Dirasat: *Educational Sciences*, Volume 50, No. 2, Supplement 1, 2023

Deanship of Scientific Research

Evaluation of Professional Development Programs Eligible for Teacher's Professional License from the Point of View of Teachers in the State of Qatar

Mohammad Nosair*, *Manal Hendawi*, *Adel Abo El Rous*

Department of Educational Sciences, Faculty of Education, Qatar University, Qatar.

Received: 7/7/2022
Revised: 26/7/2022
Accepted: 21/8/2022
Published: 15/7/2023

* *Corresponding author:*
adel.rous@qu.edu.qa

Citation: Nosair, M. R. ., Hendawi, M. ., & El Rous, A. A. . (2023). Evaluation of Professional Development Programs Eligible for Teacher's Professional License from the Point of View of Teachers in the State of Qatar. *Dirasat: Educational Sciences*, *50*(2 -S1), 420–444. https://doi.org/10.35516/edu.v50i2 -S1.1583

© 2023 DSR Publishers/ The University of Jordan.

This article is an open access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution (CC BY-NC) license https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/

Abstract

Objectives: This study evaluates professional development programs leading to qualified teacher status from the perspective of teachers in the State of Qatar. It considers various variables, including gender (male/female), nationality, profession, educational qualification, years of experience, educational stage, and specialization.

Methods:The study used a questionnaire to assess the satisfaction of 2125 male and female teachers at all educational levels in Qatar with the training program. The questionnaire measured satisfaction in four areas: training content, trainer, training procedures, and training environment. The program was developed by the Ministry of Education and Higher Education in collaboration with the College of Education at Qatar University to prepare teachers for their professional status.

Results: The study revealed a high level of teacher satisfaction with the training program leading to qualified teacher status in Qatar. Moreover, there were no statistically significant differences in satisfaction levels based on nationality, occupation, educational qualification, specialization, or years of experience.

Conclusions: The study emphasizes the importance of designing training programs for qualified teacher status in Qatar according to teachers' actual training needs to enhance participant satisfaction and program effectiveness. It also recommends continuous training of teachers to meet the standards for qualified status in Qatar, improving the training environment, and leveraging modern technologies in education.

Keywords: Professional development, qualified teacher status, state of Qatar.

تقييم برامج التنمية المهنية المؤهلة للرخصة المهنية للمعلم من وجهة نظر المعلمين بدولة قطر

محمد نصير، منال هنداوي، عادل أبو الروس*

قسم العلوم التربوية، كلية التربية، جامعة قطر، قطر.

ملخّص

الأهداف: هدفت الدراسة الحالية إلى تقييم برامج التنمية المهنية المؤهلة للرخصة المهنية للمعلم من وجهة نظر المعلمين بدولة قطر، وذلك وفق عدة متغيرات، تضم الجنس (ذكور/إناث) والجنسية والوظيفة والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة والمرحلة التعليمية، والتخصص.

المنهجية: استخدمت الدراسة المنهج الوصفي. وتم تطبيق استبانة على (2125) معلمًا ومعلمة؛ لقياس رضاهم عن البرنامج التدريبي في أربعة محاور هي: المحتوى التدريبي، والمدرب، والإجراءات التدريبية، وبيئة التدريب.

النتائج: أظهرت نتائج الدراسة ارتفاع مستوى رضا المعلمين عن البرنامج التدريبي المؤهل للرخصة المهنية للمعلم في قطر. عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى رضاهم تنسب لمتغيرات الجنسية، والوظيفة، والمؤهل العلمي، والتخصص، وسنوات الخبرة لديهم.

الخلاصة: أوصت الدراسة بضرورة الاستمرار في تدريب المعلمين على معايير الرخصة المهنية للمعلم بدولة قطر، بالإضافة إلى تطوير بيئة التدريب، والاستفادة من التقنيات الحديثة في التدريب.

الكلمات الدالة: التنمية المهنية، الرخصة المهنية للمعلمين.

المقدمة:

يُعَدُ إعداد المعلمين من القضايا التربوية المهة التي تهتم بها دول العالم؛ حيث تركز على توفير الدعم والمحاضرات والدورات والورش التدريبية للمعلمين؛ لتنمية المهارات الشخصية والعلمية والتربوية. إن المعلمين من أهم عناصر العملية التعليمية التي تهدف إلى تنمية مهارات التفكير، والتحصيل الدراسي لدى الطلاب في المستويات التعليمية المختلفة.

ولا تكتفي المؤسسات التعليمية بتوظيف المعلمين الذي يحصلون على مؤهلات تربوية فقط؛ بل تعمل على تطوير خبراتهم ومهاراتهم باستمرار في أثناء خدمتهم في هذه المؤسسات. ويمكن إعداد هؤلاء المعلمين قبل الخدمة، وفي أثناء الخدمة أيضًا. وتوجد علاقة وثيقة بين فعالية المعلمين وقدرة الطلاب على التحصيل؛ حيث يمكن قياس فعالية المعلمين من خلال تطبيق الاختبارات المقننة Standardized Tests لتحديد نسبة التحصيل لدى الطلاب.(Whittle, Telford & Benson, 2018) ويتطلب تحسين جودة التعليم تحسين جودة التدريس، وهذا يشمل تدريب المعلمين قبل الخدمة وأثناء الخدمة. (Ginsburg, 2011)

وتُعَدُ إجادة المعلم للمادة الدراسية، وطريقة تدريسها من أهم العوامل التعليمية لنجاح الطلاب في المواد الدراسية؛ لأن النجاح المهني للمعلمين يرتبط بالنجاح الدراسي للطلاب.(Rose, 2011) (Jeder, 2014) ويمكن تطوير جودة التعليم من خلال توفير دورات التنمية المهنية؛ ليكتسبوا المهارات المناسبة التي تساعدهم في التدريس الفعال. إن ضمان جود التعليم، وتعزيز فرص التعلم مدى الحياة يعد الهدف الرابع للتنمية المستدامة في جدول أعمال الأمم المتحدة؛ لأن المعلمين يؤدون دورًا مهمًا في تشكيل مهارات الطلاب؛ ليصبحوا قادة المستقبل. (Leal Filho et al, 2018) (Manasia, Ianos & Chicioreanu, 2020) ومن المتوقع زيادة الطلب على المعلمين خلال العقد القادم؛ بسبب التزايد السريع في عدد الطلاب بالمدارس. (Van& Wiggins, 2020). وهذا يؤكد على أهمية إعداد المعلمين، وتطوير التنمية المهنية التي تساعدهم على تحسين مهاراتهم، وتنمية معارفهم. (Cebrián& Junyent, 2015)

إن التنمية المهنية تعد عاملًا فعالًا للمعلمين؛ فمن المعروف أن حضور المعلمين دورات التنمية المهنية قد أدى إلى زيادة فرص الطلاب في تحقيق درجات أفضل. (Barnett, Wills, & Kirby, 2014; Alfaki, 2014; Byrd, 2013). كما أن جودة المعلم تُعَدُ عاملًا مهمًا في التأثير الإيجابي على نتائج الطلاب؛ لأن التنمية المهنية للمعلمين تُعَدُ مؤشرًا مهمًا؛ لتعزيز نتائج تعلم الطلاب. (Bilbokaitė, Šedeckytė, Tumlovskaja& Bilbokaitė, 2020) ولذا فمن المهم التركيز على جودة برامج التنمية المهنية؛ لأنها أحد الوسائل المهمة في تنمية مهارات المعلمين، ورفع كفاءاتهم التدريسية.

وتُعَدُ التنمية المهنية عملية مراجعة نقدية تسمح بتحديد المشكلات التي يواجهها المعلمون، والبحث عن حلول لها، وبناء الخبرات والمعارف حول عملية التعلم. (Duţă & Rafailă, 2014). وتحتاج المدارس إلى رؤى لتعزيز التدريس والتعلم، بل تمتد إلى تأسيس شراكات بين أطراف العملية التعليمية؛ لتتمكن من تطوير قدرات المعلمين؛ للنهوض بالممارسات التعليمية. (Hudson, Hudson, Gray& Bloxham, 2013). ويجب تطوير برامج تدريب المعلمين؛ لتدريبهم على المهارات التي يحتاجون إليها؛ ليكونوا مؤهلين للتدريس، واكتساب المعارف الجديدة. (Cristobal, 2020, 168)

ويجب أن تركز دورات التنمية المهنية على الخبرات عالية الجودة؛ بحيث تتضمن المحتوى العلمي للمادة الدراسية، وتطوير المعرفة التربوية، والإشراف التربوي داخل الفصل الدراسي. (Hightower, Delgado, Lloyd, Wittenstein, Sellers& Swanson, 2011). لذا لا بد من توفير فرص التنمية المهنية للمعلمين؛ حتى يتم الارتقاء بمستواهم التعليمي المنشود. (الزايدي وأحمد، 2015).

لقد أصبح الحصول على الرخصة المهنية أمرًا مهمًا على مستوى العالم، لذا فإن من الضروري الحصول على الرخصة المهنية؛ لممارسة المهنة بشكل قانوني. (Roth & Swail, 2000) (Larsen, 2013). وازداد الطلب على الرخصة المهنية بشكل كبير؛ مما أدى إلى وجود نسبة كبيرة من الأشخاص يحتاجون إلى الترخيص؛ لأداء أعمالهم. (Goodwin, 2017) ويخضع الحاصلون على الترخيص لمجموعة من اللوائح المرتبطة بإصدار التراخيص المهنية. كما يتم التأكد من أن الحاصلين على الترخيص يمارسون المهنة تبعًا للمعايير الأساسية المتفق عليها مسبقًا. (Nobles, 2016). ويُعَدُ الترخيص المهني شكلًا من أشكال تنظيم المهنة بين أفراد المجتمع؛ لأنه يتطلب من المعلمين أداء أنواع محددة من الإجراءات؛ للحصول على موافقة من الحكومة للعمل بهذه المهنة. (House, 2015) وتعمل الدول على منح التراخيص المهنية للمعلمين المبتدئين الذي يرغبون في ممارسة مهنة التدريس. (Assessment, I. N. T., & Support Consortium, 1992)

وتوجد العديد من دورات التنمية المهنية؛ والبرامج التربوية المختلفة لمنح الرخصة المهنية للمعلمين، إلا أن أغلبها يفتقر إلى العمق، بل وتميل أحيانًا إلى التركيز على معرفة المحتوى فقط، دون مهارات التدريس التي يجب أن يتدرب عليها المعلمون. (Trust, Krutka& Carpenter, 2016). كما أكدت دراسة أكيبا (Akiba, 2013) أن المعلمين غير راضين عن المتطلبات الخاصة بتجديد الرخصة المهنية للمعلمين.

ولقد صممت وزارة التعليم والتعليم العالي في دولة قطر برامج التنمية المهنية للمعلمين. واشتملت هذه البرامج على موضوعات مهمة مثل: تصميم الأهداف التعليمية، وإستراتيجيات التدريس النشط، والإدارة الصفية، وتوظيف التقنيات الحديثة في التدريس، وكيفية مواجهة ضغوط العمل في البيئة التعليمية، واستخدام أساليب التقويم المختلفة، وكيفية التعامل مع الطلاب ذوي صعوبات التعلم. وقام أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية

بجامعة قطر بتدريب المعلمين في برامج التنمية المهنية، تبعًا لتخصص كل منهم. وتُعَدُ رخصة المعلمين مطلبًا رئيسًا في دولة قطر للعمل بالتدريس. ويمكن توظيف المعلمين غير المرخص لهم، بشرط حصولهم على رخصة المعلمين في فترة زمنية محددة؛ لكي يتم تجديد عقودهم في وزارة التعليم.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

لقد أصبح من الضروري تطوير برامج إعداد المعلمين؛ لرفع مستوى تدريبهم؛ لأنه الخطوة الأولى نحو إصلاح التعليم، بما يتوافق مع التطورات المتسارعة على مستوى العالم. (هلال، 2017، 2). ونتيجة لتطور برامج إعداد المعلمين، فمن المهم دراسة واقع برامج الدورات التدريبية المؤهلة للمعلمين، وتحديد جوانب القوة والضعف في هذه البرامج. (بركات وإسماعيل وعبشي، 2019). ومن الملاحظ أن معظم دورات التنمية المهنية غير متكاملة مع المناهج الدراسية، وغير متناسبة مع احتياجات المعلمين؛ ولذا فمن الضروري تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين، والبدء بتقييم حقيقي لاحتياجاتهم التدريبية. (Čepić, 2020).

ومن أهم الأسباب التي دعت إلى الاهتمام ببرامج التنمية المهنية هو الافتقار إلى برامج إعداد المعلمين؛ لأن هذه البرامج هي التي ستساعدهم في التزود بالمعرفة والمهارات المهنية اللازمة؛ لتطوير التدريس في الفصول. (Vázquez, 2021). هذا بالإضافة إلى أن المعلمين يعانون من عدم فعالية تنفيذ برامج التنمية المهنية ضمن ممارساتهم الصفية؛ لأنها لا تؤدي إلى تطوير ممارسات المعلمين داخل الفصول الدراسية، وبالتالي فهي لا تنعكس على أدائهم بشكل حقيقي. (Mpahla, Makena& Mpiti, 2021).

ويجب أن تتوافق برامج التنمية المهنية مع الممارسات المهنية للمعلمين، وتزودهم بالمدخلات المناسبة؛ بحيث تتضمن إستراتيجيات تعليمية، مع التأمل في التجارب السابقة للمعلمين. (Van Driel & Berry, 2012). وهذا يؤكد على أهمية ترسيخ ثقافة التنمية المهنية للمعلم، وإعداد معايير تقييم الأداء التربوي للمعلم تبعًا لآليات علمية معتمدة من المؤسسات الحكومية (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، 2012). ويجب مراعاة احتياجات المعلمين وتفضيلاتهم في برامج التنمية المهنية؛ لأن ذلك سيساعد على تحديد تفضيلاتهم ومشكلاتهم، وتقديم الحلول للمشكلات التي تواجههم في أثناء التدريس. .(Alzahrani& Althaqafi, 2020)

إن انتشار الدور المهم للتنمية المهنية للمعلمين أدى إلى ظهور الرخصة المهنية للمعلمين على مستوى العالم، ثم انتشارها فيما بعد في الأقطار العربية وخاصة دولة قطر. ومن الجدير بالذكر أن حصول المعلمين على الرخصة المهنية في التدريس كان عاملًا مهمًا في معالجة الكثير من القضايا التعليمية مثل: المستوى المهني للمعلمين، وأدائهم التدريسي، وطريقة تقويمهم، ومدى تقبلهم لمستوى تقييمهم بعد اطلاعهم على نتائج التقييم. (المنيفي، 2009). وهذا يؤكد على أهمية تقييم الحاجات التدريبية للمعلمين في برامج التنمية المهنية؛ من أجل حصولهم على الرخصة المهنية في ضوء حاجات هؤلاء المعلمين، وهذا ما شجعنا على القيام بهذه الدراسة.

وقد تصدت الدراسة للسؤال الرئيس التالي: ما تقييم برامج التنمية المهنية المؤهلة للرخصة المهنية للمعلم من وجهة نظر المعلمين المشاركين فيها بدولة قطر؟ ويتفرع من السؤال السابق السؤالان الفرعيان التاليان:

1. ما مستويات رضا المعلمين عن برامج التنمية المهنية المؤهلة للرخصة المهنية للمعلم في دولة قطر؟
2. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستويات رضا المعلمين عن برامج التنمية المهنية المؤهلة للرخصة المهنية للمعلم تنسب لمتغيرات الجنس (ذكور/إناث)، والجنسية، والمؤهل العلمي، والتخصص، والمرحلة الدراسية، وسنوات الخبرة؟

أهداف الدراسة:

تركز الدراسة الحالية على تحقيق هدفين هما:

1. تحديد مستويات رضا المعلمين عن برامج التنمية المهنية المؤهلة للرخصة المهنية للمعلم في دولة قطر بشكل عام، وفيما يخص المحتوى التدريبي، والمدرب، والإجراءات التدريبية، وبيئة التدريب.
2. الكشف عن مدى وجود فروق فروق دالة إحصائيا في مستويات رضا المعلمين عن برامج التنمية المهنية المؤهلة للرخصة المهنية للمعلم تنسب لمتغيرات: الجنس، والجنسية، والمؤهل العلمي، والتخصص، والمرحلة الدراسية، وسنوات الخبرة

أهمية الدراسة:

تنبع أهمية الدراسة من خلال ما يلي:

1. ندرة الدراسات التي أجريت في مجال الرخصة المهنية للمعلم في دولة قطر بصفة عامة، أو تقييم برامج التنمية المهنية المؤهلة لها بصفة خاصة، وبالتالي تثري هذه الدراسة المجتمع البحثي، وتشجع الباحثين على إجراء مزيد من الدراسات المستقبلية حولها.

2. تفيد نتائج الدراسة القائمين على برامج التنمية المهنية في دولة قطر، بوزارة التعليم والتعليم العالي وشركائها في تحديد جوانب القوة ونواحي الضعف فيها، والعمل على تطويرها مستقبلا، بما يفيد كافة المشاركين فيها، والعاملين على تخطيطها وتنفيذها وتقويمها.

حدود الدراسة:

تم تطبيق الدراسة في ضوء الحدود التالية:

الحدود الموضوعية: الاقتصار على تقييم برامج التنمية المهنية المؤهلة للرخصة المهنية للمعلم بدولة قطر من حيث مستوى رضا المعلمين بصفة عامة، ومن حيث المحاور الأربعة للاستبانة (المحتوى التدريبي – المدرب – الإجراءات التدريبية - بيئة التدريب).

الحدود البشرية: الاقتصار على عينة ممثلة للمعلمين من مدارس التعليم الحكومي في برامج التنمية المهنية المؤهلة للرخصة المهنية للمعلم بدولة قطر.

الحدود الزمانية: تحديد مستوى رضا المعلمين عن برامج التنمية المهنية المؤهلة للرخص المهنية خلال الفترة من (2015-2019).

الحدود المكانية: اقتصرت الدراسة الحالية على المعلمين المشاركين في هذه البرامج التدريبية بكلية التربية بجامعة قطر.

مصطلحات الدراسة:

تتبنى الدراسة المصطلحات الآتية:

التنمية المهنية:

هي الطرق التي تعمل على تطوير أداء المعلم؛ لتحقيق التنمية المتكاملة في شخصيته من النواحي العلمية والثقافية والاجتماعية، ورفع كفاءته وتطوير إعداده من خلال مجموعة من الأنشطة والبرامج. (الأسدي، المسعودي، والتميمي، 2016). ويعرفها الباحثون تعريفًا إجرائيًا بأنها: مجموعة خطوات تستهدف تطوير المعلمين بدولة قطر في النواحي الشخصية والأكاديمية والتربوية والتقنية والاجتماعية؛ لصقل خبراتهم، وتحسين مهاراتهم؛ لمساعدتهم على تحقيق الأهداف التربوية المخطط لها مسبقًا.

الرخصة المهنية للمعلم:

هي تقييم الممارسات المهنية للعاملين في المدارس الحكومية؛ حيث تشمل المعلمين والنواب الأكاديميين والإداريين ومديري المدارس وفقًا للمعايير المهنية الوطنية للمعلمين وقادة المدارس. (وزارة التعليم والتعليم العالي، 2016). ويمكننا تعريفها إجرائيًا بأنها شهادة مهنية يحصل عليها المعلمون الذين حضروا الدورات التدريبية، واجتازوا التقييم الرسمي في معارفهم الأكاديمية، وسماتهم الوجدانية، ومهاراتهم التدريسية تبعًا للمعايير المهنية للمعلمين التي أقرتها وزارة التربية والتعليم العالي في دولة قطر؛ من أجل العمل بمهنة التدريس.

الإطار النظري:

تم تقسيم الإطار النظري إلى قسمين هما: التنمية المهنية للمعلمين، والرخصة المهنية للمعلمين:

أولا: التنمية المهنية للمعلمين:

يسعى المعلمون إلى تزويد الطلاب بالمهارات التي يحتاجون إليها؛ ليأخذوا مكانهم في عالم متطور بشكل مستمر. وهذا يؤكد على أهمية تطوير المناهج الدراسية التي تركز على الكفاءة بشكل أكبر، بالإضافة إلى التركيز بصورة أساسية على مخرجات التعلم. (Hendriks, Luyten, Sleegers& Steen, 2011) وتحاول المؤسسات التعليمية تحقيق المخرجات التعليمية، وزيادة كفاءة الطلاب من خلال توفير دورات التنمية المهنية لدى المعلمين؛ حتى تنمي معارفهم، وتصقل مهاراتهم؛ لأنهم العنصر الأهم لتحقيق الأهداف التعليمية.

وينبغي أن يستمر المعلمون في صقل مهاراتهم طوال حياتهم المهنية؛ لأن الحصول على الدرجة العلمية المناسبة لا يكفي فقط للنجاح في عملية التدريس. (Polskaya, 2021). ومن أجل تطوير مهارات المعلمين، فإن برامج التنمية المهنية يجب أن تشتمل على المراحل التالية: تحديد احتياجات الإعداد المهني للمعلمين، وتحديد الأهداف العامة والخاصة، وتخطيط الأنشطة والموارد، واختيار المشاركين والمدربين، وتنفيذ عملية التنمية المهنية، وتقييم المخرجات التعليمية. (Vassileva, 2021). وتساهم التنمية المهنية في تطوير مهنة المعلم عن طريق مجموعة متنوعة من الخبرات الرسمية وغير الرسمية، كما أنها طويلة المدى، وتغطي أنواعًا مختلفة من الخبرات التي يتم التخطيط لها بشكل منهجي؛ لتحفيز المعلمين وتطوير مهاراتهم. (Marcelo, 2009)

ولقد تم توجيه النقد إلى دورات التنمية المهنية للمعلمين. ومن أهم هذه الانتقادات: أن البرامج الحالية للتنمية المهنية يجب أن تعمل على إتقان المعلمين لمجموعة جديدة من المهارات؛ ليطبقوها مع طلابهم، كما يجب أن تستجيب للاحتياجات المتنوعة للطلاب. (Qi, 2012). وينبغي مراعاة الاحتياجات التدريسية للمعلمين في برامج التنمية المهنية، تبعًا لميولهم، واهتماماتهم، وخبراتهم التدريسية، بالإضافة إلى الاحتياجات الحقيقية للطلاب.

ولقد ذكرت الكثير من الدراسات أهداف التنمية المهنية للمعلمين؛ حيث يمكن استخلاصها في النقاط التالية:

- تحديث المعارف لدى المعلمين حول موضوعات التعليم في ضوء التطورات الحديثة في مجال التدريس.
- تطوير مهارات المعلمين في ضوء تطور تقنيات التدريس الحديثة، والبحوث التربوية الجديدة.
- تمكين المدارس من تطبيق الإستراتيجيات الجديدة المتعلقة بالمنهج والممارسات التدريسية.

- تبادل المعلومات والخبرات بين المعلمين وزملائهم في المجال. (OECD, 1998)

وحدد جوسكي Guskey ثلاثة أهداف رئيسة للتطوير المهني وهي: تطوير ممارسات الفصل الدراسي، والتغيير في مواقف المعلمين ومعتقداتهم، وتحسين نتائج الطلاب. (Guskey, 2002)

ولكن ما الذي يجعل برامج التنمية المهنية تفشل في تطوير مهارات المعلمين؟ توجد بعض الأسباب التي قد تؤدي إلى فشل برامج التنمية المهنية هي:

- إن برامج التنمية المهنية تم فرضها بصورة مركزية من أعلى إلى أسفل، دون مراعاة لاحتياجات المعلمين، وهذا يحد من حرية اختيار المعلمين لمجالات التنمية المهنية.
- أن معدي برامج التنمية المهنية قد ينظرون إلى المعلمين على أنه ليس لديهم أدنى فرصة للمشاركة في هذه البرامج، وبالتالي فإن تأثير هذه البرامج يكون محدودًا في إحداث تغيير إيجابي طويل المدى.
- إن برامج التنمية المهنية قد يتم تصميمها بحيث تناسب كل المعلمين، دون النظر إلى الفروق الفردية التي بين المعلمين، ونتيجة لذلك فهي لا تستطيع تلبية كافة احتياجات المعلمين الفردية.
- عدم المراقبة الجيدة والتقييم المحدود لفعالية برامج التنمية المهنية من وجهة نظر المعلمين. (Galaczi, Nye, Poulter& Allen, 2018).

ويجب أن تكون التنمية المهنية عالية الجودة، وتعتمد على أهداف محددة جيدًا؛ بحيث تعمل على الاستخدام الأمثل للوقت، وتوظيف التقييم التكويني والختامي. (Commonwealth of Virginia, 2004). ولقد ذكر التربويون أن برامج التنمية المهنية لكي تكون فعالة؛ فيجب أن تتوافر فيها بعض المعايير وهي:

1. إشراك المعلمين في المهام العملية، والتركيز على المحتوى، والتعلم النشط.
2. أن يتصف المعلمون بالتعاون والتأمل والممارسة والمشاركة في تبادل المعرفة.
3. توفير الدعم والتدريب والخبراء، والتغذية الراجعة، وتقديم النمذجة والحل الجماعي للمشكلات.
4. أن تكون برامج التنمية المهنية مستمرة ومكثفة.

(Darling, Hyler& Gardner, 2017) (Archibald, Coggshall, Croft& Goe, 2011) (Darling& Mclaughlin, 1995)

ولقد تعددت أنماط التنمية المهنية؛ حيث اشتملت على البحوث الإجرائية الفردية والجماعية، ومراجعة أعمال الطلاب، وتعليم الأقران، والدورات التدريبية، ودراسات الحالة، وورش العمل، والتعلم بالممارسة، والانتساب لعضوية هيئات التعليم المهني، والتعلم الذاتي، والمؤتمرات والندوات التعليمية، وبرامج الإعداد التربوي، والزيارات للمدارس الأخرى، وشبكة التنمية المهنية، ومراقبة الأقران. (Leadership and Teacher Development Branch, 2005) (Peña, 2009) (Khan, 2010)

لقد أثرت التنمية المهنية في بُعدٍ آخر غير المعلمين، وهذا البعد هو الطلاب؛ حيث يمكن للتنمية المهنية أن تحدث فرقًا في مستوى الطلاب، ولكن بصورة غير مباشرة، فإذا حضر المعلم برامج التنمية المهنية المستهدفة من (30-100) ساعة في مدة تتراوح من ستة أشهر إلى عام، فإنه يحقق نموًا بنسبة (21%) في مستوى الطالب العادي. (Lemke, 2010). وهذا يؤكد على وجود علاقة طردية بين تدريب المعلمين وزيادة نسبة التحصيل العلمي لدى الطلاب. فكلما زاد الوقت المخصص للتدريب، أدى ذلك إلى تطوير أداء المعلمين، وبالتالي زيادة نسبة التحصيل العلمي لدى الطلاب. (الحر، 2010).

ثانيا: الرخصة المهنية للمعلمين:

لقد أكدت الأبحاث التربوية أن جودة التدريس من أهم العوامل التي تساهم في تنمية مستوى التحصيل لدى الطلاب. (Mizell, 2010). لذا فمن المهم إكساب المعلمين مهارات التدريس؛ لتمكنهم من التخطيط للدرس، والتمهيد، وإدارة الفصل، وقياس تحصيل الطلاب، والتعامل مع مشكلات الطلاب بصورة احترافية. وهذا لن يحدث إلا من خلال تنمية معارف المعلمين، ومهاراتهم؛ ليتعاملوا بالشكل الأفضل مع الطلاب في بيئة تعليمية تساعدهم على التحصيل والإبداع.

لقد اهتمت دولة قطر بتحسين مستوى الطلاب من خلال تطوير أداء المعلمين؛ حيث أعدت المعايير المهنية الوطنية للمعلمين؛ لترتبط بمواصفات التدريس الجيد، وتحقيق النتائج المتوقعة من المعلمين. (وزارة التعليم والتعليم العالي، 2018). ويُعَدُ هذا التقييم أحد الأسس الرئيسة لإستراتيجية وزارة التعليم في رفع مستوى المعلمين؛ لمنحهم الرخصة المهنية تبعًا للمعايير المهنية الوطنية للمعلمين في دولة قطر. وتنبع سياسة الرخص المهنية للمعلمين من رؤية قطر 2030م؛ حيث تهتم بتوفير نظام تعليمي متميز، يلبي حاجات المجتمع القطري. (وزارة التعليم والتعليم العالي، 2018). إن الرخصة المهنية بمثابة تصريح قانوني يؤكد على كفاءة المعلم لمزاولة مهنته؛ ولمنحه تصريحًا بعد عملية التقييم تبعًا لمعايير معينة تكفل الحد الأدنى من الكفايات العلمية والتربوية اللازمة للمعلم؛ ليؤدي مهمته بنجاح. (شرير والمصري، 2017).

ويسمح نظام الرخص المهنية للمعلمين بتقييم المعلمين؛ للحصول على الرخصة المهنية. ويحدد هذا التقييم مستوى المعلمين، فإذا نجحوا، فقد

حصلوا على الرخصة المهنية للمعلمين، وإذا رسبوا، فسوف يخضعون إلى خطة تطوير لمدة عام؛ لتحسين أدائهم. (وزارة التعليم والتعليم العالي، 2021). وتُعَدُ الرخصة المهنية للمعلمين وثيقة تعليمية تصدر من وزارة التعليم وفق شروط محددة، ومن يحصل عليها يمكنه مزاولة مهنة التدريس. (هيئة تقويم التعليم والتدريب، 2017).

ويسعى المعلمون إلى الحصول على الترخيص؛ من أجل مزيد من الاحتراف، والحصول على خدمات عالية الجودة في التدريس؛ لأن الترخيص يساعد على تحقيق الحد الأدنى من معايير الجودة في العملية التعليمية. (Sass, 2011). كما أن الحصول على الترخيص يؤدي إلى زيادة الأجور بنسبة (24%) في بعض دول العالم. إن الترخيص يدل على موافقة الدولة على عمل المعلم الذي لديه رخصة تعليمية؛ لذلك فإن الترخيص يضفي الشرعية على عمل المعلمين. (House, 2015) (Kleiner& Krueger, 2010). إن الترخيص المهني يشجع المعلمين على تطوير أنفسهم، ورفع مستوى تفكيرهم، ولذا فيجب توفير قسم خاص لإصدار الرخص المهنية للمعلمين تبعًا لمعايير محددة؛ لممارسة مهنة التدريس بكفاءة عالية. (Elatrebi,2021). وقد يسعى المعلمون إلى الحصول على الترخيص؛ من أجل العمل في مهنة التدريس، والانضمام إلى نقابة المعلمين؛ بهدف الحصول على الخبرات المتنوعة من الخبراء.

ويستبعد الترخيص المهني للمعلمين النماذج السيئة من المعلمين، كما أنه من المتوقع أيضًا منع المعلمين المتميزين من العمل بالتدريس؛ بسبب إخفاقهم في الحصول على رخصة المعلمين. (Larsen, 2013) (House, 2015). وتتنوع الهيئات التعليمية التي تمنح تراخيص المعلمين على مستوى العالم؛ فمثلًا يوجد المجلس الوطني لمعايير التدريس في الولايات المتحدة الأمريكية، وهو منظمة مهنية غير ربحية، تهدف إلى الارتقاء بجودة التدريس من خلال معايير صارمة، وتوفير نظام وطني لاعتماد المعلمين الذين يستوفون هذه المعايير، والاستفادة من خبرات المعلمين المعتمدين من المجلس الوطني لمعايير التدريس. (National Board for Professional Teaching Standards, 2020). وتختلف معايير الترخيص المهني للمعلمين من دولة إلى أخرى، بل من مؤسسة إلى أخرى، وهذا راجع إلى ظروف كل مؤسسة. (Natale, Bassett, Gaddis& McKnight, 2013)

ولقد قدم (Curran, Abrahams& Clarke, 2001) اقتراحًا خاصًا بالرخصة المهنية يرتكز على أربعة محاور هي: (1) الاعتراف بالتراخيص الممنوحة من الدول الأخرى. (2) التعاون مع الدول الأخرى؛ لاعتماد معايير متوافقة في إعداد المعلمين؛ لمنحهم الترخيص. (3) إعداد إستراتيجية شاملة؛ لتوظيف المعلمين المؤهلين تأهيلًا جيدًا. (4) تطوير نظام شامل لبيانات المعلمين؛ ليساعدهم في تقييم جودة التعليم.

الدراسات السابقة:

لقد قسم الباحثون الدراسات السابقة إلى قسمين هما: دراسات اهتمت ببرامج التنمية المهنية للمعلمين، ودراسات أخرى اهتمت بالرخصة المهنية للمعلمين وهي كما يلي:

أولًا: دراسات اهتمت ببرامج التنمية المهنية للمعلمين:

ركزت دراسة المصري، أبو لبدة، عبد الحميد، القضاة، عبابنة، وحامد (2008) على تقويم البرامج التدريبية وإستراتيجيات التقييم الحالية في وزارة التربية والتعليم بالأردن. واعتمدت الدراسة على نموذج كيركباتريك (Kirkpatrick `s Model) في تقويم البرامج التدريبية؛ لقياس ردود أفعال المتدربين نحو البرامج التدريبية. وتم تطبيق الدراسة على (486) معلمًا. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن نسبة رضا المعلمين عن أوقات التدريب كانت ضعيفة. كما أن مستوى رضاهم عن تلبية البرامج لحاجاتهم التدريبية كانت متوسطة.

وهدفت دراسة (Özdemir, 2013) إلى تقويم المعلمين لأنشطة التنمية المهنية في تركيا. وتم تطبيق استبانة على (507) معلما ومعلمة في (12) مدرسة ابتدائية و (12) مدرسة ثانوية. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن أكثر الأنشطة المهنية التي استحوذت على اهتمام المعلمين هي: أساليب التدريس الحديثة، والمشاركة في المنتديات المهنية على الإنترنت؛ لتبادل الآراء والخبرات؛ من أجل التنمية المهنية، بالإضافة إلى استخدام التقنيات التعليمية، وتعليم الطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة. كما أكدت الدراسة على أن أغلب معلمي عينة الدراسة يحتاجون إلى برامج التنمية المهنية.

وتم إجراء دراسة (Bayar, 2014) في تركيا؛ حيث اشتملت على (16) معلمًا (8 معلمين، 8 معلمات) بالمرحلة الابتدائية. وطُلِبَ منهم إبداء آرائهم وتجاربهم حول التنمية المهنية التي قدمت لهم على مدار عامٍ كامل. كما تم تحليل الوثائق المرتبطة بتقارير وزارة التربية في تركيا. وأكدت النتائج على أن برامج التنمية المهنية يجب أن تراعي احتياجات المعلمين في برامج التنمية المهنية، كما يجب أن تراعي الاحتياجات المدرسية، بالإضافة إلى مشاركة المعلمين في تصميم وتخطيط أنشطة التنمية المهنية.

كما هدفت دراسة قطاوي والعايدي (2016) إلى تحديد درجة فاعلية تدريب معلمي الدراسات الاجتماعية والعلوم في أثناء الخدمة على المناهج المطورة في الأردن. وتم تطبيق استبانة على (64) معلمًا ومعلمة. وأكدت نتائج الدراسة أن فاعلية التدريب كانت مرتفعة بصفة عامة، بينما كانت متوسطة في مجالي البيئة التدريبية وتقويم التدريب. وأوصت الدراسة بالاهتمام بتقويم البرامج التدريبية بصورة مستمرة.

ولقد هدفت دراسة الزهراني (2018) إلى تقويم البرامج التدريبية لمعلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية بمدينة الدمام من وجهة نظرهم في ضوء الاحتياجات التدريبية، ووضعت تصورًا مقترحًا لتطوير البرامج التدريبية التي يتم تقديمها للمعلمين تبعًا لاحتياجاتهم التدريبية. وتم تطبيق استبانة

على (160) معلمًا، حيث تم اختيارهم بطريقة مقصودة. وتوصلت الدراسة إلى أن الاحتياجات التدريبية التي أظهرها المعلمون كانت مهمة بدرجة كبيرة، وخاصة المجالات المهنية والتربوية والأكاديمية. كما أكدت الدراسة على أهمية مراعاة خصائص المتعلمين، وتنويع الأداء التدريسي، والتمهيد للدرس، والتنويع في أساليب التقويم. وأوصت الدراسة برصد الاحتياجات التدريبية للمعلمين باستمرار؛ لأنها تتغير دائمًا، تبعًا لتغير الظروف والمستجدات البيئية والتعليمية.

وهدفت دراسة الشهومي (2018) إلى تقويم فاعلية البرامج التدريبية بمركز التدريب التربوي بمحافظة الظاهرة بسلطنة عمان. وتم تطبيق استبانة على (207) معلمًا ومعلمة. وأكدت النتائج على فاعلية البرامج التدريبية بمركز التدريب التربوي بصورة متوسطة، وعدم وجود فروق دالة إحصائيًا في استجابات العينة تُنسب إلى متغيرات الجنس (ذكور/ إناث)، وسنوات الخبرة، والمؤهل الدراسي.

واهتمت دراسة الأسمري (2017) بتقويم البرامج التدريبية المقدمة لمعلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية، ومدى توافر الاحتياجات التدريبية في البرامج التدريبية المقدمة لهم، ثم إعداد تصور مقترح للبرامج التدريبية في ضوء الاحتياجات التدريبية. وقد تم تطبيق الاستبانة على عينة عشوائية بلغت (31) معلمًا من معلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية في خميس مشيط بالمملكة العربية السعودية. وتوصلت الدراسة إلى تحديد قائمة بالاحتياجات التدريبية للمعلمين، وإعداد تصور مقترح لبرنامج تدريبي للمعلمين في ضوء احتياجاتهم التدريبية.

واهتمت دراسة (Ekinci& Acar, 2019) باقتراح نموذج للتنمية المهنية الفعالة بناء على آراء المعلمين حول التنمية المهنية. وتم إجراء مقابلة مع (20) معلمًا بالمرحلة الابتدائية في تركيا. وتركزت المقابلة حول مفهوم التنمية المهنية، وخصائصها، وكيفية توفيرها للمعلمين. وتوصلت نتائج الدراسة إلى انقسام آراء المعلمين حول عمليات التنمية المهنية؛ حيث ركزت على عدة فئات هي: الظروف المادية، والتقنيات الحديثة، وحق المعلمين في اختيار برامج التنمية المهنية الملائمة لهم، واختيار المحتوى المناسب. بالإضافة إلى التأكيد على حاجة المعلمين إلى التنمية المهنية.

وهدفت دراسة (Cerkez, 2020) إلى تسليط الضوء على تجارب المعلمين، والتحديات التي تواجههم، والاحتياجات التدريبية، والحلول الممكنة في حياتهم المهنية. وتم تطبيق استبانة على (128) معلمًا في جميع المراحل التعليمية في دولة رومانيا؛ لتحقيق هذا الهدف. وأظهرت نتائج الدراسة أن المعلمين تواجههم بعض التحديات، وأهمها: مواكبة التطورات التقنية الحديثة في مجال التعليم. كما أكدت النتائج على أهمية الاستثمار في البرامج التدريبية؛ لدعم المعلمين الجدد؛ كي ينجحوا في التدريس.

وأكدت دراسة (Smilgienė& Masiliauskienė, 2020) على أهمية تطوير مهارات المعلمين؛ لتطوير خبراتهم، والسعي لتحسين جودة التعليم؛ لأنه عامل أساسي لنجاح الفرد في مهنته. واستخدمت الدراسة طريقة المقابلة مع (18) معلمًا من مؤسسات التعليم قبل المدرسي في ليتوانيا. وأكدت النتائج أن تصور المعلمين حول عملية التدريس مرتبط بفرص التنمية المهنية، واكتساب المعارف والمهارات المستهدفة، وتشجيع المعلمين على الاندماج في عملية التدريس من خلال الإحساس بالمسؤولية الذاتية، وتلبية الاحتياجات التدريبية المتزايدة لديهم.

ثانيًا: دراسات اهتمت بالرخصة المهنية للمعلمين:

لقد اهتمت دراسة (Bashyal, 2008) بتحديد اتجاهات معلمي اللغة الإنجليزية تجاه الرخصة المهنية للتدريس. وتم توزيع استبانة على (100) معلم للغة الإنجليزية بالمرحلة الثانوية في دولة نيبال. وأظهرت نتائج الدراسة أن المعلمين اتفقوا على أن رخصة التدريس تُعَدُ شرطًا أساسيًا للعمل بمهنة التدريس. كما أن الترخيص يحسن جودة التدريس؛ لأنه يساعد في اختيار المعلمين المتميزين. ولقد أوصت الدراسة بأن يعتمد نظام الترخيص على ثلاثة معايير هي: المؤهلات العلمية، والتدريب، والأداء التدريسي. كما ينبغي تحديث نظام الرخص المهنية كل خمس سنوات.

وهدفت دراسة الطنيجي (2008) إلى تحديد أثر برنامج مقترح لتنمية المعرفة المهنية؛ لإكساب معلمي دولة الإمارات العربية المتحدة معايير رخصة التدريس. وتم تطبيق استبانة على (140) معلمًا ومعلمةً، لتحديد المعارف التي يحتاجها المعلمون، وتشخيص الوضع الراهن؛ لبناء برنامج تنمية المعرفة المهنية. ولقد تم تطبيق الدراسة على عينتين: تجريبية (33) معلمًا، وضابطة (32) معلمًا، لمعرفة أثر البرنامج المقترح لتنمية المعرفة المهنية في إكساب معلمي دولة الإمارات رخصة التدريس. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن تقديرات المعلمين للمعارف المهنية التي يحتاجونها لاكتساب معايير رخصة التدريس كانت عالية، وبالتالي فإن هناك مبررًا لبناء البرنامج المقترح. كما أكدت النتائج على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد الدراسة ترجع إلى متغير الخبرة، أو إلى المادة الدراسية أو التفاعل بينهما. وأوصت الدراسة بتلبية حاجات المعلمين، والاعتماد على آرائهم فيما يخص التنمية المهنية.

كما هدفت دراسة (Mouzakis, Roussakis& Tsagarissianos, 2010) إلى تحديد رضا المعلمين عن الدورة التدريبية للترخيص التربوي في اليونان. وتم تطبيق استبانة على (51) معلمًا من معلمي المرحلة الابتدائية؛ لتحديد آرائهم حوال محتوى الدورة التدريبية المؤهلة للترخيص التربوي. وأظهرت النتائج أن محتوى الدورة التدريبية كان له تأثير إيجابي على رضا المعلمين.

ولقد ركزت دراسة صادق، أبو تينة، السليطي، والمطاوعة (2016) على دراسة واقع نظام الرخص المهنية للمعلمين في قطر؛ حيث تعرفت على إجراءات الحصول على الرخصة المهنية، ومزايا استحداث نظام للرخص المهنية، والتحديات التي واجهت تطبيق النظام. واستخدمت الدراسة المنهج

الوصفي في تحليل الوثائق والبيانات المرتبطة بالرخصة المهنية، بالإضافة إلى إجراء المقابلات مع مسؤولي الرخص المهنية؛ للاسترشاد بآرائهم في تقييم نظام الرخصة المهنية. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن أهم مزايا استحداث نظام الرخص المهنية هو تطوير المعايير المهنية، وتدريب المدارس، وتمكينها من تحمل مسؤولية تقييم معلميها. أما أهم التحديات فهي اعتماد نظام الرخص على ملف الإنجاز المهني فقط، وضعف عمليات التدريب للحصول على الرخصة المهنية. وأوصت الدراسة بأهمية مراجعة المعايير المهنية، وإخضاعها للفحص والتقييم من جانب المعلمين، بالإضافة إلى توفير نظام شامل لتقييم المعلمين في ضوء المعايير المهنية.

وهدفت دراسة (Prachagool& Nuangchlerm, 2017) إلى تحديد مهارات التعليم في القرن الحادي والعشرين للمعلمين غير الحاصلين على الرخصة المهنية للتدريس. وتم تطبيق استبانة على (48) معلمًا لم يحصلوا على الرخصة المهنية؛ لتحديد آرائهم حول برنامج الإعداد المهني؛ للحصول على الرخصة المهنية. وأكدت الدراسة على أن مهارات التعلم في القرن الحادي والعشرين ضرورية، لكنها ليست كافية لتكوين معلم جيد من ناحية الإبداع والتفكير النقدي؛ لذا يجب تحديد سمات المعلم والمعايير المهنية للمعلمين؛ لتطوير مهاراتهم، وإعداداهم بشكل جيد.

وحددت دراسة المطيري (2017) آراء المعلمين نحو رخصة مزاولة المهنة في الكويت؛ بهدف التوصل إلى مبررات تطبيق الرخصة المهنية؛ للتوصل إلى الفوائد التربوية المنشودة. وتم تطبيق استبانة على (834) معلمًا ومعلمة في مختلف المواد الدراسية وفي المراحل التعليمية المختلفة. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن آراء المعلمين أيدت مشروع الرخصة المهنية للمعلمين؛ لما توقعوه من فوائد على المستوى الشخصي والعملي للمعلمين. كما أكدت النتائج على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين والمعلمات فيما يتعلق بالقيمة التربوية المتوقعة من الرخصة المهنية. وأوصت الدراسة بضرورة وضع شروط واضحة فيما يتعلق بكيفية الحصول عليها. وإنشاء وحدات تختص بالإعداد التربوي والتقويم في الجوانب المرتبطة بالرخصة المهنية للمعلمين.

وركزت دراسة (Bawaneh, 2020) على تحديد رضا معلمي العلوم عن برامج التنمية المهنية في تطوير كفاءاتهم التدريسية، بالإضافة إلى ثلاثة متغيرات هي: الجنس (معلمون/ معلمات)، والخبرة، والمنطقة التعليمية. وتم تطبيق استبانة على (212) معلمًا ومعلمة. وأكدت نتائج الدراسة على المستوى العام لرضا المعلمين عن برامج التنمية المهنية كان بنسبة متوسطة، بالإضافة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستويات رضا المعلمين عن برامج التنمية المهنية تبعًا لمتغيرات الجنس والخبرة والمنطقة التعليمية.

كما هدفت دراسة الوادعي وآل سفران (2021) إلى تقويم البرامج التدريبية لمركز التطوير المهني التعليمي في خميس مشيط في ضوء معايير الرخصة المهنية من وجهة نظر المعلمين. وطبق الباحثان استبانة لتحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين وفق متطلبات الرخصة المهنية. كما تم تطبيق أداة تحليل المحتوى؛ لتقويم الحقائب التدريبية للبرامج التدريبية التي يقدمها مركز التطوير المهني التعليمي وفق احتياجات المعلمين القائمة على معايير الرخصة المهنية. وأكدت النتائج على وجود احتياجات تدريبية قائمة على معايير الرخصة المهنية من وجهة نظر المعلمين. وأوصت الدراسة بإعداد البرامج التدريبية تبعًا لاحتياجات المعلمين؛ بحيث تحقق متطلبات الرخصة المهنية.

أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة:

لقد استفادت الدراسة الحالية من الدرسات السابقة من عدة أوجه هي: أنها اعتمدت على الدراسات السابقة في بناء الاستبانة، كما اتبعت المنهجية البحثية نفسها التي اتبعتها الدراسات السابقة. واستطاعت الدراسة الحالية أن تفسر نتائجها في ضوء نتائج الدراسات السابقة؛ حيث استخدمنا المقارنات بين النتائج؛ لتحديد أوجه التشابه والاختلاف، وأسبابه المنطقية في الدراسة الحالية. وتتميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة أنها أول دراسة في هذا المجال يتم فيها تحديد آراء المعلمين نحو برامج التنمية المهنية في دولة قطر. كما امتازت الدراسة الحالية بكثرة عدد أفراد العينة، بالإضافة إلى تنوع المتغيرات التي تشتمل عليها الدراسة، وهذا أدى إلى إثراء نتائج الدراسة الحالية وربطها بالدراسات السابقة.

الطريقة والإجراءات:

مجتمع الدراسة وعينتها:

يمثل المجتمع الأصلي للدراسة جميع معلمي المدارس الحكومية في دولة قطر في مراحل التعليم الابتدائي والإعدادي والثانوي، والبالغ عددهم الرسمي طبقًا للإحصائيات والتقارير السنوية المنشورة في الموقع الرسمي لوزارة التعليم والتعليم العالي بدولة قطر، 13055 معلما، وذلك بعد استبعاد معلمي ما قبل التعليم الابتدائي (رياض الأطفال). ولقد تم اختيار عينة طبقية عشوائية من هؤلاء المعلمين، الذين التحقوا بالبرنامج التدريبي الأساسي للمعلمين المؤهل للرخصة المهنية للمعلم، في مستوياته: الأول والثاني والثالث؛ حيث انعقد خلال الفترة من (2017 – 2020)، في إطار مشروع مشترك بين مركز تطوير التربويين بكلية التربية بجامعة قطر ووزارة التعليم والتعليم العالي بدولة قطر ممثلة في مركز التطوير والتدريب التربوي. وقد بلغت عينة الدراسة (2125) معلماً، وتمثل نسبة (16.2%) من المجتمع الأصلي للدراسة؛ حيث مثلت كافة المراحل التعليمية، وكافة مدن دولة قطر: (الدوحة والشحانية ومدينة الشمال والوكير ودخان والوكرة والخور ومسيعيد). ويصف الجدول التالي توزيع المتغيرات الديموغرافية لعينة الدراسة.

جدول (1): توزيع المتغيرات الديموغرافية بعينة الدراسة

المتغير	القيمة	التكرارات	النسبة
الجنس	إناث	1203	56.6%
	ذكور	922	43.4%
الجنسية	غير محدد	43	2.0%
	غير قطري	1726	81.2%
	قطري	356	16.8%
الوظيفة	غير محدد	2	0.1%
	منسق	26	1.2%
	مدرس	2097	98.7%
المرحلة الدراسية	غير محدد	37	1.7%
	ابتدائي	915	43.1%
	إعدادي	490	23.1%
	ثانوي	683	32.1%
المستوى التعليمي	غير محدد	44	2.1%
	بكالوريوس	1412	66.4%
	دبلوم تربوي	394	18.5%
	ماجستير	216	10.2%
	دكتوراه	59	2.8%
الخبرة	غير محدد	41	1.9%
	أقل من خمس سنوات	423	19.9%
	من 5-15 سنة	1086	51.1%
	أكثر من 15 سنة	575	27.1%
المجموع		2125	100.0%

وتعكس بيانات الجدول السابق تمثيل العينة لكافة المتغيرات الرئيسة والفرعية بالدراسة بشكل متوازن لحد كبير، حيث يتضح أن (43%) من الذكور، و(57%) من الإناث. أما متغير الجنسية، فإن (17%) منهم من الجنسية القطرية، و(81) من غير القطريين، والنسبة الباقية غير محددة. وبالنسبة للوظيفة، فغالبية العينة من فئة المعلمين بنسبة (98.7%) و(1.20%) من المنسقين، ومعظم المشاركين في الدراسة من الحاصلين على البكالوريوس؛ حيث كانت نسبتهم (66 %) و(18.5%) من الحاصلين على الدبلوم التربوي، و(10%) من حملة الماجستير، و (2.8%) من الحاصلين على الدكتوراه. ومن ناحية المرحلة الدراسية، فإن (32%) من المعلمين بالمدارس الثانوية، و (23%) في المدارس الإعدادية، و (43%) في المدارس الابتدائية. وبالنسبة لمتغير الخبرة فإن (20%) تقريبًا من المشاركين تراوحت خبراتهم بين (0-5) سنوات، و(51%) كانت خبراتهم تتراوح بين (6-15) سنة و(27%) كانت خبرتهم أكثر من (15) عامًا.

منهجية الدراسة:

لقد استخدم الباحثون المنهج الوصفي التحليلي؛ حيث يتلاءم مع أهداف الدراسة، وأسئلتها البحثية، وخطواتها الإجرائية.

أداة الدراسة:

تم تطبيق استبانة مُحكمة، أُعدت عن طريق فريق متخصص لدى مركز تطوير التربويين بكلية التربية جامعة قطر. وتهدف إلى قياس رضا المعلمين عن البرامج التدريبية المؤهلة للرخصة المهنية، وفق مقياس ليكرت الخماسي. ولقد تم الاستناد إلى مجموعة من الدراسات السابقة لبناء الاستبانة، وهذه الدراسات هي: (Bayar, 2014) (AlFaki, 2014) (Ozdemir, 2013) (Bashyal, 2008)(الزايدة، وأحمد، 2015) (الأسمري، 2017) (هلال، 2017) (الزهراني، 2018) (الشهومي، 2018). ولقد اشتملت الاستبانة على (28) بنداً، ومُوزعة على أربعة محاور أساسية، هي: (الرضا عن محتوى التدريب- الرضا عن إجراءات التدريب- الرضا عن المدرب- الرضا عن بيئة التدريب). ويوضح الجدول التالي، عدد العبارات الخاصة بكل محور من المحاور الأربعة.

جدول (2) توزيع فقرات قياس الرضا عن التدريب في أداة الدراسة بحسب المحور

محاور الاستبانة	عدد العبارات بكل محور
محتوى التدريب	8
إجراءات التدريب	5
المدرب	12
بيئة التدريب	3

ثبات أداة الدراسة، وصدقها:

تم تطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية، وتم حساب معامل الثبات لها، باستخدام معادلة ألفا كرو نباخ. وقد بلغت قيمة ألفا لثبات عبارات الاستبانة ككل (0.97)، وتشير إلى درجة ثبات عالية، وأن الاستبانة أصبحت صالحةً لجمع البيانات المطلوبة. كما بلغت قيمة ألفا لثبات محور المدرب (0.96)، ومحور محتوى التدريب (0.95)، ومحور إجراءات التدريب (0.89)، ومحور بيئة التدريب (0.64).

ولحساب صدق الاستبانة، فقد تم استخدام التحليل العاملي التوكيدي، وتم التحقق من شروط إجرائه على عينة الدراسة من خلال التأكد أولا من مناسبة نسبة عدد العبارات إلى حجم العينة، واتضح أن النسبة تساوي (1 : 40) وبما يعني أن العينة كبيرة جدا ومناسبة لإجراء التحليل، كما تم إجراء اختبار KMO and Bartlett's واتضح أن قيمة (مربع كا) بقيمة عالية كما في الجدول التالي:

جدول (3) نتائج اختبار KMO and Bartlett's لتطبيق التحليل العاملي التوكيدي.

KMO and Bartlett's Test		
Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		0.978
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	34038.754
	df	378
	Sig.	0.000

وبعد التأكد من الشروط السابقة، فقد تم إجراء التحليل العاملي التوكيدي للمحاور الأربعة للاستبانة، وتكشف جداول (4) و(5) نتائج ذلك.

جدول (4) يوضح نتائج التحليل العاملي التوكيدي لعبارات ومحاور أداة الدراسة لحساب صدق الاستبانة

Rotation Sums of Squared Loadings			Extraction Sums of Squared Loadings			Initial Eigenvalues			Component
Cumulative %	% of Variance	Total	Cumulative %	% of Variance	Total	Cumulative %	% of Variance	Total	
33.00	33.00	9.24	63.80	63.80	17.86	63.80	63.80	17.86	محتوى التدريب
57.23	24.23	6.78	70.31	6.50	1.82	70.31	6.50	1.82	إجراءات التدريب
69.19	11.96	3.35	74.55	4.24	1.19	74.55	4.24	1.19	المدرب
77.31	8.12	2.27	77.31	2.76	0.77	77.31	2.76	0.77	بيئة التدريب

جدول (5) نتائج يوضح التحليل العاملي التوكيدي لعبارات ومحاور أداة الدراسة لحساب صدق الاستبانة

Rotated Component Matrix[a]				
Component				
4	3	2	1	
		0.762		Q1.1
		0.808		Q1.2

Rotated Component Matrix[a]				
Component				
		0.767		Q1.3
		0.782		Q1.4
		0.778		Q1.5
		0.744		Q1.6
		0.679		Q1.7
		0.672		Q1.8
	0.575			Q2.1
	0.629			Q2.2
	0.709			Q2.3
	0.614			Q2.4
	0.638			Q2.5
			0.759	Q3.1
			0.789	Q3.2
			0.770	Q3.3
			0.747	Q3.4
			0.780	Q3.5
			0.715	Q3.6
			0.693	Q3.7
			0.778	Q3.8
			0.767	Q3.9
			0.765	Q3.10
			0.781	Q3.11
			0.798	Q3.12
0.773				Q4.1
0.732				Q4.2
0.605				Q4.3
Extraction Method: Principal Component Analysis. Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.				
a. Rotation converged in 6 iterations.				

يتضح من بيانات الجدولين السابقين لحساب معامل ارتباط فقرات الدراسة مع المحور والاستبانة، أن جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى (1%)، كما يتضح أن العلاقة بين محاور الدراسة جميعها أيضًا دالة عند مستوى (1%)؛ مما يشير إلى أن جميع فقرات الاستبانة قادرة على قياس مستوى الرضا في المحاور المختلفة وأيضًا قياس الرضا الكلي.

المعالجة الإحصائية لفروض الدراسة:

تمّ استخدام العديد من الأساليب الإحصائية لاختبار فرضيات الدراسة باستخدام برنامج SPSS ومنها اختبار T واختبار التباين الأحادي ANOVA، وغيرها لحساب الفروق البعدية، وبحسب نتائج التحليل التي تم الكشف عنها، وتتضح في النتائج.

نتائج الدراسة:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول ونصه: ما مستويات رضا المعلمين عن برامج التنمية المهنية المؤهلة للرخصة المهنية للمعلمين في دولة قطر؟ وللإجابة عن هذا السؤال فقد تم حساب متوسط أفرد العينة في كل محور من محاور الاستبانة، ومتوسط الرضا العام لديهم، وتحديد القيم المتدرجة لاستجابات الاستبانة، حيث تم اعتبار القيمة (2.5) هي المتوسط المقبول- والمعروف مسبقا- لموافقة أفراد العينة على بنود الاستبانة، وأيضا حساب اختبار (ت) للفروق لمجموعة واحدة بين متوسط استجابات العينة بأي بند أو محور وبين المتوسط المقبول للرضا، ويتضح في جدول (6) نتائج السؤال الأول:

جدول (6) نتائج اختبارT لفروق متوسطات رضا المشاركين عن البرنامج التدريبي المؤهل للرخصة المهنية في قطر

محاور الرضا للبرنامج التدريبي بالاستبانة	One-Sample Statistics				Test Value = 2.5		ترتيب نسبة الرضا وفق قيمة المتوسط
	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	t	df	Sig. (2-tailed)
رضا المشاركين عن المدرب	2123	3.62	0.46	0.01	112.901	2122	0.000	1
الرضا العام عن البرنامج التدريبي	2124	3.52	0.45	0.01	103.870	2123	0.000	2
الرضا عن محتوى التدريب	2121	3.51	0.52	0.01	89.224	2120	0.000	3
الرضا عن إجراءات التدريب	2122	3.45	0.56	0.01	78.178	2121	0.000	4
رضا المشاركين عن البيئة	2065	3.25	0.66	0.01	51.842	2064	0.000	5

وتظهر النتائج ارتفاع مستوى الرضا العام لأفراد العينة عن البرنامج التدريبي المؤهل للرخصة المهنية للمعلم في قطر، حيث بلغت قيمة متوسط رضاهم العام عن البرنامج ككل (3.52)، وبما يعني أن غالبية المشاركين لديهم مستوى رضا مرتفع عن البرنامج بشكل عام، وبلغت قيمة (ت) للفروق بين متوسط رضاهم العام والمتوسط المقبول (103.8) مما يشير إلى وجود فروق دالة احصائيا عند مستوى (0.01) لصالح متوسط رضاهم العام المرتفع عن البرنامج التدريبي.

وبالنظر إلى رضا المشاركين في كل محور، فتشير متوسطات رضا المشاركين في كل محور إلى مستوى مرتفع؛ حيث تراوحت بين (3.25-3.62). وأظهرت قيم (ت) المحسوبة لكل محور إلى وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (0.01) بين متوسطات رضاهم في كل محور وبين المتوسط المقبول. وتشير قيم ترتيب محاور الرضا عن البرنامج التدريبي وفق المتوسط أن أعلى مستويات الرضا كانت للمدرب؛ حيث بلغت قيمة متوسط رضا المشاركين بهذا المحور (3.62)، وتلاها رضا المشاركين عن المحتوى التدريبي بمتوسط (3.51)، ثم رضا المشاركين عن الإجراءات التدريبية بمتوسط (3.45)، وكانت أقل مستويات الرضا عن البرنامج تخص بيئة التدريب وجاءت في المرتبة الأخيرة بمتوسط رضا (3.25).

وتوضح النتائج التفصيلية بجدول (7) أن أبعادها تراوحت بين (2.72- 3.69) وبما يعني أن استجاباتهم عن البرنامج وفق العبارات التفصيلية تدرجت من الموافقة إلى الموافقة الشديدة عليها، وكشفت نتائج قيم (ت) المحسوبة إلى وجود فروق دالة إحصائيًا في كافة العبارات؛ حيث تشير إلى رضا المشاركين في كافة البنود، ويلاحظ أن أعلى عبارات متوسطات الموافقة لرضا المشاركين التي كشفت عنها النتائج كانت تخص احترام المدرب للمتدربين، وخلفياتهم الثقافية والاجتماعية، وتمكن المدرب من المادة العلمية للبرنامج، وتوفير المدرب بيئة أمنة ومحفزة تشجع المتدربين على المشاركة، بينما كانت أقلها تخص توقيت التدريب والجانب العملي للتدريب وتقديم أمثلة تطبيقية.

جدول (7) نتائج اختبارT لفروق متوسطات رضا المشاركين عن البرنامج التدريبي المؤهل للرخصة المهنية في قطرفي كل بند من بنود الاستبانة

	One-Sample Statistics						Test Value = 2.5		
	بنود الاستبانة	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	t	df	Sig. (2-tailed)
محتوى التدريب	شمل محتوى البرنامج التدريبي تلخيصًا لأهم عناصره.	1354	3.62	0.559	0.015	73.952	1353	0.000
	ارتبط محتوى البرنامج التدريبي بأهدافه	2073	3.56	0.561	0.012	86.130	2072	0.000
	ارتبط محتوى البرنامج التدريبي بوضوح بمعايير المنهج والمعايير المهنية.	2074	3.53	0.575	0.013	81.656	2073	0.000
	راعى محتوى البرنامج التدريبي مستوى المتدربين (مبتدئ – متمكن)	2029	3.52	0.612	0.014	74.936	2028	0.000

	قدمت لمحة عامة عن عناصر محتوى البرنامج التدريبي	2098	3.52	0.610	0.013	76.661	2097	0.000
	نظم محتوى البرنامج التدريبي بشكل منطقي	2090	3.51	0.610	0.013	75.836	2089	0.000
	استند محتوى التدريب إلى بحوث علمية وممارسات أفضل.	2085	3.50	0.572	0.013	79.616	2084	0.000
	ركز محتوى البرنامج التدريبي على التطبيقات العملية	2084	3.44	0.696	0.015	61.476	2083	0.000
	الرضا عن محتوى التدريب بشكل عام	2121	3.51	0.52	0.01	89.224	2120	0.000
إجراءات التدريب	شجعت فرص التفاعل بين المشاركين وإبداء آرائهم	2099	3.59	0.563	0.012	89.089	2098	0.000
	شجعت فرص التأمل والتدبر في الممارسات	2100	3.52	0.604	0.013	77.329	2099	0.000
	وفرت فرصًا للتطبيق والمناقشة والتقييم	2108	3.48	0.640	0.014	70.280	2107	0.000
	حددت معارف المتدربين واتجاهاتهم وممارساتهم	2057	3.41	0.662	0.015	62.234	2056	0.000
	غلب الجانب العملي على الجانب النظري	2088	3.25	0.799	0.017	43.054	2087	0.000
	الرضا عن إجراءات التدريب بشكل عام	2122	3.45	0.56	0.01	78.178	2121	0.000
الرضا عن المدرب	احترم المدرب المتدربين وخلفياتهم الثقافية والاجتماعية	2109	3.69	0.484	0.011	113.226	2108	0.000
	كان المدرب متمكنا من المادة العلمية	2059	3.68	0.502	0.011	106.114	2058	0.000
	وفر المدرب بيئة آمنة ومحفزة تشجع المتدربين على المشاركة	2105	3.65	0.525	0.011	100.534	2104	0.000
	أبدى المدرب تعاطفًا مع المتدربين وفقًا لاحتياجاتهم	2114	3.63	0.537	0.012	96.441	2113	0.000
	تفاعل المدرب عن قرب مع المتدربين وراقب أعمالهم	2061	3.63	0.542	0.012	94.377	2060	0.000
	ثمن المدرب ملاحظات المتدربين وبنى عليها	2107	3.62	0.545	0.012	94.536	2106	0.000
	انتقل المدرب بسلاسة من موضوع أو نشاط إلى آخر	2063	3.62	0.541	0.012	93.786	2062	0.000
	التزم المدرب بالوقت المحدد لكل نشاط.	2058	3.62	0.556	0.012	91.119	2057	0.000
	قدم المادة التدريبية بطريقة يسهل تتبعها	2069	3.61	0.547	0.012	91.981	2068	0.000
	استخدم المدرب التكنولوجيا بشكل فعال	2065	3.60	0.548	0.012	91.361	2064	0.000
	قدم المدرب تغذية راجعة إيجابية	2105	3.59	0.574	0.013	87.030	2104	0.000
	قدم المدرب تعليمات كتابية واضحة لتطبيق الأنشطة	2107	3.59	0.577	0.013	86.722	2106	0.000
	رضا المشاركين عن المدرب بشكل عام	2123	3.62	0.46	0.01	112.901	2122	0.000
بيئة التدريب	استخدمت وسائل تدريبية متنوعة	2044	3.54	0.627	0.014	74.833	2043	0.000
	كانت قاعة التدريب مناسبة للتفاعل وسماع الآخرين بوضوح	2052	3.49	0.673	0.015	66.949	2051	0.000
	كان توقيت التدريب مناسبا	1995	2.72	1.170	0.026	8.333	1994	0.000
	رضا المشاركين عن البيئة بشكل عام	2065	3.25	0.66	0.01	51.842	2064	0.000
الرضا العام عن البرنامج التدريبي		2124	3.52	0.45	0.01	103.870	2123	0.000

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني ونصه:

للإجابة عن السؤال البحثي الثاني للدراسة، ونصه: هل هناك فروق ذات دلالة احصائية في مستويات رضا معلمي مدارس التعليم العام في دولة قطر عن مضامين البرامج التدريبية للرخصة المهنية للمعلم تنسب إلى اختلاف الجنس – الجنسية- الوظيفة – المؤهل العلمي- التخصص – المرحلة الدراسية- سنوات الخبرة؟ فتوضح الجداول التالية حساب الفروق بين متوسطات رضا المشاركين وفق كل متغير، كما يلي:

جدول (8) نتائج اختبار(T) للفروق بين متوسطات رضا المشاركين عن التدريب وفق متغير الجنس (ذكور/إناث)

محاور تقييم الرضا للبرنامج التدريبي)	Gender	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	t	df	Sig. (2-tailed)
الرضا عن المدرب	إناث	1202	3.6622	0.45129	0.01302	4.887	2121	0.000
	ذكور	921	3.5649	0.45897	0.01512			
الرضا عن محتوى التدريب	إناث	1200	3.5658	0.51355	0.01482	5.845	2119	0.000
	ذكور	921	3.4335	0.52021	0.01714			
الرضا عن إجراءات التدريب	إناث	1201	3.5194	0.53860	0.01554	6.804	2120	0.000
	ذكور	921	3.3547	0.57048	0.01880			
الرضا عن بيئة التدريب	إناث	1192	3.3529	0.65262	0.01890	8.100	2063	0.000
	ذكور	873	3.1182	0.64767	0.02192			
مستوى الرضا الكلي	إناث	1203	3.5783	0.43922	0.01266	7.018	2122	0.000
	ذكور	921	3.4409	0.45686	0.01505			

ويتضح من نتائج الجدول رقم (8) وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة مستوى (0.01) في مستوى الرضا الكلي عن البرنامج التدريبي بين المعلمين والمعلمات المشاركين فيه لصالح المعلمات. كما يتضح أيضا وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) في كل محور من محاور الاستبانة تُنْسَبُ لمتغير الجنس، وبما يشير إلى أن مستوى الرضا عن المحتوى، والإجراءات، والمدرب، وبيئة التدريب كانت أعلى عند الإناث مقارنة بالمعلمين المشاركين في البرنامج.

جدول (9) نتائج اختبار(T) للفروق بين متوسطات رضا المشاركين عن التدريب وفق متغير الجنسية (قطري/ غير قطري)

محاور تقييم الرضا للبرنامج التدريبي)	Nationality	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	t	df	Sig. (2-tailed)
الرضا عن المدرب	غير قطري	1725	3.6323	0.44225	0.01065	1.818	471.87	0.070
	قطري	355	3.5798	0.50556	0.02683			
الرضا عن محتوى التدريب	غير قطري	1724	3.5164	0.50688	0.01221	0.904	2076	0.366
	قطري	354	3.4890	0.57579	0.03060			
الرضا عن إجراءات التدريب	غير قطري	1724	3.4564	0.54858	0.01321	0.848	2077	0.397
	قطري	355	3.4289	0.59249	0.03145			
الرضا عن بيئة التدريب	غير قطري	1671	3.2516	0.64822	0.01586	-1.143	2020	0.253
	قطري	351	3.2958	0.70414	0.03758			
مستوى الرضا الكلي	غير قطري	1725	3.5274	0.44045	0.01060	1.102	2079	0.271
	قطري	356	3.4985	0.49386	0.02617			

وحسب نتائج قيم (ت) المحسوبة لمتغير الجنسية في الجدول رقم (9) يتضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة (مستوى الدلالة 5%) في مستوى الرضا الكلي للمشاركين، أو في محتوى التدريب وإجراءاته، والرضا عن المدرب، وبيئة التدريب تنسب لمتغير الجنسية؛ مما يعني تقارب مستوى الرضا بين المعلمين ككل من القطريين وغير القطريين عن البرنامج التدريبي ومحاوره المختلفة، بغض النظر عن اختلاف جنسياتهم.

جدول (10) نتائج اختبار T للفروق متوسطات رضا المشاركين عن التدريب وفق متغير الوظيفة (معلم /منسق)

محاور تقييم مستوى الرضا عن البرنامج التدريبي)	وظيفة المتدربين	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	t	df	Sig. (2-tailed)
الرضا عن المدرب	منسق	26	3.62	0.497	0.097	-0.057	2119	0.954
	معلم	2095	3.62	0.457	0.010			
الرضا عن إجراءات التدريب	منسق	26	3.45	0.592	0.116	0.051	2118	0.959
	معلم	2094	3.45	0.558	0.012			
الرضا عن محتوى التدريب	منسق	26	3.44	0.532	0.104	-0.632	2117	0.527
	معلم	2093	3.51	0.521	0.011			
الرضا عن بيئة التدريب	منسق	25	3.15	0.609	0.122	-0.809	2061	0.418
	معلم	2038	3.25	0.661	0.015			
مستوى الرضا الكلي	منسق	26	3.49	0.476	0.093	-0.359	2120	0.720
	معلم	2096	3.52	0.452	0.010			

أما فيما يخص مستوى الرضا وفق متغير الوظيفة، فتشير نتائج قيم (ت) المحسوبة لبيانات المشاركين من معلمي ومنسقي مدارس التعليم في قطر وفق الجدول رقم (10) بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة (مستوى الدلالة 5%) في مستوى الرضا الكلى عن البرنامج التدريبي أو في أي من محاوره المختلفة قد تنسب لاختلاف وظيفة المشاركين من أفراد العينة.

جدول (11) نتائج اختبار التباين الاحادي ANOVA للعلاقة بين مستويات رضا المشاركين وفق متغير المؤهل العلمي

							Sig.	F
الرضا عن المدرب	بكالوريوس	1411	3.6346	0.44670	0.01189		0.199	1.554
	دبلوم تربوي	393	3.5957	0.46713	0.02356			
	ماجستير	216	3.5996	0.46916	0.03192			
	دكتوراه	59	3.5434	0.52841	0.06879			
الرضا عن محتوى التدريب	بكالوريوس	1409	3.5238	0.50927	0.01357		0.137	1.844
	دبلوم تربوي	393	3.4802	0.51861	0.02616			
	ماجستير	216	3.4795	0.51509	0.03505			
	دكتوراه	59	3.4024	0.72600	0.09452			
الرضا عن إجراءات التدريب	بكالوريوس	1410	3.4638	0.54448	0.01450		0.284	1.266
	دبلوم تربوي	393	3.4053	0.59158	0.02984			
	ماجستير	216	3.4318	0.54779	0.03727			
	دكتوراه	59	3.4172	0.66239	0.08624			
الرضا عن بيئة التدريب	بكالوريوس	1376	3.2825	0.65220	0.01758		0.067	2.394
	دبلوم تربوي	380	3.2066	0.68538	0.03516			
	ماجستير	209	3.1922	0.61510	0.04255			
	دكتوراه	56	3.1756	0.74361	0.09937			
مستوى الرضا الكلى	بكالوريوس	1412	3.5355	0.43646	0.01162		0.092	2.146
	دبلوم تربوي	393	3.4878	0.46677	0.02355			
	ماجستير	216	3.4918	0.46257	0.03147			
	دكتوراه	59	3.4393	0.59286	0.07718			

وتوضح نتائج الجدول رقم (11) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة (مستوى الدلالة 5%) في مستوى رضا المشاركين الكلي أو الرضا الجزئي عن كل محور من محاور التقييم المختلفة تنسب لاختلاف المؤهل العلمي لدى المشاركين في التدريب على الرخصة المهنية بدولة قطر.

جدول (12) نتائج اختبار التباين الاحادي ANOVA للعلاقة بين مستويات رضا المشاركين عن التدريب وفق متغير المرحلة التعليمية للعينة

المرحلة التعليمية للمشاركين في البرنامج التدريبي.		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	F	Sig.
المدرب	إعدادي	490	3.59	0.474	0.021	6.450	0.002
	ابتدائي	914	3.66	0.442	0.015		
	ثانوي	683	3.59	0.452	0.017		
محتوى التدريب	إعدادي	489	3.46	0.558	0.025	8.005	0.000
	ابتدائي	913	3.56	0.496	0.016		
	ثانوي	683	3.48	0.511	0.020		
إجراءات التدريب	إعدادي	490	3.39	0.597	0.027	10.159	0.000
	ابتدائي	913	3.51	0.520	0.017		
	ثانوي	683	3.41	0.564	0.022		
بيئة التدريب	إعدادي	466	3.16	0.679	0.031	13.286	0.000
	ابتدائي	902	3.34	0.650	0.022		
	ثانوي	661	3.22	0.641	0.025		
الرضا الكلي	إعدادي	490	3.47	0.472	0.021	11.234	0.000
	ابتدائي	915	3.57	0.433	0.014		
	ثانوي	683	3.49	0.448	0.017		

وتكشف نتائج جدول (12) عن وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى (0.01) على الأقل في مستوى رضا المشاركين عن البرنامج التدريبي ككل، وأيضًا الرضا عن محتواه وإجراءاته ومدربيه وبيئته، كل منها على حدة، وتنسب لاختلاف المرحلة الدراسية (ابتدائي – إعدادي – ثانوي)، حيث بلغت قيم **(f)** المحسوبة لذلك (8- 10.1- 6.4- 13.2-11.23) على الترتيب، ولتحديد سبب الفروق في هذه المراحل التعليمية للمشاركين تم إجراء مقارنات بعدية بين بياناتها باستخدام اختبار أقل فرق معنوي ال اس دي (LSD)، وهو ما يوضحه الجدول التالي:

جدول (13) نتائج المقارنات البعدية بين المراحل التعليمية للمشاركين في التدريب باستخدام اختبار ال اس دي (LSD)

Dependent Variable	المقارنات الثنائية بين المشاركين في المراحل التعليمية		Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.
	I	J			
محتوى التدريب	إعدادي	ابتدائي	-.10147*	0.02891	0.000
		ثانوي	-0.01980	0.03057	0.517
	ابتدائي	ثانوي	.08167*	0.02610	0.002
إجراءات التدريب	إعدادي	ابتدائي	-.12156*	0.03099	0.000
		ثانوي	-0.02181	0.03276	0.506
	ابتدائي	ثانوي	.09975*	0.02799	0.000
المدرب	إعدادي	ابتدائي	-.07028*	0.02536	0.006
		ثانوي	0.00254	0.02682	0.925
	ابتدائي	ثانوي	.07282*	0.02291	0.002
بيئة التدريب	إعدادي	**ابتدائي**	-.18116*	0.03729	0.000
		ثانوي	-0.06607	0.03954	0.095
	ابتدائي	ثانوي	.11509*	0.03347	0.001

Dependent Variable	المقارنات الثنائية بين المشاركين في المراحل التعليمية		Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.
	I	J			
الرضا الكلي	إعدادي	ابتدائي	-.10204*	0.02503	0.000
		ثانوي	-0.01599	0.02647	0.546
	ابتدائي	ثانوي	.08605*	0.02261	0.000

يتضح من جدول (13) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) على الأقل في مستوى الرضا بشكل عام عن البرنامج التدريبي ككل لدى المشاركين من المرحلة الابتدائية والإعدادية، لصالح المشاركين من المرحلة الابتدائية، وبالمثل توجد فروق دالة احصائيا في مستوى الرضا العام بين مشاركي المرحلة الابتدائية والثانوية لصالح معلمي المرحلة الابتدائية، بينما لا توجد فروق في مستوى الرضا الكلي عن البرنامج التدريبي بين المشاركين في المرحلتين الإعدادية والثانوية، وهو ما يفسر فروق (F) بين مستوى رضا المعلمين في المراحل الثلاث؛ لأن مشاركي المرحلة الابتدائية راضون عن البرنامج التدريبي ككل بمستوى أكبر من رضا المشاركين في البرنامج نفسه من المراحل الأخرى الإعدادية والثانوية.

كما كشفت جميع المقارنات الثنائية في مستوى رضا المشاركين في المراحل التعليمية المختلفة التي أُجْرِيَتْ في محاور التقييم الأربعة (محتوى التدريب وإجراءاته ومدربيه وبيئته) عن وجود فروق دالة إحصائياً عند (0.05) على الأقل لصالح مستوى رضا معلمي المرحلة الابتدائية، مقارنةً بأية مرحلة أخرى؛ حيث عبروا عن رضاهم في كل محور من محاور التدريب هذه بدرجة رضا أكبر من المشاركين الآخرين في مرحلة التعليم الإعدادي والثانوي، ولهذا فقد ظهرت فروق (F) بين المراحل الثلاثة في المحاور الأربعة للاستبانة سابقًا.

جدول (14) نتائج اختبار التباين الاحادي ANOVA للعلاقة بين مستويات رضا المشاركين عن التدريب وفق سنوات الخبرة

	فئات الخبرة لدى المشاركين في البرنامج	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	F	Sig.
المدرب	أقل من خمس سنوات	423	3.65	0.441	0.021	3.900	0.020
	15 -5سنة	1085	3.63	0.444	0.013		
	أكثر من 15 سنة	575	3.58	0.478	0.020		
محتوى التدريب	أقل من خمس سنوات	423	3.54	0.514	0.025	2.546	0.079
	15 -5سنة	1085	3.52	0.511	0.016		
	أكثر من 15 سنة	573	3.47	0.529	0.022		
إجراءات التدريب	أقل من خمس سنوات	423	3.50	0.531	0.026	4.053	0.018
	15 -5سنة	1085	3.46	0.550	0.017		
	أكثر من 15 سنة	574	3.40	0.576	0.024		
بيئة التدريب	أقل من خمس سنوات	417	3.37	0.642	0.031	10.061	0.000
	15 -5سنة	1056	3.26	0.647	0.020		
	أكثر من 15 سنة	552	3.18	0.676	0.029		
الرضا الكلي	أقل من خمس سنوات	423	3.56	0.433	0.021	5.389	0.005
	15 -5سنة	1086	3.53	0.443	0.013		
	أكثر من 15 سنة	575	3.47	0.465	0.019		

وحسب النتائج التي في الجدول رقم (14) يتضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة (مستوى الدلالة 5%) في مستوى الرضا عن محتوى التدريب تنسب لمتغير سنوات الخبرة لدى المشاركين في البرنامج التدريبي، بينما في المقابل، تكشف قيم (F) المحسوبة أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة (مستوى الدلالة 5%) في مستوى الرضا عن إجراءات التدريب والمدرب والبيئة، والرضا العام للمشاركين عن التدريب، (قيم (F) بالترتيب: (4.05- 3.9- 10.06- 5.3)، مما تطلب إجراء اختبار (LSD) للمقارنات البعدية الثنائية بين فئات سنوات الخبرة، للكشف عن اتجاه دلالة فروق (F)، ويلخص الجدول التالي ما تم التوصل إليه من نتائج:

جدول (15) نتائج المقارنات البعدية باستخدام اختبار ال اس دي (LSD)

Dependent Variable	المقارنات الثنائية بين فئات الخبرة للمشاركين		Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
				Std. Error	Sig.	Lower Bound	Upper Bound
إجراءات التدريب	أقل من خمس سنوات	15 -5سنة	0.03556	0.03171	0.262	-0.0266	0.0977
	أقل من خمس سنوات	أكثر من 15 سنة	.09657*	0.03544	0.006	0.0271	0.1661
	15 -5سنة	أكثر من 15 سنة	.06101*	0.02855	0.033	0.0050	0.1170
المدرب	أقل من خمس سنوات	15 -5سنة	0.02017	0.02595	0.437	-0.0307	0.0711
	أقل من خمس سنوات	أكثر من 15 سنة	.07404*	0.02900	0.011	0.0172	0.1309
	15 -5سنة	أكثر من 15 سنة	.05387*	0.02335	0.021	0.0081	0.0997
بيئة التدريب	أقل من خمس سنوات	15 -5سنة	.11370*	0.03782	0.003	0.0395	0.1879
	أقل من خمس سنوات	أكثر من 15 سنة	.19016*	0.04243	0.000	0.1070	0.2734
	15 -5سنة	أكثر من 15 سنة	.07646*	0.03435	0.026	0.0091	0.1438
الرضا الكلي	أقل من خمس سنوات	15 -5سنة	0.03292	0.02562	0.199	-0.0173	0.0832
	أقل من خمس سنوات	أكثر من 15 سنة	.08987*	0.02863	0.002	0.0337	0.1460
	15 -5سنة	أكثر من 15 سنة	.05694*	0.02305	0.014	0.0117	0.1022

وأظهرت جميع نتائج المقارنات الثنائية فيما يخص مستوى الرضا الكلي عن التدريب عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين فئات المشاركين من حديثي الخبرة (أقل من خمس سنوات) ومتوسطي الخبرة (5-15 سنه) وبما يعني أن مستوى رضا هاتين الفئتين متقارب جدًا في درجة الرضا الكلي المرتفع أصلا لدى كلتيهما، بينما كشفت النتائج عن وجود فروق دالة احصائيا عند المقارنة الثنائية بين أي من فئتي المشاركين حديثي أو متوسطي الخبرة مع نظرائهم من المشاركين مرتفعي الخبرة (أكثر من 15 سنة)، وأتت هذه الفروق جميعها لصالح فئتي المشاركين حديثي ومتوسطي الخبرة، مما يعني أن الرضا العام عن التدريب يقل مستواه كلما زادت خبرة المشاركين عن 15 عاما. وهي النتائج نفسها تقريبا التي كشفت عنها المقارنات الثنائية بين فئات الخبرة الثلاثة للمشاركين فيما يخص محوري: الرضا عن إجراءات التدريب وعن المدرب؛ حيث لم يكن هناك فروق دالة إحصائيًا بين فئتي حديثي الخبرة ومتوسطي الخبرة في أي من المحورين، بينما ظهرت فروق دالة إحصائياً لصالح حديثي الخبرة ومتوسطي الخبرة مع نظرائهم مرتفعي الخبرة عند المقارنات الثنائية بينهم. أما فيما يتعلق برضاهم عن بيئة التدريب فجاءت بالمثل، عدا وجود فروق دالة بين حديثي الخبرة ومتوسطي الخبرة فيها لصالح حديثي الخبرة في هذا المحور، وهو ما يؤكد الاستنتاج ذاته بشكل عام أنه كلما زادت سنوات الخبرة تقل درجة الرضا عن التدريب نوعًا ما.

جدول (16) نتائج اختبار التباين الاحادي ANOVA للعلاقة بين مستويات رضا المشاركين عن التدريب وفق متغير التخصص

المتغير	المادة	العدد (ن)	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
محتوى التدريب	تربية فنية	49	3.55	0.437	0.206	0.990
	لغة إنجليزية	268	3.54	0.503		
	تربية إسلامية	305	3.52	0.563		
	رياضيات	327	3.52	0.531		
	علوم	416	3.52	0.515		
	حاسوب	59	3.51	0.495		
	دراسات اجتماعية	262	3.50	0.514		
	لغة عربية	331	3.50	0.504		
	تربية رياضية	68	3.50	0.474		
إجراءات التدريب	تربية إسلامية	305	3.48	0.579	0.298	0.967
	رياضيات	327	3.47	0.557		
	حاسوب	59	3.47	0.537		
	علوم	416	3.46	0.547		
	لغة عربية	331	3.45	0.549		
	دراسات اجتماعية	263	3.45	0.533		
	تربية رياضية	68	3.44	0.488		
	تربية فنية	49	3.43	0.485		
	لغة إنجليزية	268	3.42	0.593		
المدرب	رياضيات	327	3.66	0.465	1.218	0.284
	تربية إسلامية	305	3.66	0.432		
	علوم	416	3.65	0.430		
	لغة إنجليزية	268	3.63	0.466		
	تربية رياضية	68	3.61	0.405		
	دراسات اجتماعية	263	3.59	0.494		
	لغة عربية	331	3.59	0.440		
	تربية فنية	50	3.57	0.454		
	حاسوب	59	3.54	0.490		
بيئة التدريب	رياضيات	318	3.29	0.654	0.467	0.880
	علوم	409	3.29	0.610		
	تربية رياضية	67	3.28	0.572		
	تربية فنية	49	3.28	0.502		
	لغة عربية	323	3.27	0.678		
	حاسوب	55	3.26	0.580		
	دراسات اجتماعية	256	3.25	0.650		
	تربية إسلامية	296	3.23	0.736		
	لغة إنجليزية	257	3.21	0.672		
الرضا الكلي	تربية إسلامية	305	3.54	0.464	0.372	0.936
	رياضيات	327	3.54	0.456		
	علوم	416	3.54	0.426		
	لغة إنجليزية	268	3.52	0.456		
	تربية رياضية	68	3.52	0.398		
	لغة عربية	331	3.51	0.445		

المتغير	المادة	العدد (ن)	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
	تربية فنية	50	3.51	0.411		
	دراسات اجتماعية	264	3.50	0.464		
	حاسوب	59	3.49	0.479		

ولقد أوضحت نتائج جدول رقم (16) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة (مستوى الدلالة 5%) في مستوى رضا المشاركين الكلي أو الرضا الجزئي عن كل محور من محاور التقييم المختلفة تنسب لاختلاف التخصص لدى المشاركين في التدريب على الرخصة المهنية بدولة قطر.

تفسير نتائج الدراسة:

كشفت نتائج الدراسة أن غالبية المشاركين من المعلمين في كافة مراحل التعليم بدولة قطر راضون بمستوى مرتفع عن البرنامج التدريبي المؤهل للرخصة المهنية للمعلم بدولة قطر. وقد تفسر هذه النتيجة سبب إعداد البرامج التدريبية المقدمة للمعلمين، وفقًا لاحتياجاتهم الفعلية، وتنوع درجة هذه الاحتياجات التدريبية، ومستوياتها، وملاءمتها لخبراتهم السابقة، بغض النظر عن اختلافها وتفاوتها لديهم؛ مما أوجد لديهم قناعة بأهمية ما يتدربون عليه، وضرورته، ومن ثم حماستهم لهذا النمط من البرامج التدريبية الجديدة عليهم، وغير النمطية، وتفاعلهم معها وارتفاع مستوى رضاهم عنها في المجمل العام. وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة قطاوي والعايدي (2016)، ودراسة الزهراني (2018)، ودراسة (Cerkez, 2020)، ودراسة (Ekinci& Acar, 2019) بينما تختلف مع نتائج دراسات المصري وآخرين (2008)، والشهومي (2018)

وأوضحت النتائج أن أعلى مستويات الرضا عن محاور البرنامج جاءت لصالح المدرب، ويُفَسَّرُ ذلك في ضوء اختيار مجموعة متميزة من المدربين من ذوي الكفاءات والخبرات العلمية والأكاديمية والمهنية لأعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة قطر، والذين تم الاعتماد عليهم كمؤلفين للحقائب التدريبية، ثم كمنفذين لها؛ ومن ثم توافرت لديهم خبرات كافية، أسهمت في ارتفاع مستوى رضا البرنامج التدريبي، بالإضافة إلى حرص القائمين على تنفيذ التدريب تبعًا لمعايير محددة، مع مراعاة كل الملاحظات والتقييمات التي يقدمها المتدربون، وإرسالها باستمرار إلي مدربي الورش التدريبية.

كما يفسر ارتفاع رضا المشاركين عن المحتوى التدريبي وإجراءاته التدريبية إلى التخطيط والتنظيم الدقيق للورش، حيث تم بناء البرنامج التدريبي في ثلاثة مستويات مختلفة بحسب مستوى المعلم المتدرب: (مبتدئ - متوسط - خبير) بإجمالي (60) ساعة تدريبية لكل مستوى، وينقسم كل مستوى إلى ثلاث وحدات تدريبية، و(20) ساعة تدريبية لكل وحدة تدريبية؛ بحيث تضم كل وحدة (5) ورش تدريبية، ونصيب كل ورشة منها (4) ساعات. كما يركز المحتوى التدريبي لكل ورشة على معيارٍ واحدٍ للمهنة، بشرط أن يركز في مادته التدريبية على تقديم مادة علمية حديثة ومبسطة تركز على الأنشطة التدريبية بدلًا من العروض النظرية، وهو ما أسهم في ارتفاع رضا المتدربين عنها، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (Mouzakis Roussakis& Tsagarissianos, 2010) حيث يُفسر تراجع ترتيب بيئة التدريب في المرتبة الأخيرة لرضا المتدربين بمتوسط (3.25) بين محاور الاستبانة الأربعة؛ بسبب تنفيذ التدريب في قاعات المبني القديم لكلية التربية بجامعة قطر؛ حيث تتسم قاعاته بضيق حجمها وقدم أجهزتها لحد ما، وتتفق هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسات قطاوي والعايدي (2016).

وكشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى (0.01) في مستوى الرضا عن كل محور من محاور الاستبانة وأيضا في الرضا الكلي عن البرنامج التدريبي بين الذكور والإناث من المعلمين المشاركين فيه، لصالح المعلمات الإناث، وهي نتيجة منطقية للغاية بالنظر إلى نظام تنفيذ التدريب حيث تم فصل مجموعات الإناث عن الذكور، وحُدد توقيت التدريب للمعلمات خلال الفترة الصباحية من الساعة (8-12) ودون ذهابهن للعمل في المدرسة؛ حيث تفرغن تماما لأداء التدريب ومهامه، فكن أكثر تركيزًا وجهدًا فيه. بينما خُصص توقيت التدريب للرجال في الفترة المسائية من الساعة (4-8) وعقب انتهائهم من أعمالهم بالتدريس في المدارس، وذلك عكس الإناث. ومن ثم فقد أثر ذلك على انخفاض متوسط الرضا لديهم مقارنة بنظيره لدى الإناث، بالإضافةً إلى شيوع الرغبة في تحقيق الذات لدى الإناث في المجتمع القطري، ومن ثم تولد عما سبق حماسة مرتفعة لديهن نحو البرنامج التدريبي، وتفاعل واضح معه، أسهم في اندماجهن بدرجة أكبر مقارنة بالمعلمين الذكور في التدريب؛ مما انعكس على تفاوت الرضا بشكل عام نحو البرنامج التدريبي بكل محور فيه. وتختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من: المطيري (2017) والشهومي (2018)، و Bawaneh (2020)، والتي توصلت إلى عدم وجود فروق بين الجنسين فيما يخص ذلك.

وكشفت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة في مستوى الرضا عن البرنامج التدريبي تنسب لاختلاف وظيفة المشاركين من أفراد العينة (معلم- منسق)، وتبدو هذه النتيجة منطقية لحد كبير، ويُفسر ذلك باتفاق المشاركين على اختلاف وظائفهم سواء أكانوا معلمين أم منسقين عن مستوى رضاهم المرتفع حول البرنامج التدريبي؛ حيث راعى مضمون البرنامج تبعًا للاحتياجات التدريبية لفئاتهم المختلفة، بحسب متطلبات وظيفتهم كمعلمين أو منسقين. كما تضمن مجموعة من الورش التدريبية التي تدعم التعاون الوثيق بينهم مثل الورش المخصصة لتطوير فرص العمل

مع الزملاء لدعم التعلم بالوحدة الثالثة في المستويات الثلاثة، ومشاركة الزملاء في المدرسة بالتعلم المهني، وتكييف التعلم المهني بفاعلية.

وفيما يخص متغير اختلاف الجنسية فاتضح أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة في مستوى رضا المشاركين في كافة محاور الاستبانة تنسب لمتغير الجنسية. ويفسر ذلك بتساوي رضا كافة المشاركين عن مضمون الورش التدريبية المؤهلة للرخصة المهنية، بغض النظر عن اختلاف الموروث الثقافي لكل منهم واختلاف جنسياتهم، (قطري- غير قطري)؛ نظرًا لتركيز البرنامج على معايير المهنة بشكل مباشر، والتي يشعر جميع المشاركين بحاجتهم إليها، بالإضافة إلى سيادة قواعد تدريبية واضحة طوال فترة البرنامج؛ حيث اتسمت باحترام الجميع، ورسخت ممارسات حرية الرأي والتعبير، بصرف النظر عن اختلاف الثقافات وتنوع الجنسيات، وبمشاركة مدربين من ثقافات وجنسيات مختلفة، وهذا كله أسهم في تقارب مستويات رضا المشاركين عن كافة محاور البرنامج دون تأثير يذكر لاختلاف الجنسية.

أيضا كشفت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة في مستوى رضا المشاركين تنسب لاختلاف المؤهل العلمي لدى المشاركين، مما يعني ارتفاع مستوى الرضا لدى حملة المؤهلات المختلفة بكالوريوس ودبلوم تربوي وماجستير ودكتوراه، وهي نتيجة منطقية إذ ما نظرنا إلى الوقت والجهد المبذول في تخطيط الحقائب التدريبية للبرنامج من حيث إعدادها وتجهيزها ومراجعتها وتنقيحها عدة مرات قبل التنفيذ، ومن ثم تفاوت مستوياتها، وتنوع خبراتها، والتركيز في محتوياتها على التوجهات الحديثة في كل موضوع تدريبي. وقد رفع ذلك من مستوى جودة الخبرات العلمية والتطبيقية المتضمنة في محتويات البرنامج التدريبي بمستوياته الثلاثة وبوحداته المختلفة، لتناسب حاجات المشاركين ولتلقي رضاهم، سواء أكانوا من ذوي الخبرات العلمية البسيطة أم الخبرات الطويلة. وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة (Bashyal, 2008) والتي أشارت إلى ضرورة مراعاة البرامج التدريبة المؤهلة للرخصة المهنية للمؤهلات العلمية المختلفة لدى المعلمين، وأيضا نتائج دراسات الشهومي (2018) التي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُنْسَبُ لاختلاف المؤهل.

في حين كشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى (0.01) على الأقل في مستوى الرضا عن البرنامج التدريبي ككل، وأيضا الرضا عن محتواه وإجراءاته ومدربيه وبيئته، كل منها على حدة، لدى المشاركين تنسب لاختلاف المرحلة الدراسية (ابتدائي – إعدادي – ثانوي)، وذلك لصالح المشاركين من مرحلة التعليم الابتدائي. وتتناغم هذه النتيجة مع النتيجة السابقة لوجود فروق بين المشاركين وفقا للجنس، لصالح الإناث؛ حيث تستوعب مدارس المرحلة الابتدائية أغلب معلميها من المعلمات الإناث، وتفسر هذه النتيجة أيضا بالنظر إلي طبيعة وأهمية مرحلة التعليم الابتدائي، والتي تستأثر بست سنوات كاملة من التعليم الأساسي، ومن ثم يهتم معلموها بدرجة كبيرة بتطوير أنفسهم؛ لأداء مهامهم المنوطة بهم، وتنفيذها في هذه المرحلة، والتي تلقى اهتماما كبيرًا من أولياء الأمور والمجتمع ككل. وهذا ما يفسر اندماجهم مع خبرات البرنامج التدريبي المؤهل للرخصة المهنية، والذي يعكس رضاهم عنه بدرجة كبيرة تفوق نظرائهم من المراحل التالية؛ من حيث استيعاب ما يحتاجونه من مهارات وخبرات وتطبيقات تساعدهم في تنفيذ مهامهم بهذه المرحلة.

وفيما يخص متغير اختلاف سنوات الخبرة لدى المشاركين بالتدريب، فقد كشفت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا عند المقارنة الثنائية بين أي من فئتي المشاركين حديثي أو متوسطي الخبرة مع نظرائهم من المشاركين مرتفعي الخبرة (أكثر من 15 سنة)، وأتت هذه الفروق جميعها لصالح فئتي المشاركين حديثي ومتوسطي الخبرة الذين يزيد متوسط رضاهم العام عن البرنامج مقارنة مع مرتفعي الخبرة. وتعد هذه النتيجة منطقية بدرجة كبيرة؛ حيث تفسر بالنظر إلى استيعاب البرنامج التدريبي لاحتياجات ضرورية وحقيقة لفئتي حديثي ومتوسطي الخبرة من المشاركين، وتضمنه خبرات جديدة مثلت إضافات مهمة ومفيدة لهم، فشعروا باستفادتهم منها بدرجة أكبر مقارنة بنظرائهم من مرتفعي الخبرة، فأسهمت بذلك في زيادة حصيلة خبراتهم المهنية. وانعكس ذلك جليًا على ارتفاع متوسطات رضاهم العام عن البرنامج التدريبي المؤهل للرخصة المهنية للمعلم. وتختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من الطنيجي (2008)، والشهومي (2018)، و(Bawaneh, 2020). والتي اتفقت على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في رضا المعلمين عن برامج التنمية المهنية تعزي لاختلاف سنوات الخبرة.

وفيما يخص متغير اختلاف التخصص، فاتضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة (مستوى الدلالة 5%) في مستوى رضا المشاركين الكلي أو الرضا الجزئي عن كل محور من محاور التقييم المختلفة تنسب لاختلاف التخصص، وتفسر هذه النتائج بالنظر إلى مرونة ما تضمنه البرنامج التدريبي من خبرات علمية وعملية، وتركيزه مباشرة على معايير المهنة الأساسية والتي يحتاجها كل معلم بغض النظر عن تخصصه، كما يفسر بالنظر إلي التنوع في الخبرات التدريبية المقدمة لهم، وتقديم أمثلة تطبيقية مختلفة في كافة التخصصات. بالإضافة إلى العمل على مشاركة مدربين متميزين من أساتذة المناهج وطرائق التدريس بتخصصات مختلفة في اللغات والعلوم والرياضيات والدراسات الاجتماعية والشرعية وغيرها. وقد تؤثر كفاءاتهم، ورصيد خبراتهم، وتنوع تخصصاتهم العلمية في إثراء خبرات المشاركين في البرنامج التدريب على الرغم من تخصصاتهم المختلفة؛ مما أثر في ارتفاع مستوى رضا جميع المشاركين عن البرنامج بغض النظر عن اختلاف تخصصاتهم الدراسية، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة الطنيجي (2008)

التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة التي تم التوصل إليها، فقد أوصى الباحثون بالتوصيات التالية:

- التأكيد على بناء كافة البرامج التدريبية المؤهلة للرخصة المهنية للمعلم بدولة قطر، وفقًا للاحتياجات التدريبية الحقيقية للمعلمين، والعمل على رصدها بدقة قبل تصميم أي برنامج تدريبي؛ نظرا لتأثيرها في تشكيل رضا المشاركين في البرنامج ودورها في تحقيق فاعليته، وهذا ما اتضح من المستوى المرتفع لرضا المعلمين في هذه الدراسة.
- العمل على تطوير البيئة التدريبية المطلوبة لتنفيذ ورش برامج التنمية المهنية للمعلمين بصفة عامة، والمؤهلة للرخصة المهنية بصفة خاصة، لدورها في إثارة التفاعل، وتحقيق أعلى مستوى مطلوب من الاستفادة من الخبرات التدريبية المقدمة؛ نظرا لتراجع ترتيب رضا المعلمين عنها وفق نتائج الدراسة التي تم التوصل إليها.
- إعادة النظر في تنظيم الجداول الزمنية للورش التدريبية للتنمية المهنية المؤهلة للرخصة المهنية، للمعلمين والمعلمات بصفة عامة، وللمعلمين بصفة خاصة، وبما يسهم في مراعاة ظروف عملهم، وتوفير المناخ الملائم لهم للاستفادة من البرامج التدريبية بالشكل الأمثل؛ حيث ظهر ذلك جليًا في آراء المعلمين المرتبطة بوقت إقامة الورش التدريبية بما يتفق مع ساعات العمل.
- ينبغي استمرار تقييم البرامج التدريبية للتنمية المهنية المؤهلة للرخصة المهنية للمعلم بدولة قطر، إذ تسهم نتائج التقييم في علاج نواحي الضعف بالبرامج التدريبية وممارساته وإجراءاتها التدريبية، وهذا ما ظهر في نتائج استبانة الدراسة.

المصادروالمراجع

الأسدي، س.، المسعودي، م.، والتميمي، هـ. (2016). *التنمية المهنية القائمة على الكفاءات والكفايات التعليمية: (المعلم – المدير – المشرف)*. (ط1). عمان: الدار المنهجية للنشر والتوزيع.

الأسمري، ع. (2017). تقويم البرامج التدريبية المقدمة لمعلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية في ضوء احتياجاتهم التدريبية. *مجلة البحوث التربوية والنفسية والاجتماعية*، 36(174)، 219-252.

بركات، غ.، إسماعيل، م.، وعبشي، ن. (2019). واقع تقويم برامج تدريب المعلمين ومخرجاتها وفق معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية: دراسة ميدانية بجامعة تشرين كلية التربية. *مجلة تشرين للبحوث والدراسات العلمية، سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية*، 41(2)، 703-719.

الحر، ع. (2010). *أداوت مدرسة المستقبل المهنية*. (ط2). الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.

الشهومي، س. (2018). تقويم فاعلية البرامج التدريبية بمركز التدريب التربوي بمحافظة الظاهرة في سلطنة عُمان من وجهة نظر المعلمين. *مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع*، 32، 239-260.

الزايدي، أ.، وأحمد، أ. (2015). التنمية المهنية المستدامة لمعلمي المدارس الثانوية بمحافظة جدة في ضوء متطلبات معايير الاعتماد المهني: تصور مقترح. *المركز العربي للتعليم والتنمية*، 22(94)، 331-458.

الزهراني، ع. (2018) *تقويم البرامج التدريبية لمعلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية بمدينة الدمام من وجهة نظرهم في ضوء احتياجاتهم التدريبية. رسالة ماجستير غير منشورة*، كلية التربية، جامعة المدينة العالمية، ماليزيا.

شرير، ر.، والمصري، م. (2017). تثور مقترح لتطوير عملية الترخيص لمزاولة مهنة التعليم بفلسطين في ضوء بعض التجارب الإقليمية والعالمية المعاصرة. *مجلة جامعة الأقصى، سلسلة العلوم الإنسانية*، 11(1)، 321-359.

صادق، ح.، أبو تينة، ع.، السليطي، ح.، والمطاوعة، ف. (2016). واقع نظام الرخص المهنية للمعلمين في دولة قطر. *المجلة التربوية الدولية المتخصصة، دار سمات للنشر والأبحاث*، 5(11)، 151-165.

الطنيجي، ف. (2008). *أثر برنامج مقترح لتنمية المعرفة المهنية في إكساب معلمي دولة الإمارات العربية المتحدة معايير رخصة التدريس. رسالة دكتوراه غير منشورة*، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية.

العابدي، ج.، وقطاوي، م (2016). درجة فاعلية تدريب معلمي الدراسات الاجتماعي والعلوم أثناء الخدمة على المطورة في الأردن. *أبحاث في العلوم التربوية والاجتماعية، جامعة القدس الأكاديمية*، 20(1)، 33-72.

المصري، م.، أبو لبدة، خ.، عبد الحميد، ح. والقضاة، خ.، عبابنة، ع.، وحامد، ش. (2008). الدراسة التقويمية لبرامج التدريب: المناهج المطورة وإستراتيجيات التقييم. الاردن: لمركز الوطني لتنمية الموارد البشرية. الأردن.

المطيري، ط. (2017). آراء المعلمين تجاه رخصة مزاولة مهنة التدريس. *مجلة العلوم التربوية*، 25(4)، 120-206.

المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. (2012). *المؤتمر الثامن لوزراء التربية والتعليم العرب: المعلم العربي بين التكوين الناجع والتمكن المهني*، الكويت.

هلال، ف. (2017). تقويم أداء البرنامج التدريبي لمدرسي ومدرسات المدارس الإعدادية والثانوية من وجهة نظر المتدربين. *مجلة العلوم الإنسانية*، (24)1، 1-29.
هيئة تقويم التعليم والتدريب. (2017). *الرخصة المهنية للوظائف التعليمية*. هيئة تقويم التعليم، وزارة التعليم السعودية.
الوادعي، م.، وآل سفران، م. (2021). تقويم البرامج التدريبية لمركز التطوير المهني التعليمي بخميس مشيط في ضوء معايير الرخصة المهنية من وجهة نظر المعلمين. *مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط*، 37(6)، 457-486.
المنيفي، أ. (2009). أسس رخصة التعليم للمعلمين والمعلمات في مدارس دولة الكويت والخليج العربي. *المنتدى الثاني للمعلم*، كلية التربية الأساسية، الكويت.
وزارة التعليم والتعليم العالي. (2016). *سياسة الرخص المهنية للمعلمين وقادة المدارس*. وزارة التعليم والتعليم العالي. قطر.
وزارة التعليم والتعلم العالي. (2018أ). *سياسة الرخص المهنية للمعلمين وقادة المدارس*. وزارة التعليم والتعليم العالي. قطر.
وزارة التعليم والتعليم العالي. (2018ب). *المعايير المهنية الوطنية للمعلمين وقادة المدارس*. وزارة التعليم والتعليم العالي. قطر.
وزارة التعليم والتعلم العالي. (2021). *نظام الرخص المهنية*. موقع وزارة التعليم والتعليم العالي في قطر https://www.edu.gov.qa/ar/Pages/pubschoolsdefault.aspx?ItemID=168.

REFERENCES

Akiba, M. (Ed.). (2013). *Teacher reforms around the world: Implementations and outcomes*. Emerald Group Publishing Limited. https://doi.org/10.1108/S1479-3679(2013)0000019011.

Alfaki, I. M. (2014). Professional development in English language teaching: A teachers' view. *British Journal of Education*, 2(7), 32-49.

Alzahrani, F., & Althaqafi, S. (2020). EFL Teachers' Perceptions of the Effectiveness of Online Professional Development in Higher Education in Saudi Arabia. *Higher Education Studies*, 10(1), 121-131.

Archibald, S., Coggshall, J. G., Croft, A., & Goe, L. (2011). High-Quality Professional Development for All Teachers: Effectively Allocating Resources. Research & Policy Brief. *National Comprehensive Center for Teacher Quality*.

Assessment, I. N. T., & Support Consortium. (1992). Model standards for beginning teacher licensing and development: A resource for state dialogue. *Retrieved March*, 9, 2001.

Barnett, J. H., Wills, K. C., & Kirby, P. C. (2014). Comprehensive Educator Effectiveness Models That Work: Impact of the TAP System on Student Achievement in Louisiana. *National Institute for Excellence in Teaching*.

Bashyal, B. P. (2008). *Attitudes of the prospective English language teachers towards the teaching license* (Doctoral dissertation, Department of English Education).

Bawaneh, A. (2020). Science teachers' satisfaction level of professional development programs in enhancing their teaching practices. *Talent Development & Excellence*, 12(3), 1848-1865.

Bayar, A. (2014). The Components of Effective Professional Development Activities in Terms of Teachers' Perspective. *International Online Journal of Educational Sciences*, 6(2), 319-327.

Bilbokaitė, R., Šedeckytė-Lagunavičienė, I., Tumlovskaja, J., & Bilbokaitė-Skiauterienė, I. (2020). TEACHERS'PROFESSIONAL DEVELOPMENT: MAIN FACTORS FOSTERING PROGRESS OF EDUCATION. In *EDULEARN20 Proceedings* (pp. 8580-8587). IATED.

Byrd, J. (2013). The impact of professional development on student achievement as measured by math and science curriculum-based assessments. *Unpublished doctoral dissertation, University of North Texas, Austin*.

Cebrián, G., & Junyent, M. (2015). Competencies in education for sustainable development: Exploring the student teachers' views. *Sustainability*, 7(3), 2768-2786.

Cerkez, E. B. (2020). BEGINNING TEACHERS EXPERIENCES. In *INTED2020 Proceedings* (pp. 6253-6258). IATED.

Commonwealth of Virginia. (2004). *High-Quality Professional Development Criteria*. Department of Education. Commonwealth of Virginia.

Cristobal, J. (2020). Licensure Examination for Teachers (LET): A quality control towards K-12 curriculum efficacy. *Journal of Critical Reviews*, 7(11), 168-171.

Curran, B., Abrahams, C., & Clarke, T. (2001). Solving Teacher Shortages through License Reciprocity. A Report of the

SHEEO Project.

Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). Effective teacher professional development.

Darling-Hammond, L., & McLaughlin, W. (1995). Policies that support professional development in an era of reform. *Phi delta kappan*, 76(8), 597-604.

Duţă, N., & Rafailă, E. (2014). Importance of the Lifelong Learning for Professional Development of University Teachers–Needs and Practical Implications. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 127, 801-806.

Ekinci, E., & Acar, E. (2019). Primary School Teachers' Opinions on Professional Development (Professional Development Model Proposal). *Journal of education and Training Studies*, 7(4), 111-122.

Elatrebi, H. (2021). License for professionalizing education in Egypt as a way for professionalizing teacher's job. *International Journal of Instructional Technology and Educational Studies*, 2, 18-22.

Galaczi, E. (2018). Teacher Professional Development. Cambridge Assessment English Perspectives. 1-36.

Goodwin, K. (2017). The State of Occupational Licensing: Research, State Policies and Trends. National Conference of State Legislatures.

Ginsburg, M. (2011). EQUIP2 state-of-the-art knowledge in education. *Teacher Professional Development. A Guide to Education Project Design Based on a Comprehensive Literature and Project Review. Washington DC: USAID*.

Guskey, R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and teaching*, 8(3), 381-391.

Hendriks, M., Luyten, H., Sleegers, P., & Steen, R. (2011). Teachers' professional development: Europe in international comparison.

Hightower, A. M., Delgado, R. C., Lloyd, S. C., Wittenstein, R., Sellers, K., & Swanson, C. B. (2011). Improving student learning by supporting quality teaching. https://www.edweek.org/media/eperc_qualityteaching_12.11.pdf.

House, W. (2015). Occupational licensing: A framework for policymakers. *Report prepared by the Department of the Treasury Office of Economic Policy, the Council of Economic Advisers and the Department of Labor*, 7.

Hudson, P., Hudson, S., Gray, B., & Bloxham, R. (2013). Learning about being effective mentors: Professional learning communities and mentoring. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 93, 1291-1300.

Jeder, D. (2014). Training teachers' ethical skills in license and master programs. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 142, 691-694.

Khan, W. (2010). Continuing Professional Development (CPD); what should we do?. *Bangladesh Journal of Medical Education*, 1(1), 37-44.

Kleiner, M. M., & Krueger, A. B. (2010). The prevalence and effects of occupational licensing. *British Journal of Industrial Relations*, 48(4), 676-687.

Larsen, B. (2013). Occupational licensing and quality: Distributional and heterogeneous effects in the teaching profession. *Available at SSRN 2387096*. https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2387096 .

Leadership and Teacher Development Branch. (2005). *Professional Learning in Effective Schools: The Seven Principles of Highly Effective Professional Learning*. Melbourne: Office of School Education. Department of Education & Training.

Leal Filho, W., Raath, S., Lazzarini, B., Vargas, V. R., de Souza, L., Anholon, R., .& Orlovic, V. L. (2018). The role of transformation in learning and education for sustainability. *Journal of cleaner production*, 199, 286-295.

Lemke, C. (2010). Professional development: Ensuring a return on your investment. *Commissioned by Intel*.

Manasia, L., Ianos, M. G., & Chicioreanu, T. D. (2020). Pre-service teacher preparedness for fostering education for sustainable development: An empirical analysis of central dimensions of teaching readiness. *Sustainability*, 12(1), 166.

Marcelo, C. (2009). Professional Development of Teachers: past and future. Sísifo. Educational Sciences Journal, 8, 5-20.

Mizell, H. (2010). *Why Professional Development Matters*. Learning Forward. 504 South Locust Street, Oxford, OH 45056.

Mouzakis, C., Roussakis, I., & Tsagarissianos, G. (2010). A study of Greek teachers' satisfaction with the implementation of the European pedagogical ICT license pilot course. *Teacher Development*, 14(2), 189-205.

Mpahla, N. E., Makena, B., & Mpiti, T. (2021). EXPERIENCES OF RURAL PRIMARY TEACHERS IN THE IMPLEMENTATION OF CONTINUING PROFESSIONAL TEACHER DEVELOPMENT IN THE AMATHOLE EAST

EDUCATION DISTRICT. In *INTED2021 Proceedings* (pp. 10807-10812). IATED.

Natale, C. F., Bassett, K., Gaddis, L., & McKnight, K. (2013). Creating sustainable teacher career pathways. *2013-07-05)[2016-02-19]. http://researchnetwork. pearson, com/wp-content/uploads/CSTCP-21 CI-pk-final-WEB. pdf*.

National Board for Professional Teaching Standards. (2020). *Guide to National Board Certification*. US: National Board for Professional Teaching Standards.

Nobles, J. (2016). *Evaluation Report: Minnesota Teacher Licensure*. State of Minnesota: Office of the Legislative Auditor.

OECD, S. A. (1998). *Staying Ahead In-Service Training and Teacher Professional Development*. Paris: OECD.

Özdemir, M. (2013). Exploring the Turkish Teachers' Professional Development Experiences and Their Needs for Professional Development. *Mevlana International Journal of Education*, 3(4), 250-264.

Peña-López, I. (2009). Creating effective teaching and learning environments: First results from TALIS.

Polskaya, S. (2021). Towards Perspectives on Teachers' Professional Development. *ICERI2021 Proceedings*, pp. 1197-1201.

Prachagool, V., & Nuangchalerm, P. (2017). Twenty First Century Learning Skills of Non-Teaching License Teachers. *Journal of Educational Administration and Supervisor*, 8(2), 7-14.

Qi, J. (2012). *The role of Chinese Normal Universities in the professional development of teachers*. University of Toronto (Canada).

Čepić, R. (2020). CONSIDERING THE EDUCATIONAL NEEDS, CONDITIONS, AND OPPORTUNITIES IN THE CONTEXT OF TEACHERS'PROFESSIONAL DEVELOPMENT. In *EDULEARN20 Proceedings* (pp. 4068-4074). IATED.

Rose, N. A. (2011). Causal Factors Attributed to Student Success on the California High School Exit Examination. *Online Submission*. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED535372.pdf.

Roth, D., & Swail, W. S. (2000). Certification and Teacher Preparation in the United States.

Sass, T. R. (2011). Certification Requirements and Teacher Quality: A Comparison of Alternative Routes to Teaching. Working Paper 64. *National Center for Analysis of Longitudinal Data in Education Research*.

Smilgienė, J., & Masiliauskienė, E. (2020) Factors Determining the Professional Development of Preschool Education Teachers in the Workplace. *ICERI2020 Proceedings of 13th annual International Conference of Education, Research and Innovation*.

Trust, T., Krutka, D. G., & Carpenter, J. P. (2016). "Together we are better": Professional learning networks for teachers. *Computers & education*, 102, 15-34.

Van Driel, H., & Berry, A. (2012). Teacher professional development focusing on pedagogical content knowledge. *Educational researcher*, 41(1), 26-28.

Van Overschelde, J. P., & Wiggins, A. Y. (2020). Teacher preparation pathways: Differences in program selection and teacher retention. *Action in Teacher Education*, 42(4), 311-327.

Vassileva, V. (2021). Professional development of teachers and school mentoring. In *EDULEARN21 Proceedings* (pp. 6594-6600). IATED.

Vázquez, B. M. (2021). A CASE STUDY INTO PRE-SERVICE TEACHERS'PROFESSIONAL DEVELOPMENT TOWARDS LEARNER AUTONOMY AND LEARNER-CENTREDNESS IN FOREIGN LANGUAGE EDUCATION. In *ICERI2021 Proceedings* (pp. 8221-8221). IATED.

Whittle, R. J., Telford, A., & Benson, A. C. (2018). Teacher's perceptions of how they Influence student academic performance in VCE physical education. *Australian Journal of Teacher Education*, 43(2), 1. http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2018v43n2.1.