممارسة المعلم الأردنيّ مبادئ التدريس الفعال متوسطة. وقد كانت هناك فروقٌ ذات دلالة إحصائية في تقديرات المعلمين والمشرفين التربويين لصالح المعلمين، بينما لم تكن الفروق بين أفراد العينة ذات دلالة إحصائية بحسب المؤهل أو الخبرة.

وأظهرت دراسة عدوان وحبايب (1995) ضرورة توفّر سبع كفايات مهنية لدى المعلمين، وهي متدرجة حسب أهميتها: التقويم، فالتجديد المعرفيّ، والمهارات الإنسانية، والتعلّم الذاتي، والمعرفة العلمية، وإدارة الصفوف، وأساليب التدريس.

وأظهرت دراسة (Ocepeck, 1994) التي هدفت التعرف إلى آراء المعلمين في المدارس الثانوية لدرجة ممارستهم لستة عناصر مختارة للتدريس الفعال هي: المناخ الصفي، وطرح الأسئلة، وتهيئة غرفة الصف، وتنويع المثيرات، والتعزيز، وإنهاء الدرس أن ترتيب المعلمين لها من حيث واقع ممارستهم لها كان كم يلي: المناخ الصفي، والتعزيز، وتهيئة غرفة الصف، وطرح الأسئلة، وإنهاء الدرس، وتنويع المثيرات. وأشارت النتائج إلى اختلاف تقديرات المعلمين لدرجة الممارسة بحسب الجنس لصالح المعلمات اللواتي كانت تقديراتهن أعلى من زملائهن الذكور، بينما لم تكن هناك فروق حسب سنوات الخبرة أو المؤهل التربوي.

وفي دراسة لـ (McMillan & Newman, 1991) حول مدى إدراك المعلمين والمديرين لأهمية ستة عناصر للتعليم الفعال هي: المناخ الصفي، وتهيئة غرفة الصف، وتنويع المثيرات، والتعزيز، وطرح الأسئلة، وإنهاء الدرس، أشارت النتائج أن تقديرات المعلمين لأهميتها كانت أعلى من تقديرات المديرين، وكانت تقديرات عالية بشكلٍ عامّ.

وأشارت دراسة الشيخ وزاهر (1981) إلى أن أبرز مجالات الكفايات اللازمة حسب أهميتها هي: الفلسفة التربوية، فالتقويم، فتخطيط الدرس، فتقويمه، فالكفاءة العلمية، فالنمو المهنيّ، فالنظام والعلاقات الإنسانية. وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إدراك الأهمية النسبية لتلك الكفايات بين الذكور والإناث في مجالات الفلسفة التربوية، وتنفيذ الدرس، وتقويمه، ولم تكن هناك فروق بينهم في المجالات الباقية.

وأكدت دراسة (Dziuban & Suilivan, 1978) اتفاق المعلمين على أنّ الكفايات التالية ضرورية للمعلم: المعرفة الأساسية، ومهارات التدريس، ومهارات الاتصال، ومهارات التفاعل مع الآخرين، والمهارات الإدارية. وأشارت دراسة (Gragillo & Pigge, 1976) أن المهارات الرئيسية اللازمة للمعلم هي: تحفيز المتعلّم، والاستفادة من وسائل الاتصال المختلفة، وإدارة الصف بشكلٍ منظّم، والانضباط، والمهارات الاجتماعية في المدرسة وخارجها.

منهج الدراسة:

اتبعت الدراسة الحالية المنهج الوصفيّ، حيث تمّ استقصاء وجهات نظر أفراد العينة من المعلمين والمديرين في المدارس العربية في إسرائيل من أجل الإجابة عن سؤالي الدراسة.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من معلمي المدارس العربية الابتدائية والإعدادية والثانوية (الرسمية) ومديريها في مناطق الجليل والمثلث والنقب، وهي المدارس العاملة ضمن النظام التعليميّ الإسرائيليّ، سواء أكانت تابعة للسلطات المحلية والبلدية، أو لوزارة المعارف والثقافة الإسرائيلية. وبلغ عدد تلك المدارس للعام الدراسيّ 2003/2002 (611) مدرسة، منها: (402) مدرسة ابتدائية، و(117) مدرسة إعدادية، و(171) مدرسة ثانوية. وعليه، بلغ عدد المديرين من

الجنسين (611) مديراً، بينما بلغ عدد المعلمين من الجنسين (18980) معلماً ومعلمةً (Central Bureau of Statistics, 2003).

وتكونت عينة الدراسة من (441) فرداً، يُمثّلون (10٪) من المديرين بلغوا (61) مديراً، و(2٪) من المعلمين بلغوا (380) معلماً تم اختيارهم بطريقة عشوائية عنقودية، وقد استجاب منهم (261) فرداً يشكلون (59.2 ٪) من العينة. وتوزّع أفراد العينة من المديرين والمعلمين بشكل متقارب بين الجنسين، فبلغت نسبة الإناث (49.4٪) مقابل (50.6٪) من الذكور. أما بخصوص المؤهل العلميّ فكانت غالبية أفراد العينة من حملة الشهادة الجامعية الأولى ويُشكّلون (63.6٪)، يلي ذلك فئة غير الحاصلين على الشهادة الجامعية (الأكاديمية)، ثمّ فئة الحاصلين على الشهادة الجامعية الثانية أو أكثر ويبلغون (17.2٪)، وهي نسبة عالية تدلّ على حرص ملموس على النمو المهنيّ ومتابعة التعلّم. وحيث إنّ (83.1٪) من أفراد العينة حاصلون على شهادة تدريس، فإنّ ذلك يعتبر مؤشراً آخر على الاهتمام بالنمو المهنيّ والاستكمال. وكانت أعلى نسبة من أفراد العينة (48.7٪) يعملون في المرحلة الابتدائية، ثم (28.3٪) في المرحلة الثانوية، ثم (23٪) في المرحلة الاعدادية، وهو أمر ينسجم مع حجم كل مرحلة تعليمية. وفيما يتعلق بالخبرة في التعليم، فيلاحظ أنّ (49.4٪) من أفراد العينة من ذوي الخبرة الطويلة التي تزيد عن عشر سنوات، وأنّ (34.1٪) من ذوي الخبرة المتوسطة، مقابل (16.5٪) من ذوي الخبرة القصيرة التي تقلّ عن خمس سنوات. ويمكن أن يستدلّ من ذلك على أنّ لغالبية أفراد العينة القدرة على تحديد أهمّية المهارات المحدّدة في أداة الدراسة بشكل موضوعيّ ومهنيّ.

أداة الدراسة:

في ضوء مراجعة الأدب التربوي والدراسات المتعلّقة بالموضوع، تمّ إعداد أداةٍ خاصّةٍ للدراسة تدور حول جملةٍ من المهارات التعليمية القيادية في سبعة مجالات، هي: التخطيط، والقيادة، والتنفيذ، والإبداع، والاتصال، والنمو المهنيّ، والتقويم. وتضمّنت الأداة في مسوّدتها الأولية (48) بنداً يجيب عنها المستجيب وفق تدرّج خماسيّ لجانب الأهمية النسبية للمهارات كما يلي: بدرجة "كبيرة جداً" ولها خمس نقاط، وبدرجة "كبيرة" ولها أربع نقاط، وبدرجة "متوسطة" ولها ثلاث نقاط، وبدرجة "صغيرة" ولها نقطتان، وبدرجة "صغيرة جداً" ولها نقطة

واحدة. وبعد الفراغ من إعداد الأداة وتحكيمها، استقرت في صورتها النهائية على (41) فقرةً موزعة على النحو التالي:

- مجال التخطيط، ويضمّ (5) فقرات تحمل الأرقام (1 – 5).
- مجال القيادة، ويضمّ (11) فقرة تحمل الأرقام (6 – 16).
- مجال التنفيذ، ويضمّ (4) فقرات تحمل الأرقام (17– 20).
- مجال الإبداع، ويضمّ (6) فقرات تحمل الأرقام (21 – 27).
- مجال الاتصال، ويضمّ (4) فقرات تحمل الأرقام (28– 30).
- مجال النمو المهنيّ، ويضمّ (4) فقرات تحمل الأرقام (31– 34).
- مجال التقويم، ويضمّ (7) فقرات تحمل الأرقام (35 – 41).

وتم التحقق من صدق الأداة بعرضها على مجموعة من المحكمين ضمت اثني عشر فرداً: محاضرين ومديرين ومدرّسين، لمراجعتها والحكم بصلاحيتها، حيث أسفر ذلك عن إقرار ملاءمة (41) فقرة منها جرى اعتمادها في أداة الدراسة. وتمّ احتساب ثباتها باستخراج معامل الثبات (كرونباخ ألفا) للمجالات الفرعية وللأداة بشكل عامّ، وبلغت قِيَم معامل الثبات (كرونباخ ألفا) لأداة الدراسة الكلية والمجالات الفرعية كما يلي:

الجدول رقم (1)

قِيَـم معامل الثبات (كرونباخ ألفا) للمجالات الفرعية والدرجة الكلية

الرقم	المجـــــال	معامل الثبات
1	التخطيط	0.512
2	القيادة	0.663
3	التنفيذ	0.664
4	الإبداع	0.725
5	الاتصال	0.619
6	النمو المهنيّ	0.710
7	التقويم	0.774
	الدرجة الكليــة	0.874

إجراءات تطبيق الدراسة:

تمّ تطبيق الدراسة وذلك وفقاً للخطوات التالية:

1. إعداد أداة الدراسة والتحقق من صدقها وثباتها.
2. حصر أفراد مجتمع الدراسة واختيار العينة العشوائية المحدّدة.
3. توزيع أداة الدراسة على العينة، وتحديد كيفية تعبئتها، والمهلة المقدّرة لذلك، وكيفية إعادتها للباحث.
4. فرز الاستمارات المعادة للباحث، واستبعاد غير الصالح منها، ثمّ إدخال بيانات الاستمارات الصالحة للحاسوب لتحليلها.
5. معالجة البيانات إحصائياً وذلك باستخراج التكرارات والنسب المئوية، واحتساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على مجالات الأداة وبنودها؛ كما تمّ استخدام تحليل التباين الأحادي لفحص فرضيات الدراسة، واختبار شيفيه (Scheffe) لفحص الفروق البعدية.
6. عرض النتائج ومناقشتها والخروج بالتوصيات الملائمة.

نتائج الدراسة:

السؤال الرئيسي: "ما الأهمية النسبية للمهارات التعليمية القيادية المحدّدة في الدراسة للمعلم العربي في النظام التعليميّ الإسرائيليّ كما يراها المعلمون والمديرون؟" وللإجابة عن السؤال تمّ استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات الأداة وبنودها كما يبينه الجدولان (2) و(3):

الجدول رقم (2)

الأهمية النسبية للمهارات التعليمية القيادية كما يراها

المعلمون والمديرون في المجالات الفرعية وبشكل عام

المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهميــة
التخطيط	4.25	0.448	كبيرة
القيادة	4.25	0.500	كبيرة

التنفيذ	3.89	0.690	متوسطة
الإبداع	4.07	0.568	كبيرة
الاتصال	4.31	0.917	كبيرة
النمو المهنيّ	4.03	0.671	كبيرة
التقويم	4.10	0.575	كبيرة
المقياس الكليّ	4.15	0.426	كبيرة

الجدول رقم (3)

الأهمية النسبية للمهارات التعليمية القيادية كما يراها المعلمون والمديرون في مجالات الدراسة المختلفة مرتبة لكل مجال تنازلياً

المجال	رقم الفقرة	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الأهمية
التخطيط	05	بناء خطط علاجية لذوي الحاجات الخاصة	4.47	0.82	كبيرة
	01	تحليل محتوى المادة الدراسية	4.44	0.64	كبيرة
	02	إعداد خطة الدرس	4.44	0.73	كبيرة
	03	صياغة أهداف تعليمية (سلوكية) محددة	4.11	0.74	كبيرة
	04	تحديد التعلم القبلي للتعلم الجديد	3.78	0.99	متوسطة
القيادة	09	إشعار الطلبة بقدراتهم الكافية على التحصيل والإنجاز	4.40	0.67	كبيرة
	06	التعبير الجيد بلغة التعلم (العربية)	4.39	0.78	كبيرة
	08	إثارة دافعية الطلبة للتعلم	4.39	0.82	كبيرة
	11	ربط مادة الدرس بخبرات الطلبة وحياتهم	4.28	2.23	كبيرة
	12	تقبل آراء الطلبة	4.27	0.77	كبيرة
	14	تشجيع العمل التعاوني لدى الطلبة	4.21	0.76	كبيرة
	15	تنظيم الوقت المخصص للتعلم	4.19	0.75	كبيرة

	13	تشجيع التفكير الناقد لدى الطبة	4.18	0.81	كبيرة
	16	تنظيم عناصر الدرس بحطوات متسلسلة منطقية	4.15	0.86	كبيرة
	10	الربط بين الدرس والمواد الأخرى	4.14	0.94	كبيرة
	07	مساعدة الطلبة لمواجهة الخوف من الفشل الدراسي	4.12	0.79	كبيرة
التنفيذ	17	تنويع المثيرات لإثارة اهتمام الطلبة	4.20	0.83	كبيرة
	19	اختيارالوسائل التعليمية المرتبطة بمادة الدرس	4.11	0.86	كبيرة
	20	استخدام أسلوب تعليم الأقران	3.64	1.10	متوسطة
	18	استخدام الكتاب المدرسيّ بشكل فعال	3.60	1.15	متوسطة
الإبداع	21	طرح أسئلة صفية تنمي التفكير الإبداعي لدى الطلبة	4.29	0.87	كبيرة
	26	تنويع مصادر التعلم	4.17	0.83	كبيرة
	23	توجيه الطلبة لاستخدام أساليب التعلم الذاتي	4.12	0.86	كبيرة
	24	توجيه الطلبة للقيام بمشاريع فردية وجماعية	4.04	0.85	كبيرة
	22	توجيه الطلبة لوضع خطط علاجية لأخطائهم	4.03	0.92	كبيرة
	25	توظيف الدراما في المواقف التعليمية التعلمية	3.76	0.91	متوسطة
الاتصال	28	إيجاد مناخ اجتماعي إنساني ملائم في الصف	4.53	2.21	كبيرة
	27	احترام الفروق والتنوع بين الطلبة	4.37	0.74	كبيرة
	29	تنظيم البيئة الفيزيقية (المادية) في الصف	4.18	2.24	كبيرة
	30	توثيق الصلة مع الأهل	4.17	0.91	كبيرة
النمو المهنيّ	31	متابعة ما يستجد في مجال التخصص لتحديث الخبرات	4.19	0.87	كبيرة

	34	المشاركة في الندوات واللقاءات التربوية	4.13	0.87	كبيرة
	33	استخدام نتائج البحوث لتحسين العمل وتطويره	4.01	0.94	كبيرة
	32	إجراء البحوث الإجرائية المتعلقة بميدان العمل المباشر	3.78	0.99	متوسطة
التقويم	35	إعداد اختبارات صادقة	4.37	0.71	كبيرة
	36	تصميم أدوات قياس وتقويم متنوعة	4.17	0.83	كبيرة
	40	توجيه الطلبة لممارسة التقويم الذاتي	4.12	0.84	كبيرة
	39	توفير تغذية راجعة للطلبة عن تحصيلهم وإنجازهم	4.04	0.93	كبيرة
	37	إجراء التقويم في ضوء الأهداف السلوكية	4.01	0.95	كبيرة
	38	تقويم الطلبة بناء على إنجازهم الدراسي	4.01	0.85	كبيرة
	41	تنظيم بنك لأسئلة الاختبارات	3.97	1.03	كبيرة

يلاحظ من الجدول رقم (2) أنّ أكثر المجالات أهمية من وجهات نظر أفراد العينة هو مجال الاتصال إذ بلغ المتوسط الحسابي (4.31)، يلي ذلك مجالا التخطيط والقيادة إذ بلغ المتوسط الحسابيّ لكل منهما (4.25). وجاء في المرتبة التالية من حيث الأهمية مجال التقويم، فمجال الإبداع، فمجال النمو المهنيّ وجميعها كانت ذات أهمية "كبيرة" كما يراها أفراد العينة. أما مجال التنفيذ فكانت أهميته النسبية "متوسطة" حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.89). وعلى العموم، يدلّ الجدول على أنّ أفراد العينة يُقدّرون بشكل ملحوظ أهمية المجالات المختلفة للمهارات المختلفة كمهارات تعليمية قيادية، وهو أمر طبيعيّ، خصوصاً أنّ معظمهم من ذوي المؤهل الجامعيّ وحاصلون على شهادات تدريس، ولديهم عدد وافر من سنوات الخبرة في التعليم، الأمر الذي يعني أنهم يدركون المهارات الضرورية للمعلم في تعامله مع طلبته وقيادتهم وتوجيه تعلّمهم. وتنسجم هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (McMillan & Newman, 1991) حيث حصلت مهارات الاتصال على أعلى تقديرٍ لأهميته وأن كل عناصر التدريس الفعال حصلت

على تقديرات عالية من وجهة نظر المعلمين والمديرين، ودراسة الشيخ زاهر (1981) حيث حصل التخطيط على تقدير عالٍ لأهميته. واختلفت نتيجة الدراسة عن نتائج دراسات (جعنيني 2000؛ Dziuban & Suilivan, 1978).

ويتبين من الجدول رقم (3) أنّ المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد العينة لأهمية فقرات مجال التخطيط كانت مرتفعة، وتراوحت بين (4.47) و(4.11) وتدلّ على درجة أهميةٍ "كبيرة"، باستثناء الفقرة الخاصة بتحديد التعلّم القبليّ التي كان متوسطها (3.78) ذا أهمية "متوسطة". أما فقرات مجال القيادة فتراوحت ما بين (4.40 – 4.12) وهي مرتفعةٌ، وتدلّ على درجة أهمية "كبيرةٍ". وحصلت فقرتان في مجال التنفيذ على متوسطٍ حسابيٍّ عالٍ بلغ (4.20) و(4.11)، بينما حصلت الفقرتان الخاصتان باستخدام أسلوب تعليم الأقران واستخدام الكتاب المدرسيّ بشكلٍ فعال على متوسطين حسابيين بلغا (3.64) و(3.60) على التوالي، ويدلان على درجة أهميةٍ "متوسطةٍ"، ويشكلان أدنى المتوسطات الحسابية في كافة المجالات. وحصلت فقرات مجال الإبداع على تقديرات عالية لأهميتها حيث تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (4.29 – 4.03) سوى الفقرة المتعلقة بتوظيف الدراما في المواقف التعليمية–التعلمية فكان متوسطها (3.76) ويدلّ على درجة أهميةٍ "متوسطةٍ" من وجهة نظر أفراد العينة. وحصلت فقرات مجال الاتصال على أعلى المتوسطات الحسابية بشكلٍ
عامٍّ، وتراوحت بين (4.53 –4.17) وتدلّ على درجة أهميةٍ "كبيرةٍ". أما فقرات مجال النمو المهنيّ فتراوحت
متوسطاتها الحسابية بين (4.19 – 4.01) سوى الفقرة المتعلقة بإجراء البحوث الإجرائية المرتبطة بميدان العمل المباشر فكان متوسطها (3.78) ويدلّ على درجة أهمية "متوسطة". وأخيراً، يبين الجدول أن جميع فقرات مجال التقويم حصلت على متوسطات حسابية مرتفعة تراوحت بين (4.37 – 3.97) وتدل على درجة أهمية "كبيرةٍ" من وجهة نظر أفراد العينة.

ويمكن القول: إنّ هذه النتيجة تعبّر عن أنّ المعلمين والمديرين بشكل عامّ يحملون توقعات عاليةً نحو المعلمين، ويتمتعون بمستوى عالٍ من إدراك مهمات المعلّم ومسؤولياته ودوره في قيادة التعليم وتحقيق رسالة المدرسة، وهي نتيجة تنسجم مع نتائج دراسات (جعنيني، 2000؛ McMillan & Newman, 1991)، كما تنسجم مع الواقع الاجتماعي والتنظيميّ

للمعلمين العرب في البلاد، فهم متفاعلون مع التغيرات والتطورات المهنية والإدارية، ويتطلعون إلى تحسين نوعية التعليم العربي.

فحص الفرضيات:

لفحص فرضيات الدراسة، تمّ استخدام تحليل التباين الأحادي كما يبينه الجدول رقم (4).

الجدول رقم (4)

نتائج تحليل التباين الأحادي لاستجابات أفراد العينة لأهمية المهارات التعليمية القيادية تبعاً لمتغيرات الدراسة

المتغيــر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مسنوى الدلالة
المسمى الوظيفي	1.775	1	1.775	10.49	0.001*
الجنس	0.702	1	0.702	3.49	0.053
المؤهل العلميّ	0.334	2	0.167	1.13	0.325
الخبرة في التعليم	0.913	2	0.456	3.09	0.048*

* = ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = 0.05).

يتبين من الجدول رقم (4) أنّ هناك فروقاً في تقديرات أفراد العينة لأهمية المهارات التعليمية القيادية تبعاً للمسمّى الوظيفي حيث بلغت قيمة "ف" (10.49) وهي ذات دلالةٍ إحصائيةٍ عند مستوى أقل من (0.05). ويتبين من خلال الجدول ذي الرقم (5) أن متوسط تقديرات المديرين أعلى من متوسط تقديرات المعلمين، وبالتالي جاء الفرق لصالح المديرين، الأمر الذي يعني رفض الفرضية الأولى. ويتبين من الجدول (4) أيضاً أنه لا فروق في تقديرات أفراد العينة تبعاً للجنس، حيث بلغت قيمة "ف" (3.49) وهي غير ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05). وبناءً عليه، فقد تمّ قبول الفرضية الثانية.

الجدول رقم (5)

المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة لأهمية المهارات التعليمية القيادية تبعاً للمسمّى الوظيفى والجنس

المسمّى الوظيفي ←	المديريون		المعلمون		المجمـوع	
الجنس ↓	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف
ذكور	4.32	0.402	4.12	0.478	4.15	0481
إناث	4.27	0.563	4.10	0.394	4.14	0.374
المجموع	4.29	0.328	4.10	0.443		

ويمكن تفسير ذلك بأنّ المديرين أكثر وعياً لأهمية المهارات المحدّدة في الدراسة من المعلمين، ولعلّ ذلك بسبب اختلاف المسؤولية وطبيعة عمل كلّ طرف؛ فالمديرون أكثر احتكاكاً من المعلمين مع الإدارات التعليمية، والجهات التنظيمية، والأهالي، الأمر الذي يجعلهم أوفر حظاً في تحديد المهارات التي تنسجم مع تطلعات تلك الجهات ومتطلبات العصر المتجدّدة. أمّا عدم وجود فروق بحسب الجنس بشكل عامّ، فذلك أمرٌ ينسجم مع طبيعة مجتمع التربويين؛ فالمديرون والمعلمون من الجنسين يعملون وفقاً لأنظمة واحدة، ويسعون لتحقيق أهداف متماثلة، ويعيشون ذات الظروف، ويحملون خصائص شخصية واجتماعية ومهنية متشابهة.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة كلّ من (مناور، 2001؛ وجعنيني، 2000) من حيث عدم وجود فروق في تقدير أهمية الفقرات الدالّة على المهارات التعليمية القيادية تبعاً للجنس، ومع نتيجة دراستي (القاعود وأبو أصبع، 1997؛ McMillan & Newman, 1991) من حيث وجود فروق تبعاً للمسمّى الوظيفي. وتختلف النتيجة عن نتيجة دراسة الشيخ وزاهر (1984) و Ocepeck, 1994) اللتين أظهرتا فروقاً تبعاً للجنس.

ويتبين من الجدول (4) أيضاً أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات أفراد العينة لأهمية المهارات التعليمية القيادية تبعاً لمتغير المؤهل العلميّ، حيث كانت قيمة "ف" (1.13) وهي غير ذات دلالة إحصائية، وبالتالي تمّ قبول الفرضية الثالثة بينما كانت هناك

فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات أفراد العينة تبعاً للخبرة في التعليم، حيث بلغت قيمة "ف" (3.09) وهي ذات دلالة عند مستوى أقل من (0.05)، الأمر الذي يعني رفض الفرضية الرابعة. وتشير نتائج اختبار (شيفيه) للمقارنات البعدية أن الفروق تبعاً للخبرة كانت لصالح ذوي الخبرة المتوسطة (5 – 10 سنوات).

ويمكن تفسير ذلك أن العامل الأهم الذي كان له أثر في تحديد استجابات أفراد العينة لأهمية المهارات التعليمية القيادية من حيث الخبرة التعليمية هو طولها، بحيث أنه كلما كانت سنوات الخبرة قليلة من جهة أو طويلة من جهة أخرى قلّت أهمية المهارات التعليمية من وجهات نظر أفراد العينة. ويمكن عزو ذلك إلى أن المعلمين ذوي الخبرة القليلة حديثو عهد بالتعليم وقد شكّلوا نسبة قليلة من أفراد العينة، بينما قد يكون الأفراد ذوو الخبرة الطويلة (أكثر من 10 سنوات) منشغلين بأمور حياتية خاصة بهم، أو اعتادوا على أنماط عمل تقليدية، ولا يرغبون بتغييرها أو التفكير بغيرها، ويؤثرون إبراز أهمية ما اعتادوا عليه فحسب.

وتتفق هذه النتيجة مع ما أظهرته نتائج دراسات (جعنيني، 2000؛ القاعود وأبو أصبع، 1997؛ Ocepeck, 1994) من حيث عدم وجود فروق تبعاً للمؤهل، وما أظهرته دراسة (جعنيني، 2000) من وجود فروق تبعاً للخبرة. وفي المقابل، تختلف نتائج هذه الدراسة عن نتيجة دراسة مناور (1997) التي لم تُظهر فروقاً بحسب سنوات الخبرة.

التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة، يوصي الباحث بما يلي:

1. أن تهتم كليات إعداد المعلمين بمراجعة برامج إعداد المعلمين فيها وتطويرها بحيث يتم التأكد من ملاءمتها لمتطلبات القيادة و التجديد والإبداع المنوطة بمعلم القرن الجديد.
2. أن تتبنى كليات إعداد المعلمين مهمة التغيير والتجديد والتنمية بحيث تنظّم عقد دورات للمعلمين العرب في البلاد تتناول الموضوعات التالية: بناء خطط علاجية لذوي الحاجات الخاصّة، وتحليل المحتوى الدراسيّ، وإعداد خطط الدرس، والتعزيز، وإثارة الدافعية للتعلّم، والثقة بالنفس، واستخدام لغة التعلّم السليمة (العربية)، واستخدام الأسئلة الصفية المثيرة، والتقويم الذاتي، والتعلم بالمشروع، وإقامة علاقات تحويلية وإنسانية، وتصميم اختبارات صادقة.

3. أن تتبنى كليات إعداد المعلمين التنسيق مع السلطات التعليمية وإدارات المدارس للأخذ بمبدأ التدريب أثناء الخدمة داخل المدرسة ذاتها، الأمر الذي يتيح المجال للمعلمين لتحديد احتياجاتهم الحقيقية، ويسهم في تطوير النظام المدرسيّ ودعم النمو لمهنيّ للمعلمين بشكل جادّ.
4. إجراء دراسات أخرى لتحديد الحاجات التدريبية باعتماد المشاهدة والملاحظة الميدانية لعمل المعلمين، وتقدير امتلاكهم للمهارات التعليمية القيادية، ولمعرفة أثر متغيرات أخرى (التخصص، ونوع المؤهل، ومكان الحصول عليه) في تقدير الاحتياجات التدريبية للمعلمين.

المراجع:

أبو حطب، فؤاد وآخرون. (1996). **تقويم برامج كليات إعداد المعلمين في مصر: دراسة تقويمية**. القاهرة: المركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي.

أبو عصبة، خالد. (2003). **أزمة التربية للقيم في المدرسة العربية**. جت المثلث: مسار للأبحاث والتحطيط والاستشارة التربوية.

بدارنة، نبيل. (2002). الفلسطينيون العرب في إسرائيل: اتجاهات نحو الحكم الذاتي الثقافيّ. **البرهان**، عدد (1)، ص 107 – 126.

بشارة، جبرائيل. (1986). **تكوين المعلم العربيّ والثورة التكنولوجية**، ط1. بيروت: المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع.

البصام، دارم. (1997). الاتجاهات المستقبلية للتعليم. **المجلة العربية للتربية**، **17**، ص 55 – 77.

التل، سعيد وآخرون. (1993). **المرجع في مبادئ التربية**، ط1. عمّان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

جابر، جابر عبد الحميد. (2000). **مدرس القرن الحادي والعشرين الفعال**. القاهرة: دار الفكر العربيّ.

جعنيني، نعيم. (2000). الكفايات الأساسية للمعلمين في مرحلة التعليم الثانويّ في الأردن من وجهة نظرهم. **دراسات (العلوم التربوية)**، **27** (1)، ص 57 – 74.

رحمة، أنطون. (1986). تخطيط وتدريب معلّم المدرسة الابتدائية ليكون معلماً للصغار والكبار. **التربية الجديدة**، (29)، ص 85 – 110.

رمزي، عبد القادر. (2001). المعلّم العربيّ من منظور وظيفيّ مستقبليّ: دراسة تحليلية. **الزيتونة للدراسات والبحوث العلمية (العلوم الإنسانية)**، **1** (1)، ص71 – 98.

الشريف، كوثر. (1985). **معلّم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في المرحلة الابتدائية**. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

الشيخ، سليمان وزاهر، فوزي. (1981). الكفايات اللازمة للمعلم في قطر. **حولية الإنسانيان والعلوم الاجتماعية**، (3)، ص57–74.

الصائغ، محمد. (1419هـ). تعليم المعلّم كيف يعلّم. **المعرفة**، 35، ص92 – 97.

عبد الله، عبد الرحمن صالح. (2003). التوجيهات الحديثة في تربية المعلمين. **العلوم التربوية** (جامعة القاهرة)، (2)، ص 127 – 149.

عدوان، سامي وحبايب، عليّ. (1995). "تربية المعلم في القرن الحادي والعشرين"، وقائع المؤتمر التربوي العربيّ، 2 – 5 تشرين أول 1995م، كلية العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، عمّان.

عفيفي، محمد الهادي. (1982). "فلسفة إعداد المعلم في مجتمع عربي جديد"، ورقة مقدمة إلى مؤتمر إعداد المعلم وتدريبه، 8 –17 كانون الثاني (يناير) 1982، القاهرة.

عيساوي، محمد وأبو حسين، جمال وأبو مخ، زياد. (2000). نموذج لإعداد المعلمين في كلية الشريعة والدراسات الإسلامية في باقة الغربية. **جامعة**، (4)، ص1 – 18.

الفتلاويّ، سهيلة. (2003). **كفايات التدريس**، ط1. عمّان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

القاعود، إبراهيم وأبو أصبع، عمر. (1997). مدى ممارسة معلمي مبحث التاريخ للصف الثاني الثانوي لمبادئ التدريس الفعال. **مجلة أبحاث اليرموك**، **13** (2/ب)، ص171 – 196.

مناور، سمير. (2001). مدى ممارسة مبادئ التدريس الفعال من وجهة نظر معلمي التربية الرياضية. **دراسات، 28** (2)، ص337 – 354.

منيس، أمينة؛ وحجاب، ناديا. (1996). **مواطنون في عزلة: صورة عن وضع الفلسطينيين داخل إسرائيل** (ترجمة: هدى الكيلاني). دمشق: وزارة الثقافة.

ميلاريه، غاستون. (1996). **إعداد المعلمين**، ط1 (ترجمة فؤاد شاهين). بيروت: منشورات عويدات.

نصر، حمدان. (2000). الحاجات التدريبية الملحّة القائمة لدى معلّمي اللغة العربية في الأردن. **دراسات (العلوم التربوية)، 27** (2)، ص 245 – 261.

ويح، محمد عبد الرزاق إبراهيم. (2003). **منظومة تكوين المعلم في ضوء معايير الجودة الشاملة**. عمّان: دار الفكر.

Booth, A. (2002). Instructional leadership for the 21st century. **Curriculum and Instructional Leadership**, Fall, pp. 1-6.

Capiro, M. (1990). **The changing role of the teacher and student in the second language classroom**. The Language Teachers Calendar.

Central Bureau of Statistics. (2003). **Statistical Abstract of Israel**, **54**. Jerusalem: Central Buearu of Statistics.

Dziuban, C. & Suilivan, D. (1978). Teaching Competencies: An investigation of emphasis. **Phi Delta kappa, 59** (6), pp. 47 -53.

Gragillo, F. & Pigge, R. (1986). Perceived competencies of elementary and special education teachers. **Journal of Educational Research**, **72** (6), pp. 339 – 343.

Jacobs. W. Jr. (2003). **Seven steps for improving instructional skills: Reminders for teachers**. Atlanta, GA: Higher Education & Leadership Preparation Inc.

Laska, J. (1986). **Schooling and education: Basic concepts and problems**. NY: Van Nostran Co.

McMillan, & Neman, (1991).

Mujis, D. (2003). Improving and effective scgools in disadvantaged areas: A summary of research findings. **Improving schools**, **6** (1), pp. 5 – 11.

Ocepeck, L. (1994). Selected elements of effective teaching. Astudy of perceptions of high school teachers in Illinois, Indiana, and Ohio. **Dissertation Abstracts International**, **54** (9), 3394A.