



الجمهورية العربية السورية

جامعة دمشق

كلية التربية

قسم التربية المقارنة

تحليل واقع التطوير التربوي في الجمهورية العربية

السورية خلال الفترة الممتدة ما بين {2000-2014}

وتقديم تصور مقترح للتطوير

مرسالة مقدمة لنيل درجة الدكتوراه في التربية المقارنة والإدارة التربوية

إعداد الطالب

رائد نعمان سعد

مشاركة

أ.د. آصف يوسف

الأستاذ في قسم المناهج وطرائق التدريس

إشراف

أ.د. سميرة منصور

الأستاذ في قسم التربية المقارنة

1438 – 1439 هـ

دمشق :

2017 – 2018 م

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

﴿وَأَنْ لَّيْسَ لِلْإِنْسَانِ إِلَّا مَا سَعَىٰ﴾ ﴿٣٩﴾ وَأَنَّ سَعْيَهُ سَوْفَ يُرَىٰ ﴿٤٠﴾ ﴿٤٠﴾

[النجم: ٣٩-٤٠]

﴿وَقُلْ اْعْمَلُوا فَسَيَرَى اللَّهُ عَمَلَكُمْ وَرَسُولُهُ وَالْمُؤْمِنُونَ وَسَتُرَدُّونَ إِلَىٰ عَالَمِ الْغَيْبِ﴾
﴿وَالشَّهَادَةِ فَيُنَبِّئُكُمْ بِمَا كُنتُمْ تَعْمَلُونَ﴾ ﴿١٠٥﴾ ﴿١٠٥﴾

[التوبة: ١٠٥]

شكر و تقدير

الشكر أولاً وأخيراً لله سبحانه وتعالى على نعمه التي لا تعد ولا تحصى، وأن وفق الباحث ويسر له طلب العلم، وأعانه على إتمام هذا العمل .

وأقدم بأسمى آيات الشكر والامتنان وأبلغ عبارات التقدير والاحترام لمشرفتي **الدكتورة سمية منصور** التي تفضلت بالإشراف على بحثي، فكانت خير معين على إنجازه، ووقفت بجانبني بكل مرحلة من مراحل هذه الدراسة، ولم تبخل عليّ يوماً بالنصح والإرشاد، فكانت المعلم والمرشد والموجه في مرحلة بحثي هذه، مما أضفى عليه الكثير من الفائدة والقيمة العلمية .

كما أقدم بالشكر الجزيل والامتنان وخالص التقدير والاحترام لمشرفي **الدكتور آصف يوسف** الذي منحني من وقته الثمين، ووقف إلى جانبي ومدّ لي يد العون، بالإضافة إلى تشجيعه الدائم ودعمه ومساندته لي في مواجهة الصعوبات التي واجهتني في إعداد هذه الدراسة .

وأقدم جزيل الشكر لمحكمي أدوات الدراسة لما قدموه لي من إرشادات في تحسين هذه الأدوات
كما أتوجه بالشكر لأعضاء لجنة الحكم لتفضّلهم بقبول تحكيم الرسالة وتصويبها
وأشكر المدققة اللغوية **سهى الوادي** لما بذلته من جهد في تصويب الرسالة وتدقيقها لغوياً
والشكر لهذا الوطن الغالي، ورئيسه العظيم، وحماة الشرفاء، وشهادته الأبرار، وجرحاه الأبطال،
أصحاب الفضل في استمرار مسيرة الحياة والعلم والتقدم
وأغتني الفرصة لأعبر عن حيي وتقديري وامتناني لأهلي وأقربائي وأصدقائي الذين كانوا دائماً معي،
يساعدوني ويشدون من أزمري ابتغاءً لنجاحي .

الباحث

فهرس المدنويات

الصفحة	العنوان
ب	شكر وتقدير
ج	فهرس المحتويات
ك	فهرس الجداول
ق	فهرس الأشكال
ر	فهرس الملاحق
1	الفصل الأول الإطار المنهجي للدراسة
2	المقدمة
6	أولاً - مشكلة الدراسة
9	ثانياً - أهمية الدراسة
9	ثالثاً - أهداف الدراسة
11	رابعاً - أسئلة الدراسة
12	خامساً - فرضيات الدراسة
14	سادساً - منهج الدراسة
14	سابعاً - حدود الدراسة
15	ثامناً - مصطلحات الدراسة

الصفحة	العنوان
17	الفصل الثاني الدراسات السابقة
18	أولاً: دراسات تناولت المناهج التربوية
18	أ- دراسات العربية
22	ب- دراسات أجنبية
23	ثانياً: دراسات تناولت التدريب التربوي (تدريب معلمي ومديري المدارس)
23	أ- دراسات العربية
32	ب- دراسات الأجنبية
36	ثالثاً: تعقيب على الدراسات السابقة وموقع الدراسة الحالية منها
39	الفصل الثالث التطوير التربوي
40	تمهيد
40	أولاً: مفهوم التطوير التربوي
41	ثانياً: دواعي التطوير التربوي ومبرراته
44	ثالثاً: أسس عملية التطوير التربوي
45	رابعاً: مجالات التطوير التربوي
46	خامساً: متطلبات نجاح عملية التطوير التربوي
47	سادساً: التحديات والصعوبات التي يمكن أن تواجه عملية التطوير التربوي
49	1- تطوير المناهج
50	1-1- المناهج التربوية ومكوناتها

الصفحة	العنوان
56	1-2- مميزات المنهاج المطور بمفهومه الحديث
60	1-3- معايير جودة المنهاج
62	1-4- مفهوم تطوير المنهج
63	1-5- دواعي تطوير المنهج
66	1-6- الأسس العامة التي يقوم عليها تطوير المناهج الدراسية
68	1-7- أساليب تطوير المنهج
70	1-8- متطلبات عملية تطوير المناهج
73	1-9- مراحل تطوير المنهاج
79	1-10- معايير تطوير عناصر المنهاج
81	1-11- المشاركون في تطوير المنهج
81	- السياسيون (الساسة التربويون)
82	- المعلمون
84	- المتعلمون
85	- مديرو المدارس
87	- متخصصو المناهج
88	1-12- بعض نماذج تطوير المنهاج
90	1-13- متطلبات نجاح المنهج المطور
91	1-14- صعوبات تطوير المنهج و معوقاته
91	- الصعوبات و المعوقات المادية

الصفحة	العنوان
91	- الصعوبات والمعوقات التشريعية
92	- صعوبات من داخل المدرسة
94	2- التدريب في أثناء الخدمة
95	2-1- مفهوم التدريب في أثناء الخدمة
97	2-3- أسس ومبادئ التدريب في أثناء الخدمة
100	2-4- أهداف التدريب في أثناء الخدمة
101	2-5- أنواع التدريب في أثناء الخدمة
101	2-6- أساليب التدريب في أثناء الخدمة
108	2-7- مراحل التدريب في أثناء الخدمة
118	2-8- دور التدريب في أثناء الخدمة في التنمية المهنية
119	2-9- الاتجاهات الحديثة في التدريب في أثناء الخدمة
119	1- اتجاه التدريب داخل المدرسة
121	2- اتجاه التدريب في ضوء مدخل تكنولوجيا التعليم والشبكة العنكبوتية
122	3- اتجاه التدريب في ضوء معايير معينة
124	4- اتجاه تفريد التعليم
125	2-10- معوقات التدريب في أثناء الخدمة
126	3- تدريب المعلمين في أثناء الخدمة
129	4- تدريب مديري المدارس
135	خاتمة

الصفحة	العنوان
136	الفصل الرابع التطوير التربوي في الجمهورية العربية السورية بين عامي 2000-2014
137	تمهيد
137	أولاً: تطوير المناهج والتدريب التربوي في السياسات والخطط التربوية في الجمهورية العربية السورية بين عامي 2000-2014م
139	1- اتجاهات السياسة التربوية في سورية
139	2- الأهداف العامة للتربية في الجمهورية العربية السورية
142	3- الخطة الخمسية التاسعة بين عامي (2001-2005)
144	4- الخطة الخمسية العاشرة بين عامي (2006-2010)
149	5- الخطة الخمسية الحادية عشرة بين عامي (2010-2015)
151	ثانياً: التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية
158	ثالثاً: تطوير مناهج الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية
158	1- دواعي تطوير مناهج الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية
161	2- مرتكزات بناء مناهج التعليم العام وأأسه
162	3- الأسس المعتمدة في تطوير المناهج التربوية في الجمهورية العربية السورية
165	4- المداخل التي اعتمدت في بناء المعايير الوطنية للمناهج الدراسية المطورة في سورية
166	5- خصائص المعايير الوطنية لمناهج التعليم العام

الصفحة	العنوان
167	6- مقارنة بين المناهج الجديدة والمناهج القديمة في الجمهورية العربية السورية
176	7- حركة تطوير المناهج في سورية بين عامي 2000-2014م
185	رابعاً: التدريب التربوي في الجمهورية العربية السورية بين عامي (2000-2014)
187	1- دواعي التدريب في أثناء الخدمة في الجمهورية العربية السورية
190	2- مبادئ وأسس التدريب في أثناء الخدمة في الجمهورية العربية السورية
191	3- أهداف التدريب التربوي في الجمهورية العربية السورية
192	4- أنواع البرامج التدريبية في الجمهورية العربية السورية
193	5- أساليب تدريب المعلمين في أثناء الخدمة في برنامج التدريب المستمر في الجمهورية العربية السورية
199	6- حركة تدريب معلمي الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية بين عامي 2000-2014م
209	7- الدورات التدريبية لمعلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي خلال فترة تطبيق المناهج الجديدة
212	1- الدورات الفرعية
212	2- دورات التدريب الميداني
216	8- تدريب مديري مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في سورية

الصفحة	العنوان
233	الفصل الخامس إجراءات الدراسة الميدانية
234	تمهيد
234	أولاً: منهج الدراسة وإجراءاتها
234	1- منهج الدراسة
234	2- مجتمع الدراسة وعيّنتها
237	ثانياً - بناء أدوات الدراسة
237	1- المقابلة
239	2- الاستبانة
241	ثالثاً: الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة
248	رابعاً: الاستبانتين في صورتها النهائية
249	خامساً: تطبيق أدوات الدراسة
249	1- المقابلة
249	2- الاستبانة
250	سادساً: تصحيح الأدوات والمعالجة الإحصائية
252	الفصل السادس نتائج الدراسة
253	تمهيد
254	أولاً - النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة
272	ثانياً - النتائج المتعلقة بفرضيات الاستبانة الأولى من الدراسة (واقع تطوير

الصفحة	العنوان
	(المناهج)
285	ثالثاً - النتائج المتعلقة بفرضيات الاستبانة الثانية من الدراسة (واقع تدريب معلمي ومديري مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي)
301	رابعاً - نتائج الدراسة الميدانية
304	الفصل السابع التصور المقترح لتطوير التربوي في الجمهورية العربية السورية في مجالي تطوير المناهج والتدريب التربوي في مرحلة التعليم الأساسي
305	تمهيد
305	أولاً: منطلقات التصور المقترح
307	ثانياً: أهداف التصور المقترح
307	ثالثاً: مبررات التصور المقترح
308	رابعاً: مجالات التصور المقترح
315	خامساً: متطلبات تطبيق التصور المقترح
315	سادساً: صعوبات قد تواجه تطبيق التصور المقترح
316	التوصيات والمقترحات
318	مراجع الدراسة
319	أولاً: المراجع العربية
331	ثانياً: المراجع الأجنبية
336	ثالثاً: المواقع الإلكترونية
337	ملاحق الدراسة
366	ملخص الدراسة باللغة العربية
I	Abstract

فهرس الجداول

الصفحة	العنوان
58	الجدول رقم (1): الفرق بين المنهج التقليدي والمنهج الحديث
59	الجدول رقم (2): الفرق بين أنماط التعليم (النمط القائم على المعلم والنمط القائم على المتعلم)
106	الجدول رقم (3): مقارنة بين بعض أساليب التدريب
148	الجدول رقم (4): أهم برامج ومشاريع الخطة الخمسية العاشرة فيما يتعلق بتطوير المناهج والتدريب في أثناء الخدمة
154	الجدول رقم (5): يوضح توقعات الخطة الخمسية التاسعة فيما يخص مرحلة التعليم الابتدائي (الأساسي الحلقة الأولى) خلال الفترة ما بين 2000-2005
155	الجدول رقم (6): يوضح نسبة التسجيل الصافية في التعليم الأساسي ونسبة التلاميذ الذين يصلون إلى الصف السادس في عام 2004
155	الجدول رقم (7): أعداد المدارس والشعب وأعضاء الهيئة التعليمية والتلاميذ في مرحلة التعليم الأساسي منذ اعتماد نظام التعليم الأساسي عام 2002/2003 حتى عام 2014/2015
156	الجدول رقم (8): بعض مؤشرات مرحلة التعليم الأساسي في سورية بين عامي (2006-2015م).
170	الجدول رقم (9): الفرق بين المنهاج القديم والمنهاج الجديد (المطوّر) في الجمهورية العربية السورية.
174	الجدول رقم (10): نقاط التباين بين مدخل الأهداف السلوكية ومدخل المعايير

الصفحة	العنوان
180	الجدول رقم (11): البرنامج الزمني لمراحل تنفيذ مشروع تطوير المناهج في التعليم العام
186	الجدول رقم (12): عدد الدورات التدريبية للأعوام من (2000-2014)
202	الجدول رقم (13): المصفوفة الزمنية لمشروع تعميق التأهيل التربوي للمعلمين
210	الجدول رقم (14): الدورات الواردة في خطة التدريب لمعلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي لعام 2009م
211	الجدول رقم (15): الدورات الواردة في خطة التدريب لعام 2010م
213	الجدول رقم (16): الدورات الواردة في خطة التدريب لعام 2011م
214	الجدول رقم (17): الدورات الواردة في خطة التدريب لعام 2012م
235	الجدول رقم (18): أفراد عينة الدراسة حسب متغير المسمى الوظيفي
236	الجدول رقم (19): أفراد عينة الدراسة حسب متغير سنوات الخبرة
236	الجدول رقم (20): أفراد عينة الدراسة حسب متغير المؤهل العلمي
238	الجدول رقم (21): التعديلات التي أجريت على أسئلة المقابلة الأولى والثانية حتى وصلت إلى شكلها النهائي المقنن
241	الجدول رقم (22): توزيع الاستبانة الأولى في صورتها الأولية على المحاور وعدد البنود الممثلة لها
241	الجدول رقم (23): توزيع الاستبانة الثانية في صورتها الأولية على المحاور وعدد البنود الممثلة لها
242	الجدول رقم (24): بعض عبارات الاستبانتين الأولى والثانية التي تم تعديلها وفقاً لآراء السادة المحكمين

الصفحة	العنوان
243	الجدول رقم (25): نتائج الصدق التمييزي (صدق المجموعات الطرفية) لاستبانة واقع تطوير المناهج (الاستبانة الأولى)
243	الجدول رقم (26): نتائج الصدق التمييزي (صدق المجموعات الطرفية) لاستبانة واقع تدريب معلمي ومديري مدارس الحلقة الأولى
244	الجدول رقم (27): نتائج الاتساق الداخلي للاستبانة الأولى (واقع تطوير المناهج)
245	الجدول رقم (28): نتائج الاتساق الداخلي للاستبانة الثانية (واقع تدريب معلمي ومديري مدارس الحلقة الأولى)
246	الجدول رقم (29): معامل الثبات بالتجزئة النصفية للاستبانة الأولى (واقع تطوير المناهج)
246	الجدول رقم (30): معامل الثبات بالتجزئة النصفية للاستبانة الثانية (واقع تدريب معلمي ومديري مدارس الحلقة الأولى)
247	الجدول رقم (31): معامل الثبات بالإعادة للاستبانتين الأولى والثانية
247	الجدول رقم (32): معادلة الثبات ألفا كرونباخ للاستبانة الأولى (واقع تطوير المناهج)
247	الجدول رقم (33): معادلة الثبات ألفا للاستبانة الثانية (واقع تدريب معلمي ومديري مدارس الحلقة الأولى)
248	الجدول رقم (34): توزع محاور الاستبانة الأولى (واقع تطوير المناهج) وعدد البنود الممثلة لها بصورتها النهائية
249	الجدول رقم (35): توزع محاور الاستبانة الثانية (واقع تدريب معلمي ومديري مدارس الحلقة الأولى) وعدد البنود الممثلة لها بصورتها النهائية
250	الجدول رقم (36): مفتاح التصحيح لإجابات أفراد العينة

الصفحة	العنوان
254	الجدول رقم (37): طول الفئة لآراء أفراد عينة الدراسة حول واقع عملية تطوير المناهج والتدريب في أثناء الخدمة لمعلمي ومديري مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي لبنود الاستبانة:
255	الجدول رقم (38): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأفراد عينة الدراسة حول واقع عملية تطوير المناهج
256	الجدول رقم (39): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة حول التخطيط لعملية تطوير المناهج
258	الجدول رقم (40): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات عينة الدراسة حول تنفيذ ومتابعة عملية تطوير المناهج
261	الجدول رقم (41): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة حول واقع تدريب معلمي ومديري مدارس الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي
262	الجدول رقم (42): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة حول واقع التخطيط لعملية التدريب
265	الجدول رقم (43): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة حول تنفيذ عملية التدريب
268	الجدول رقم (44): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة حول تقييم عملية التدريب
270	الجدول رقم (45): معوقات تطوير المناهج من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة
271	الجدول رقم (46): معوقات التدريب في أثناء الخدمة من وجهة أفراد عينة الدراسة

الصفحة	العنوان
273	الجدول رقم (47): المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لإجابات أفراد العينة حول واقع التخطيط لعملية تطوير المناهج وفقاً لمتغير المسمى الوظيفي
273	الجدول رقم (48): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لاختبار دلالة الفروق بين متوسطات إجابات أفراد العينة حسب متغير المسمى الوظيفي
274	الجدول رقم (49): اختبار شيفيه Scheffe لتحديد اتجاه الفروق بين متوسطات إجابات أفراد العينة حسب متغير المسمى الوظيفي
275	الجدول رقم (50): المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لإجابات أفراد العينة حول واقع التخطيط لعملية تطوير المناهج وفقاً لمتغير المؤهل العلمي
276	الجدول رقم (51): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لاختبار دلالة الفروق بين متوسطات إجابات أفراد العينة حسب متغير المؤهل العلمي
276	الجدول رقم (52): اختبار شيفيه Scheffe لتحديد اتجاه الفروق بين متوسطات إجابات أفراد العينة حسب متغير المؤهل العلمي
278	الجدول رقم (53): المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لإجابات أفراد العينة حول واقع التخطيط لعملية تطوير المناهج وفقاً لمتغير سنوات الخبرة
278	الجدول رقم (54): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لاختبار دلالة الفروق بين متوسطات إجابات أفراد العينة حسب متغير سنوات الخبرة
279	الجدول رقم (55): المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لإجابات أفراد العينة حول واقع تنفيذ ومتابعة تطوير المناهج وفقاً لمتغير المسمى الوظيفي
280	الجدول رقم (56): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لاختبار دلالة الفروق بين متوسطات إجابات أفراد العينة حسب متغير المسمى الوظيفي

الصفحة	العنوان
280	الجدول رقم (57): اختبار شيفيه Scheffe لتحديد اتجاه الفروق بين متوسطات إجابات أفراد العينة حسب متغير المسمى الوظيفي
282	الجدول رقم (58): المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لإجابات أفراد العينة حول واقع تنفيذ ومتابعة تطوير المناهج وفقاً لمتغير المؤهل العلمي
282	الجدول رقم (59): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لاختبار دلالة الفروق بين متوسطات إجابات أفراد العينة حسب متغير المؤهل العلمي
283	الجدول رقم (60): المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لإجابات أفراد العينة حول واقع تنفيذ ومتابعة تطوير المناهج وفقاً لمتغير سنوات الخبرة
284	الجدول رقم (61): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لاختبار دلالة الفروق بين متوسطات إجابات أفراد العينة حسب متغير سنوات الخبرة
285	الجدول رقم (62): المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لإجابات أفراد العينة حول واقع التخطيط لعملية التدريب وفقاً لمتغير المسمى الوظيفي
286	الجدول رقم (63): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لاختبار دلالة الفروق بين متوسطات إجابات أفراد العينة حسب متغير المسمى الوظيفي
287	الجدول رقم (64): المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لإجابات أفراد العينة حول واقع التخطيط لعملية التدريب وفقاً لمتغير المؤهل العلمي
287	الجدول رقم (65): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لاختبار دلالة الفروق بين متوسطات إجابات أفراد العينة حسب متغير المؤهل العلمي
288	الجدول رقم (66): المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لإجابات أفراد العينة حول واقع التخطيط لعملية التدريب وفقاً لمتغير سنوات الخبرة

الصفحة	العنوان
289	الجدول رقم (67): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لاختبار دلالة الفروق بين متوسطات إجابات أفراد العينة حسب متغير سنوات الخبرة
290	الجدول رقم (68): المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لإجابات أفراد العينة حول واقع تنفيذ التدريب وفقاً لمتغير المسمى الوظيفي
290	الجدول رقم (69): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لاختبار دلالة الفروق بين متوسطات إجابات أفراد العينة حسب متغير المسمى الوظيفي
291	الجدول رقم (70): اختبار شيفيه Scheffe لتحديد اتجاه الفروق بين متوسطات إجابات أفراد العينة حسب متغير المسمى الوظيفي
292	الجدول رقم (71): المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لإجابات أفراد العينة حول واقع تنفيذ التدريب وفقاً لمتغير المؤهل العلمي
293	الجدول رقم (72): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لاختبار دلالة الفروق بين متوسطات إجابات أفراد العينة حسب متغير المؤهل العلمي
293	الجدول رقم (73): المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لإجابات أفراد العينة حول واقع تنفيذ التدريب وفقاً لمتغير سنوات الخبرة
294	الجدول رقم (74): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لاختبار دلالة الفروق بين متوسطات إجابات أفراد العينة حسب متغير سنوات الخبرة
295	الجدول رقم (75): اختبار شيفيه Scheffe لتحديد اتجاه الفروق بين متوسطات إجابات أفراد العينة حسب متغير سنوات الخبرة
296	الجدول رقم (76): المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لإجابات أفراد العينة حول واقع تقويم التدريب وفقاً لمتغير المسمى الوظيفي

الصفحة	العنوان
296	الجدول رقم (77): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لاختبار دلالة الفروق بين متوسطات إجابات أفراد العينة حسب متغير المسمى الوظيفي
297	الجدول رقم (78): اختبار شيفيه Scheffe لتحديد اتجاه الفروق بين متوسطات إجابات أفراد العينة حسب متغير المسمى الوظيفي
298	الجدول رقم (79): المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لإجابات أفراد العينة حول واقع تقويم التدريب وفقاً لمتغير المؤهل العلمي
299	الجدول رقم (80): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لاختبار دلالة الفروق بين متوسطات إجابات أفراد العينة حسب متغير المؤهل العلمي
300	الجدول رقم (81): المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لإجابات أفراد العينة حول واقع تقويم التدريب وفقاً لمتغير سنوات الخبرة
300	الجدول رقم (82): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لاختبار دلالة الفروق بين متوسطات إجابات أفراد العينة حسب متغير سنوات الخبرة

فهرس الأشكال

الصفحة	العنوان
70	الشكل رقم (1): يوضح أساليب تطوير المنهج
89	الشكل رقم (2): يوضح نموذج ويلر (welar) في تطوير المنهاج
117	الشكل رقم (3): يوضح خطوات التدريب في أثناء الخدمة
235	الشكل رقم (4): يوضح توزع أفراد عينة الدراسة حسب متغير المسمى الوظيفي
236	الشكل رقم (5): يوضح توزع أفراد عينة الدراسة حسب متغير سنوات الخبرة
237	الشكل رقم (6): يوضح توزع أفراد عينة الدراسة حسب متغير المؤهل العلمي

فهرس الملحق

الصفحة	العنوان
338	ملحق رقم (1) قائمة بأسماء المحكمين لأداة واقع تطوير المناهج في الجمهورية العربية السورية واستمارة المقابلة لمعوقات تطوير المناهج مرتبة هجائياً
339	ملحق رقم (2) قائمة بأسماء المحكمين لأداة واقع تدريب معلمي ومديري الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية واستمارة المقابلة لمعوقات تدريبهم مرتبة هجائياً
340	ملحق رقم (3) قائمة بأسماء محكمي التصور المقترح مرتبة هجائياً
341	ملحق رقم (4) الاستبانة الأولى في صورتها الأولية استبانة لرصد واقع تطوير المناهج في الجمهورية العربية السورية
345	ملحق رقم (5) الاستبانة الثانية في صورتها الأولية استبانة لرصد واقع تدريب معلمي ومديري مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في أثناء الخدمة في الجمهورية العربية السورية
350	ملحق رقم (6) المقابلة في صورتها الأولية
352	ملحق رقم (7) استمارة مقابلة في صورتها الأولية
354	ملحق رقم (8) الاستبانة الأولى في صورتها النهائية استبانة لرصد واقع تطوير المناهج في الجمهورية العربية السورية من وجهة نظر القائمين على تطوير المناهج

الصفحة	العنوان
358	ملحق رقم (9) الاستبانة الثانية في صورتها النهائية استبانة لرصد واقع تدريب معلمي ومديري مدارس الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في أثناء الخدمة في الجمهورية العربية السورية من وجهة نظر القائمين على التدريب في وزارة التربية
362	ملحق رقم (10) المقابلة في صورتها النهائية
363	ملحق رقم (11) المقابلة في صورتها النهائية
364	ملحق رقم (12) تسهيل المهمة

الفصل الأول

الإطار المنهجي للدراسة

المقدمة

أولاً - مشكلة الدراسة

ثانياً - أهمية الدراسة

ثالثاً - أهداف الدراسة

رابعاً - أسئلة الدراسة

خامساً - فرضيات الدراسة

سادساً - منهج الدراسة

سابعاً - حدود الدراسة

ثامناً - مصطلحات الدراسة

الفصل الأول

الإطار المنهجي للدراسة

المقدمة:

يشهد عالمنا اليوم العديد من التغيرات والتحولات في جميع الميادين وعلى الأصعدة كافة، لذا بات من الضروري أن يواكب هذه التغيرات تطورات وإصلاحات في الميدان التربوي، من حيث أن التربية هي الأداة التي تبني الإنسان القادر على التعامل مع معطيات وخصوصيات القرن الحادي والعشرين، ونتيجة لذلك احتلّت مسألة التطوير التربوي مركز الصدارة في فكر التربويين وضمن أولوياتهم، وهدف هؤلاء إلى تطوير الواقع التربوي في جوانبه كافة.

والتطوير التربوي لأي دولة من الدول لا يمكن أن يتم دون فهم وإدراك للواقع التربوي وتشخيص جوانب القوة والقصور فيه، كي يتم الانطلاق منها للقيام بعملية التطوير.

فقد شهدت سورية تقدماً ملحوظاً منذ بداية الحركة التصحيحية عام 1970م في مختلف مجالات الحياة الثقافية والاجتماعية والاقتصادية، وتعززت حركة هذا التقدم والارتقاء في مسيرة التحديث والتطوير التي قادها السيد الرئيس بشار الأسد، الذي كان في أولوياته إصلاح المؤسسات الثقافية والتربوية والتعليمية والإعلامية، لدورها الريادي في التنمية البشرية التي تركز إلى برامج التأهيل والتدريب وتربية العقل وتصدير الأفكار الديمقراطية ونشر الثقافة المعلوماتية، وتنمية مهارات الحياة.

وفي رؤية تحليلية مقارنة حول المؤشرات الإيجابية ونقاط الضعف في مسيرة التربية في سورية، يظهر التحليل الكمي والكيفي لمسيرة التربية في سورية حتى عام 2000م، وجود عدد من المؤشرات الإيجابية لحركة تقدمها في المجالين الكمي والنوعي أهمها:

- تطور كمي واسع في تطبيق ديمقراطية التعليم والتعليم الإلزامي الذي يحقق استيعاب ما يقارب (99,1%) من الأطفال الذين هم في سن التعليم الإلزامي.
- زيادة نسبة الانتساب من الإناث في مختلف محافظات القطر، حيث تصل إلى 47% من عدد الطلاب في مختلف مراحل التعليم.

- توفير الكتب المدرسية، وبشكل مجاني لتلاميذ المرحلة الابتدائية، رغم معدل النمو المتزايد في استيعاب الأطفال في هذه المرحلة.
 - الانطلاقة المنهجية لتحسين كيف التعليم في مضمون العملية التربوية وطرائقها، وبخاصة في العقد الأخير، وقد برزت من خلال الاتجاهات الجديدة في تطوير المناهج التربوية، والتوجه نحو التجريب والتقويم الميداني، وظهور التجارب النوعية الرائدة مثل إنتاج الوسائل التعليمية، وإنشاء مراكز التدريب، والإعداد التكاملي في كليات التربية، ورعاية التفوق في مدارس المتفوقين.
 - شمولية خطط المعلوماتية في التربية، وانطلاقها من استراتيجية واضحة في مجالات تعليم المعلوماتية واستثمارها في تحديث الإدارة التربوية، والمشاركة في نشر المعلوماتية من خلال البرنامج الوطني لنشر المعلوماتية بالتعاون مع الجمعية العلمية السورية للمعلوماتية (وزارة التربية، 2000، ص 62-63).
- غير أن التقدم العلمي المتسارع واتساع ساحات تطبيق التقانات الحديثة، والتغيرات المتلاحقة التي يشهدها العالم في مختلف الصعد الاقتصادية والثقافية في إطار العولمة ومؤثراتها، وما أفرزته من تحديات ثقافية وقيمية وتقنية، كل ذلك كان له الأثر الواضح في إبراز عدد من جوانب القصور في كيف التربية رغم الإنجازات الواسعة التي تمت في مختلف جوانب العملية التربوية في سورية والجهود الكبيرة التي تبذلها الدولة، والإنفاق المتزايد على التربية وتوفير مستلزماتها. فحركة التنمية في سورية شاملة وصاعدة في مختلف مجالات الحياة، وحاجاتها من الأطر العلمية والمهنية متجددة في الكم والنوع، كما أن معدلات النمو السكاني في سورية، والتي ما تزال مرتفعة، تلقي بأعبائها على خطط الاستيعاب في التعليم ومشروعات التجديد التربوي وتجويده، وقد تجلّت جوانب الضعف هذه في المؤشرات الآتية:
- على الرغم من المحاولات الجادة والمتقدمة لتطوير المناهج التربوية، فإنها ما تزال قاصرة في بعض جوانبها عن استيعاب الحداثة العلمية، وغير قادرة على الاستجابة الكافية لمتطلبات التنمية، وحاجات المتعلمين وتنمية قدراتهم المتميزة بسبب كم المعارف النظرية، وضعف مساحة الجوانب التطبيقية والأنشطة ومستلزمات تنفيذها خلال عمليات

- التعليم والتعلّم داخل الصف وخارجه، كما أن أهمية الكتاب المدرسي وأثره في تشويق المتعلم وبخاصة في المراحل المبكرة يتطلّب البحث عن أساليب أكثر جدوى في التأليف.
 - ما تزال الطرق التقليدية والتلقينية في التعليم أكثر انتشاراً في معظم مراحل التعليم، رغم الجهود التي تقدمها الوزارة في التوجيه نحو ترسيخ مبدأ التعلّم، وتطبيق الطرق الفعّالة والتعلم التعاوني والاستكشافي لتربية التفكير الناقد والابتكاري والمبدع، وذلك بسبب الكثافة العالية للطلاب في الشعبة الواحدة، والحاجة الماسّة لتكثيف دورات التأهيل والتدريب المستمر للمعلمين والمدرسين.
 - انخفاض نسب الاستيعاب في رياض الأطفال والتي لا تزيد على 9% بشكل متوسط.
 - القصور في الإخراج الفنّي للكتاب المدرسي وطباعته وتلويحه.
 - عدم رصد الاعتمادات الكافية لتأمين البناء والتجهيزات والمعدات للتعليم المهني بسبب الحاجة الملحة لمواكبة التقدم التقني في سوق العمل، والكلفة الباهظة لأسعار المعدات والتجهيزات مع وجود التوسع الأفقي المستمر في التعليم المهني، والتقني في نوعية المهن.
 - نقص الكفاءات الإدارية والتوجيهية من الإدارة التربوية والتوجيه التربوي نظراً لعدم تأهيل هذه الأطر قبل مباشرة العمل.
 - نقص المختصين والمؤهلين من العاملين في المكتبات المدرسية، بالرغم من دورها في تنمية المطالعة والبحث لدى الطلاب، وأهميتها في توفير مصادر التعلّم في جميع مراحل التعليم، وبخاصة في مرحلة التعليم الأساسي.
 - عدم ملائمة البناء المدرسي في عدد من المدارس لمتطلّبات تطوير أساليب التعلّم في المدرسة (وزارة التربية، 2000، 63-64).
- وفي ضوء هذه المؤشرات أعدت وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية خططاً وبرامج لتطوير النظام التربوي بمكوناته كافة، وركزت في أولوياتها على تطوير المناهج التربوية، وتعميق تأهيل المعلمين و المدرسين، والتوسّع باستثمار التكنولوجيا في التعليم، وتحديث الإدارة التربوية، وإحداث القناة الفضائية التربوية، وتطوير نظم الامتحانات والتقويم. فتمّ الأخذ بنظام

التعليم الأساسي ليحلّ محلّ مرحلتي التعليم الابتدائي والإعدادي، وجُعِلت هذه المرحلة إلزامية ومجانية، وتم إدخال اللغة الأجنبية إلى كافة المراحل التعليمية بما فيها مرحلة رياض الأطفال، كما تم إدخال المعلوماتية ومفاهيم التربية البيئية والسكانية إلى المناهج التعليمية. وغيرها من الإنجازات التربوية التي حققتها وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية منذ مطلع القرن الحالي وحتى الوقت الحاضر.

ومع ذلك فالتعليم في سورية ما يزال يعاني من مشكلات كثيرة تتعلق بانخفاض كفاءته الاقتصادية، وتدني إنتاجية القوى البشرية، وضعف تأهيلها وضعف استخدام الأساليب الإدارية والتعليمية الحديثة، وعدم الاستفادة بالشكل الأنسب من التطور التكنولوجي والمعلوماتية وعدم وضوح الرؤية الاستراتيجية للنهوض به (وزارة التربية، 2006، ص12).

انطلاقاً ممّا سبق تأتي هذه الدراسة لتكشف عن واقع التطوير التربوي في سورية بين عامي (2000-2014) وما يعترضه من مشكلات وتحديات، وتقديم تصور مقترح للتطوير، الأمر الذي قد يسهم في دفع عجلة التطوير التربوي ومواكبة التغيرات والتطورات المتسارعة التي يشهدها عالمنا المعاصر.

ونظراً لأهمية المناهج التربوية، كونها عصب أي نظام تربوي، وأهمية التدريب في أثناء الخدمة لكل من المعلم والمدير كونه الوسيلة الأساسية لتنميتها مهنيّاً، ولأنّ المعلم والمدير هما المحركان الأساسيان للعملية التعليمية، قامت وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية بالتركيز على هذين المجالين في عملية التطوير التربوي. ولصعوبة أو بالأحرى لاستحالة الإحاطة بجميع جوانب التطوير التربوي في الجمهورية العربية السورية في هذه الدراسة، فقد اقتصرَت الدراسة على المجالين المذكورين (تطوير مناهج الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي، وتدريب معلمي ومديري هذه المرحلة)، نظراً لأهميتهما.

أولاً - مشكلة الدراسة:

على الرغم من أن التربية في سورية قد حققت بين عامي (2000-2014) على المستويين الكمي والنوعي خطوات متقدمة في إطار تطبيق ديمقراطية التعليم والتعليم الإلزامي، لاسيما بعد صدور قانون التعليم الأساسي رقم 32/ في عام 2002م الذي تمّ بموجبه مدّ الإلزام إلى السنوات التسع الأولى، وفي تطوير المناهج التربوية، وتدريب وتأهيل المعلمين، ونظام الامتحانات والتقييم، ودمج التكنولوجيا في التعليم، والإعلام التربوي، وفي الإدارة التربوية. إلا أنه ما يزال هناك عددٌ من المشكلات التي تشكّل تحدّيًا أمام التطوير التربوي في سورية. (وزارة التربية، 2007، ص14)

فالمشكلات التربوية تتزايد وتتعمّد بازدياد التقدم التكنولوجي والانفجار المعرفي والسكاني، وبازدياد احتياجات الناس للتعلّم والطلب عليه، وهذا ما يفرض علينا ضرورة المراجعة والتشخيص والنقد المستمر للواقع التربوي، من أجل تبين جوانب القصور فيه، بُغية تطويره وجعله أكثر قدرة على مواجهة التحديات المستقبلية.

وأكدت الكثير من المؤتمرات والندوات التربوية ضرورة تطوير بنية التّعليم الأساسي ومضامينه، والتركيز على توفير التجهيزات الحديثة، وربطه بسوق العمل، وتطوير المناهج، وتحديث مضامينها على نحو يتوافق مع روح العصر، والتركيز على التدريب التربوي وفق أسسٍ متطورة، والاستمرار في إجراء دورات تدريبية للمعلمين والمديرين في أثناء الخدمة، للتعامل مع المنهاج المطوّر، ومساعدتهم على استخدام التقنيات الحديثة في التعليم، وتزويدهم بالمعارف والمهارات والمستجدّات التربوية.

ومن أهم هذه المؤتمرات، المؤتمر الثاني لتطوير التعليم في سورية المنعقد في دمشق عام 1998م، والذي أوصى بتطوير المناهج وإعادة النظر في محتواها، وضرورة إيجاد صيغة متطورة لتأهيل المعلمين والإداريين (المؤتمر التربوي الثاني لتطوير التعليم، 1998، 130-138)، والمؤتمر الثالث لكلية التربية المنعقد بجامعة دمشق عام 2003 م تحت عنوان "المستلزمات النفسية التربوية لمرحلة التعليم الأساسي في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة"، والذي خرج بتوصيات أهمها:

- تطوير مناهج التعليم الأساسي لتقي بحاجات المتعلمين وبالأهداف التي وضعت من أجلها.

- تشجيع مبدأ التعلم من أجل الإتقان وتطوير أساليب التعلم الذاتي لدى تلاميذ التعليم الأساسي (أبو فخر، 2003، ص 207-209).

وفي عام 2014م أقامت وزارتا التربية والتعليم العالي في سورية وبالتعاون مع مركز البحوث التربوية في لبنان، " الورشة الوطنية لمتطلبات المناهج وفق مدخل المعايير"، في رحاب كلية التربية بجامعة دمشق، خلال الفترة ما بين 14-16 تشرين الأول، وأوصت هذه الورشة بتطوير مناهج كليات التربية المتعلقة بإعداد المعلم في مجالات مقررات المناهج وطرائق التدريس وتقنيات التعليم والتقويم والقياس والتربية العملية وتضمينها الجوانب النظرية والتطبيقية لمدخل المعايير. كما أوصت الورشة بتعزيز برامج التدريب في وزارة التربية بموضوعات نظرية وعملية وإعداد وثيقة مرجعية لكليات التربية تلبي متطلبات مناهج وزارة التربية، وإقامة دورات تدريبية للموجهين والمدرسين والمعلمين بمشاركة المتخصصين من كليات التربية بشكل مستمر، وإيجاد لجنة دائمة لتطوير مقرر التربية العملية في كليات التربية والتنسيق المستمر مع وزارة التربية. (<http://www.sana-syria.org/?p=76044>)

وفرضت الأزمة الراهنة التي يمر بها بلدنا على القائمين على تطوير المناهج، إعادة النظر في المناهج الحالية وتطويرها بما يتناسب مع التطورات والمستجدات السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية والتربوية التي يشهدها بلدنا والمنطقة والعالم، وإعادة النظر في نظام تدريب المعلمين والمديرين في أثناء الخدمة، لأن أي عملية تطوير تربوي لا تصل إلى غايتها الأساسية إلا عن طريق المعلم والمدير، وبدونهما فإنها تعتبر جهداً مبثراً، ولذلك فإن تدريب المعلمين والمديرين يشكل أساس عملية التطوير التربوي. ولا سيما وأن العديد من الدراسات والبحوث أظهرت ضعف فاعلية برامج تدريب المعلمين في أثناء الخدمة، وزيادة المشكلات التي تواجه معلمي الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في الميدان، وقصور هذه البرامج عن تلبية احتياجاتهم التدريبية، كدراسة (صاصيلا، 2005) التي أكدت ضرورة أن تلبي البرامج التدريبية متطلبات العصر، وأوصت بالمزيد من الاهتمام والدراسة لهذا الموضوع. ودراسة (السباعي، 2013) التي توصلت إلى أن تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين في أثناء الخدمة في

الجمهورية العربية السورية يتم من قبل جهات بعيدة عن واقع عمل المعلمين، والمشكلات التي تواجههم في واقع مهنتهم، كما توصلت إلى ضعف مساهمة البرامج التدريبية للاتجاهات الحديثة في التدريب، وقصور أساليب تقويم البرامج التدريبية، ودراسة (نصر، 2013) التي أكدت ضعف تحقق الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي الحلقة الأولى، وأن الدورات التدريبية التي يخضع لها المعلمون في أثناء الخدمة غير كافية، واعتماد معظم المدربين على أسلوب الإلقاء، وغياب استخدام الأساليب العملية في التدريب، وعجز الدورات التدريبية عن تحقيق الأهداف التي تسعى إليها.

أما بالنسبة لتدريب مديري المدارس، فقد أكدت بعض الدراسات المحلية كدراسة (غبور، 2011) ودراسة (وزان، 2011) قصور وضعف فعالية البرامج التدريبية المقدمة لمديري المدارس؛ ولذلك طرحت وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية، مشروع تدريب مديري المدارس، وأقامت العديد من الدورات التدريبية لمدير المدارس ومعاونيه كتنفيذ لهذا المشروع.

وأكدت بعض الدراسات ضرورة تطوير المناهج باستمرار، فأكدت دراسة (زيدان، 2013) ضعف بعض جوانب المنهاج المطور، وتوصلت دراسة (صطيفي، 2015) إلى وجود قصور في الفهم لمهارات تخطيط المناهج لدى الموجهين التربويين وضعف امتلاكهم وممارستهم لتلك المهارات، أما دراسة (حبيب، 2015) فأكدت وجود صعوبات ومشكلات تواجه المعلمين في تدريس المنهاج المطور.

بالإضافة إلى ذلك فقد لاحظ الباحث من خلال عمله في مجال تدريس مادة الدراسات الاجتماعية شكوى الكثير من المعلمين من صعوبة التعامل مع المناهج المطورة، كما أن الصحف ووسائل الإعلام كتبت الكثير عن هذا الأمر.

بناءً على ما سبق ذكره تتجلى مشكلة البحث في السؤال الآتي:

ما واقع التطوير التربوي في الجمهورية العربية السورية في مجالي (تطوير مناهج الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي وتدريب معلمي ومديري مدارس هذه الحلقة) خلال الفترة الممتدة ما بين 2000-2014؟ وما هو التصور المقترح للتطوير؟

ثانياً - أهمية الدراسة:

تأتي أهمية الدراسة من الاعتبارات الآتية:

1. ما يمكن أن تسهم به الدراسة الحالية في تشخيص واقع التطوير التربوي (في مجالي تطوير المناهج، والتدريب التربوي في أثناء الخدمة) في الجمهورية العربية السورية، ومعرفة نقاط القوة والضعف فيه، لتعزيز نقاط القوة ومعالجة نقاط الضعف.
2. ما يمكن أن تقدمه الدراسة الحالية من نتائج يمكن أن تفيد المعنيين في وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية، (لا سيما المركز الوطني لتطوير المناهج ومديريات التوجيه، والإعداد والتدريب، والتعليم الأساسي)، والباحثين في هذا المجال.
3. ما يمكن أن تسهم به نتائج الدراسة الحالية، في الكشف عن أهم المعوقات التي تعيق عمليتي تطوير المناهج والتدريب التربوي في الجمهورية العربية السورية، ووضعها أمام القائمين على رسم السياسات التربوية للتغلب على هذه المعوقات.
4. أهمية المناهج التربوية، كونها عصب أي نظام تربوي، وأهمية التدريب في أثناء الخدمة لكل من المعلم والمدير كونه الوسيلة الأساسية لتنميتها مهنيًا، ولأن المعلم والمدير هما المحركان الأساسيان للعملية التعليمية.

ثالثاً - أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى:

1. تعرّف دواعي التطوير التربوي، وأساسه ومبادئه ومتطلباته، وأساليبه وخطواته في مجالي (تطوير المناهج - والتدريب في أثناء الخدمة).
2. تعرّف واقع التطوير التربوي في الجمهورية العربية السورية بين عامي 2000-2014، في مجالي (تطوير مناهج الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي - تدريب معلمي ومديري مدارس هذه الحلقة).
3. تعرّف واقع عملية تطوير المناهج في الجمهورية العربية السورية من وجهة نظر القائمين عليها.

4. تعرّف واقع عملية تطوير المناهج في الجمهورية العربية السورية من حيث التخطيط لعملية تطوير المناهج من وجهة نظر القائمين عليها.
5. تعرّف واقع عملية تطوير المناهج في الجمهورية العربية السورية من حيث تنفيذ ومتابعة عملية تطوير المناهج من وجهة نظر القائمين عليها.
6. تعرّف واقع تدريب معلمي ومديري الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية من وجهة نظر القائمين على هذا التدريب.
7. تعرّف واقع تدريب معلمي ومديري الحلقة الأولى من التعليم الأساسي من حيث التخطيط لعملية التدريب من وجهة نظر القائمين على هذا التدريب.
8. تعرّف واقع تدريب معلمي ومديري الحلقة الأولى من التعليم الأساسي من حيث تنفيذ التدريب من وجهة نظر القائمين على هذا التدريب.
9. تعرّف واقع تدريب معلمي ومديري الحلقة الأولى من التعليم الأساسي من حيث تقويم التدريب من وجهة نظر القائمين على هذا التدريب.
10. تعرّف المعوّقات التي تواجه عملية تطوير المناهج في الجمهورية العربية السورية من وجهة نظر القائمين على تطوير المناهج.
11. تعرّف المعوّقات التي تواجه عملية التدريب في أثناء الخدمة في الجمهورية العربية السورية من وجهة نظر القائمين على التدريب.
12. تعرّف تأثير متغيرات (المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة، المسمّى الوظيفي) في إجابات القائمين على تطوير المناهج وتدريب معلمي ومديري مدارس الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي حول واقع تطوير المناهج وتدريب معلمي ومديري مدارس الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي.
13. وضع تصوّر مقترح للتطوير التربوي في سورية، في مجالي (تطوير مناهج الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي - تدريب معلمي ومديري مدارس هذه المرحلة).

رابعاً - أسئلة الدراسة:

1. ما دواعي التطوير التربوي، وأسس ومبادئه ومتطلباته، وأساليبه وخطواته في مجالي (تطوير المناهج- والتدريب في أثناء الخدمة)؟
2. ما واقع التطوير التربوي في الجمهورية العربية السورية بين عامي 2000-2014، في مجالي (تطوير مناهج الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي - تدريب معلمي ومديري مدارس هذه الحلقة)؟
3. ما واقع عملية تطوير المناهج في الجمهورية العربية السورية من وجهة نظر القائمين عليها؟
4. ما واقع عملية تطوير المناهج في الجمهورية العربية السورية من حيث التخطيط لعملية تطوير المناهج من وجهة نظر القائمين عليها؟
5. ما واقع عملية تطوير المناهج في الجمهورية العربية السورية من حيث تنفيذ ومتابعة عملية تطوير المناهج من وجهة نظر القائمين عليها؟
6. ما واقع تدريب معلمي ومديري الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية من وجهة نظر القائمين على هذا التدريب؟
7. ما واقع تدريب معلمي ومديري الحلقة الأولى من التعليم الأساسي من حيث التخطيط لعملية التدريب من وجهة نظر القائمين على هذا التدريب؟
8. ما واقع تدريب معلمي ومديري الحلقة الأولى من التعليم الأساسي من حيث تنفيذ التدريب من وجهة نظر القائمين على هذا التدريب؟
9. ما واقع تدريب معلمي ومديري الحلقة الأولى من التعليم الأساسي من حيث تقويم التدريب من وجهة نظر القائمين على هذا التدريب؟
10. ما المعوقات التي تواجه عملية تطوير المناهج في الجمهورية العربية السورية من وجهة نظر القائمين على تطوير المناهج؟
11. ما المعوقات التي تواجه عملية التدريب في أثناء الخدمة في الجمهورية العربية السورية من وجهة نظر القائمين على التدريب؟

12. ما دلالة تأثير متغيرات (المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة، المسمى الوظيفي) في إجابات القائمين على تطوير المناهج وتدريب معلمي ومديري مدارس الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي حول واقع تطوير المناهج وتدريب معلمي ومديري مدارس الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي؟
13. ما التصور المقترح للتطوير التربوي في سورية، في مجالي (تطوير مناهج الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي - تدريب معلمي ومديري مدارس هذه المرحلة)؟

خامساً - فرضيات الدراسة:

سيتم اختبار الفرضيات عند مستوى الدلالة (0,05):

الفرضية الرئيسية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات إجابات أفراد عينة الدراسة حول واقع عملية تطوير المناهج وفقاً لمتغيرات (المسمى الوظيفي - المؤهل العلمي - عدد سنوات الخبرة).

وانبثق عن هذه الفرضية الفرضيات الفرعية الآتية:

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات إجابات أفراد عينة الدراسة حول واقع التخطيط لعملية تطوير المناهج وفقاً لمتغير المسمى الوظيفي.
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات إجابات أفراد عينة الدراسة حول واقع التخطيط لعملية تطوير المناهج وفقاً لمتغير المؤهل العلمي.
3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات إجابات أفراد عينة الدراسة حول واقع التخطيط لعملية تطوير المناهج وفقاً لمتغير سنوات الخبرة.
4. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات إجابات أفراد عينة الدراسة حول واقع تنفيذ ومتابعة تطوير المناهج وفقاً لمتغير المسمى الوظيفي.
5. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات إجابات أفراد عينة الدراسة حول واقع تنفيذ ومتابعة تطوير المناهج وفقاً لمتغير المؤهل العلمي.

6. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات إجابات أفراد عينة الدراسة حول واقع تنفيذ ومتابعة تطوير المناهج وفقاً لمتغير سنوات الخبرة.

الفرضية الرئيسية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات إجابات أفراد عينة الدراسة حول واقع عملية التدريب وفقاً لمتغيرات (المسمى الوظيفي - المؤهل العلمي - عدد سنوات الخبرة).

وانبثق عن هذه الفرضية الفرضيات الفرعية الآتية:

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات إجابات أفراد عينة الدراسة حول واقع التخطيط لعملية التدريب وفقاً لمتغير المسمى الوظيفي.

2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات إجابات أفراد عينة الدراسة حول واقع التخطيط لعملية التدريب وفقاً لمتغير المؤهل العلمي.

3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات إجابات أفراد عينة الدراسة حول واقع التخطيط لعملية التدريب وفقاً لمتغير سنوات الخبرة.

4. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات إجابات أفراد عينة الدراسة حول واقع تنفيذ التدريب وفقاً لمتغير المسمى الوظيفي.

5. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات إجابات أفراد عينة الدراسة حول واقع تنفيذ التدريب وفقاً لمتغير المؤهل العلمي.

6. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات إجابات أفراد عينة الدراسة حول واقع تنفيذ التدريب وفقاً لمتغير سنوات الخبرة.

7. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات إجابات أفراد عينة الدراسة حول واقع تقويم التدريب وفقاً لمتغير المسمى الوظيفي.

8. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات إجابات أفراد عينة الدراسة حول واقع تقويم التدريب وفقاً لمتغير المؤهل العلمي.

9. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات إجابات أفراد عينة الدراسة حول واقع تقويم التدريب وفقاً لمتغير سنوات الخبرة.

سادساً - منهج الدراسة:

استخدم الباحث **المنهج التاريخي** في تتبع التطورات التي طرأت على عملية تطوير المناهج في الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي، والتطورات التي طرأت على تدريب معلمي ومديري مدارس هذه الحلقة في سورية فيما بين عامي 2000-2014م، والمنهج التاريخي " هو الأسلوب الذي يتبعه الباحث في جمع معلوماته عن الأحداث والحقائق الماضية، وفي فحصها ونقدها وتحليلها والتأكد من صحتها، وفي عرضها وترتيبها وتنظيمها وتفسيرها، واستخلاص التعميمات والنتائج العامة منها، والتي لا تقف فائدتها على فهم أحداث الماضي، بل تتعداه إلى المساعدة في تفسير الأحداث والمشكلات الجارية وفي توجيه التخطيط بالنسبة للمستقبل" (ملحم، 2000، ص 317).

كما استخدم الباحث **المنهج الوصفي التحليلي** لتحقيق أغراض الدراسة في الوقوف على واقع التطوير التربوي في سورية، وتشخيص جوانب الضعف والقصور فيه، بغية الوصول إلى وضع تصور مقترح للتطوير، لأن هذا المنهج " أحد أشكال التحليل والتفسير العلمي المنظم لوصف ظاهرة أو مشكلة محددة وتصويرها كمياً عن طريق جمع بيانات ومعلومات مقننة عن الظاهرة أو المشكلة وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدراسة الدقيقة " (ملحم، 2010، ص 370).

سابعاً - حدود الدراسة:

شملت حدود الدراسة الآتي:

1. **الحدود الزمانية:** يتناول البحث واقع تطوير المناهج و تدريب معلمي ومديري مدارس الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي، بين عامي 2000-2014م.
2. **الحدود المكانية:** اقتصر البحث على الجمهورية العربية السورية، والتطبيق الميداني في المركز الوطني لتطوير المناهج التربوية، ومديرية التوجيه، ومديرية الإعداد والتدريب ومديرية التعليم الأساسي، التابعين لوزارة التربية في الجمهورية العربية السورية.

3. **الحدود البشرية:** اقتصر البحث على القائمين على تطوير المناهج والتدريب في أثناء الخدمة في وزارة التربية في سورية في المركز الوطني لتطوير المناهج التربوية، ومديرية والتوجيه، و مديرية الإعداد والتدريب، ومديرية التعليم الأساسي.

4. **الحدود الموضوعية:** تناول البحث التطوير التربوي في الجمهورية العربية السورية بين عامي 2000-2014م، في مجالين فقط هما: (تطوير مناهج الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي، وتدريب معلمي ومديري مدارس هذه المرحلة)

ثامناً - مصطلحات الدراسة:

- **التطوير التربوي:** هو عمل قصدي، يقوم على نتائج البحوث والدراسات التربوية، التي تأخذ بالاعتبار جميع منجزات العلم الحديث، والخبرات التربوية والممارسات الأكثر تطوراً، ويهدف إلى تطوير شامل للنظام التربوي، وجعله قادراً على تبني الاتجاهات التربوية المعاصرة واستيعابها، بغية زيادة فاعليته، وتحسين مردوده ومواءمته لمتطلبات الفرد والمجتمع (بشارة، الياس، 2014، 555).

ويعرّف الباحث **التطوير التربوي في الجمهورية العربية السورية بين عامي (2000-2014)** إجرائياً: بأنه التغييرات والتحديثات التي قامت بها وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية بين عامي (2000-2014)، في مجالي تطوير مناهج الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي وتدريب معلمي ومديري هذه المرحلة على التعامل مع المنهاج المطور ومتغيرات العصر بالطرق الأكثر فاعلية وكفاءة.

- **مرحلة التعليم الأساسي (Basic Education Stage):** وهي " مرحلة تعليمية مدتها تسع سنوات تبدأ من الصف الأول وحتى الصف التاسع وهي مجانية وإلزامية، الحلقة الأولى منها تبدأ من الصف الأول وحتى السادس، والحلقة الثانية من الصف السابع حتى التاسع (وزارة التربية، 2015، ص12).

وقد تبني الباحث هذا التعريف كتعريف إجرائي.

- **تطوير المنهاج:** هو " عملية تغيير مقصودة هادفة، تقوم على البحث والدراسة والتجريب، ويشمل جميع جوانب العملية التربوية" (بشارة، الياس، 2006، ص349).

ويعرفه الباحث إجرائياً: بأنه الخطوات والإجراءات التي يقوم بها القائمون على تطوير المناهج في الجمهورية العربية السورية، كالتخطيط لعملية تطوير المناهج وتنفيذها ومتابعتها.

- التدريب: عرّف "موندي ونو" (Mondy&Noo,2005) التدريب على أنه: "النشاطات المصمّمة التي تقدّم للمتدرب المعرفة والمهارة التي يحتاجها في وظيفته الحالية" (p.202)

وعرف الأحمّد (2005) التدريب التربوي بأنه: كل عمل يبدأ بتصنيف الاحتياجات التدريبية للمتدربين التربويين بناءً على الأهداف المخطّطة، ثم ينتقل إلى تصميم البرامج التدريبية الملّية لهذه الاحتياجات، ليتم بعد ذلك تنفيذ هذه البرامج وينتهي أخيراً إلى تقويم البرامج والمتدربين لتحديد المخرجات الناجمة عن التدريب والاستفادة من هذا التقويم في البرامج التدريبية اللاحقة (ص52).

ويعرف الباحث التدريب التربوي إجرائياً: بأنه الخطوات والإجراءات التي يقوم بها القائمون على التدريب التربوي من تخطيط لعملية التدريب، ومن ثم تنفيذ التدريب، وبعدها تقويم التدريب وتتبع أثره.

الفصل الثاني

الدراسات السابقة

أولاً: دراسات تناولت المناهج التربوية

أ- دراسات العربية

ب- دراسات أجنبية

ثانياً: دراسات تناولت التدريب التربوي (تدريب معلمي ومديري المدارس)

أ- دراسات العربية

ب- دراسات الأجنبية

ثالثاً: تعقيب على الدراسات السابقة وموقع الدراسة الحالية منها

الفصل الثاني

دراسات السابقة

هناك مجموعة من الدراسات والبحوث ذات العلاقة بالدراسة الحالية، وقد اطلع الباحث عليها، للاستفادة منها، وخاصة منهج البحث المستخدم فيها، ومعرفة ما تمّ التوصل إليه من نتائج، ولتسهيل عرضها والاستفادة من نتائجها، صنّفها الباحث وفق المجالين الآتيين مراعيًا تسلسلها الزمني:

أولاً: دراسات تناولت المناهج التربوية:

أ- دراسات العربية:

1- دراسة مركز فلسطين للأبحاث والمعلومات (2006) بعنوان: "تحليل وتقييم المناهج الفلسطينية الجديدة" (مراجعة الكتب المدرسية الفلسطينية وبرامج تعليم التسامح للصغوف من الخامس إلى العاشر) فلسطين.

هدفت الدراسة إلى معرفة مفاهيم السلام والتسامح، المجتمع المدني، حقوق الإنسان، وما يرتبط بها في كتب المناهج الفلسطينية الجديدة.

وقد تضمّنت عينة الدراسة كتب آداب اللغة العربية، الدين، والعلوم الاجتماعية، للصغوف من الخامس إلى العاشر. وكانت أداة الدراسة معايير وضعها فريق من الباحثين الفلسطينيين، إذ تضمّنت هذه المعايير قائمة بمفاهيم السلام والتسامح والمجتمع المدني وحقوق الإنسان، إضافة إلى مفاهيم أخرى مرتبطة بها. وتوصلت الدراسة إلى أن المناهج الفلسطينية خلّت من الدعوة إلى أعمال الإرهاب أو التحريض على الكراهية لليهود واليهودية، بل على العكس، قدّمت المناهج شخصيات يهودية توراتية بشكل إيجابي، كما توصلت الدراسة إلى وجود إشارة متكررة إلى قبول واحترام الآخر ونشر ثقافة تقوم على الانفتاح، العقلانية، التحديث والنقد.

2- دراسة وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية (2010) بعنوان: "آراء المعلمين والمتعلمين وأولياء الأمور في المناهج الجديدة في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي"

هدفت الدراسة إلى تعرف آراء المعلمين والمتعلمين وأولياء الأمور في المناهج الجديدة المطبقة في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في خمس محافظات من محافظات الجمهورية العربية السورية، هي (دمشق - حمص - اللاذقية - حلب - دير الزور).

وقد تمّ تصميم ثلاث استبانات (استبانة للمعلمين، استبانة للمتعلّمين، استبانة لأولياء الأمور)، وقد تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وأُخذت عينة من المعلمين والمتعلمين وأولياء الأمور من خمس محافظات من محافظات الجمهورية العربية السورية هي (دمشق - حمص - اللاذقية - حلب - دير الزور).

وكان من أهم نتائج هذه الدراسة، هو أن آراء المعلمين والمتعلمين كانت جيدة في المناهج الجديدة، وتفاوتت آراء أولياء الأمور (حيث تراوحت نسب الموافقة بين 30%-85%).

3- دراسة زيدان (2013) بعنوان: " آراء المعلمين والمتعلمين وأولياء الأمور في كتب الدراسات الاجتماعية في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي".

هدفت هذه الدراسة إلى تعرّف آراء المعلمين والمتعلّمين وأولياء الأمور في كتب الدراسات الاجتماعية في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، اعتمد البحث على المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (326) معلّماً ومعلّمة للدراسات الاجتماعية للمرحلة الأساسية، و(4455) من المتعلّمين، و(2198) من أولياء الأمور، وقد تمّ اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة معتمداً على ست استبانات (استبانتي للمعلمين، واستبانتي للمتعلّمين، واستبانتي لأولياء الأمور).

وتوصّل البحث إلى النتائج الآتية:

- إن آراء معلمي الصف الثالث والرابع الإيجابية في كتاب التلميذ في مادة الدراسات الاجتماعية كانت جيدة في الموافقة على بنود الاستبانة في جميع مجالاتها.

- إن آراء متعلمي الصف الثالث والرابع الإيجابية في كتاب التلميذ في مادة الدراسات الاجتماعية كانت متوسطة في الموافقة على بنود الاستبانة في جميع مجالاتها.

- إن آراء أولياء أمور متعلمي الصف الثالث والرابع الإيجابية في كتاب التلميذ في مادة الدراسات الاجتماعية كانت جيدة في الموافقة على بنود الاستبانة في جميع مجالاتها.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في آراء معلّمي الصفين الثالث والرابع في كتاب التلميذ وفقاً لمتغير المؤهل العلمي، لصالح معلّمي الصفين الثالث والرابع ممن مؤهلهم العلمي الإجازة الجامعية.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في آراء معلّمي الصفين الثالث والرابع في كتاب التلميذ وفقاً لمتغير سنوات الخبرة في مجال المحتوى والوسائل التعليمية، لصالح معلّمي الصفين الثالث والرابع ذوي الخبرة الأقل من 5 سنوات، ووجود فروق في مجال التدريبات والأنشطة لصالح معلّمي الصفين الثالث والرابع من أصحاب الخبرة بين (5-10) سنوات، وعدم وجود فروق في مجال إخراج الكتاب.

4- دراسة حبيب (2015) بعنوان: "تقويم تجربة تطوير منهاج الدراسات الاجتماعية للصف الرابع من الحلقة الأولى من التعليم الأساسي من وجهة نظر المعلمين في الجمهورية العربية السورية".

هدفت هذه الدراسة إلى مسح المفاهيم الاجتماعية الموجودة في منهاج الدراسات الاجتماعية للصف الرابع من الحلقة الأولى للتعليم الأساسي، وتعرّف آراء معلّمي الدراسات الاجتماعية بمنهاج الدراسات الاجتماعية المطور عام 2010م في الجمهورية العربية السورية، وتعرّف آرائهم حول الصعوبات والمشكلات التي تواجههم عند تدريس منهاج الدراسات الاجتماعية المطور.

اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي ومنهج تحليل المضمون، وخرجت هذه الدراسة بمجموعة من النتائج أهمها:

1- المفاهيم الاجتماعية المتضمنة في محتوى الكتاب غير متوازنة في التوزيع في المجالات الثلاثة للمادة، وحتى ضمن المجال الواحد، بالإضافة لإهمال بعض المفاهيم.

2- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05) بين متوسطات درجات آراء المعلمين حول منهاج الدراسات الاجتماعية المطور، وحول صعوبات تطبيقه، وحول

سبل التغلّب على الصعوبات التي تعيق تطبيقه، تعزى لمتغيّر المؤهل العلمي ولصالح الحاصلين على الإجازة الجامعية.

3- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05) بين متوسطات درجات آراء المعلمين حول منهاج الدراسات الاجتماعية المطور، وحول صعوبات تطبيقه، وحول سبل التغلّب على الصعوبات التي تعيق تطبيقه، تعزى لمتغيّر سنوات الخبرة ولصالح المعلمين الذين لديهم خبرة (أقل من 5 سنوات).

5- دراسة صطيفي (2015) سورية، بعنوان: " تصور مقترح لتنمية مهارات تخطيط المناهج لدى الموجهين التربويين في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في سورية".
هدفت هذه الدراسة إلى:

1- تعرّف مدى امتلاك موجهي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي لمهارات تخطيط المناهج في مجال (عناصر تخطيط المنهج وبناءه).

2- وضع تصوّر مقترح لتنمية مهارات تخطيط المناهج لدى الموجهين التربويين في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي.

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي المناسب لهذا النوع من الدراسات. وكانت عيّنة الدراسة هي المجتمع الأصلي للدراسة، وهي جميع موجهي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في محافظتي حمص وحماه، وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

1- وجود قصور في فهم مهارات تخطيط المناهج لدى الموجهين التربويين وضعف أداءهم (ممارستهم) لتلك المهارات.

2- وجود ضعف في امتلاك الموجهين التربويين لمهارات تخطيط المناهج.

3- تم وضع تصوّر مقترح لتنمية مهارات تخطيط المناهج لدى الموجهين التربويين في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي.

ب- دراسات أجنبية:

1-دراسة ويفر (Weaver,1986) بعنوان: " تطوير المنهج في مادة اللغة الانكليزية للمرحلة الثانوية في بريطانية"

هدفت الدراسة إلى تطوير المنهج في مادة اللغة الانكليزية للمرحلة الثانوية في بريطانية، من وجهة نظر الإدارة المركزية والمعلمين في خمس مناطق. واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي. وكانت أداة الدراسة هي استبانة، واستمارة مقابلة.

وخلصت الدراسة إلى أن تطوير المنهج يجب أن يمرّ بخمس مراحل هي: دراسة الواقع- التخطيط للتطوير- بناء المنهج- تنفيذ المنهج- مراجعة المنهج. وأكدت ضرورة وجود جهاز متفرّع للإشراف على خطوات وإجراءات تطوير المنهج. كما بيّنت الدراسة أن المعلمين يشعرون بالرضا عن المناهج ويقدرونها إذا شاركوا في عملية التطوير.

2-دراسة ثوانسون (Swanson,1990) بعنوان: " تطوير وتقييم نموذج لتخطيط متابعة وتقييم تطبيق المنهج الدراسي"

هدفت الدراسة إلى بناء نموذج لتخطيط متابعة وتقييم المنهج الدراسي، و معرفة آراء المعلمين وأولياء الأمور في هذا النموذج. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وكانت أداة الدراسة استبانة تهدف لمعرفة آراء المعلمين وأولياء الأمور في النموذج.

وخلصت الدراسة إلى أهمية تحسين عملية تنفيذ المنهج الدراسي، ولابد أن يتم وفق منهج علمي سليم. وأن عملية التطوير تتطلب مشاركة العاملين في تطبيق المنهج، وينبغي تقييم تطبيق المنهج بشكل مستمر.

3-دراسة ويلز (Wiles,2005) بعنوان: " تقويم مناهج وطرق تدريس الجغرافية في اسكتلندا من وجهة نظر المعلمين".

هدفت الدراسة إلى تقويم مناهج الجغرافية من وجهة نظر المعلمين. واستخدم الباحث لهذا الغرض استبانة موجّهة لمعلمي الجغرافيا لمعرفة ما إذا كانت طرق التدريس المطبّقة حالياً تتلاءم مع العصر ومع المناهج أم لا.

استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، حيث قام بتطبيق الأداة على عينة من معلمي الجغرافية، بلغ عددها (145) معلماً جرى اختيارهم بطريقة عشوائية من مدارس المرحلة الأساسية.

أظهرت النتائج أن مناهج الجغرافية الحالية لا تتلاءم مع الواقع ولا مع الطلبة، وأوصت الدراسة بضرورة تطوير مناهج الجغرافيا وطرق تدريسه بحيث يتلاءم مع الواقع الحالي.

ثانياً: دراسات تناولت التدريب التربوي(تدريب معلمي ومديري المدارس):

أ- دراسات العربية:

1- دراسة العمري (1999) بعنوان: " نموذج مقترح لتدريب مديري المدارس الإعدادية بقطاع غزة في ضوء حاجاتهم التدريبية".

هدفت الدراسة إلى تحديد الحاجات التدريبية لمديري المدارس الإعدادية ومديراتها بقطاع غزة، وتحديد أهم الأساليب والطرق التدريبية التي يمكن اتباعها لتدريبهم من وجهة نظرهم، ومن ثم تحديد الخطوط العريضة لنموذج مقترح لتدريبهم في ضوء حاجاتهم التدريبية.

واستخدم الباحث في دراسته المنهج الوصفي التحليلي، أما عينة الدراسة فقد تمثّلت في (82) مديراً ومديرة من مديري المدارس.

وأظهرت الدراسة حاجة عيّنة الدراسة للتدريب على استخدام الحاسوب في العمليات الإدارية المدرسية، وأن أفضل وسيلة لتقويم المتدربين هي زيارة ميدانية للمدير في مكان عمله.

2- دراسة منصور (2003) بعنوان: "دراسة مقارنة لنظام تدريب المعلمين أثناء الخدمة داخل المدارس في إنكلترا والولايات المتحدة الأمريكية وإمكانية الاستفادة منها في الجمهورية العربية السورية"

هدفت الدراسة إلى التعرف على نظام التدريب داخل المدارس من حيث النشأة والتطور، ودواعي الأخذ بهذا الشكل من التدريب، والنماذج العامة له وتطبيقاتها في بعض الدول، ومتطلبات نجاح هذا التدريب إلى جانب التعرف على مكونات هذا النظام بصورة معيارية. والتعرف على واقع نظام تدريب المعلمين في أثناء الخدمة في الجمهورية العربية السورية، ومحاولات تطويره. والتعرف على نظام تدريب المعلمين في أثناء الخدمة داخل المدارس في كل من إنكلترا والولايات المتحدة الأمريكية، ووضع تصور مقترح لنظام تدريب المعلمين في أثناء الخدمة داخل المدارس في الجمهورية العربية السورية، بما يتفق وخبرات الدول المتقدمة والظروف المجتمعية المختلفة للمجتمع السوري.

ولتحقيق هذه الأهداف استخدمت الدراسة أسلوب تحليل النظم.

وأهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة هي:

- رغبة المعلمين في أن يعبر التدريب عن حاجاتهم التدريبية وعن احتياجات مدارسهم، والمشاركة في التخطيط للبرامج التدريبية.
- اتفاق عينة الدراسة على تطبيق نظام التدريب داخل المدارس.
- قصور الأسس الفكرية والتشريعية التي يقوم عليها نظام تدريب المعلمين في أثناء الخدمة الحالي.
- يتم تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين في الجمهورية العربية السورية بعيداً عن المعلمين.
- يتم اتباع أساليب تدريب تقليدية كالمحاضرة بدرجة كبيرة في معظم الأحيان.
- وخلصت الدراسة إلى وضع تصور مقترح لتطوير نظام تدريب المعلمين في أثناء الخدمة في الجمهورية العربية السورية.

3- دراسة بركات (2005): "الدورات التدريبية في أثناء الخدمة، وعلاقة ذلك بفعالية المعلم واتجاهاته نحو مهنة التعليم في محافظة طولكرم".

هدفت الدراسة إلى معرفة تأثير الدورات التدريبية التأهيلية التي يلتحق بها المعلم أثناء الخدمة في امتلاكه وممارسته للكفايات اللازمة للتعليم واتجاهاته نحو المهنة، ولتحقيق هذا الهدف اختار الباحث عينة مكونة من (347) معلماً ومعلمة بالطريقة العشوائية الطبقية، منهم (185) معلماً، و(162) معلمة من المدارس الحكومية في محافظة طولكرم، كما استخدم لهذا الغرض أداتين هما: قائمة الكفايات التعليمية، ومقياس الاتجاه نحو مهنة التعليم، وهما من إعداد الباحث، ولدى تحليل البيانات اللازمة أشارت الدراسة إلى عدم وجود تأثير جوهري لالتحاق المعلمين في الدورات التدريبية التي تُنظّمها وزارة التربية والتعليم في أثناء الخدمة في مدى امتلاكهم للكفايات التعليمية، بينما بيّنت النتائج وجود أثر جوهري لهذه الدورات في مدى ممارسة المعلمين لهذه الكفايات، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق جوهريّة في اتجاهات المعلمين نحو مهنة التعليم، يمكن عزوها إلى التحاقهم في هذه الدورات التدريبية في أثناء الخدمة، ومن جهة أخرى بيّنت النتائج أنه لا توجد فروق جوهريّة لمدى امتلاك وممارسة المعلمين للكفايات اللازمة للتعليم، يمكن عزوها إلى اتجاهاتهم نحو مهنة التعليم.

وأوصت الدراسة بأن تكون البرامج التدريبية للمعلمين مُنظمة بشكل واقعي جذاب يشعر معها المعلم بأهمية وفائدة هذه البرامج، وذلك عن طريق تطوير آلية برامج التدريب، بحيث يقبل عليها المعلم بدافع ذاتي، كأن ترتبط هذه الدورات التدريبية بعملية ترفيع المعلم، أو حصوله على زيادة أو درجة سنوية مثلاً، وأن تُعدّ هذه البرامج وتنفذ في أوقات مناسبة للمعلمين، وفي المراحل المختلفة على شكل برامج مكثفة قصيرة المدى، كالمحاضرات والندوات وورش العمل، دون أن يشعر المعلم بالملل والضجر، وأن يُشرف على هذه البرامج التدريبية متخصصون يمتلكون الخبرة والمؤهلات التي تساعدهم على تحقيق أهداف هذه البرامج.

4- دراسة دورسوه (2008) بعنوان: "أثر برامج التطوير التربوي على طبيعة المهام والأعباء الإدارية والفنية ومستويات إنجازها لدى المعلمين والمديرين في المدارس الاستكشافية في محافظة عمان".

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر برامج التطوير التربوي على طبيعة المهام والأعباء الإدارية والفنية ومستويات إنجازها لدى المعلمين والمديرين في المدارس الاستكشافية في محافظة عمان، واختلاف هذا الأثر وفقاً لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي والخبرة.

وتكوّن مجتمع الدراسة من جميع مديري المدارس الاستكشافية ومعلميها التابعة لوزارة التربية والتعليم في محافظة عمان، وتم إعداد أداة الدراسة وتكوّنت من استبانتين.

وكان من أهم نتائج الدراسة أنّ هناك أثراً إيجابياً لبرامج التطوير التربوي على مستوى إنجاز المهام والأعباء الإدارية والفنية لدى مديري المدارس الاستكشافية ومعلميها وفقاً لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي والخبرة، في مجال مستوى إنجاز المهام الفنية.

5- دراسة غبور (2011) بعنوان: "أثر برامج التنمية المهنية لمديري مدارس التعليم الثانوي في ممارسة أدوارهم الإدارية والفنية".

هدفت هذه الدراسة إلى رصد واقع التنمية المهنية ومفهومها وصعوباتها لدى مديري مدارس التعليم الثانوي في الجمهورية العربية السورية، وكذلك التعرف إلى البرامج المقدّمة في هذا المجال وأثرها على ممارسة المديرين لأدوارهم الإدارية والفنية.

واعتمد الباحث في دراسته المنهج الوصفي التحليلي، وكانت أداة الدراسة عبارة عن استبانة تتضمن محورين أساسيين: المحور الأول (محور الأدوار الإدارية) والمحور الثاني (محور الأدوار الفنية).

وتمثّلت عيّنة الدراسة بالمجتمع الأصلي للدراسة، إذ تألفت من مديري المدارس ومعاونيهم، ومن خمسة مدرسين من كل مدرسة من مدارس التعليم الثانوي في مدينة دمشق، إذ بلغ عدد المديرين (74) مديراً ومديرة، والمعاونين (74) معاوناً ومعاونة أيضاً، أما عدد المدرسين فكان (370) مدرساً ومدرسة.

وتوصّلت الدراسة إلى أنّ درجة ممارسة المديرين لأدوارهم الفنية والإدارية كانت مرتفعة. وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين ممارسة المديرين لأدوارهم الإدارية، وعدد الدورات التدريبية التي اتّبعوها. وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات المديرين حول ممارستهم لأدوارهم الإدارية تعزى لمتغيّر عدد سنوات الخبرة. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات المديرين حول ممارسة أدوارهم الإدارية وفقاً لمتغيّر جنس المدير، والفروق كلّها كانت لصالح الإناث، وكذلك بينت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات المديرين حول ممارستهم لأدوارهم الإدارية وفقاً لمتغيّر المؤهل العلمي، ولكنها لم تكن جوهرية حسب ما تبين من جدول اختبار شيفيه للمقارنات البعدية. وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات المديرين والمدرسين حول ممارسة المديرين لأدوارهم الفنية والإدارية.

6- دراسة الحسين (2012) في مصر، بعنوان: "برنامج تدريبي مقترح لتنمية الأداء المهني لدى معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية في ضوء متطلبات المناهج المطوّرة".

هدفت هذه الدراسة إلى تنمية الأداء المهني لدى معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية في ضوء متطلبات المناهج المطوّرة، ولتحقيق ذلك تمّ بناء برنامج تدريبي مقترح، وتحدّدت مشكلة البحث في تعرّف فاعلية البرنامج التدريبي المقترح في تنمية الأداء المهني لدى معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في سورية في ضوء متطلبات المناهج المطوّرة.

ولمعرفة فاعلية البرنامج التدريبي المقترح في تنمية الأداء المهني تم تطبيقه على مجموعة البحث المكوّنة من (40) معلّمة من معلمات الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في سورية، وتوصّلت البحث إلى وجود فاعلية للبرنامج التدريبي المقترح في تنمية الأداء المهني لدى معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي.

7- دراسة السباعي (2013) في سورية، بعنوان "الاحتياجات التدريبية لمعلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي على ضوء متطلبات المناهج التربوية الجديدة في الجمهورية العربية السورية".

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بعد تطبيق المناهج الجديدة في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في سورية".

واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت أسلوب دلفي (Delphi) مع الموجهين التربويين باعتبارهم الخبراء المشرفين على معلمي الحلقة الأولى لاستخلاص الاحتياجات التدريبية للمعلمين.

وخلصت الدراسة إلى أنّ أهم الاحتياجات التدريبية لمعلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بعد تطبيق المناهج هي:

- اكتشاف التلاميذ الموهوبين ورعايتهم.
- العمل على استثارة الدافعية واستمرارها عند التلاميذ.
- توظيف طرائق التدريس الحديثة بفاعلية (لعب الأدوار - التعليم التعاوني - حلّ المشكلات... وغيرها).
- تنمية مهارات التفكير العليا (تفكير تأملي - ناقد - إبداعي) لدى التلاميذ.
- تشجيع التلاميذ على امتلاك الحديث المؤثر في إذاعة المدرسة وغيرها.
- تصميم دروس مبرمجة لإثراء معلومات التلاميذ المتفوقين.
- تصميم دروس مبرمجة لمعالجة حالات التأخير الدراسي عند التلاميذ بطيئي التعلم.

8- دراسة نصر (2013) في سورية، بعنوان "الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي من وجهة نظر المعلمين والموجهين التربويين - دراسة ميدانية في مدارس محافظة ريف دمشق".

هدفت الدراسة إلى تعرّف أهم الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في المدارس الحكومية التابعة لمحافظة ريف دمشق في الجمهورية العربية السورية.

اتّبع البحث المنهج الوصفي التحليلي، كما تمثّلت أدواته باستبانيتين، وقد اشتملت كل منهما على (126) بنداً، وُزّعا وفق المحاور الآتية: (الحاجة إلى التدريب - تحديد الاحتياجات التدريبية - تخطيط التعليم - تنفيذ التعليم - الوسائل والتقنيات التعليمية - التقويم - إدارة الصف). وأظهرت نتائج الدراسة:

- ضعف تحقّق الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي، من وجهة نظر المعلمين أنفسهم.

- تحقّق الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي من وجهة نظر الموجهين التربويين.

- الدورات التدريبية التي يخضع لها المعلّمون في أثناء الخدمة غير كافية من وجهة نظر المعلمين والموجهين، لإكساب المعلمين المعارف الأكاديمية والتطبيقات العملية للعملية التعليمية ما ينعكس سلباً على تلبية احتياجاتهم المهنية.

- عدم كفاية الحوافز المادية والمعنوية المقدّمة لمعلمي الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي.

- من أولى الصعوبات المعيقة لتلبية احتياجات معلمي الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي، وذلك من وجهة نظرهم تمثّلت في اعتماد معظم المدّربين على أسلوب الإلقاء، وغياب استخدام الأساليب العملية.

- من أولى الصعوبات المعيقة لتلبية احتياجات معلمي الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي، وذلك من وجهة نظر الموجهين التربويين، تمثّلت في عدم وضوح أهداف الدورات

التدريبية لدى كل من المدرّبين والمعلمين المتدربين، الأمر الذي يؤدي إلى عجز هذه الدورات عن تحقيق الأهداف التي تسعى إليها.

9-دراسة الفرا (2013) في غزة، فلسطين، بعنوان: " تقويم برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة في التعليم الأساسي بمدارس وزارة التربية والتعليم ومدارس وكالة الغوث الدولية - دراسة مقارنة"

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف إلى مستوى برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة في التعليم الأساسي بمدارس وزارة التربية والتعليم ومدارس وكالة الغوث الدولية.

واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، الذي يعتمد على جمع البيانات عن الظاهرة وتفسيرها، وتكوّنت عيّنة الدراسة من (450) معلماً ومعلمة، وكانت أداة الدراسة عبارة عن استبانة تقيس سبع مجالات لتقويم برامج التدريب.

وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى برامج التدريب أثناء الخدمة في كلا النوعين من المدارس في مجالات (الأهداف - التخطيط - بيئة التدريب - محتوى البرنامج التدريبي - الأساليب والأنشطة - التقويم) كانت كبيرة.

10- دراسة عيسى (2015) بعنوان: " برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات تطوير المناهج لدى مديري مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في سورية".

هدفت هذه الدراسة إلى:

- 1- تحديد الاحتياجات التدريبية اللازمة لمديري الحلقة الأولى من التعليم الأساسي لتنمية مهارات تطوير المناهج من وجهة نظر الموجهين التربويين.
- 2- تحديد الاحتياجات التدريبية اللازمة لمديري الحلقة الأولى من التعليم الأساسي لتنمية مهارات تطوير المناهج من وجهة نظر مديري المدارس.
- 3- تحديد الاحتياجات التدريبية اللازمة لمديري الحلقة الأولى من التعليم الأساسي لتنمية مهارات تطوير المناهج من وجهة نظر المعلمين.
- 4- تصميم برنامج مقترح لتدريب مديري مدارس الحلقة الأولى وفقاً لاحتياجاتهم التدريبية لتنمية مهارات تطوير المناهج لديهم.

وانتُبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي بوصفه المنهج المناسب لمثل هذا النوع من الدراسات. وتم تطبيق المقياس على المجتمع الأصلي للموجهين التربويين المشرفين على مدارس محافظة حمص والبالغ عددهم (57) موجهاً وموجهة، وعيّنة من مديري المدارس (70) مديراً ومديرة، وعيّنة من المعلمين (386) معلماً.

ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الدراسة استبانة مفتوحة وُجّهت للموجهين التربويين للإفادة من إجاباتهم في صياغة بنود المقياس. كما استخدمت مقياساً موجهاً إلى عينة الدراسة، لتشخيص وتحديد الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس في مجال تطوير مناهج الحلقة الأولى من التعليم الأساسي.

وخلصت الدراسة إلى أن الاحتياجات التدريبية الأكثر إلحاحاً لمديري الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، هي تنمية مهارات تطوير المناهج في مجال الأهداف، كالحرص على اشتقاقها من طبيعة المجتمع، والتأكد من وضوحها ودقتها وقابليتها للتحقق، وفي مجال المحتوى، كارتباطه ارتباطاً وثيقاً بالأهداف، وعمله على تحقيقها، والحرص على مراعاته للنمو العقلي للمتعلم، وفي مجال طرائق التدريس، كالحرص على مناسبتها لمستوى التلاميذ، والتأكد من سماحها بالمشاركة الإيجابية للمتعلم في العملية التعليمية التعلمية، وفي مجال الوسائل التعليمية، كالحرص على تنوعها بحيث تخاطب مختلف حواس المتعلم، ومتابعة ارتباطها بالمحتوى، وفي مجال الأنشطة التعليمية، كالحرص على تنوعها بحيث تراعي الفروق الفردية، ومتابعة إسهامها في تنمية مهارات التفكير، وفي مجال أساليب التقويم، كمتابعة قدرتها على تشخيص المشكلات والصعوبات التعليمية، والحرص على خضوع أدوات التقويم إلى التقويم المستمر بهدف تطويرها. وقدمت الدراسة برنامج مقترح لتدريب مديري مدارس الحلقة الأولى وفقاً لاحتياجاتهم التدريبية لتنمية مهارات تطوير المناهج لديهم.

ب- دراسات الأجنبية:

1- دراسة باكس (Bax, 1995): "التعرّف إلى أهميّة تقييم برنامج تدريب الإدارة

المدرسية والمعلّمين ورصد مؤشرات النجاح الدالة على فعالية برنامج التدريب"

هدفت الدراسة إلى التعرّف إلى أهميّة تقييم برامج تدريب الإدارة المدرسية للمعلّمين، ورصد مؤشرات النجاح الدالة على فاعليّة تلك البرامج، وتكوّنت عيّنة الدراسة من (54) متدرباً ممّن شاركوا في برامج تدريبية مختلفة، وطوّر الباحث أداة لتقييم البرامج التدريبية.

أشارت النتائج إلى أن المشاركة الفاعلة للمتدربين في الأنشطة التدريبية، وتوظيف الخبرات القديمة لديهم في مواجهة المواقف الجديدة، واكتساب مهارات جديدة للتعامل مع المشاكل التي تواجههم واستغلال الموارد المتاحة بشكل أفضل، وتبادل الآراء والتجارب مع المتدربين، كل هذه الأمور مؤشرات إيجابية نحو برامج التدريب.

وأوصت الدراسة بضرورة الاستمرار في تقييم المراحل التدريبية المختلفة، لما لها من أهميّة في معرفة مدى النجاح الذي تحقّقه تلك البرامج.

2- دراسة فيليبس (Philips, 1997): "أهميّة البرنامج التدريبي للمعلّمين والإدارة

المدرسية في تقديم التغذية الراجعة إلى المتدربين بعد الانتهاء من البرنامج التدريبي."

هدفت الدراسة إلى التعرّف إلى أهميّة تقديم التغذية الراجعة للمتدربين بعد الانتهاء من البرنامج التدريبي، والأمور التي يجب التركيز عليها في تقديم تلك التغذية. وقد تكونت عيّنة الدراسة من (55) معلّماً اشتركوا في برامج تدريبية.

واستخدم الباحث استبانة تحتوي على (126) بنداً. وأشارت هذه الدراسة إلى أهم التوصيات والنتائج بعد تقديم هذا البرنامج، وهي أنّ تقديم التغذية الراجعة للمتدربين ساعدهم على تحسين الأداء، وتطوير العلاقة بين المدرب والمتدربين، كما أشارت إلى أفضل الطرائق والأساليب التدريبية المتبعة في البرنامج التدريبي والتي أدت إلى القيام بالأنشطة التدريبية، وكيفية زيادة فاعلية التدريب.

3-دراسة بفاو (pfau,1997) بعنوان: " تحديد الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس في أوغندا"

هدفت الدراسة إلى تحديد الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس في أوغندا، وشملت دراسته ثلاث مناطق أوغندية رئيسية وتكونت عينة الدراسة من (47) مديراً فيها.

واستخدمت الدراسة منهج المسح الوصفي عن طريق استبانة مكونة من (155) مهمة من مهام مدير المدرسة، مقسمة على (13) مجالاً رئيساً هي (الإدارة العامة وإدارة الموظفين وتنمية وتطوير العاملين، والإدارة المالية، وإدارة السجلات المدرسية، وإدارة الموارد والتجهيزات المدرسية، والاتصال، وإدارة الاجتماعات، وإدارة المدرسة، وإدارة تطوير المناهج، والتسهيلات المدرسية، والمهام المرتبطة بالطلاب، ومهام أخرى لمدير المدرسة).

وتوصلت الدراسة إلى أن جميع المهام والمجالات المذكورة اعتبرت احتياجات تدريبية مهمة لمديري المدارس في المناطق الثلاث الأوغندية.

4- دراسة جودلاد (Goodlad,1999) بعنوان: " التجديد التربوي: مدرسين أفضل ومدارس أفضل ."

هدفت الدراسة إلى التعرف إلى أثر برامج التطوير التربوي في داخل المدرسة على التحصيل لدى الطلبة.

واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي.

وأظهرت النتائج أن طرق حصول الطلبة على المعرفة تتطلب معلمين مبتكرين، وذلك لا يتم إلا عن طريق تأهيل المديرين والمعلمين من خلال تصميم برامج تدريبية، وهذا يتطلب الوقت والجهد والكلفة المالية، كما أن برامج التطوير تساهم في رفع فاعلية المدرسة بشكل عام، بناءً على تحليل خططها الخاصة، وعلى المدير والمعلم والطلبة وأولياء الأمور أن يفكروا في المشاكل التي تواجههم داخل المدرسة ويعيدوا توجيهها من خلال تنفيذ البرامج التطويرية، وهذا بدوره يعيد التجديد للمدرسة بدلاً عن تكرار آلية عمل الخطة المدرسية على مدار سنوات، كما أن برامج التطوير التربوي تجدد جاهزية المدرسة، وتجعل حياة المدرسة أكثر سعادة ونشاطاً للعاملين، كما

بينت الدراسة أن البرامج التطويرية تتأثر بضيق الوقت والعجز في الموارد، وبذلك لا يحقق التدريب ما وضع من أجله.

5- دراسة لي (Lee, 2003): "التنمية المهنية المستمرة من وجهة نظر المعلمين".

هدفت الدراسة إلى معرفة وجهات نظر المعلمين، فيما يتعلق بالجوانب الآتية:

- معرفة الخبرات المرتبطة بتدريب المعلمين في أثناء الخدمة.
- الخطط الجديدة لتدريب المعلمين بشكل مستمر.
- التدريب الذي يراه المعلمون مفيد في تلبية احتياجاتهم، واحتياجات طلابهم.
- ولتحقيق ذلك اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتناولت الآتي:
- واقع التنمية والتدريب المستمر للمعلمين في أثناء الخدمة في إنكلترا.
- اتجاهات تطوير تدريب المعلمين في أثناء الخدمة في إنكلترا.
- ومن أبرز النتائج التي تمّ التوصل إليها ما يلي:
- أشار المعلمون إلى عدّة عوامل تؤثر في فعالية تدريب المعلمين في أثناء الخدمة، مثل:
- * توفير الفرص المناسبة للمعلمين من أجل التعاون مع الآخرين، وتبادل الأفكار معهم.
- * ارتباط محتوى التدريب بشكل أساسي باحتياجات المعلمين.
- * إتاحة الفرصة للمعلمين لتطبيق الخبرات الجديدة.
- * توفير التنظيم الجيد والجلسات المركزة.

وأوصت الدراسة بضرورة تعاون المدرسة مع المدارس الأخرى والمراكز المتخصصة، وكذلك مع الجامعات للوصول إلى أفضل مستوى من المخرجات التعليمية. (نقلاً عن دراسة منصور، 2003، 38).

6- دراسة بويس ((Boice, 2005): "المعوقات الأساسية لبرامج تدريب المعلمين في بريطانيا".

هدفت الدراسة إلى التعرف إلى المعوقات الأساسية لبرامج تدريب المعلمين، تكونت العينة من (346) معلماً ومعلمة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي باستخدام أداة الاستبيان. وتوصلت الدراسة إلى أن هناك احتياجات تدريبية مستمرة للمعلمين، بالإضافة إلى الاحتياجات الطارئة، كما بينت الدراسة أن المعلمين يحتاجون إلى التدريب على المزيد من المهارات في المجالات التقنية والتربوية والأساليب والأنشطة، وعدم وجود فروق دالة إحصائية في مستوى هذه الاحتياجات بين المعلمين، تبعاً لمتغيرات (الجنس والتخصص والمؤهل العلمي).

7- دراسة فوك وشان ويونغ (Fok, Chan & Yeung, 2005): "الاحتياجات التدريبية للمعلمين أثناء الخدمة في هونغ كونغ، بحث مقدم في المؤتمر السنوي للرابطة الاسترالية للبحوث التربوية".

هدفت الدراسة إلى اختبار العلاقة بين كفايات معلم الصف واحتياجاته التدريبية. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتمثلت أداة الدراسة باستبانة مصممة من قبل الباحثين، كما تمثل المجتمع الأصلي للدراسة من معلمي الصف في مدارس التعليم الأساسي في هونغ كونغ في الصين، وبلغ عدد العينة (210) معلماً ومعلمة.

وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباط ضعيفة بين كفاية المعلم واحتياجاته التدريبية، كما أن المعلمين ينقصهم التدريب على تدريس ذوي الاحتياجات الخاصة والتعامل معهم، والتدريب على كيفية التطور الشخصي، والتكيف مع المنهاج، وتدريب المتعلمين المهاجرين الجدد، وتصميم الدروس.

8- دراسة جونستون (Jonston, 2007): "الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي المرحلة الأساسية".

هدفت الدراسة إلى التعرف إلى الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي المرحلة الأساسية لدى عينة مكونة من (122) معلماً ومعلمة.

أظهرت الدراسة أنَّ هناك ضرورة كبيرة لهذه الاحتياجات التدريبية في المجالات الخاصة باستخدام التقنيات والوسائط، وحاجة متوسطة في بقية الاحتياجات.

كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية بين المعلمين في أهمية هذه الاحتياجات تبعاً لمتغير (التخصص) لصالح المعلمين من التخصصات الأدبية، بينما أظهرت الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائية بين المعلمين تبعاً لمتغيرات (الجنس والمؤهل العلمي والخبرة).

9- دراسة بيلو وتيجاني (Billo&Tijani,2007): "الاحتياجات التدريبية للمعلمين أثناء الخدمة اعتماداً على تقييم دول أنجلو الأفريقية الغربية".

هدفت الدراسة إلى تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين عن طريق الكشف عن مستواهم الأكاديمي والصعوبات التي تواجههم في تطوير وإدارة أدوات التقييم المختلفة. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتمثلت أدوات الدراسة باستبانتيين مصممتين من قبل الباحثين، كما تمثل المجتمع الأصلي من معلمي ومديري المدارس الأساسية والثانوية في كل من (غانا، ونيجيريا، و غامبيا)، إذ بلغ عدد أفراد العينة (2422) معلماً ومعلمة، و(448) مديراً ومديرة.

وأظهرت نتائج الدراسة قدرة المعلمين على تصميم الاختبارات المقالية والموضوعية واستخدامهم لها بسهولة، وحاجة المعلمين إلى التدريب على تصميم واستخدام أدوات تقييم أخرى، كالمشاريع واختبار حل المشكلات والتقييم السلوكي وتطوير سلم الدرجات، كما أشار أفراد العينة إلى حاجة المعلمين إلى تدريب إضافي على طرائق وأساليب التقييم المتنوعة.

ثالثاً: تعقيب على الدراسات السابقة وموقع الدراسة الحالية منها:

يتضح لنا من الدراسات السابقة التي تم عرضها، بأن جميعها استخدمت المنهج الوصفي التحليلي عدا دراسة مركز فلسطين للأبحاث والمعلومات (2006) التي استخدمت منهج تحليل المحتوى، وكانت عينة الدراسة في معظم الدراسات من المعلمين، كدراسة (حبيب، 2015) ودراسة (Wiles,2005) ودراسة (بركات، 2005) يضاف إلى ذلك أنَّ معظم الدراسات التي تناولت المناهج كان موضوعها خاصاً بمنهاج معين دون سواء مثل دراسة ويفر (weaver,1986) ودراسة (wils,2005) ودراسة (زيدان، 2013) ودراسة (حبيب، 2015)، وتناولت بعض الدراسات تقديم تصوّر أو أنموذج لتخطيط المناهج أو تقويمها ومتابعتها،

كدراسة (ثوانسون، 1990) ودراسة (صطيفي، 2015). بينما تتوّعت الدراسات التي تناولت تدريب المعلم، بين دراسة الاحتياجات التدريبية كدراسة (Chan,fox,yeung,2005) ودراسة جونستون (Jonston, 2007) ودراسة (Tijani&Billo,2007) ودراسة (نصر، 2013) و (السباعي، 2013). وتقديم برنامج تدريبي للمعلمين أو لمديري المدارس كدراسة (الحسين، 2012) ودراسة (عيسى، 2015)، أو تقديم تصور مقترح كدراسة (العمرى، 1999) ودراسة معوّقات التدريب كدراسة (بويس، 2005)، وتقويم البرامج والدورات التدريبية كدراسة (بركات، 2005) و (الفرا، 2013).

وتتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة بالنقاط الآتية:

1- دراستها للمناهج وتطويرها، مثل دراسة ويفر (1986,Weaver) ودراسة ثوانسون (Swanson,1990) ويلز (Wiles,2005) ومركز فلسطين للأبحاث (2006) وزارة التربية (2010) والحسين (2012) وزيدان (2013) وعيسى (2015) وحبيب (2015).

2- دراستها لتدريب معلمي ومديري المدارس، مثل دراسة باكس (Bax,1995) ودراسة جين وايفانس (Jean&Evans,1995) ودراسة فيلبس (Philips,1997) ودراسة جودلاد (Goodlad,1999) ودراسة العمرى (1999) ودراسة (منصور، 2003) ودراسة (بركات، 2005) وبيلو وتيجاني (2007,Billo&Tijani) ودراسة جونستون (Jonston,2007) ودراسة دورسوه (2008) ودراسة (غبور، 2011) ودراسة السباعي (2013) ودراسة الفرا (2013) ودراسة نصر (2013).

3- استخدامها المنهج الوصفي التحليلي، عدا دراسة مركز فلسطين للأبحاث والمعلومات (2006) التي استخدمت منهج تحليل المضمون.

واختلفت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في النقاط الآتية:

1- استخدامها المنهج التاريخي.

2- عيّنة الدراسة (القائمين على تطوير المناهج وتدريب معلمي ومديري مدارس الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية).

3- دراسة واقع التطوير التربوي في الجمهورية العربية السورية بين عامي (2000-2014).

4- دراسة أسس ومبادئ ومعايير تطوير المناهج والتدريب في أثناء الخدمة، والتي يجب على القائمين على تطوير المناهج والتدريب في أثناء الخدمة في وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية الالتزام بها.

5- تقديم تصوّر مقترح للتطوير التربوي في مجالي (تطوير المناهج وتدريب معلمي ومديري المدارس).

وقد شكّلت الدراسات السابقة قاعدة بيانات مهمة استفاد الباحث منها بجوانب متعدّدة مثل:

- 1- المنهجية المتّبعة في البحث.
- 2- صياغة أهداف ومشكلة البحث.
- 3- تصميم أدوات الدراسة.
- 4- الحصول على عناوين بعض المراجع العربية والأجنبية التي تتعلق بالبحث.
- 5- الاطلاع على النتائج والمقترحات التي توصلت إليها الدراسات السابقة.

الفصل الثالث

النموذج التربوي

تمهيد

أولاً: مفهوم النموذج التربوي

ثانياً: دواعي النموذج التربوي ومبرراته

ثالثاً: أسس عملية النموذج التربوي

رابعاً: مجالات النموذج التربوي

خامساً: متطلبات نجاح عملية النموذج التربوي

سادساً: التحديات والصعوبات التي يمكن أن تواجه عملية النموذج التربوي

الفصل الثالث

التطوير التربوي

تمهيد:

يحظى موضوع التطوير التربوي باهتمام متزايد من قبل مخططي السياسات التربوية والقادة التربويين في المجتمعات المتقدمة والنامية على حد سواء، ويحتل موضوع التطوير التربوي محور الاهتمام والتركيز في جميع الدول العربية، وبخاصة في السنوات القليلة الماضية، ويتجلى هذا الاهتمام من خلال تأكيد القيادات السياسية والاجتماعية والتربوية في الدول العربية على ضرورة تطوير المناهج وفق المعايير العالمية المعاصرة للمناهج، وبحيث تواكب التطورات والمستجدات السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية والتربوية، وتدريب معلمي ومديري المدارس ليتمكنوا من التعامل مع هذه المناهج بشكل جيد.

وسيتناول الباحث في هذا الفصل مبررات التطوير التربوي بشكل عام ومتطلباته وأأسسه ومبادئه، ومعايير عملية تطوير المناهج وأأسسها ومبادئها ومتطلباتها وأهم معوقاتها، وكذلك موضوع التدريب في أثناء الخدمة وأأسسه ومبادئه وأهم أساليبه ومعوقاته.

أولاً: مفهوم التطوير التربوي:

التطوير التربوي هو عمل قصدي، يقوم على نتائج البحوث والدراسات التربوية، التي تأخذ بالاعتبار جميع منجزات العلم الحديث، والخبرات التربوية والممارسات الأكثر تطوراً، ويهدف إلى تطوير شامل للنظام التربوي، وجعله قادراً على تبني الاتجاهات التربوية المعاصرة واستيعابها، بغية زيادة فاعليته، وتحسين مردوده ومواءمته لمتطلبات الفرد والمجتمع.

ويمثل التطوير التربوي عامل الحركة في العملية التربوية، بحيث يبقى التجديد والتغيير والابتكار عنصراً ملازماً لها (بشارة، والياس، 2014، ص555). ويشير التطوير إلى القيام بإجراء التغييرات بأسلوب مخطط ومنظم. ولكن ليس كل تغيير، يؤدي بالضرورة إلى التطوير، فثمة فروق بين التغيير والتطوير، ولعل أبرزها ما يلي:

- التغيير قد يكون نحو الأسوأ أو نحو الأفضل، وقد يؤدي إلى تحسُّن أو تخلُّف. بينما التطوير المبني على أساسٍ علمي، ويقوم على الدراسة والتجريب، فهو يؤدي إلى التحسن والتقدم والازدهار، ومن هنا يمكن القول بأنَّ التطوير يستلزم التغيير بينما التغيير قد يؤدي أو قد لا يؤدي بالضرورة إلى التطوير (الوكيل، 1999، ص16).

- التغيير قد يتم في بعض الأحيان بإرادة الإنسان وقد يتم في أحيانٍ أخرى دون إرادته، وذلك عندما يكون السبب وراءه عوامل ومؤثرات خارجية ليس للإنسان دخل فيها، أما التطوير فلا يتم إلا بإرادة الإنسان ورغبته الصادقة، فعدم توفر الرغبة والإرادة في التطوير لا يمكن له أن يرى النور أو يظهر إلى حيِّز الوجود، ومن هنا يمكن القول بأنَّ إرادة الإنسان تعتبر شيئاً ضرورياً (الخطيب، أ، 2006، ص212).

مما سبق يعرف الباحث التطوير التربوي بأنه: تحسين العملية التربوية وصولاً إلى تحقيق الأهداف التربوية المنشودة بصورة أكثر كفاءة وفعالية.

ثانياً: دواعي التطوير التربوي ومبرراته:

لا يأتي التطوير التربوي من الفراغ، بل لا بد من دواعي ومبررات أدت إلى حدوثه، ولعلَّ أهمها ما يلي:

1- مواجهة التحديات المعاصرة: أننا نعيش في عصرٍ تتسارع فيه التغيّرات التي أحدثتها عصر العولمة وثورة المعلومات وعالم الاتصالات والتي كان لها تأثير كبير وواضح على النظام المدرسي وعلى مجمل العملية التربوية.

وإن المدرسة لا تستطيع أن تعزل نفسها عن هذا التطور المذهل الذي طرأ في مجال تكنولوجيا المعلومات، وبات مطلوباً من هذه المدارس أن تعدَّ طلابها للحاق بعصر التكنولوجيا وأن تُعدَّهم لتعلّم الحاسوب وتقنياته وتأهيلهم لمجابهة التغيّرات المتسارعة في هذا العصر. ولذلك فقد قامت العديد من الدول المتقدمة والنامية بوضع وتطوير خطط استراتيجية لتكنولوجيا المعلومات، ومن ضمنها جعل الحاسوب وشبكة الانترنت عنصراً أساسياً في المنهج التعليمي. كما فرضت تلك الثورة على المدارس إجراء مراجعة لبرامجها ومناهجها وإدماج تكنولوجيا المعلومات في هذه البرامج والمناهج لمساعدة الطلاب على امتلاك الكفايات المطلوبة والتي

تؤهلهم للعيش في مجتمع تكنولوجيا المعلومات (الخطيب، والخطيب، أ، 2006، 366-367، وزارة التربية، 2003، 2).

2- الانفجار المعرفي والتغير المتسارع: يشهد العصر الحالي تطوراً علمياً في مختلف مجالات الحياة، ويتم هذا التطور بمعدلات فائقة السرعة، وأصبح حجم المعرفة الإنسانية يتضاعف كل ثمانية عشر شهراً، ونتيجة لهذه السرعة في التطور المعرفي، أصبح التطوير التربوي ضرورة ملحة لمواكبة التطور العلمي (مصطفى، 2001، 23).

3- متطلبات الحياة وسوق العمل: لقد فرضت التحولات والتغيرات التي طرأت على المجتمعات المعاصرة في المجالات التكنولوجية والمعلوماتية والاقتصادية والاجتماعية انعكاسات عميقة على متطلبات الحياة وسوق العمل. وبات مطلوباً من المدرسة أن تُعدّ الطلاب لممارسة الحياة العملية في عالم متغير، حيث طرأت تغييرات جذرية في مجال معطيات الإنتاج ونظم العمل، التي تعتمد على المعرفة، وإتقان مجموعة شاملة من الكفايات المهنية والعلمية والمسلكية القابلة للتطوير؛ لمواكبة المتغيرات والمستجدات العلمية والتكنولوجية.

4- معايير الجودة: من أهم التحديات التي تواجه المدرسة الحديثة، التطور الذي طرأ على معايير ومواصفات المدرسة الفعالة، والمرتبطة بمعايير ومواصفات الجودة وأنظمة ضمان الجودة. هذه المعايير والمواصفات حثمت على المدرسة أن تقوم بتطوير أدائها من أجل رفع كفاءتها الإنتاجية وزيادة فاعليتها، وذلك لكي تستجيب إلى متطلبات ومعايير الجودة وأنظمة ضمان الجودة.

5- الانفجار السكاني: يتزايد السكان في العالم حالياً بمعدلات سريعة تفوق مثيلاتها في أي وقت مضى على مرّ التاريخ، الأمر الذي أدى إلى اختلال التوازن بين عدد السكان وحاجاتهم، وبين الموارد الطبيعية والاقتصادية المتاحة. ونتج عن ذلك مشكلات كثيرة منها الاقتصادية، وتتمثل في انخفاض دخل الفرد وارتفاع معدل الإعاقة، وانتشار البطالة، إضافة إلى انتشار الفقر والمجاعات. أما المشكلات الاجتماعية فتتمثل في نقص فرص التعليم والرعاية الصحية.

6- العولمة: ولا سيما العولمة الثقافية، ويقصد بالعولمة الثقافية توحيد الأفكار والقيم وأنماط السلوك وأساليب التفكير بين مختلف شعوب العالم، كوسيلة لتوفير مساحة واسعة من

الفهم المتبادل والقريب بين البشر، وإقرار السلام العالمي. إلا أن العولمة الثقافية، بالمفهوم الأمريكي، تعني السيطرة الثقافية الغربية- وبشكل خاص الثقافة الأمريكية- على سائر الثقافات، من خلال استخدام الوسائط التقنية الحديثة في ميدان الاتصال، والانتقال من المجال الوطني أو القومي إلى المجال الكوني. وأن هذا المفهوم للعولمة الثقافية قد فرض على المدرسة تحديات جديدة، من أبرزها القدرة على تقبل التنوع، والاضطلاع بوظيفة إعداد المواطن للعيش في عالم يسير نحو التجانس، ونحو ترسيخ المواطنة الكونية، وعلى تحقيق التوافق الإيجابي لمتطلبات العولمة الفكرية، وترتيب الأولويات الثقافية فكرياً وتطبيقاً، التي تسعى الدولة لتحقيقها، وترسيخ الإيمان بالأصالة الثقافية للمجتمع والأمة، والمحافظة على هويتها، والحرص على تنشئة جيل منفتح على الحضارات الإنسانية انفتاحاً عقلياً واعياً. وهكذا فإن هذا التحدي- تحدي العولمة الثقافية- يتطلب من المدرسة إعداد مواطنين قادرين على تحقيق التوازن، للتصدي لتعدد وتنوع الأوساط الثقافية والاجتماعية والاقتصادية؛ للوصول إلى تحقيق التفاعل الإيجابي مع المجتمع العالمي، وترسيخ القيم الإنسانية الرفيعة، ومواجهة كل ما يهدد استقرار المجتمع وأمنه (الخطيب، والخطيب، ب، 2006، 469-471).

مما سبق نجد أن مبررات التطوير التربوي كثيرة، فثورة المعلوماتية، والاتصالات، والتغيرات المتسارعة التي يشهدها عصرنا الحالي، كان لها انعكاسات على مختلف جوانب الحياة، السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية والتربوية، فحدثت تحولات جوهرية، في الأنماط والأساليب، والوسائل، التي يقوم المجتمع المعاصر باستثمارها، من أجل بناء إنسان قادر على التواصل مع محيطه، سواء أكان ذلك المحيط الفرد أم الأسرة، أم المدرسة، أم الوطن، أم العالم بأسره، ولذلك فقد أصبح التطوير التربوي ضرورة ملحة إذا ما أردنا مواكبة التطور العلمي والحضاري.

ثالثاً: أسس عملية التطوير التربوي:

للتطوير التربوي مجموعة من الأسس، التي يجب أخذها بعين الاعتبار عند القيام بأي عملية تطوير، ومن أهم هذه الأسس ما يلي:

1. **شمولية عملية التطوير:** إذ يجب أن يشمل التطوير: السياسات والأهداف التربوية، والتنظيم الإداري، والموارد البشرية والمادية، والمناهج الدراسية، وأساليب التدريس، وطرق التوجيه والإرشاد الطلابي،... وغيرها من عناصر فرعية للنظام التربوي.
2. **الاستمرارية:** أي أنّ عملية التطوير لا تحدث مرة واحدة وإنما هي عملية مستمرة، لا تتوقف أبداً، وأنها تتكون من مجموعة من الأحداث المترابطة التي تتحرك بمرور الزمن نحو بلوغ هدف معين.
3. **توفر الخطط ذات الأمد الطويل والمتوسط والقصير:** وتعتبر هذه الخطوة، خطوة متقدمة في السعي لتنفيذ الأولويات وتحقيق الأهداف الموضوعية وترجمتها إلى واقع عملي.
4. **المنهجية العلمية:** فالتطوير التربوي أصبح علماً له نظرياته ومبادئه ومنهجه الخاص به، فضلاً عن اعتماد التطوير التربوي على إجراء البحوث والدراسات العلمية التي ترتبط بالمشكلات والتحديات التي تعترض العملية التربوية.
5. **القاعدة المعلوماتية:** إن أي برنامج للتطوير التربوي يفترض أن يعتمد على قاعدة بيانات وإحصائيات دقيقة وحديثة تتعلق بجميع عناصر ومكونات النظام التربوي والاجتماعي والاقتصادي.
6. **المشاركة المجتمعية:** أي أن يشارك في عملية التطوير التربوي مختلف الفعاليات الاقتصادية والمهنية والسياسية في المجتمع.
7. **التجريب:** أي أن يتم تجريب المشاريع والتجارب التربوية قبل أن يتم اعتمادها بشكل نهائي.
8. **المتابعة والتقييم:** أي أن تعتمد عملية التطوير آلية للمتابعة والتقييم بهدف التأكد من كفاءة وفعالية تنفيذ البرامج والمشروعات التربوية المتضمنة في خطة التطوير التربوي.

9. **توافر الإرادة السياسية:** أن تتوفر لعملية التطوير التربوي دعم سياسي والتزام من القيادة السياسية بتوفير الدعم والمساندة لكي يتم تحقيق أهداف برنامج التطوير التربوي.

10. **توافر الكوادر الفنية:** إن أي برنامج للتطوير التربوي بحاجة إلى كوادر فنية تمتلك كفايات ومهارات قيادية ومهنية قادرة على استيعاب مفاهيم وفلسفة التطوير وأهدافه، وقادرة على ترجمة هذه المفاهيم والأهداف إلى برامج ومشروعات عملية (الخطيب، والخطيب، أ، 2006، ص 15-16، 214-215).

11. **ارتكاز التطوير التربوي على نتائج البحوث والدراسات التربوية:** إن عملية التطوير يجب ألا تتم بطريقة عشوائية مرتجلة، وإنما يجب أن تقوم على أساس منهجي علمي، وأن تستند إلى نتائج البحوث والدراسات التربوية ولا سيما الميدانية منها (الخطيب، والخطيب، ب، 2006، ص 451).

مما سبق يمكن القول أن نجاح عملية التطوير التربوي ومواكبتها لعملية التطوير في دول العالم المتقدم، يتطلب من القائمين على التطوير التربوي الالتزام بجميع الأسس السابقة، والإهمال لأي أساس في أثناء تخطيط عملية التطوير وتنفيذها وتقويمها ومتابعتها، سينعكس سلباً على عملية التطوير بأكملها.

رابعاً: مجالات التطوير التربوي:

إن المتفحص لما تحقق في الميدان التربوي وعلى أرض الواقع، في السنوات الأخيرة، يلحظ أن التطوير تناول مجالات عدة منها:

1. تطوير فلسفة التربية وأهدافها.
2. التطوير في مجال السلم التعليمي.
3. تطوير محتوى التربية ومضمونها (المناهج).
4. تطوير طرائق التدريس وتقاناته.
5. التطوير في مجال إعداد المعلم وتدريبه وتنميته مهنيًا.
6. تطوير طرائق التقويم وأدواته.

7. تطوير الإدارة التربوية والمدرسية.

8. التطوير في مجال نشر التعليم وتحقيق المزيد من ديمقراطية التعليم.

والجدير بالذكر أن عملية التطوير التربوي عملية متداخلة، كل عنصر فيها يؤثر ويتأثر بالعناصر الأخرى، فعند تطوير المناهج مثلاً لا بد وأن يصاحبها تطوير طرائق التدريس وتقنياته وأساليب التقويم وإعداد وتدريب المعلم وحتى الإدارة المدرسية، حتى يحقق التطوير أهدافه.

خامساً: متطلبات نجاح عملية التطوير التربوي:

هناك مجموعة من المتطلبات الواجب توافرها لنجاح عملية التطوير التربوي، أهمها:

1. توافر العنصر البشري الكفاء و الواسع المعرفة، القادر على تحسّس المشكلات التربوية، والمالك لمهارات الابتكار والتجديد.

2. وجود التمويل الكافي لتنفيذ عمليات التطوير.

3. توافر نظام المعلومات: لأنه بواسطة المعلومات الدقيقة، الصادقة، الكافية، المتجددة، السهلة التواصل والاستخدام، يتم ترشيد القرارات والسلوك الإداري وأحكام عمليات التخطيط والبحث والتقدم والمتابعة والتطوير للعمل التربوي.

4. توافر البحوث والدراسات التربوية: لأن البحث التربوي هو الأساس العلمي لكل تطوير، فمن خلال تطبيق نتائجه ومعطياته، يتحقق للتطوير التربوي معظم مقوماته الأساسية، من تخطيط وتجريب بدائل مقترحة (الخطيب، والخطيب، أ، 2006، ص 215-216).

5. أن يكون هناك تفهم كامل للتطوير المطلوب تطبيقه من جانب القائمين به.

6. أن يتوافر لدى القائمين بالتطوير القدرة على القيام به وتحمل الجهد والوقت الزائد الذي قد يتطلبه.

7. توافر المصادر والمواد الضرورية لعملية التطوير.

8. أن تكون الإجراءات والترتيبات داخل المنظمة متماشية مع التطوير ولا تتعارض معه.

9. تهيئة أذهان المعنيين بالعملية التربوية بمن في ذلك المعلمون والمديرون وأولياء الأمور للتطوير المطلوب إحداثه، ومحاولة كسب تأييدهم ومساندتهم، واستخدام أجهزة الإعلام

المختلفة وعقد المؤتمرات والندوات واللقاءات بين المهتمين بالتطوير والمتأثرين به (سنقر، 2008، ص 53-54).

مما سبق يمكن القول أن نجاح عملية التطوير التربوي يتطلب توافر جميع المتطلبات الآتية الذكر، وبدون توافر هذه الإمكانيات مجتمعة لن يكتب لعملية التطوير النجاح، كما أن عدم توافر أحد المتطلبات السابقة قد يقف حجر عثرة وعائقاً في طريق تنفيذ الكثير من مشاريع التطوير والتجديد التربوي.

سادساً: التحديات والصعوبات التي يمكن أن تواجه عملية التطوير التربوي:

تواجه عملية التطوير التربوي العديد من التحديات التي فرضتها التحولات والتغيرات الكبيرة التي شهدتها العالم مع مطلع القرن الحادي والعشرين، والتي كان من أبرزها:

1. قصور البحث العلمي الذي يُعدّ الدعامه الأساسية لأي عملية تطوير.
2. محدودية إمكانيات مراكز البحوث والتطوير التربوي، ومستوى القيادات العاملة فيها، وغياب الرؤية وضبابية الأولويات، الأمر الذي لا يمكنها في الغالب من أداء المهام الصعبة المناطة بها على الشكل المأمول.
3. قصور الإحصائيات وقدمها وصعوبة الحصول عليها (السنبل، 2002، ص 185-186).
4. عدم وضوح السياسة التربوية واستراتيجيات التربية اللازمة للتطوير في أذهان بعض القائمين عليه من حيث بنيته ومحتواه وطرائقه وتقنياته، وقد تكون بعض التغييرات غير واضحة، ومن الطبيعي أن تتوقف درجة تقبل التغيير على مدى وضوحه وسهولة فهمه.
5. المركزية الشديدة وعدم المرونة في بعض التشريعات والقوانين.
6. ضعف التخطيط التربوي والاهتمام بالكم في التعليم ومخرجاته تلبيةً للطلب الاجتماعي دون المستوى النوعي للتعليم اللازم لتكوين الإنسان القادر على أن يكون له دور فعال

في بناء التنمية الاقتصادية والاجتماعية، إلى جانب عدم النظرة الشمولية في التخطيط للتطوير.

7. غياب التخطيط المستقبلي للتعليم يعوق التطوير، فالتطوير بطبيعته نظرة إلى الأمام، وقد يتحرك القائمون على التطوير وفق أفق زمني ضيق لا يمكنهم من خلاله من تحقيق الطموحات المستقبلية.

8. عدم كفاية المخصصات اللازمة للإنفاق على تطوير التعليم، مما يجعل العملية التربوية عاجزة عن تلبية احتياجات التنمية المستمرة.

9. رفض بعض المعلمين الخطة الجديدة أو التطوير الذي يراد إدخاله في النظام التعليمي في المدرسة، بسبب سيطرة أفكار خاطئة على المعلمين بأن التجديد سيفتح أبواباً لا مخارج منها.

10. عدم توافر مستلزمات التطوير المادية كالوسائل والأجهزة...

11. عدم توافر الوقت الكافي للتغيير والتطوير.

12. أسلوب الامتحانات الذي يركز على جوانب من التعلم قد لا تتوافق مع التجديد المطلوب.

13. اعتياد المعلمين طرائق محددة لا تتوافق مع التطوير.

14. ضعف إعداد المعلمين وتدريبهم من حيث تكوين المهارات الضرورية للتطوير وغلبة الجانب النظري في إعدادهم وتدريبهم (سنقر، 2008، ص 55-56).

15. العولمة أو النظام العالمي الجديد وثورة المعلوماتية والتقانة الحديثة التي حوّلت العالم إلى قرية صغيرة.

16. سيطرة الشركات الكبرى - متعددة الجنسيات - على الأسواق العالمية.

17. الديمقراطية بمبادئها القائمة على الحرية والمساواة وتكافؤ الفرص وحقوق الإنسان.

18. الأمن البيئي أو المحافظة على البيئة من التلوث.

19. التربية المجتمعية أو التربية في خدمة المجتمع (الخطيب، والخطيب، أ، 2006، ص 13-14).

مما سبق نستنتج أن التحديات والصعوبات التي تواجه عملية التطوير التربوي كثيرة وكبيرة، الأمر الذي يتطلب من القائمين على التطوير التربوي أخذها بالحسبان والتعامل معها وكأنها أمر طبيعي، وأنها صعوبات يمكن أن تُدَلَّ، وليست مشكلات مستعصية على الحل. وستتناول هذه الدراسة مجالين من مجالات التطوير التربوي فقط هما: (تطوير المناهج، والتدريب التربوي لمعلمي ومديري الحلقة الأولى من التعليم الأساسي).

1- تطوير المناهج:

تُعَدُّ المناهج المكوّن الأول والرئيس في القطاع التربوي، فهي تشكّل المحور الرئيس لكيف التعليم وجودته، وبالتالي فإن أي عملية تطوير تربوي، لا تشمل تطوير المناهج، تبقى ناقصة. ويشير المنهاج إلى مجموعة من الخبرات المخطّطة التي جاءت حصيلة عدد من القوى والمؤثرات التي تفعل في المجتمع وتتغير باستمرار، وهذا ما ينعكس على وظيفة التربية وغاياتها، ويتطلب بالتالي إعادة النظر بالمناهج الدراسية وتقويمها وتطويرها. من هنا تبدو الأهمية البالغة للتقويم بالإجابة عن أسئلة مثل: ما المعلومات والخبرات التي يكتسبها المتعلّم من المناهج المطبّق؟ وما مدى ملاءمتها لطاقاته وقدراته واستعداداته؟ وما مدى جدواها وفائدتها العملية له بوصفه فرداً في تعلّمه المقبل وحياته العملية المنتظرة؟ وما موقع ذلك كله من خطط المجتمع، وما مدى اتّساقه مع فلسفته؟ ثم ما مدى اتساق هذا المنهاج مع معطيات العصر من تقدم علمي وتكنولوجي؟ وأخيراً ما مدى آفاق المنهاج وتطويره في ضوء ذلك؟ (بشارة، الياس، 2014، ص493).

مما سبق كان لا بدّ من إعادة بناء مناهج جديدة قادرة على استيعاب الانفجار المعرفي في العالم، حتى تواكب المستجدات والتطوّرات على الصعيد التربوي، مع تأكيد أن تنسجم هذه المناهج مع الهوية الثقافية للبلد.

فقد أضحت تطوير المنهج المدرسي سمةً من سمات التربية في العصر الحديث، فالتقدم السريع في العلم والتكنولوجيا يجعل الكثير من المعارف تتقدم، ويخلق معارف ومهارات جديدة تتحول بسرعة مذهلة إلى وسائل أكثر إنتاجية ومردوداً، فالمعلومة الجديدة التي أمكننا الاستفادة منها في أول النهار تصبح قديمة في آخره (جوامع، 2009، ص7)، هذا بالنسبة للمعلومة

الواحدة، فماذا عن المناهج التعليمية التي تحتوي كماً هائلاً من المعلومات. يضاف إلى ذلك أن النمو السريع في الزراعة والصناعة والخدمات يخلق حاجات اقتصادية واجتماعية متزايدة، ويتطلب تطويراً مستمراً للمنهج المدرسي، لتمكين التربية من القيام بدورها وتلبية احتياجات التنمية البشرية التي تُعدّ أساس التنمية الشاملة.

1-1 - المناهج التربوية ومكوناتها:

المناهج (Curriculum)؛ هو منظومة متكاملة من العمليات التعليمية التعلمية التي تقدمها المدرسة، ويشمل المواد الدراسية جميعها والأنشطة الصفية واللاصفية المتعلقة بها، كما يتضمن وصفاً لما ينبغي أن تكون عليه البيئة التعليمية لتؤدي دورها في تحقيق غايات المنهج، من بناء وتجهيزات ووسائل تعليمية وأساليب تقويم وإعداد معلم ومصادر تعلم وكتب وأدلة ومحتوياتها (مجدلاوي، 2007، ص 46).

ويعرفه رونالد (Ronald, 1998) بأنه "المحتوى الرسمي وغير الرسمي والعمليات التي تتم تحت إشراف المؤسسة التربوية والتي يكتسب المتعلمون من خلالها المعرفة والفهم ويكتسبون مهاراتهم ويعدّلون في الاتجاهات والقيم وأساليب التقدير" (p.5).

ويُعرف طباع المناهج الحديثة بأنها جميع الخبرات المخططة التي تقدمها المدرسة لمساعدة المتعلم على تحصيل مخرجات تعليمية محددة بمعايير مبنية وفقاً لمتطلبات المجتمع وسوق العمل والتطور العلمي وبما يحقق أقصى ما تمكّنه قدراته. وهي تساعد المتعلم على النمو الشامل المتكامل الذي يؤدي إلى تعديل سلوكه، وتضمن تفاعله مع بيئته ومجتمعه وتجعله يبتكر حلولاً مناسبة لما يواجهه من مشكلات (طباع، 2016، ص 1).

كما عُرف المنهج المدرسي بمفهومه الحديث بأنه عبارة عن مسار واضح من المعلومات والخبرات التعليمية التي تُعطى للمتعلم سواء تحت إشراف المدرسة أم لا (Beacco, Byram, 2010, p.13).

وعرفه اندريج (Anderberg, 2004) بأنه مجموعة من النشاطات التي تضيف الحيوية والنشاط في قاعة الدروس، وهو أيضاً مجموعة من القيم التي تُعلّم على شكل أنشطة بمرور الوقت (p.13).

يتكوّن المنهاج بمفهومه الحديث من الجوانب المتعددة المتفاعلة الآتية: (الأهداف- المحتوى -الطرائق والأساليب وتقنيات التعليم- الأنشطة التعليمية - التقويم- الكتاب المدرسي- دليل المعلم -البيئة التربوية).

فيما يلي سيتم تناول هذه الجوانب كلاً على حدا:

♦ **الأهداف:** هي المكونات الأولى للمناهج وهي التي تحدد معالمه، وبخاصة ما يتصل بمحتواه وأنشطته. والأهداف لا تأتي من فراغ فهي تعتمد اعتماداً كلياً على مصادر عدة، منها المجتمع المحلي، والمتعلم، وحجم المعرفة المتراكمة والاتجاهات العلمية. وبعبارة أخرى فإن الأهداف على اختلاف مستوياتها وأنواعها تُشتق اعتماداً على الفلسفة التربوية للدولة المحددة وفي ضوء حاجات أفرادها، وكذلك في ضوء متطلبات بيئته المحلية.

والأهداف المرتبطة بالمنهج مهما كانت أنواعها ومستوياتها يشترط فيها أن تتصف بمجموعة من الخصائص مثل الوضوح من حيث المعنى والصياغة اللفظية، والتحديد، والواقعية والقابلية للتنفيذ، و للملاحظة، والتعبير عنها بشكل إجرائي، والقابلية للقياس.

هذا إضافة إلى ضرورة اتساقها مع فلسفة التربية ومراعاتها لحاجات البيئة المحلية وظروفها، وتلبيتها للحاجات المختلفة للمتعلم، وضرورة انسجامها مع ما يحدث في العالم الخارجي من تطورات وتجديدات في المجالات الحياتية المختلفة (بدور، 2015، ص14-15).

♦ **المحتوى:** يمثل المحتوى نوعية المعارف التي يتم اختيارها وتنظيمها لتحقيق الأهداف المرجوة، وهذا يؤكد الصلة المتبادلة بين محتوى المنهاج وأهدافه. والمحتوى أياً كان نوعه من المفترض أن يتفق مع المعايير والمواصفات الآتية:

- مراعاته لفلسفة التربية وأبعادها المختلفة.
- مراعاته للأهداف التربوية الموضوعة.
- مراعاته لحاجات البيئة المحلية ومتطلباتها.
- مراعاته لحاجات الطلبة وميولهم.
- مراعاته لقدرات الطلبة ومستوى نضجهم.

- مراعاته للفروق الفردية بين الطلبة.
 - قابليته للتطوير والتعديل والاستفادة من كل المستجدات على المستويات المحلية والعالمية.
 - اتساقه مع محتوى المواد الدراسية.
 - اتصاف وحداته بالتكامل والانسجام.
 - مراعاته لعدد الحصص التدريسية المخصصة له.
 - قابليته للتنفيذ (بدور، 2015، ص16-17).
- مما سبق نجد أن المعايير والمواصفات السابقة، هامة وضرورية، لنجاح عملية تطوير المناهج، ولذلك يجب على القائمين على التخطيط لعملية تطوير المناهج، الالتزام بهذه المعايير والمواصفات عند تخطيط محتوى المنهاج.
- ♦ **الكتاب المدرسي:** هو المادة العلمية التي تجسّد بنود المحتوى وتحوّله إلى واقع يمكن للدارس أن يتعامل معه. والكتاب المدرسي، إضافةً إلى احتوائه على المادة العلمية من معارف ومفاهيم ومهارات واتجاهات، يحتوي أيضاً على الأنشطة التعليمية التي تساعد الطالب على حسن فهم ما يقدّمه الكتاب المدرسي له.
- وبوجه عام فإن أي كتاب مدرسي يجب أن يراعي المعايير الآتية:
- أن تكون له مقدمة هادفة، توضّح أهدافه، وطريقة بنائه، وأسلوب تنظيم محتواه.
 - أن يتلاءم مضمونه مع محتوى المنهاج.
 - أن يكون أسلوبه في عرض المادة متدرجاً ومنطقياً ومتكاملاً.
 - أن يتناسب في محتواه مع عدد الساعات المحددة له.
 - أن يحتوي على الرسوم والأشكال المناسبة.
 - أن يستخدم أساليب تقويم مناسبة.
 - أن يكون فيه ما يحفّز الطلبة على التفكير بمختلف أنواعه.

- أن يتناسب مع مستوى الطلاب في لغته وأسلوبه وطريقة عرضه.
- أن يوجّه المتعلم إلى النشاطات المتنوعة ذات الصلة.
- أن يوجه المتعلم إلى مصادر المعرفة الأخرى.
- أن يربط بين الأمور النظرية والأمور التطبيقية.
- أن يعمد إلى استغلال مصادر المعرفة والتعليم المتوافرة في البيئة المحلية.
- أن يربط بين المتعلم وقضايا المجتمع المحلي المحيط به (بشارة، والياس، 2014، ص513-514).

♦ **دليل المعلم:** وهو عبارة عن المواد المطبوعة التي يزود بها المعلم من أجل مساعدته في حسن تنفيذ المناهج والكتب المدرسية التي سيتولّى تدريسها. ويحتوي الدليل عادةً أهداف المنهج ووحداته والطرائق والأساليب وتقنيات التعليم والأنشطة التعليمية والتقويم ومصادر التعلم الأخرى. (بدور، 2015، ص21-22) ويشترط بدليل المعلم أن يراعي المعايير الآتية:

- يوضّح أهداف المنهاج، وطرق تحقيقها.
- يتعرّض لطرق اشتقاق الأهداف، ويعرف مصادرها.
- يوفّر توزيعاً زمنياً مناسباً للمادة الدراسية.
- يزود المعلم بطرائق مختلفة للتقويم مع نماذج مناسبة من الأسئلة.
- يزود المعلم بطرائق مختلفة للتدريس.
- يوفّر أمثلة تطبيقية للمادة الدراسية.
- يساعد على توجيه نشاطات المتعلمين.
- يقترح أسلوب تنفيذ النشاط.
- يحدد دور المعلم في تنفيذ النشاط.
- يحدد دور المتعلم في تنفيذ النشاط.
- يوضّح العلاقة بين المنهاج والنشاط.

- يوضح كيف يمكن إثراء التعلُّم من خلال النشاط.
- يشير إلى مصادر التعلم التي يمكن الرجوع إليها.
- يحتوي على نماذج من الاختبارات والأسئلة الخاصة بها.
- يحتوي على بيانات من الوسائل التعليمية الممكن استخدامها.
- يوضح للمعلم كيفية استخدام الوسائل التعليمية المقترحة.
- يساعد المعلم في نموّه المهني، ويوجّهه إلى المصادر الخاصة بذلك.
- يقدم أمثلة لخطط دراسية نموذجية يسترشد بها المعلم في بناء خطته (بشارة، والياس، 2014، ص 519-520).

• **الطرائق والأساليب وتقنيات التعليم:** الطريقة هي الإجراءات التي يتّبعها المعلم لمساعدة المتعلمين على تحقيق الأهداف المرجوة.

ومن الطرائق الحديثة في التعليم، التعليم التعاوني، وطريقة العصف الذهني، وحل المشكلات، وطريقة المناقشة والحوار، وطريقة المشروعات، إضافة إلى الطرائق التقليدية (الإلقاءية - الحوارية - الاستنتاجية - الاستقرائية...).

أما تقنيات التعليم فهي كلّ ما يمكن أن يستخدمه المعلم لمساعدته في التدريس.

ومن الواجب أن تتوفر في كل من الطريقة وتقنية التعليم شروط منها: ملاءمتها للهدف المحدد، وللمحتوى، ومستويات المتعلمين، وإتاحتها الفرصة لمشاركة المتعلمين، واتّصافها بالتنوع.

وإضافةً إلى ذلك، فإن الوسيلة يجب أن تتّصف، بإمكانية توفيرها، وقلة كلفتها، وسهولة استخدامها، وتوافر عامل السلامة في حالتها (بدور، 2015، ص 18-19).

♦ **الأنشطة التعليمية:** يقصد بالنشاط المدرسي ذلك الجهد العقلي أو الحركي الذي يبذله المتعلم منفرداً أو ضمن مجموعة، في سبيل تحقيق هدف ما. ويتم اختيار النشاطات عادة وفق عدد من المحكّات من بينها:

- الارتباط بينه وبين عناصر المنهاج الأخرى.

- الارتباط بينه وبين المتعلم من حيث حاجاته واهتماماته.
 - إتاحتها الفرصة للجميع للمشاركة الإيجابية فيه.
 - الحاجة إلى استخدام مصادر متنوعة للتعلم غير الكتب المدرسية.
 - قدرة المعلم على التخطيط الجيد للنشاط وربطه مع المحتوى.
 - مستوى إشراك الطلبة في اختيار النشاطات والتخطيط لها.
- من هنا يُحكم على جودة النشاط وفعاليته من خلال معرفة درجة تماشيه مع هذه المعايير. (بشارة، والياس، 2014، ص516-517).

♦ **عمليات التقويم:** عمليات التقويم هي أجزاء هامة ومكمّلة لعمليات تطوير المناهج المدرسية.

وعملية التقويم في ذاتها ليست سوى عملية إصدار قرار علمي بشأن عناصر المنهاج المدرسي اعتماداً على أدلة كشفت عنها الممارسات الميدانية، كما يُعرف التقويم على أنه: عملية جمع المعلومات من مصادر متعددة وتحليلها من أجل تحسين تعلّم المتعلم وبشكل مستمر (wolf,2006, 3) . وللتقويم أهداف متعددة، ولعلّ أهمها ما يأتي:

- 1- تحسين عمليتي التعليم والتعلّم.
- 2- تحديد نقاط القوة والضعف لدى المتعلمين.
- 3- تحديد مستويات إنجاز المتعلمين.
- 4- تقديم تقرير عن مستوى تقدّم المتعلم لأولياء الأمور (Marinas & Mitapat, 1998,14)

ويجب أن تتوفر في أدوات التقويم عدة خصائص هي:

- ملاءمتها لقياس المجالات ذات الصلة وتنوعها.
- تمتعها بالخصائص السيكمترية (الثبات - الصدق - الموضوعية - التمييز).
- سهولة استخدامها، وكذلك سهولة استخراج نتائجها والاستفادة منها.

- مناسبتها لمستوى الطلبة (بدور، 2015، 21).

♦ **البيئة التربوية:** هي ذلك المكان الذي تُقدّم فيه الخبرات التربوية والتعليمية للطلاب وفق أهداف محدّدة. وتشمل الجوانب الماديّة والمعنوية التي تحقق تفاعلاً لأفرادها داخل منظومة معينة، وتتألف من مكونات بشرية (الطالب - المعلم - المدير - الموجه أو المشرف التربوي - ولي الأمر)، ومكونات ماديّة (مبنى مدرسي - صفوف دراسية - كتب مدرسية - أثاث وتجهيزات - وسائل تعليمية) (بدور، 2015، ص 20-22).

مما سبق نجد أن المنهج الحديث يتكون من مجموعة من المكونات المتكاملة المتفاعلة فيما بينها، وأي تطوير ينال أحدها، لا بد أن يطل العناصر الأخرى، فتطوير المنهج الحديث لا يمكن أن يتّصف بالجزئية أو الاصطفائية بل يمتد إلى أسس المنهج ومكوناته وبيئته البشرية والمادية، دون أي استثناء.

1-2- مميزات المنهاج المطور بمفهومه الحديث:

يمكن أن نحصي مجموعة من المميزات للمنهاج المطور بمفهومه الحديث:

1- يراعي ميول الطلبة ويعمل على محو الميول الفاسدة وبناء ميول جديدة في ضوء مطالب المجتمع المعين.

2- يعمل على وضع المعرفة في خدمة الإنسان كبيراً كان أم صغيراً.

3- أن ينظر المنهاج المطور إلى الموقف التعليمي كوحدة واحدة بعناصره المختلفة، كالمعلم والمتعلم والمجتمع والمعرفة.

4- يعمل على دعم التغيرات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية والتكنولوجية.

5- تكمن وظيفة المناهج التربوية المطورة الجديدة في تخريج كفايات لتطوير المجتمع، إضافة لكونهم أناساً يعملون في سوق العمل والإنتاج. (محمد سعيد، عبد الخالق، 2001، ص 20).

6- يُعدّ بطريقة تعاونية، ويراعي عند تخطيطه وتصميمه المعايير الآتية:

- يُراعي واقع المجتمع وفلسفته وطبيعة المتعلم وخصائص نموه.

- يعكس التفاعل بين الطلبة والمعلم والبيئة المحلية وثقافة المجتمع.
- يتضمن جميع ألوان النشاط التي يقوم بها الطلبة تحت إشراف وتوجيه المعلمين.
- يتم اختيار الخبرات التعليمية في حدود الإمكانيات المادية والبشرية القائمة والمنتظرة.
- يؤكد أهمية العمل الجماعي وفعاليته وضرورة ارتباط الفرد به.
- يحقق تناسق عناصر المنهج وتكاملها.
- تتنوع طرائق التدريس المتبعة في المنهج.
- تتنوع الأنشطة التعليمية.
- استخدام الوسائل والتقانات التعليمية.
- 8- تمثل المادة الدراسية جزءاً من المنهج وينظر إليها كوسائل وعمليات لتعديل سلوك المتعلم وتقييمه من خلال الخبرات التي تتضمنها.
- 9- يهتم المنهج التربوي الحديث بتنسيق العلاقة بين المدرسة والأسرة من خلال مجالس الآباء والمعلمين.
- 10- يُعنى المنهج التربوي الحديث بإتاحة فرصة اختيار الخبرات والأنشطة التعليمية أمام المتعلم.
- 11- يُعنى المنهج التربوي الحديث بأن تضطلع المدرسة بدورها كمركز إشعاع في بيئتها.
- 12- يُعنى المنهج الحديث بتنمية شخصية المتعلم بكل أبعادها لمواجهة التحديات التي تواجهه، وتنمية قدراته على التعلم الذاتي، وتوظيف ما تعلمه في شؤون حياته.
- 13- يساعد التلاميذ على تقبل التغيرات التي تحدث في المجتمع، وعلى تكييف أنفسهم ومتطلباتها (اسماعيل، وإبراهيم، 2007، ص 19-21).
- 14- يتم بناء المنهاج وتطويره على أساس الخطط التربوية المنسجمة مع مخطط الدولة وخاصة في الدول التي تتبع التخطيط أسلوباً في الحياة، فلا مجال هنا للعفوية والارتجال.

15- يقوم بناء المنهج وتطويره على ركيزة مهمة، ألا وهي العمل المنتج الذي يقودنا نحو الإنتاج (أبو الضبغات، 2007، ص94).

16- يقوم دور المعلم على تنظيم تعلّم التلاميذ وليس على التلقين أو التعليم المباشر، فالمنهج الحديث يتيح الفرصة للمعلم أن يكون قائداً وموجهاً ومقوماً ومدرّساً ومساعداً للبحث والاستقصاء (الفتلاوي، 2006، ص120).

والجدول الآتي يوضح الفرق بين المنهج التقليدي والمنهج الحديث:

الجدول رقم (1): الفرق بين المنهج التقليدي والمنهج الحديث

المجال	المنهج التقليدي	المنهج الحديث
طبيعة المنهج	- المقرر الدراسي مرادف للمنهج. - ثابت لا يقبل التعديل بسهولة. - يركز على الكم الذي يتعلمه التلميذ. - يركز على الجانب المعرفي في إطار ضيق. - يهتم بالنمو العقلي للمتعلم فقط. - يكيف المتعلم للمناهج.	- المقرر الدراسي جزء من المنهج. - مرّن يقبل التعديل. - يركز على الكيف. - يهتم بجميع أبعاد نمو المتعلم. - يكيف المنهج للمتعلم.
تخطيط المنهج	- يعده المتخصصون في المادة. - يركز على اختيار المادة الدراسية. - تعد المادة الدراسية محور المنهج.	- يشارك في إعداده جميع الأطراف المؤثرة فيه والمتأثرة به. - يشمل عناصر المنهج الأربعة. - المتعلم محور المنهج.
المادة الدراسية	- غاية في ذاتها. - لا يجوز إدخال أي تعديل عليها. - يبني المقرر الدراسي على التنظيم المنطقي للمادة. - المواد الدراسية منفصلة. - مصدرها الكتاب المقرر.	- وسيلة تساعد على نمو المتعلم نمواً متكاملًا. - تُعدّل حسب ظروف المتعلم واحتياجاته. - يُبنى المقرر الدراسي في ضوء نفسية المتعلم. - المواد الدراسية متكاملة ومتربطة. - مصادرها متعددة.
طريقة التدريس	- تقوم على التلقين. - لا تهتم بالنشاطات. - تسير على نمط واحد. - تُغفل استخدام الوسائل التعليمية.	- تقوم على توفير الشروط والظروف الملائمة للتعلم. - تهتم بالنشاطات بأنواعها. - لها أنماط متعددة. - تستخدم وسائل تعليمية متنوعة.

المجال	المنهج التقليدي	المنهج الحديث
المتعلم	- سلبي غير مشارك. - يحكم عليه بمدى نجاحه في امتحانات المواد الدراسية.	- إيجابي مشارك. - يحكم عليه بمدى تقدّمه نحو الأهداف المنشودة ومدى اكتسابه مهارات مهنية وحياتية.
المعلم	- علاقته تسلّطية مع الطلبة. - يحكم عليه بمدى نجاح المتعلم في الامتحانات. - لا يراعي الفروق الفردية بين الطلبة. - يشجع على تنافس الطلبة في حفظ المادة. - دور المعلم ثابت. - يهدد بالعقاب ويوقعه.	- علاقته تقوم على الثقة والاحترام. - يحكم عليه في ضوء مساعدته للطلبة على النمو المتكامل. - يراعي الفروق الفردية بينهم. - يشجع الطلبة على التعاون في اختيار الأنشطة وطرق ممارستها. - دور المعلم متغيّر ومتجدّد. - يوجّه ويرشد.

(طباع، 2016، ص2-3)

مما سبق نجد أن المنهج الحديث يجعل المتعلم محور العملية التعليمية والمعلم موجهاً لها، عكس المنهج التقليدي الذي يجعل المعلم محور العملية التعليمية، والمتعلم متلقي سلبي غير متفاعل.

والجدول الآتي يوضح الفرق بين أنماط التعليم (النمط القائم على المعلم والنمط القائم على المتعلم):

الجدول رقم (2): الفرق بين أنماط التعليم (النمط القائم على المعلم والنمط القائم على المتعلم)

المجال	النمط القائم على المعلم	النمط القائم على المتعلم
المعلم	ناقل للمعرفة	قائد، مدرب، ميسّر للتعلم.
المتعلم	متلقٍ سلبي	مشارك فعال، تحصيل معارف.
المناهج	مقررات مستقلة	معارف متعددة متخصصة
التقنيات	وسائل مساعدة	متكاملة مع المناهج
البيئة التعليمية	فردية تنافسية	جماعية تعاونية
المخرجات	متعلمون يحفظون	متعلمون يفكرون علمياً.

(زيتون، 2010، ص9).

نلاحظ من الجدول السابق أن نمط التعليم القائم على المعلم لا يراعي ظروف وإمكانات وقدرات المتعلم عكس النمط الحديث القائم على المتعلم الذي يراعي حاجات المتعلم وميوله واتجاهاته وقدراته الذاتية في اكتساب معارف العصر ومهاراته وحل المشكلات التي تواجهه في حياته العملية، وتنمي لديه المهارات الحياتية، كما أنه يوسع من رؤية المتعلم للواقع والمستقبل.

1-3- معايير جودة المنهاج:

إنَّ الحصول على تعليم يتميز بالنوعية، يقتضي إعداد مناهج تربوية ملائمة، تراعي المعايير العالمية المعاصرة للمنهاج الدراسي. ولعلَّ من أبرز هذه المعايير الآتي:

المعيار الأول: أن يحقق المنهاج الدراسي، المخرجات التعليمية المرغوبة والموصوفة؛ إذ ينبغي أن يرسم كل منهاج في أهدافه ومحتوياته، مجموعة من المواصفات تتمثل في مخرجات معرفية ومهارية وقيم واتجاهات.

المعيار الثاني: أن يعمل المنهاج على إعداد المتعلم بنجاح: إما لمواصلة الدراسة في المرحلة الجامعية، أو للتهيؤ للانخراط في سوق العمل، فالمنهاج في التعليم العام هو المنطلق الذي تبنى عليه مناهج التعليم العالي، كما أنه الأساس الذي يمكن أن نبدأ به عند تهيئة المتعلم للالتحاق بسوق العمل.

المعيار الثالث: أن يكون محتوى المنهاج الدراسي مدعوم بالبحوث والدراسات، ومواكب للتطورات العلمية، ذلك أن جودة المناهج الدراسية تتطلب أن تكون محتوياتها مواكبة للتطورات والمستجدات العلمية والتكنولوجية.

المعيار الرابع: أن تعكس أهداف المنهاج الدراسي المتطلبات والتطلعات الوطنية والدولية، فالتربية تهدف إلى إعداد الفرد ليكون مواطناً صالحاً، كما تهدف إلى مستوى عالمي يتمثل في إعداد الفرد لمواجهة التحديات ومعرفته بالقضايا العالمية، مثل قضايا السلام والديمقراطية وحقوق الإنسان والعولمة والبيئة والسكان والهجرة والأوبئة... الخ.

المعيار الخامس: أن يولي المنهاج الدراسي التربية الأخلاقية، الأهمية التي تستحقها، وأن يحرص المنهاج على إكساب التلميذ سمات وعادات شخصية مرغوباً فيها كالأمانة والتعاون ومساعدة الآخرين، والارتباط بالقيم المتصلة بالمجتمع والوطن وتاريخه ومقدساته.

المعيار السادس: أن يتّصف المنهاج الدراسي بالمرونة والاندماج؛ إذ يجب أن يترك المشرّع هامشاً في المنهاج يستطيع من خلاله المعلم إدخال المفاهيم الجديدة ومتابعة التطورات العلمية وتوظيفها في المحتوى المقدم.

المعيار السابع: أن يخلو المنهاج الدراسي من الغموض، ويعني هذا المعيار ضرورة أن يكون المنهاج الدراسي واضحاً في طريقة عرضه وفي المادة التعليمية التي يشتمل عليها.

المعيار الثامن: أن يعمل المنهاج على جعل العملية التعليمية/ التعلمية متمركزة حول المتعلمين، وتراعي الفروق الفردية بينهم، لأن هذا المعيار يراعي الخصوصيات والفروق الفردية والتاريخ الشخصي والاجتماعي للتلميذ، ويهتم بتنويع أساليب التعلم وتوجيهها لتلائم تلك الخصوصيات.

المعيار التاسع: أن يسمح المنهاج باستخدام الطرق والتقنيات الحديثة في التدريس، مثل أسلوب الاكتشاف وأسلوب حل المشكلات، إذ تلحّ نتائج الدراسات على ضرورة التركيز على أن يتحوّل المعلم من دوره التقليدي في تلقين الطلبة المعلومات والحقائق العلمية، إلى قائد اوركسترا يوجّه فريق المتعلمين إلى اكتشاف مكامن إبداعاتهم وإبراز منابع مواهبهم، وبالتالي العناية بأسلوب حل المشكلات.

المعيار العاشر: أن يتّصف المنهاج الدراسي، خاصة في المراحل الأولى من التعليم، بالشمولية والتكامل، بحيث تُبنى فقراته ومقرراته بشكل مترابط، على أن يكون الترابط والتكامل ليس انطلاقاً من تشابه المواضيع والمحتويات، بل انطلاقاً من كفايات أساسية وكفايات ممتدة تشكّل محاور لتنظيم العملية التعليمية وإنجازها بما يخدم بناء شخصية متكاملة لدى المتعلم.

المعيار الحادي عشر: أن يسمح المنهاج الدراسي بتوظيف أساليب ملائمة وأدوات متطورة في القياس والتقويم التربوي، فالقياس والتقويم مكوّنان أساسيان من مكونات المنهاج الدراسي والعملية التعليمية برمتها، ويحظيان باهتمام متزايد من قبل الباحثين والممارسين، بوصفهما وسيلة فعالة لتوجيه المدرسين والتلاميذ نحو أنجع السبل التربوية وأقومها وتوجيه المدرسة والنظام التربوي برمتيه، ليقوم بدوره على أكمل وجه. (الدريج، 2004)

(<http://www.almoudris.com/articles.php?article>)

مما سبق نستنتج أن نجاح أي عملية تطوير للمناهج تتطلب الالتزام بالمعايير السابقة، فهي معايير شاملة لكل مكونات المنهاج من أهداف، ومحتوى، وطرائق تدريس، وتقنيات ووسائل تعليمية، وأنشطة، وتقويم. وتراعي توافر أحدث الموصفات في كل عنصر من عناصر المنهاج يضاف إلى ذلك تأكيد هذه المعايير على المخرجات المرغوبة والمطلوبة من المنهاج.

1-4- مفهوم تطوير المنهج:

أصبحت كلمة التطوير من الكلمات الشائعة الاستعمال، نسمعها في كل مكان ونقرأها باستمرار في مختلف الصحف والمجلات ونستخدمها بلا انقطاع في كافة مجالات الحياة..

وحيث أن للتعليم أثراً كبيراً على جوانب الحياة الاجتماعية والثقافية والاقتصادية والدينية والصحية... وغيرها فإن تطوير المناهج لا تتوقف آثاره على التلميذ والمدرسة فحسب، إنما تمتد إلى المجتمع بكافة جوانبه، ومن هنا يكون تطوير المناهج التربوية هو المفتاح لتطوير كافة المجالات التي سبق ذكرها.

فعند تطوير المناهج الدراسية مثلاً لا بد من تطوير طرق التدريس، المقررات، الكتب المدرسية، الوسائل التعليمية، أساليب ووسائل التقويم، الأنشطة، الإدارة المدرسية، المكتبات.. وغيرها، (الوكيل، 1999، ص14).

والتطوير يعني التغيير والتعديل والتبديل إلى ما هو أحسن، ويشمل هذا التعديل جميع عناصر المنهج؛ وهي الأهداف، والمحتوى، والأنشطة التعليمية التربوية، واستراتيجيات التدريس، والتقنيات التربوية، والوسائل التعليمية، واستراتيجيات التقويم.

ويعرف تطوير المنهج بأنه: ذلك التغيير الكيفي في جميع مكونات المنهج، الذي يؤدي إلى رفع كفاءة المنهج في تحقيق غايات النظام التعليمي من أجل التنمية الشاملة (يوسف، 2006، ص376).

وكما أن كل تغيير ليس بالضرورة أن يُعدّ تطويراً، لأن التغيير قد يكون نحو الأسوأ، كذلك فإنه لا يمكن النظر إلى كلّ تحسن محدود على أنه عملية تطوير للمنهج، "فقد يزداد النشاط التعليمي مثلاً - زيادة محدودة دون أن تتغير النظرة إلى هذا النشاط ووظيفته ودوره في تحقيق أهداف المنهج... وعملية التطوير مرتبطة بإسهام المنهج والنظام التعليمي في عملية

التممية الشاملة بأبعادها الاجتماعية والاقتصادية والإنسانية... من أجل تقدّم المجتمع وتحقيق رفاهية الإنسان وسعادته" (إسماعيل، وإبراهيم، 2007، ص303).

وهناك أيضاً فرقٌ ما بين بناء المنهج وتطويره، ويتمثل هذا الفرق في نقطة البداية والانطلاق، فالبناء يبدأ من الصفر، أما التطوير يبدأ من شيء قائم وموجود فعلاً ولكن يراد الوصول به إلى أفضل صورة ممكنة.

ويشترك البناء والتطوير في أن لكلٍ منهما مجموعة من الأسس التي يركز عليها، وتتشابه إلى حد كبير أسس البناء بأسس التطوير (سالم، 2007، 53).

مما سبق يمكن تعريف تطوير المنهج بأنه إعادة النظر في المنهج القائم بكل مكوناته وأأسسه ومجالاته، وبشكل يتناسب ونتائج التقويم، بهدف الارتقاء بجدارته العلمية لتحقيق النمو الشامل والمتكامل للمتعلمين، وجدواه العملية، بما ينسجم وأهداف التنمية الشاملة للمجتمع.

1-5- دواعي تطوير المنهج:

هناك مجموعة من الأسباب التي تدعو إلى تطوير المنهاج المدرسي وبشكل مستمر، نذكر منها:

- سوء وقصور المناهج الحالية: عندما تُجمع كل الآراء والتقارير على سوء المناهج الحالية، فإن عملية تطوير المناهج تصبح أمراً ضرورياً. ويمكن الحكم على سوء وقصور المناهج الحالية من خلال:

* نتائج الامتحانات المختلفة التي يؤديها المتعلمون، فكلما ساءت النتائج استدعى ذلك تطوير المناهج. وهنا لا يقصد بكلمة النتائج معرفة النسبة المئوية للنجاح أو الرسوب، وإنما يجب بالإضافة إلى ذلك إجراء تحليل علمي دقيق لهذه النتائج بحيث يؤدي هذا التحليل إلى معرفة أوجه القصور والضعف في جوانب المنهج المختلفة.

* تقارير الموجهين والخبراء والفنيين التي تُعد في ضوء زيارتهم الميدانية للمدارس وما قد تكشفه من قصور في عناصر المنهاج من حيث التخطيط والتنفيذ والتقويم، أو ما يوجد من ضعف وغموض، وثغرات في المقررات الدراسية.

* تدني مستوى الخريجين في مختلف الاختصاصات.

* نتائج البحوث والدراسات التي تتناول جوانب المنهاج كافة بالدراسة والتحليل والتقويم (الوكيل، محمود، 2001، ص171).

* الرأي العام الذي يشكو من المناهج وخاصة إذا ما دُعِمَت هذه الشكوى بالبراهين والحجج (بشارة، والياس، 2006، ص561).

- **التغيرات التي تطرأ على التلميذ والبيئة والمجتمع والمعرفة والعلوم التربوية:** فالتلميذ يتغير، لأن تلميذ اليوم يختلف عن تلميذ الأمس في اتجاهاته ومشكلاته وقيمه ومستوى تفكيره وفي نظرته للحياة نفسها وعلاقته بمن حوله.

والبيئة التي يعيش فيها التلميذ دائمة التغير سريعة التبدل، وكل تغيير في أحد عناصرها يؤدي إلى تغيير في كافة الجوانب الأخرى.. وأسهمت التكنولوجيا الحديثة في زيادة سرعة هذا التغيير بدرجة لا يتصورها العقل.

والمجتمع الذي ينتمي إليه التلميذ في تغير مستمر: نظمته السياسية والاقتصادية والاجتماعية، ما يعاينه من أزمات أو مشاكل أو حروب، قيمه، واتجاهاته.

والمعرفة هي الأخرى تتغير بشكل كبير فكل يوم نسمع بابتكارات جديدة، كما أن النظريات تتغير، والمعلومات تتزايد، فنحن نعيش في عصر يطلق عليه عصر الانفجار المعرفي أو الثقافي.

والعلوم التربوية بدورها في تغير مستمر: أهداف التربية تتغير وفقاً لما يطرأ على المجتمع من تغيير، ونظريات التعلم تتغير وفقاً لما تقوده إلينا نتائج البحوث، وطرق التدريس هي الأخرى تتأثر بهذا وذاك فالمجتمع يتغير.. والتربية هي الأخرى شاءت أو لم تشأ، تجد نفسها في دوامة التغيير، لأنها نشأت لكي تخدم المجتمع وتسهم في تحقيق أهدافه، ومن غير المعقول أن يتغير هذا المجتمع وتبقى التربية جامدة ساكنة، وإلا حكمت على نفسها بالفشل (خاطر، 2002، ص265).

- **التنبؤ باحتياجات الفرد والمجتمع في المستقبل:** هناك دواعٍ أخرى للتطوير ترتبط بالمستقبل، ويتمثل ذلك بضرورة التنبؤ باحتياجات المواطنين والمجتمع في المستقبل. ويمكن

تحقيق ذلك عن طريق دراسة شاملة للواقع وللحاضر تؤدي إلى التنبؤ ببعض الأمور والاحتياجات في المستقبل، على أن تستند هذه الدراسة على التخطيط الدقيق المرن.

فالدول المتقدمة التي تعمل على تطوير مناهجها، وفقاً لما حدث ولما هو منتظر حدوثه، أي تتوقع الشيء قبل حدوثه، وهذه ليست فكرة جديدة، إذ كثيراً ما سمعنا في مجال الطب بأن الوقاية خير من العلاج.

- **المقارنة بأنظمة أكثر تقدماً:** لا يستطيع الإنسان أن يحكم على شيء بطريقة سليمة إلا عند مقارنته بأشياء أخرى، وهذه المقارنة تشكل دافعاً لتحسينه وتطويره، فإذا ما تأملت الدول النامية في أوجه التقدم وفي النظم المتطورة للدول المتقدمة فإن ذلك بدون شك سيكون دافعاً على إحداث نوع من التغيير في حياتها وفي نظمها حتى تقترب من هذه الدول المتقدمة، ومن هنا تأتي فكرة التطوير؛ أي أن النظرة إلى النظم المتطورة في كافة المجالات في الدول المتقدمة يُوجد الدافع لدى الدول النامية لمحاولة اللحاق بالدول الأكثر تقدماً (الوكيل، ومحمود، 2001، ص172).

- **العولمة والتحول الهيكلي المعاصرة،** وما أفرزته من مواقف ومشكلات جعلت مهمة المدرسة تزداد تعقيداً، حيث أضحت إلزاماً عليها إعادة النظر في مناهجها والتركيز على مجموعة من العناصر التي تشكّل محتوى التعليم كالتركيز على الرياضيات والمنطق ومهارة التفكير الناقد والمحكمة وحل المشكلات، ومهارة الاتصال الشفوي والتحريري ومهارة الانضباط وتحمل المسؤولية، ومهارات النجاح في العمل (التعامل مع الآخرين واحترامهم وقبولهم والعمل ضمن فريق والاعتراف للآخر بحق الاختلاف والتنوع... الخ). والاعتزاز بالمواطنة، ومعرفة مسؤوليات الفرد وواجباته وحقوقه في مجتمع ديمقراطي، والمشاركة في العملية الديمقراطية والتكيف والمرونة في عالم يتسم بسرعة التغير، والتأكيد على البعد الإنساني للإعداد، حيث لا تقتصر أهداف التربية على تهيئة الفرد وتأهيله ليعيش في حدود وطنه فقط، وإنما تتعدى ذلك إلى تأهيله للمواطنة العالمية، التي تقوم على التفاهم والحوار، وقبول الآخر، واحترام حقوق الإنسان، وحل الصراعات سلمياً على أساس من العدل والمساواة (بشارة، والياس، 2014، ص560).

- **الإفادة من التكنولوجيا الحديثة:** إننا نعيش في عصر التفجر المعرفي، وعصر المعلوماتية وشبكات الاتصالات الإلكترونية والحاسوب والاتصالات والأقمار الصناعية والقنوات

الفضائية، وقد أصبح بإمكان المرء أن يتحكم من خلال جهاز تحكم إلكتروني برؤية العالم كله خلال دقائق معدودة فيتعرّف ما فيه، وربما على الهواء مباشرة دون عناء أو مشقة، وصار بإمكانه أيضاً أن يدخل إلى كل مكان في هذا العالم عبر شبكات الاتصالات الإلكترونية كالإنترنت، مثلاً، فيتبادل الآراء ويحصل على المعلومات من منابعها طازجة جاهزة، سواء أكانت في ميادين العلوم الإنسانية أم العلوم الأساسية والهندسية والتطبيقية والطبية وغير ذلك، ويضيفها إلى مخزونه المعلوماتي وصندوق بريده الإلكتروني، لتصبح ملكاً له، وجزءاً من مكتبته الإلكترونية، ولذلك أصبحت عملية تطوير المناهج باستمرار ضرورة ملحة، لتكون قادرة على مواكبة التغيرات التربوية والحضارية العالمية (كنعان، 2009، ص 30-31).

- تطوّر علم النفس بشكل عام وعلم النفس التربوي بوجه خاص. (بشارة، والياس، 2014، ص 559).

- الاستجابة لمتطلبات التنمية الاقتصادية والاجتماعية، ومن بينها تنمية العنصر البشري القادر على الإسهام بفاعلية في هذه التنمية وقيادتها.

مما سبق نجد أن هذه المستجدات والتغيرات المستمرة، تستوجب إعادة النظر في المناهج وتطويرها بشكل دائم ومستمر، فمن غير المعقول أن يتغير العالم من حولنا، وتبقى مناهجنا جامدة، فالكثير من المشكلات التي نعاني منها اليوم سببها عدم قدرة مناهجنا على مواكبة التطورات المتسارعة التي شهدتها العالم. لذلك يمكن القول أن أي تطوير للمناهج يجب أن يكون له مبرراته، كحدوث تطورات سياسية أو اقتصادية أو اجتماعية أو ثقافية أو تربوية، تفرض على المنهج المدرسي أن يقوم بشيء حيالها، كونه الوسيلة التي يتم من خلالها إعداد النشء لمواجهة هذه التغيرات والأحداث أو بعبارة أخرى، ينبغي أن لا نقوم بتطوير المنهج لمجرد الرغبة في التغيير، لأن القيام بالتطوير لوجود الدوافع والمبررات القوية إليه، يشيع الحماس بين القائمين عليه.

1-6- الأسس العامة التي يقوم عليها تطوير المناهج الدراسية:

تعرف أسس تطوير المناهج بأنها المبادئ والمفاهيم التي تُبنى عليها القواعد الأساسية اللازمة لتطوير المناهج التربوية، ولا يمكن الاستغناء عنها للوصول إلى الأهداف التربوية

المرجوة من عملية تطوير هذه المناهج، ومن هنا فإن عملية تطوير المناهج يجب أن تستند إلى أسس عديدة أهمها:

- فلسفة تربوية واضحة المعالم مستمدة من فلسفة المجتمع ومشكلاته التي يعاني منها وطموحاته عند تطوير المنهج.

- أهداف تطويرية واضحة ومحددة تعكس تنمية الفرد تنمية شاملة متوازنة إلى الدرجة التي تسمح بها قدراته، وتعمل على إشباع حاجاته، وحل مشكلاته، وتعزيز ميوله واتجاهاته الإيجابية، بما ينسجم ومصلحة المجتمع وطموحاته وأهدافه، وطبيعة العصر ومستجدات العلوم الأساسية والنفسية والاجتماعية.

- أن تكون عملية التطوير شاملة لجميع مكونات المنهج.

- دراسة علمية للمتعلم (حاجاته - ميوله - مشكلاته - قدراته - استعداداته.....).

- دراسة علمية للبيئة (ريف - مدينة - مناطق نائية - مناطق قريبة - صحراوية - زراعية....).

- دراسة علمية للمجتمع.

- مواكبة التطوير للاتجاهات التربوية المعاصرة.

- أن يكون تطوير المنهج عملية تعاونية (اشتراك المعلمين والمتعلمين وأولياء الأمور والمتخصصين والخبراء على نحو ديمقراطي تعاوني في اتخاذ القرارات وتطوير المناهج وتنفيذها من أجل أن تكون متطورة وفي أحسن مما كانت عليه).

- أن يكون التطوير عملية مستمرة، فحصول المنهج المطور اليوم على درجة عالية من الكفاءة والفاعلية لا يعني حصوله على الدرجة ذاتها بعد مرور أكثر من سنتين على تطويره، حيث نُطلعنا مراكز البحث العلمي، وميادين التطبيق التكنولوجي كل يوم بجديد (بدور، 2015، ص23).

- أن يتسم التطوير بالعلمية، والابتعاد عن العشوائية، وذلك من خلال اعتماد التخطيط السليم لعملية التطوير، واستخدام الأساليب العلمية المعتمدة على أدوات تتوافر فيها الشروط العلمية، والتعامل مع النتائج بمنتهى الصدق والموضوعية.

- أن يفيد من التجارب السابقة لتطوير المناهج المحلية والأجنبية، ونتائج الدراسات والبحوث العلمية المتعلقة بالتعلم وطرائقه واستراتيجياته ومبادئه وأأسسه، وأثر التعزيز والدافعية وتحمل المسؤولية في نجاحه (العجمي، 2005، ص 340).

مما سبق نجد أن لتطوير المناهج أسساً ومبادئ عامة، إذا تمّ الالتزام بها في عملية التطوير فإنها تؤدي به إلى الوقوف على أرضية صلبة، وتسهم مساهمة فعالة في تحقيق الأهداف المنشودة منه.

1-7- أساليب تطوير المنهج:

يرى البعض أن عملية تطوير المنهج عبارة عن إجراء تعديلات على بعض مكونات المنهج، دون أن يطال هذا التعديل مفاهيمه الأساسية أو هيكله العام، وهذا التطوير هو أقرب ما يكون للتحسين منه للتطوير الذي يشمل المنهج بوصفه نظاماً متكاملًا، وهناك من يرى في التطوير تغييراً جذرياً للمنهج القائم.

واستناداً إلى ما سبق يمكن أن تقسيم أساليب تطوير المنهج إلى:

• أساليب التطوير القديمة:

هناك مجموعة من أساليب تطوير المنهج، يمكن أن نصنفها على أنها أساليب قديمة، أهمها:

-الحذف والإضافة: ويعني هذا الأسلوب حذف موضوع أو جزء منه، أو وحدة دراسية، أو مادة بأكملها، أو إنقاص حصصها، لسبب من الأسباب التي يراها المسؤولون والمشرفون التربويون، أو إضافة معلومات معينة إلى موضوع ما، أو إضافة موضوع جديد أو وحدة دراسية إلى مادة، أو مادة دراسية كاملة، أو زيادة حصصها، وذلك وفقاً لمتطلبات معينة.

-التقديم والتأخير: حيث يعدّل تنظيم مادة، فتقدّم بعض الموضوعات، ويُؤخّر بعضها الآخر؛ لدواعي تعليمية أو سيكولوجية أو منطقية.

- التنقيح وإعادة الصوغ: لإزالة الأخطاء المطبعية أو العلمية وإعادة النظر في أسلوب عرضه ولغته؛ كي يسهل استيعابه، ويحول غموضه.

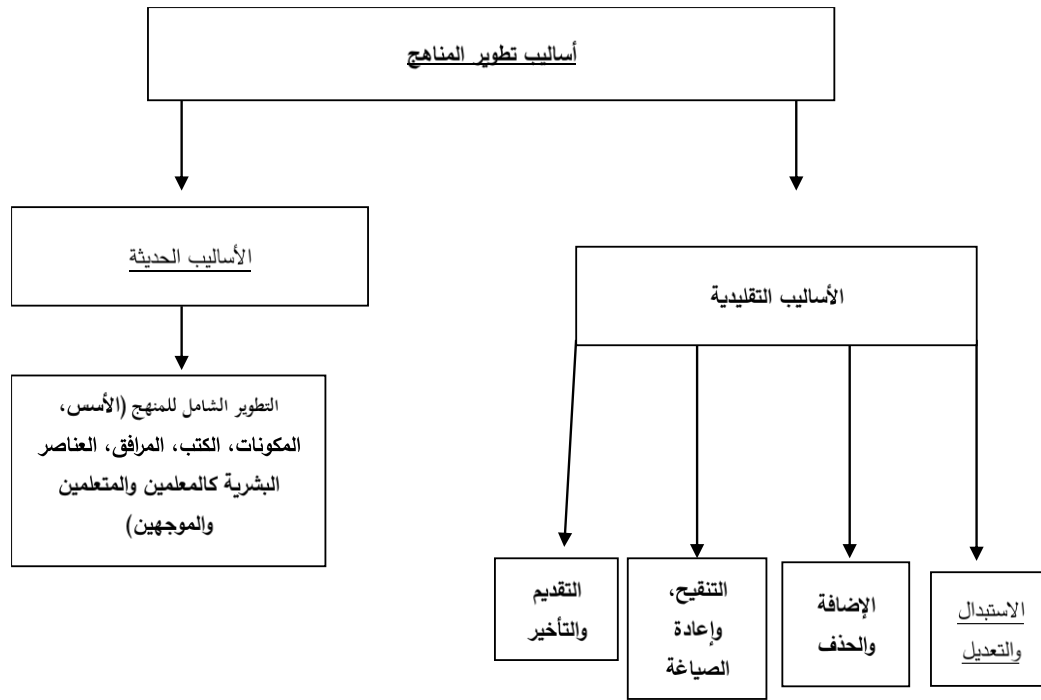
- الاستبدال والتعديل: فيتم استبدال معلومات أو موضوعات جديدة، بموضوعات قديمة في المنهج، أو العودة إلى تلك المعلومات والموضوعات المتضمنة في المنهج، وإعادة النظر فيها، وتعديلها بما ينسجم والمعطيات الجديدة.

- تطوير أحد عناصر المنهج أو أكثر: كتطوير أساليب التقويم أو تطوير طرائق التدريس، أو تطوير تنظيم المنهج من مواد منفصلة إلى مواد مترابطة أو مندمجة.

• أساليب التطوير الحديثة:

وترى في التطوير عملية شاملة تتناول المنهج عموماً، بدءاً من فلسفته وأهدافه، وانتهاءً بعملية تقويمه، وعليه فإن خطة التطوير الشامل للمنهج تبدأ بتطوير الأهداف؛ تحديداً وصياغة وتنويعاً، وفي ضوء ذلك يعاد النظر في اختيار المحتوى، وأساليب تنظيمه، استناداً إلى أحدث ما وصل إليه مجال المادة، وأساليب التربية، ونظريات علم النفس، ثم يتم اختيار طرائق التدريس وأساليب التعلم التي قد تتغير بعض الشيء عن الأساليب القديمة؛ نظراً لحدثة المحتوى والخبرات التعليمية، كما يتم إدخال تقنيات حديثة لزيادة قدرة المعلم على ضبط الفروق الفردية بين المتعلمين، وينتج عن ذلك كله تطوير في أساليب القياس والتقويم والامتحانات، بحيث تصبح قادرة على تقويم مقدار النمو الذي حققه كل تلميذ في مختلف المجالات العقلية والمهارية والوجدانية.

ويعدّ هذا التطوير ناقصاً إذا لم يصاحبه تطوير في التوجيه والإشراف الفني، وتدريب المعلمين على تطبيق المنهج المطور، ويفضل أن يمتدّ إلى برامج الإعداد في كليات التربية؛ بغية إكساب الخريجين المهارات والمعلومات والاتجاهات التي تؤهلهم للتعامل مع المنهج المطور بكل كفاءة واقتدار. ويوضح الشكل الآتي أساليب تطوير المنهج:



الشكل رقم (1): يوضح أساليب تطوير المنهج

(مفلح، د.ت)

(<https://uqu.edu.sa/files2/tinmce/plugins/filemanager/files/.../14.doc>)

مما سبق نجد أن عملية تطوير المناهج ضرورة مستمرة استمرار الحياة، وأن الشكل الأمثل للتطوير تحدده مجموعة عوامل أهمها طبيعة العصر والمستجدات العلمية والتقنية ومتطلبات المجتمع والمتعلمين، ومستوى المناهج ومدى الحاجة لتطويرها، والأهداف المطلوب تحقيقها من هذه المناهج والإمكانات المتاحة، يجب أن تؤخذ كل هذه العوامل في الحسبان عند اختيار شكل التطوير، وذلك حتى تحقق عملية التطوير الأهداف المرجوة منها.

1-8- متطلبات عملية تطوير المناهج:

إنَّ نجاح أي تطوير للمناهج جزئياً كان أو شاملاً، أنياً أو طويلاً الأجل، يتوقف إلى حدٍ كبيرٍ على توافر مجموعة من الإمكانيات، يأتي في طليعتها:

- **توافر العنصر البشري:** من خبراء ومتخصصين وقياديين تربويين، ومربين، وفنيين، ودارسين، وأولياء أمور... وغيرهم، فبدون العنصر البشري الكفاء، الواسع المعرفة، والقادر على تحسُّس المشكلات التربوية، والمالك لمهارات الابتكار والتجديد، لا يمكن أن نضمن تطويراً جيداً،

فالمشاركون في عملية التطوير على مختلف مستوياتهم ومواقعهم، لا بد أن يكونوا على معرفة متخصصة وعميقة في الجانب الذي يجري تطويره، كما لا بد أن يمتلكوا الاستعداد النفسي المطلوب لقيام كل منهم بعمله، ويتجلى هذا الاستعداد في التحلي بالصبر والقدرة على التحمل والمرونة في التفكير، وعدم التحيز، والقدرة على الاستبصار، وحسن الرؤية للعلاقات التي تربط الجوانب المختلفة وتحليلها في الإطار الكلي لعملية التطوير.

- **توافر نظام للمعلومات التربوية:** أصبح من المسلّم به، أن من مقاييس قوة الأمم وتقدمها، ما تملكه، وتدخره، وتحسن توظيفه من معلومات في كل مجال من مجالات الحياة، ومنها التربية التي تركز على صناعة الإنسان وبناء مستقبله. والمعروف أنه بالمعلومات الدقيقة، الصادقة، الكافية، المتدقّة، المتجددة، السهلة التداول والاستخدام، يتم ترشيد القرارات والسلوك الإداري وإحكام عمليات التخطيط والبحث والتقدم والمتابعة والتطوير للعمل أياً كان موقعه.

وعلى الرغم من أن العالم يعيش عصر الانفجار المعرفي ويشهد ثورة في مجال المعلومات والاتصالات، فإن الدول النامية ومنها الدول العربية تعيش إشكالية نقص المعلومات وفقرها كمّاً ونوعاً، دقّةً وتنظيماً، حفظاً واسترجاعاً، وهذا ما حدا بمعظم الدول العربية في الفترة الأخيرة، أن تضع في مقدمة أولياتها، تطوير نظام للمعلومات التربوية، يستطيع تقديم المعطيات في مجال المعلومات، التي يتعيّن توفرها وتنميتها لإجراء البحوث والدراسات التربوية التي يقوم عليها التطوير التربوي كمّاً ونوعاً، وتتجلى هذه المعلومات في توليد وإيصال الأفكار والآراء والحقائق والأرقام وغير ذلك من المعطيات المتّصلة بتطوير التعليم وتحسين أدائه، سواء أكان ذلك في تنظيم التعليم وهيكله، أو كان في محتواه وطرقه ووسائل تقويمه.(بشارة، الياس، 2006، ص355-356).

- **توافر البحوث والدراسات التربوية:** تتطلب عملية تطوير المنهاج توافر الدراسات الآتية:

* دراسة حول التغيّرات الأساسية التي يتعرض لها المجتمع بسبب التطورات العلمية والتقنية السريعة، وانعكاساتها على التربية وأهدافها مع التركيز على الاهتمام المتزايد بربط أهداف التربية بأهداف التنمية الاقتصادية والاجتماعية، وتنمية الثروة البشرية التي يتطلّبها سوق العمل.

"وبمعنى آخر نحتاج لدراسة علمية للمجتمع من حيث: فلسفته، أهدافه، حاجاته، ومشكلاته، فالتطوير يجب أن يركز على أهداف المجتمع من جهة وعلى مشكلات وحاجات هذا المجتمع".

* دراسة علمية للمتعلمين ومعرفة خصائصهم النمائية في كل مرحلة من مراحل التعليم وطرائق تعلمهم، مع مراعاة الفروق الفردية بينهم، ويمكن أن يتحقق لنا ذلك من خلال التنويع الكبير في موضوعات المنهاج، وإعطاء المتعلم فرصة لأن يتعلم بسرعه الذاتية والتركيز على التعلم الذاتي النشط.

*دراسة تحليلية علمية لأهداف المنهاج وسبل تطويرها، بما ينسجم مع أهداف التربية التي تخدم بدورها أهداف المجتمع.

*دراسة الأساليب التي تجعل المناهج قادرة على تنمية الاتجاهات والمواقف اللازمة لمجتمع العمل كتربية روح المبادرة والتعاون، وروح النظام والدقة، وروح التجديد والابتكار ومحبة العمل.

*دراسة حول المادة الدراسية المحددة ضمن خطة متكاملة (أهدافها ومحتواها وطرائق تدريسها وأنشطتها وأساليب تقويمها).

*دراسة حول الجانب التنظيمي للمنهاج.

*دراسة حول طرائق تدريس جديدة لبعض المواد.

*دراسة مصادر التعلم (الكتاب المدرسي، الأنشطة المدرسية على اختلافها، المسرح، السينما، التلفزيون، وسائل الإعلام، المعارض، المتاحف،...الخ) (بشارة، والياس، 2014، ص566-567).

- **وجود التمويل:** بدون وجود المال الكافي، لا يمكن أن يحدث أي تطوير، وقد درجت بعض البلدان المتقدمة على إضافة بند مستقل لموازنة وزارة التربية أطلق عليه بند التطوير، وهو يُغطّي النفقات المتّصلة باحتياجات التطوير الملحة، والمهم في الأمر أن يتوافر المال الكافي الذي يغطّي الاحتياجات التي يتطلّبها التطوير، فقد ينتج عن أي تغيير أو تجديد أو تطوير حاجات جديدة في مجالات أخرى، لا بد من تأمينها، فتطوير أساليب التعليم ووسائله مثلاً قد

يحتاج إلى إعداد معلّم جديد، أو تدريبه أو إلى أبنية مدرسية جديدة، أو غير ذلك من الأمور التي لا يمكن أن تكون إلا بتوافر المال الكافي لها (بشارة، والياس، 2006، ص 357).

مما سبق نجد أن عملية تطوير المناهج تتطلب توافر الخبراء المتخصصين، والقادة التربويين المتحمسين لعملية التطوير، والتمويل اللازم، الذي يغطي الاحتياجات التي يتطلبها التطوير، وإعداد المعلمين، وتطوير أساليب التعليم، وتوافر الأبنية المدرسية، ونظام المعلومات التربوية، وإجراء البحوث والدراسات التي تتطلبها عملية التطوير، وإذا لم تتوفر هذه المستلزمات فلن يكتب لعملية التطوير النجاح.

1-9- مراحل تطوير المنهاج:

تمرّ عملية تطوير المنهاج بعدة مراحل تُحدّد معالمها وتوجّه العاملين في مجالها، وإذا ما تم الالتزام بها فإنه سيتم الوصول إلى تطوير المنهاج بنجاح وكفاءة إذا نظرنا إلى المنهاج على أنه مجموعة خبرات وتجارب ونوع من التفاعل بين المعلم والمتعلم والبيئة، فإن تطوير المنهاج يجب أن يمر بالمرحلة الآتية:

- **إشارة الشعور بالحاجة إلى التطوير:** وذلك من خلال تسليط الضوء على نواحي القصور التي تعانيها المناهج القائمة، وما يترتب على هذا القصور من نتائج سلبية، وعرض دعوات التجديد والتطوير المنبعثة من داخل المؤسسة التربوية ومن خارجها، وعرض أهداف التطوير، وما يمكن أن يحققه للناشئة والوطن، والاستمرار على هذا النهج فترة من الزمن إلى أن تتشكل لدى كثير من الناس القناعة بضرورة التطوير.

- **تحليل الموقف ودراسة الواقع دراسة علمية، وتحليل العوامل المؤثرة فيه،** ويمكن لهذه العوامل أن تكون خارجية مثلاً (طموحات الآباء، حاجات رجال الأعمال، قيم المجتمع...) أو داخلية مثل (مؤهلات وخبرات المعلمين، خبرات ومهارات المتعلمين، طموحات المدرسة، المصادر والموارد المادية المتاحة). ويجب أن تحدد هذه الدراسات واقع المناهج المعمول بها ومكانها من الصورة المستقبلية المرغوب بها. (بشارة، 2014، ص 567).

وتجدر الإشارة هنا إلى ضرورة الأخذ بالاعتبار عند التخطيط لعملية تطوير المناهج، مختلف العوامل المؤثرة فيها كالعوامل السياسية والاقتصادية والاجتماعية والبيئية، والتكنولوجيا،

وعلم النفس (Tunga & Nyandusi, 2008,p.7). كما ترى كالفو (Calvo,2011) إنَّ عمليّة التخطيط لتطوير المنهاج يجب أن تستند إلى الحاجات الاجتماعية، والمعايير المهنية، واحتياجات الصناعة، ومتطلباتها، والسياسة، والقيود المؤسسية، وشخصية كل من المعلم والمتعلم (p.17).

- **تحديد الأهداف:** إن لكل تطوير أهدافاً معينة، توجّه العمل، وتحدّد آلية تنفيذه، وتسعى لتهيئة الظروف المواتية لنجاح هذا التنفيذ، ويتم تحديد الأهداف في ضوء فلسفة التربية، واحتياجات المجتمع، وحاجات المتعلم وطبيعة المعرفة العلمية، وطبيعة العصر، فتحدد الأهداف أمر ضروري لكل عملية تطوير. فالأهداف لازمة لتحقيق تقييم المجالات المعرفية والخبرات التعليمية، والخطط التدريسية والاختبارات التحصيلية والكفايات المهنية... وغيرها (الوكيل، 1999، ص162). وهي التي تحدّد محتوى المنهج وطرائقه ووسائله وأساليب تجريب المنهج المطوّر، ومتابعته، وتقويمه.

ويجب أن تتسم الأهداف بدقتها، وتكامل مصادرها، وتوازن مجالاتها ومستوياتها، وواقعية تنفيذها، وإمكانية ملاحظتها وقياسها، ووصفها السلوك الذي تسعى إلى إحداثه لدى المتعلمين بشكل واضح.

- **اختيار محتوى المنهج المطوّر:** يتم اختيار محتوى المنهج المطوّر في ضوء الأهداف التي تم تحديدها في الخطوة السابقة، والمحتوى هو مجموعة المعارف والمهارات والخبرات والاتجاهات التي يمكنها أن تحقق الأهداف التربوية، وفي وجه التحديات الكبيرة لعصرنا، والمتمثلة في الانفجار العلمي والتقني، لابد من أن يركز المحتوى على المفاهيم والمبادئ الأساسية أكثر من تركيزه على المعارف الجزئية والتفصيلية، وأن يركّز على طرائق التفكير العلمي والموضوعي، وذلك بتزويد المتعلمين بمبادئ التعلم الذاتي الذي يقوم على الملاحظة والتحليل والتركيب وفرض الفرضيات والتجريب والنقد... وغيرها. بحيث يستطيع المتعلم أن يبحث عن حقيقة ما ويجدها عندما يكون محتاجاً لذلك. ويجب أن يركز المنهاج على تعلّم المعرفة ومهارات التفكير معاً لأن الدراسات العلمية أظهرت أن المعرفة والتفكير يرتبطان ببعضهما البعض ارتباطاً وثيقاً لا ينفصل. ولذلك فمن المهم اتباع مناهج دراسية تقوم على تعليم المفاهيم المحورية ومساعدة المتعلمين على إتقانها والتفكير بها. كما يجب أن يركّز المحتوى على بعض

المهارات الأساسية للتعامل مع الآخرين، بما في ذلك الاستماع والتحدث والمقدرة على أن يكون الفرد جزءاً من فريق، والتكيف والمرونة والمقدرة على التفاوض في عالم سريع التغير، وكذلك الأمانة والاستقامة في العمل، واحترام قيم الجهد وفهم أخلاقيات العمل، والتأكيد على الانضباط واحترام الآخرين... الخ (بشارة، والياس، 2014، ص 567-568).

- **تنظيم محتوى المنهج المطور:** وفي هذه المرحلة يتم تنظيم المحتوى، وترتيب موضوعاته بشكل يتحقق في هذا التنظيم، تماسك المادة وترباطها وتكاملها، وسهولة تعلمها من قبل المتعلم. وهذا يعني تحقيق نوع من التوازن بين التنظيم المنطقي والسكولوجي للمادة. ولتنظيم المحتوى معايير، كاستمرار والتتابع والتكامل والمرونة.

- **اختيار طرائق التدريس:** وفي هذه المرحلة يتم تحديد طرائق التدريس وأساليبه واستراتيجياته المناسبة لكل موضوع من موضوعات المادة، على أن تكون تلك الطرائق والأساليب والاستراتيجيات مناسبة للمحتوى، ومنسجمة مع الأهداف، ومثيرة لدافعية المتعلمين، وتتيح الفرصة لمشاركة المتعلم الإيجابية في التعلم، وإكسابه لمهارات التفكير العلمي والناقد والإبداعي، ومهارات حل المشكلات، كما ينبغي أن تتسم بالمرونة، بحيث يمكن تطويرها أو تعديلها، بحسب ظروف البيئة التعليمية.

- **اختيار الأنشطة التربوية:** وفي هذه المرحلة يتم اختيار الأنشطة الصفية وغير الصفية التي تعزز تعلم التعلم وتثبته، وتثري الخبرة، وتساعد على تعديل السلوك، واكتساب الاتجاهات الإيجابية، وتشبع الحاجات، وتنمي الميول والهوايات المفيدة، ويتسم النشاط الهادف بارتباطه بأهداف المنهج ومحتواه، وتنوعه، ومناسبته للمتعلمين، ومراعاة مبدأ الفروق الفردية، وتوفير الفرص المساعدة على اكتساب القيم والاتجاهات الإيجابية، والمهارات التعليمية المنسجمة مع طبيعة العصر، ولا سيما مهارات التعلم الذاتي، والتعامل مع تكنولوجيا التعليم. إضافة إلى المهارات الاجتماعية المستندة إلى المبادئ الديمقراطية، وثقافة التسامح وقبول الآخر.

- **تحديد الوسائل التعليمية:** يتطلب المنهج المطور منظومة من الوسائل والتقنيات التعليمية التي تساعد كلاً من المعلمين و المتعلمين على تحقيق أهداف المنهج، فقد تدخل موضوعات جديدة على المنهج المطور تستدعي استخدام مصورات أو أفلام أو تسجيلات أو أقراص مدمجة أو بطاقات ولوحات جديدة تسهم في تسهيل تعليمها وتعلمها، وهذا ما يتطلب

توفير الأجهزة التقنية الضرورية لبعض المواد التعليمية، كأجهزة العرض الثابتة والمتحركة، والبرامج والأفلام التعليمية، وغيرها.

إنّ تجاهل مثل هذه الوسائل والأجهزة والتقنيات لا يعطي مصداقية لعمليات تقييم المنهج المطور؛ ولذلك فإن توفيرها بين أيدي المتعلمين والمعلمين والمشرفين التربويين الذين يشاركون في تطبيق المنهج المطور ومتابعته وتقييمه أمر بالغ الأهمية، فالوسائل والأجهزة والتقنيات التعليمية مكون أساسي من مكونات المنهج الحديث.

- **اختيار أساليب التقييم:** في هذه الخطوة يتم تحديد أساليب تقييم تعلم المتعلمين، وما أحدثه المنهج المطور من تعديل في سلوكهم؛ ويندرج ضمن تلك الأساليب أساليب تقييم التحصيل الدراسي، وأساليب تقييم النمو الشخصي والانفعالي على أن تتوفر في تلك الأساليب المواصفات العلمية من مثل الارتباط بالأهداف، والاستمرار، والوضوح، والصدق، والثبات، والموضوعية، والشمول، والاقتصاد في الوقت والتكلفة والجهد، وغير ذلك من مواصفات.

وهنا لا بدّ من الإشارة إلى ضرورة تنويع أساليب الاختبارات التحصيلية، كالاختبارات الشفوية، والكتابية إضافة إلى الاختبارات العملية، وأساليب تقييم الجانب الشخصي والانفعالي للمتعلّم كالملاحظة والمقابلة والاستفتاء، وغيرها.

- **التهيئة لتجريب المنهج المطور:** وتكون التهيئة من خلال إصدار قرارات وزارية بتحديد نسبة المحافظات والمدارس التجريبية في كل محافظة وتسميتها، وتشكيل اللجان المركزية والفرعية المشرفة على التجريب، وإقامة دورات تدريبية مركزية للمشرفين التربويين حول المنهج المطور، وتكليف هؤلاء المشرفين الذين اتّبعوا الدورات المركزية بتنفيذ دورات تدريبية للمعلمين الذين سينفذون المنهج المطور في المدارس التجريبية، كما تتضمن القرارات تشكيل لجان تأليف مقررات المنهج المطور، وما يلحق بها من مواد تعليمية و أدلة معلمين (بشكل تجريبي)، وتشعر تلك اللجان بتأليف كتب التلميذ والمواد التعليمية وأدلة المعلمين، على أن يتم التأكد من تغطية المعلومات والحقائق والمفاهيم والتعميمات والنظريات المتضمنة فيها مختلف الأهداف، ومناسبتها للوقت المقرر لتدريسها، واتسامها بالمصداقية، والدقة العلمية، والحدّثة، والسلامة اللغوية، وسهولة الأسلوب، وجمال الخطّ، ومناسبة حجمه للفئة المستهدفة من المتعلمين، وجاذبية ألوانه، وغناه بالصور والرسوم والجداول الإيضاحية.

هذا بالإضافة إلى توفير المناخ النفسي للعناصر البشرية التي ستشارك في التجريب، لإظهار قدر عال من الحماسة والشعور بالمسؤولية الأخلاقية والوطنية في أثناء عملية التجريب، ويدخل ضمن هذه المرحلة تهيئة البيئة المادية المناسبة لتجريب المنهج المطور، كتهيئة المعامل والورش ومختبرات اللغة، ومستلزماتها الضرورية.

- **تجريب المنهج المطور:** تهدف عملية تجريب المنهج المطور إلى:

- * التأكد من توافر الشروط والمعايير المحددة لكل من المحتوى والخبرات والطرائق والوسائل والكتب والمواد التعليمية، واتساقها مع الأهداف المحددة للمنهج.
- * التعرف إلى الصعوبات والمعوقات التي تواجه المنهج المطور لتذليلها قبل التنفيذ.
- * التأكد من امتلاك المعلمين والمشرفين الكفايات الأكاديمية والتربوية التي تكفل تحقيق أهداف المنهج المطور.

ويمر تجريب المنهج بعدة خطوات، لعل أهمها:

- وضع الخطة الإجرائية لتنفيذ عملية التجريب وفق الشروط العلمية المعروفة، متضمنة استصدار القرارات، وتشكيل اللجان المركزية والفرعية للإشراف على العملية ومتابعتها.
- اختيار عينة التجريب بحيث تكون ممثلة للمجتمع الأصلي، ويتم تحديدها وفق عدة متغيرات (ريف، مدينة)، (مدارس ذكور، مدارس إناث، مدارس مختلطة)، (مدارس رسمية، مدارس خاصة) (بناء مدرسي حكومي، بناء مدرسي مستأجر)، (مدارس ذات دوام كامل، مدارس ذات دوام نصفي) وغير ذلك من المتغيرات الممثلة للواقع.
- إعداد الأدوات والاختبارات والمقاييس المختلفة الضرورية لتقويم عملية التجريب وفق الشروط العلمية السليمة.
- توفير المستلزمات الضرورية للتجريب كالكتب التجريبية، وأدلة المعلمين، والمواد التعليمية والوسائل، وتوفير البيئة المادية والبشرية لنجاح عملية التجريب.
- تطبيق التجريب في المدارس التجريبية وفق الشروط التجريبية الموضوعية، والعمل على استبعاد مختلف العوامل والمتغيرات التي يمكن أن تتدخل وتشوّه نتائج التجريب.

- إجراء تحليل شامل لعملية التجريب تستخدم فيه مختلف الأساليب العلمية، وعقد ندوات يشارك فيها معلمو المدارس التجريبية، و مشرفوهم، وعينة من أولياء الأمور وتلاميذ هذه المدارس، ووسائل الإعلام، والمهتمون بالعملية التربوية في الجامعات ومراكز البحث؛ لمناقشة نتائج التجريب، وتشخيص الصعوبات، وتحديد أوجه القصور في مختلف جوانب المنهج التجريبي، وتلافيها استعداداً لمرحلة تنفيذ المنهج المطور وتعميمه.

(<https://uqu.edu.sa/files2/tinmce/plugins/filemanager/files/.../14.doc>)

وتجدر الإشارة إلى أن أكبر نقد يوجّه لتطوير المناهج في الدول النامية هو أن غالبية هذه الدول نادراً ما تلجأ إلى التجريب، وإذا ما تمّ التجريب فإنه يتم بطريقة سطحية غير فعالة وعلى عينة غير ممثلة للمجتمع الأصلي، وبالتالي لا يحقق الأغراض المنشودة منه.

- **الاستعداد لتنفيذ المنهج:** بعد الانتهاء من التجريب، من الضروري الاستعداد لتنفيذ المنهج المطور، وقد تستغرق هذه الاستعدادات سنة أو سنتين أو أكثر، ومن الاستعدادات لتنفيذ المنهج المطور القيام بما يأتي:

* رصد وتوفير المبالغ المالية اللازمة لذلك.

* إعداد الكتب الدراسية (كتب التلميذ، كتاب المعلم، كتب النشاط، النشرات).

* تجهيز المدارس بما يلزم من معامل وأجهزة و أدوات.

* إتباع المعلمين دورات تدريبية ليصبحوا قادرين على تنفيذ المنهج الجديد، واستخدام الطرائق والوسائل والأجهزة التعليمية الحديثة، وما يناسبها من وسائل التقويم.

* إتباع الموجهين والمشرفين دورات تدريبية لمعرفة الطرائق والوسائل الحديثة في الإشراف والتوجيه والإرشاد، تبعاً للمنهج المقترح.

* تهيئة التلاميذ وأولياء الأمور وأفراد المجتمع؛ بعقد ندوات ومؤتمرات لإقناعهم بضرورة وأهمية تطوير المناهج.

* إعداد الوسائل المتنوعة والمختلفة الضرورية لعملية متابعة المنهج المقترح وتقويمه (عاشور، وأبو الهيجاء، 1998، ص160).

- تنفيذ المنهج ومتابعته وتقويمه: بعد الانتهاء من الاستعداد للتنفيذ، يتم اختيار الوقت المناسب للبدء في تنفيذ المنهج المطور. ولا يعني ذلك الانتهاء من عملية التطوير، بل يحتاج المنهج باستمرار إلى مراجعة وتعديل وتحسين وتقويم مستمر، بهدف الوقوف على نقاط القوة لتعزيزها ونقاط الضعف لتجنبها. وقد تكشف عملية التقويم عن الحاجة إلى إدخال تعديلات على المنهج المطور أو البدء بعملية تطوير جديدة للمنهج المطور، وتظل عمليات التقويم والمتابعة قائمة إلى أن يصبح موضوع التطوير جزءاً أساسياً من منظومة المنهج القائم (إسماعيل، وإبراهيم، 2007، ص 310-311)، (Saylor, 1998, 41-43)

نستنتج مما سبق أن عملية تطوير المناهج، لا تتم بين ليلة وضحاها، بل تحتاج إلى الكثير من الوقت، وتمرّ بعدة مراحل، بدءاً من إثارة الشعور بالحاجة للتطوير، وتحليل المواقف ودراسة الواقع دراسة علمية، وتحليل العوامل المؤثرة فيه، إلى تحديد الأهداف، واختيار المحتوى، وطرائق التدريس، والأنشطة، والوسائل التعليمية، وأساليب التقويم، ومن ثم الاستعداد لتجريب المنهج، وتجريبه على عينة ممثلة، وصولاً إلى الاستعداد لتنفيذ المنهج، وانتهاءً بتنفيذه ومتابعته وتقويمه. ولكل مرحلة أهميتها الخاصة، فلا يمكن تجاهل أي مرحلة من هذه المراحل أو التقليل من أهميتها، لأن ذلك سيؤدي إلى فشل عملية التطوير، الأمر الذي يتطلب من القائمين على تطوير المناهج أن يكونوا على قدر المسؤولية وأن يدركوا ما يجب فعله في كل مرحلة من هذه المراحل.

10-1- معايير تطوير عناصر المنهج:

يجب قبل البدء بعملية التطوير أن نحدد المعايير الرئيسية لتطوير كل عنصر من عناصر المنهج، فعملية التطوير يجب أن تتم في ضوء عدد من المعايير:

ففي عناصر الأهداف: يمكن اقتراح المعايير الآتية:

- شمول الأهداف لجميع مبادئ الفلسفة التربوية.
- اتساق وانسجام وتكامل الأهداف مع أسس المناهج الأربعة.
- اتصاف الأهداف بالشروط الواجب مراعاتها فيها.

وفي عنصر المحتوى: يمكن اقتراح المعايير الآتية:

- ترتيب المحتوى ترتيباً منطقياً وترتيباً سيكولوجياً.
- تأكيد المحتوى على المفاهيم والمبادئ والتعميمات والإجراءات.
- حداثة المحتوى ومراعاة هذه الحداثة للمستجدات العلمية.
- وبالنسبة لعنصر الأنشطة: يمكن اقتراح المعايير الآتية:

- توجيه الأنشطة التعليمية لتصبح تعليمية.
- تنوع الأنشطة بتنوع الحواس، ومصادر التعلم.
- مناسبة الأنشطة لطبيعة المحتوى وطبيعة التقويم.
- اختيار الأنشطة في ضوء الأهداف المتوخاة.
- وبالنسبة لعنصر التقويم: يمكن اقتراح المعايير الآتية:
- إجراء التقويم بدلالة الأهداف.
- استخدام التقويم المرحلي والتقويم الختامي.
- ملائمة التقويم لمحتوى المنهاج وأنشطته.
- استخدام الأسئلة المختلفة الموضوعية والمقالية، واتّصافها بالشروط الجيدة الواجب توافرها فيها.

وبالنسبة للمعلمين: يمكن اقتراح المعايير الآتية:

- تنمية المعلمين مهنيّاً باستمرار.
- دراسة مشكلات المعلمين والعمل على حلّها.
- زيادة فاعلية الإشراف التربوي.

وبالنسبة للطلبة: يمكن اقتراح المعايير الآتية:

- اكتساب الطلبة الاتجاهات الإيجابية والقيم.

- استغلال قدرات الطلبة واستعداداتهم إلى أقصى ما يستطيعون.
 - دراسة مشكلات الطلبة السلوكية والعمل على حلها.
 - توجيه الطلبة نحو التعلم الذاتي والتربية المستمرة (مرعي، الحيلة، 2004، ص 234).
- وبناءً على ما سبق يمكن القول أن عملية تطوير المناهج يجب أن تتم وفق جملة من المعايير الخاصة بكل مكون من مكونات المنهاج، وينبغي على القائمين على تطوير المناهج الالتزام بها عند التخطيط لعملية التطوير.

1-11- المشاركون في تطوير المنهج:

تعد عملية تطوير المنهج مجهوداً تعاونياً، يشترك فيها العديد من الجماعات والمؤسسات والأفراد من المدرسة والمجتمع معاً. كالمعلم الذي يقع عليه عبء تنفيذ المنهج ويحدّد بدرجة كبيرة نجاح أي تغيير أو تطوير للمنهج، والطلاب باعتبارهم المستفيدين منه بالمقام الأول، وأولياء الأمور المثقفين والأعضاء البارزين في المجتمع، ومديرو المدارس والموجهون وخبراء المناهج، لأنهم يمثلون أدواراً قيادية في عملية التطوير ذاتها (سعادة، وإبراهيم، 2001، ص 412). (Donnelly, 2008, 9-10) (Bahaa El-Din, 2001, 71-72).

وعموماً فكل متأثر بالمنهج يجب أن يكون مشاركاً في تنظيمه، وفي تحديد طبيعته وأغراضه، وتطويره. وسنعرض هنا لدور أهم الأطراف المشاركة في تطوير المنهج:

- السياسيون (الساسة التربويون):

يسعى معظم المشاركين في التربية والمناهج إلى تحقيق أهداف خاصة بهم، وخاصةً أفكارهم التربوية التي تقوم على وجهات نظرهم الفلسفية في أغراض التربية للمجتمع والفرد ووظائفها، ويسعون كذلك إلى أن تكون تلك الأهداف هي المسيطرة الغالبة، أو على الأقل ذات وجود كبير وألاً تكون غائبة، ولا مغنّية.

وسياسات التربية مسألة تعنى بالمستفيدين، أو بالفوائد السياسية من التربية، وكيف يمكن تحقيق تلك الفوائد. ويختلف وزن المشاركة السياسية في التربية باختلاف طبائع نظم الحكم في المجتمع وبوجود التعدّد الحزبي، وبوضوح الوزن السياسي للجماعات المعارضة سياسياً، وبنوع

الحزب الحاكم صاحب الأغلبية، وبمدى الوعي الديمقراطي بضرورة المشاركة التربوية لكل القوى السياسية صاحبة الفكر التربوي المستنير المفيد، بغض النظر عن اسم الحزب الحاكم.

والمنهج يُعنى بتقديم الانشغالات للمتعلمين، وتحقيق اهتماماتهم. والمشاركون في المنهج سواء أكانوا من المربين، أم من غير المربين يريدون تحديد أنماط أنواع المناهج، وأيها أكثر فائدة للأفراد والمجتمع، وأيها يصلح للمتعلمين، وكيف يختار من بين تلك المناهج، وما هو الأكثر صلاحاً، وفقاً لجماعة المستفيدين منه. (محمد، 2008، ص187).

- المعلمون:

للمعلمين دور أساسي في تنفيذ المناهج، فهم الذين يحتكّون بالمنهج مباشرة، ويعرفون مثالبه وميزاته وما يلزمه من تعديلات، وما هو بحاجة إلى تطوير أو حذف. ولذلك يمكن النظر إلى المعلمين على أنهم قوى وطاقات ذهنية لا يستهان بها في عملية تطوير المنهج وتنفيذه وتقويمه.

وبالتالي يمكن القول أن للمعلم دوراً مهماً في تطوير المنهج خلال المراحل المختلفة لعملية التطوير، من مرحلة الإحساس بالمشكلة، وحتى تنفيذ عملية التطوير وتقويمها. إلا أن درجة فعالية هذا الدور يرتبط بعدد من العوامل يأتي في مقدّمها: طبيعة النظام التعليمي، ومدى نشاط وتأثير الجمعيات والروابط المهنية، وكذلك بعض الصفات الشخصية للمعلم. فالنظم التعليمية تختلف في درجة الحرية التي تتركها للمعلم في الإسهام في اختيار المناهج والكتب المدرسية، وفي القنوات التي تتيحها لتلقي آراء المعلمين (اسماعيل، 2014، ص394).

وعلى الرغم من دخول التقنيات والنظريات التربوية الحديثة الميدان التربوي، يبقى المعلم الركن الأساسي الفاعل في العملية التعليمية، وفي ضوء المنهج المطور تغيّرت أدوار المعلم فأصبح مطلوب من المعلم القيام بما يأتي:

1. أن يكون قادراً على إدارة الصف وإدارة عملية التعلم على نحو غير تقليدي، وذلك بتقسيم الطلبة إلى مجموعات أو فرق أو ارتياد المخابر والمكتبات وفق مقتضيات المادة المعرفية.

2. توزيع أساليب التعليم والتعلم واستخدام الطرائق الحديثة كالمشروعات وحل المشكلات، والحوار، وعصف الدماغ، والزيارات الميدانية، والبحث المنظم واستخدام التقنيات الحديثة...
3. التدريب المستمر والاطلاع الكافي على المستجدات التربوية والعلمية والتكنولوجية، والإقبال على ذلك برغبة وحماسة واقتناع، وذلك لتجديد معارفه وإنعاش معلوماته والاستزادة من الخبرات والمعارف.
4. تحقيق مبادئ الديمقراطية والحوار البناء والنقد الموضوعي بين المتعلمين، إذ لم يعد هو السلطة المطلقة، بل أصبح مسؤولاً أمام المتعلم، وعليه إشراك المتعلمين في إدارة العمل التربوي داخل الصف وخارجه.
5. بناء الإنسان بناءً متكاملًا وإعداده للحياة المعاصرة، وتنمية مهارات التواصل الحضاري والإنساني لدى المتعلمين.
6. أن يقوم بأداء مهامه التربوية باقتناع وحماسة وإيمان برسائله التربوية وبأهمية صحبة طلابه والتقرب منهم.
7. لم يعد دور المعلم مقتصرًا على نقل التراث المعرفي من جيل إلى آخر، ونقل المعلومات والمعارف من الكتاب إلى عقول المتعلمين، بل أصبح منظمًا لاكتساب المعرفة، ميسرًا الحصول عليها ليصبح المتعلم محورًا أساسيًا في العملية التعليمية بالتشجيع والمبادرة.
8. لم يعد المعلم المصدر الوحيد للمعرفة، بل هو أحد مصادر المعرفة التي تتكامل مع المصادر الأخرى، ومهمة المعلم في هذا المجال إرشاد المتعلمين إلى هذه المصادر وتوجيههم ليكتسبوا المعرفة بجهودهم الشخصية بطرق وأساليب تقنية متعددة، وتدريبهم المستمر على ذلك.
9. توجيه المتعلمين إلى البحث والمعرفة والاكتساب وتحفيزهم على مواصلة التعلم والدراسة والاستقلالية في ذلك، والاعتماد على الذات والانتقال من التعليم إلى التعلم.
10. لم تعد مهام المعلم مقتصرة على الناحية المعرفية فقط، بل أصبحت تشمل بناء الشخصية الإنسانية من النواحي كلها، الجسدية والعقلية والنفسية والاجتماعية.

11. أصبح المعلم في الوقت الحاضر مرشداً تربوياً يتقصى قدرات المتعلمين وإمكاناتهم، ويكتشف نقاط ضعفهم ونقاط قوتهم، كما يعمل على اكتشاف مواهبهم المختلفة لينميها ويرعاها ويشجعها.

12. في عصر تآكل القيم وتزعزع المنظومة القيمية في المجتمع بتأثيرات متعددة أبرزها العولمة وما أفرزته من منعكسات سلبية، أصبح مطلوباً من المعلم غرس القيم التربوية والأخلاقية والوطنية والقومية في نفوس المتعلمين، وهذا يقتضي أن يكون المعلم قدوة ومثلاً أعلى للمتعلمين.

13. في ظل التغيرات البيئية والسكانية وأخطار التلوث البيئي، مطلوب من المعلم تعزيز عادات الحفاظ على البيئة وسلامتها والتخفيف من التدهور البيئي نتيجة ممارسات الإنسان السلبية تجاه البيئة وموارد الطبيعة ومصادر الطاقة (لطف الله، 2010، ص36).

14. تجنّب الاعتماد على التهديد والتخويف بهدف توفير الهدوء في الصف.

15. توفير مناخ نفسي اجتماعي صحي يؤمن تقبل التلاميذ ويشبع حاجتهم إلى التقدير والانتماء (حماده، 2017، 37-38).

نستنتج مما سبق أن دور المعلم تحوّل من ملقّن معلومات للمتعلم إلى إتاحة الفرصة للتعلم، وتعددت أدواره لتشمل أدوار أخرى متجددة بفعل التطورات العلمية والمستجدات التربوية. ولذلك يجب العمل على تهيئة المناخ الملائم لإبداء المعلم لآرائه ومقترحاته لتطوير المنهج، ولبذل مزيد من الجهد لتوضيح ومناقشة ومتابعة دور المعلمين في تنفيذ وتقييم عملية التطوير، فضلاً عن إحداث بعض التعديلات المحورية في عملية إعداد المعلمين وتدريبهم على تطوير المناهج وتنفيذها، وتحديد دورهم الذي ينبغي أن يؤدوه في عملية التطوير، والاستفادة القصوى من الأكفاء منهم في هذه العملية.

- المتعلمون:

لا يمكن أن نتجاهل أدوار المتعلمين في تطوير المناهج، لأن المتعلمين هم جمهور المستهلكين للتربية، ويستحقّون أن يكون لهم الوزن، والتقدير، والمكان، والأهمية في التخطيط

والتنفيذ والتقويم، ما داموا هم الذين يقدّمون النتائج ويمدّون المجتمع التربوي بها. و بالتالي لا بد من إشراك المتعلمين في تحديد ما يجب تعلّمه وتحديد طريقة التعلم، والخبرات اللازمة في التعامل مع المحتوى. ويؤكد ريتشاردز (Richards,2013) على ضرورة النظر للمتعلمين كمشاركين نشيطين في عملية تطوير المنهاج الخاص بهم (16-15p).

- مديرو المدارس:

لم تعد مهمة الإدارة المدرسية مقتصرة على تسيير شؤون المدرسة بشكل روتيني، ولم يعد هدف مدير المدرسة مجرد المحافظة على النظام في مدرسته والتأكد من سير المدرسة وفق الجدول الموضوع وحصر حضور وغياب التلاميذ والعمل على استيعابهم للمواد الدراسية، بل أصبح محور عمل مدير المدرسة يدور حول تحسين العملية التعليمية.

وقد تزايدت الأدوار المنوطة بالإدارة المدرسية، فالمدرسة بوصفها الوحدة الأولى في التربية، يجب أن تكون مكان (الفعل التربوي)، وخصوصاً في اتخاذ القرار التربوي المتعلق بتطوير المنهج، ومن ثم يجب أن يكون للمدير رؤيته، ودوره الفكري في قيادة تلك المهمة (عابدين، 2001، ص265)، كما يجب أن يؤخذ برأيه عند القيام بعملية تطوير المناهج، لأنه الشخص الذي سيشرف على تنفيذ المعلمين لهذا المنهاج.

وأوضحت دراسة (Hardman,2011) أنه يجب على مدير المدرسة أن يكون قادراً على التواصل، وتوصيل معنى مهمته، وقدرها، وقيمتها إلى المعلمين، وإلى الآخرين المتأثرين بالمنهج، وأن يجعل المعلمين منخرطين، هم وغيرهم في إنجاز فعلي للمهمة التي هم بصدها في المدارس. يجب أن يبذل مديري المدارس كل العناية والجهود لكي يكونوا هم قواد المنهج والتعليم في مدارسهم، وألا يكونوا مجرد أشخاص ذوي وظائف إدارية محضة، ولا صلة لهم بالفعل المنهجي في المدارس، وألا يتنازلوا عن أدوارهم للموجهين التربويين (نقلاً عن، عيسى، 2015، ص69).

وحّد بعض المربين الشروط التي يجب توافرها في مدير المدرسة لتحقيق عملية تطوير المناهج، ومن أبرز هذه الشروط:

- أن يمتلك الفهم الكامل للعناصر الرئيسية للمنهاج، وأن يُلَمَّ بالنظريات المختلفة والأسس التي يقوم عليها وكيفية التحليل والتصميم والتخطيط و....

- أن يمتلك المؤهلات الكفيلة بنقل النظرية إلى مجال الممارسة الفعالة. ومن ذلك مثلاً، أن يمتلك المهارة في التعامل مع الأفراد والجماعات في المواقف التي تتطلب المواجهة وجهاً لوجه، وأن يستطيع تحديد الصعوبات التي يواجهها الأفراد أو فريق العمل وأن يمتلك القدرة على التغلب عليها. وأن يعمل على تحسين نمو العاملين من الناحيتين الشخصية والجماعية.

- أن يمتلك عدداً من المهارات العملية التي تربط الإنسان عادةً بما هو قائم من اتجاهات وقيم، وأن يُحسن اختيار الوقت المناسب لنشر ما توصل إليه من أبحاث بطريقة حسنة ترضي الجماهير. وأن يدرك قيمة القرارات التي يتخذها، وأبعاد تلك القرارات.

- أن يمتلك القدرة على المبادرة وإثارة الفكر النقدي الفعال لدى الآخرين (سنقر، 1993، ص240-241).

كما حدد الجبر عدداً من الأدوار الهامة لمدير المدرسة في تطوير المناهج الدراسية، ومنها:

- دوره الفاعل والمؤثر في توضيح فلسفة المناهج وأهدافها لأولياء الأمور الذين يحتاجون إلى ذلك بصورة كبيرة.

- التعرف الحقيقي على مستوى أداء المعلمين العاملين معه، فإقتصار تقويم مدير المدرسة للمعلم على الجانب الإداري يحدّ من دوره.

- كثير من المناهج تحتاج إلى تقنيات تربوية ووسائل معينة، واقتناؤها يحتاج إلى ميزانية خاصة قد تكون وزارة التربية عاجزة عن توفيرها، ولذلك يستطيع مدير المدرسة من خلال علاقاته بالمؤسسات التربوية والاقتصادية والثقافية في المجتمع المحيط به توفير مثل هذه التقنيات.

- التدريب المحلي، حيث يقوم مدير المدرسة بعقد برامج تدريبية داخل مدرسته تسد حاجات العاملين معه (الجبر، 2002، ص74).

مما سبق يمكن القول أن مدير المدرسة بصفته القائد التربوي الأول داخل مدرسته، مطالب بمتابعة تنفيذ المعلمين للمناهج الدراسية بشكلٍ مستمر، ومعالجة الصعوبات التي يواجهونها في تنفيذ هذه المناهج، والعمل على توفير كافة التسهيلات التي يتطلبها تنفيذ المناهج بكفاءة وفاعلية، والاهتمام الجاد بتحسين أداء المعلمين في التعامل مع هذه المناهج.

- متخصصو المناهج:

وهم يؤدّون الدور المركزي في تطوير المنهج، وأنشطة التنفيذ، وتتعدّد أسماء أولئك المتخصصين، فقد يكونون الرؤساء، أو الموجهين أو المنسّقين، وكل اسم من تلك الأسماء يحدد المسؤوليات الملقاة على عاتق المسمى بها، فمنسق المنهج أو الموجه هو غالباً من المربين الذين لديهم معرفة واسعة، وخبرات ضخمة بطبيعة المنهج وهم خبراء في إنشائه وتنفيذه. وعادة لا تنسب لهم أدوار كبرى في محتوى المناهج، ومن أولئك من يُعرف تربوياً بالموجهين في مرحلة التعليم الأساسي، ولدى أولئك دراية كبيرة بالإدارة والمنهج معاً.

وقد يُعرف المعنيون - بدرجة كبيرة - بالمحتوى، باسم المشرفين أو الموجهين الأوائل في المادة المعنيّة مثل: (موجهو العلوم، أو اللغات، أو الدراسات الاجتماعية)، ولديهم بعض الخلفيات في المنهج، لكن عنايتهم الكبرى مركّزة على المحتوى العلمي في المنهج ذاته، وبأعمال الإشراف المتّصلة بتدريس ذلك المحتوى. فمتخصصو المناهج، مسؤولون عن وضوح تصوّرات المعلمين للمنهج، ومدى سلامة تنظيمه، ودقة تنفيذه وهذا يتطلب قدراً عالياً من الفهم اللازم للمنهج، والمهارات في إدارة البشر. والمتخصصون في حاجة إلى معرفة ودراية كبيرتين بكيفية تحويل الأفكار النظرية، إلى ممارسات عملية، وإلى إشراف وتقويم ويجب أن يكون لديهم الحساسية، والصبر والمهارة في إنشاء العلاقات الإنسانية وتقويمها، فضلاً عن الكفايات اللازمة في اتخاذ القرارات والقيادة. وهناك مهام يجب أن يقوم بها متخصصو المناهج بوصفهم مشاركين في بنائها، وأهمها:

- 1- تحديد الأهداف العامة و السلوكية.
- 2- تطوير الحاجات و المشكلات.
- 3- تصميم النماذج لتطوير المناهج.
- 4- تطوير الخطط، والاستراتيجيات، والإجراءات.
- 5- تسريع العلاقات الداخلية، والشمولية في تطوير المنهج.
- 6- إشراك الناس في تطوير المنهج.
- 7- التواصل مع الأوساط خارج المدرسة.

8- زيادة الحرفيّة، والتخصّصية اللازمة لأعمال المناهج.

9- الإعداد الجيد لتنفيذ المنهج.

10- تقويم المنهج (Casciano,1998,p10-34) (عصر، 1999، ص593).

مما سبق نجد أن نجاح عملية تطوير المناهج يتطلب مشاركة كل الأطراف المعنيّة بالتطوير (المتعلمين - المعلمون - مديرو المدارس - الموجهون - المربون - المتخصصون في مواد الدراسة - وأولياء الأمور - رجال الاقتصاد والاجتماع والسياسة).

1-12- بعض نماذج تطوير المنهاج:

إن القائمين على تطوير المناهج بحاجة إلى نموذج يوضّح لهم الخطوات التي ينبغي عليهم القيام بها لتطوير المناهج، وهناك العديد من نماذج تطوير المناهج، نذكر منها نموذج بوبت كارتر ونموذج تايلور ونموذج هيلدا تابا ونموذج ويلر وغيرها. وفيما يلي سنتعرض لنموذجين فقط من هذه النماذج وهي:

- نموذج تايلور:

هو أحد النماذج الشائعة والمستخدمة في بناء وتطوير المناهج التربوية، ويعتمد على النموذج الخطي البسيط في عملية تطوير المنهاج، التي تبدأ بالأهداف، ثم باختيار المحتوى وتنظيمه، وتنتهي بالتقويم، ومن الواضح أن هذا النموذج يهمل تماماً تأثير عملية التقويم في المكونات الأخرى، وكذلك تأثير التغيّرات المحتملة في أحداها على باقي المكونات (Chikumbu&Makamre,2000,p 31-32)

- نموذج هيلدا تابا:

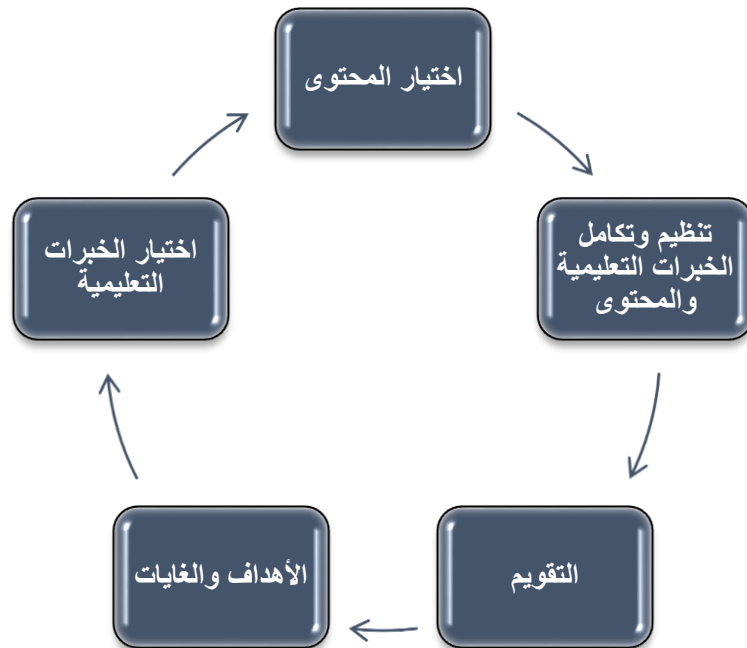
حدّدت هيلدا تابا مجموعة من الخطوات التي يجب أن تمرّ بها عملية التخطيط لتطوير المنهاج، وهذه الخطوات هي كالتالي: (تشخيص الاحتياجات- صياغة الأهداف - اختيار المحتوى وتنظيمه- اختيار الخبرات وتنظيمها- اختيار وسائل التقويم المناسبة وما يجب تقويمه وكذلك سبل ووسائل القيام بذلك)(Khawaja,2009,7-8).

- نموذج ويلر:

وهو أحد أهم النماذج المستخدمة في عملية تطوير المناهج، و يتّسم هذا النموذج بالمرونة والاستمرار؛ لأنه لا يقف عند التقويم بل يتصل مرة أخرى بالأهداف والغايات، ثم يتم الاتصال ببقية العناصر، وبهذا لم يصبح للمنهج وفق هذا النموذج بداية ونهاية. و يتميز هذا النموذج بما يلي:

- 1- إنّ عملية تطوير المنهاج مستمرة دائرية مرتبطة عناصرها بعضها ببعض.
- 2- إنّ المحتوى يُنتقى ويختار في ضوء الأهداف.
- 3- إنّ هناك اتساق بين كل من المحتوى والخبرات التعليمية.
- 4- إنّ التقويم لا يعتبر نهاية عملية التطوير بل يتّصل بالأهداف والغايات وبقية العناصر الأخرى في حركة دائرية مستمرة.

ويتكون هذا النموذج من خمس خطوات مرتبطة ببعضها في شكل دائري كما يلي:



الشكل رقم (2): يوضح نموذج ويلر (welar) في تطوير المنهاج

(اسماعيل، وابراهيم، 2007، ص253) (فرج، 2007، ص357)

بناءً على ما سبق يمكن القول أن ويلر قد حاول تقادي الأخطاء التي وقع فيها كل من تايلور وتابا بجعل التقويم آخر مرحلة في النموذج، وكلا النموذجين يتميز بأنه نموذج خطي له بداية ونهاية. فجعل ويلر عملية تطوير المناهج عملية مستمرة دائرية مرتبطة عناصرها ببعضها ببعض.

1-13- متطلبات نجاح المنهج المطور:

يمكن أن نتوقع نجاح المنهج المطور عند تنفيذه أو إنجازه إذا ما توفرت المتطلبات أو الشروط الآتية:

- أ- شعور المعلمين بأهمية الحاجة إلى المنهج المطور.
- ب- أن يتسم المنهج المطور بالبساطة والبعد عن التعقيد، وأن يتم شرحه بوضوح للمعلمين.
- ت- توافر المواد التعليمية التي تدعم المنهج المطور للمعلمين القائمين على عملية التنفيذ.
- ث- أن تكون التجارب السابقة أو الأولوية للمنهج المطور ناجحة.
- ج- أن يتحمل مديرو المدارس المسؤولية في تنفيذ أو إنجاز المنهج الجديد في مدارسهم بشرط أن يكونوا قد تلقوا التدريب اللازم من قبل.
- ح- تدريب المعلمين التدريب الكافي من أجل رفع كفاياتهم المختلفة للتعامل مع المنهج المطور.
- خ- توافر إدارة مدرسية قوية ومدعومة من جانب المجتمع المحلي للمدرسة.
- د- وضع خطة لعملية التطوير بعناية بحيث تقيد في متابعة عملية التنفيذ.
- ذ- أن يتخذ الإداريون الخطوات اللازمة للقضاء على مشكلات معينة تتعلق بالعبء الزائد الذي قد يقع على المعلمين في تنفيذ المنهج الجديد.
- ر- أن يتبادل المعلمون الأفكار ويشتركوا في مواجهة المشكلات معاً، وأن يتلقوا مساندة أو دعماً من الموجهين والإداريين (سعادة، وإبراهيم، 2001، ص 445-446).

مما سبق نجد ضرورة وأهمية تدريب معلمي ومديري المدارس قبل البدء بتنفيذ المنهج المطور، ومتابعة التدريب في أثناء تنفيذ هذا المنهج. وهذا ما سنبحث فيه في الفقرات اللاحقة.

1-14- صعوبات تطوير المنهج و معوقاته:

من الممكن تقسيم الصعوبات التي تواجه عملية التطوير إلى:

- الصعوبات و المعوقات المادية:

إن عملية التطوير تتطلب مبالغ مالية كبيرة من أجل:

- إقامة المباني المدرسية المتطورة.
- توفير الأماكن اللازمة لبناء ما يتطلبه المنهاج المطوّر من مخابر ومعامل...وغيرها.
- تأمين التجهيزات والمعدّات والوسائل التعليمية.
- إعداد الكتب المدرسية وكتاب المعلم والكتيّبات المصاحبة وطباعتها.
- تأمين المكتبات المدرسية.
- توفير الأنشطة والخدمات للطلاب.
- إعداد المعلمين وإعادة تدريبهم.
- زيادة الرواتب والحوافز المادية للقائمين بالعملية التعليمية.
- البحث والتجريب (الوكيل، 2000، ص 206-207).

ولذا لا بد من تخصيص ميزانية كافية لعملية التطوير، وإذا لم ترصد الدولة المبالغ التي تسمح بالإنفاق على كل هذه العمليات فإن ذلك سيؤدي بالتطوير إلى عدم بلوغ أهدافه.

- الصعوبات والمعوقات التشريعية:

لكلّ بلد نظامه التشريعي فيما يتعلق بالتعليم، وبعضها يذهب بعيداً في التفاصيل والجزئيات لتحديد ساعات كل مادة، أو عدم السماح للأطفال بالخروج من مدرستهم أثناء ساعات الدوام للقيام بنشاط ما، ويشكل عقبة أساسية أمام التطوير، ومما يثير العجب، أننا نرى كثيراً من الدول تقوم بعمليات تطوير لمناهجها، دون أن تعدّل قوانينها الخاصة بالنظام التربوي (بشارة، والياس، 2014، ص 571).

- صعوبات من داخل المدرسة:

قد تظهر بعض المعوقات التي تقف أمام المنهاج المطور من داخل المدرسة منها ما يتعلق بالمعلمين، لذا لابد من التركيز على المعلمين وإعدادهم إعداداً جيداً يمكنهم من أداء رسالتهم بشكل فعال، وضرورة وضع برامج تدريبية لهم حتى يكونوا على صلة وثيقة بما هو جديد في مجال التربية. وهناك معوقات ترتبط بالمتعلم وأولياء الأمور الذين غالباً يرفضون فكرة التطوير، ويتخوفون من كل ما هو جديد في المجال التربوي، ويفضلون البقاء على المنهاج المعتاد. (بشارة، الياس، 2006، ص362).

مما سبق نجد أن عملية تطوير المناهج تواجه صعوبات ومعوقات كثيرة داخل المدرسة وخارجها، وبعض هذه المعوقات يتعلق بطبيعة النظام التربوي وقوانينه الجامدة، وبعضها الآخر صعوبات ومعوقات مادية تتمثل بنقص التمويل والحوافز للقائمين على التطوير، وقلة التقنيات والأجهزة الضرورية للتطوير، بالإضافة إلى معوقات تتعلق بضعف مستوى المعلمين وعدم إعدادهم إعداداً جيداً، ورفض أولياء الأمور للتطوير. وهذا الأمر يتطلب من القائمين على تطوير المناهج أخذ هذه المعوقات بالحسبان، والعمل على إيجاد الحلول للتغلب على هذه الصعوبات والمعوقات.

ويقترح ترمب و ملر (Miller & Trump) بعض الخطوات التي يمكن أن تساعد في التغلب على معظم معوقات تطوير المناهج:

1- إدراك القائمين على تطوير المنهاج أن وجود تلك المعوقات أمر طبيعي؛ فالحاجة إلى تطوير المنهاج لا تبرز بالحاح إلا إذا كانت هناك بعض المعوقات في طريق تطبيقه. والتطوير في حد ذاته ينشأ على شكل أفكار تهدف إلى تحسين مسار العملية التعليمية. ونادراً ما يتفق من يمسه التطوير على تلك الأفكار، وهذا يتطلب من القائمين على تطوير المنهاج إجراء تحليل دقيق لمواقف كل من يمسه التطوير ومحاولة مراعاة مواقف جميع القوى العاملة أو ذات العلاقة قدر الإمكان.

2- العمل على تجميد دور القوى التي تضغط على الأفراد والمجموعات المختلفة لاتخاذ مواقف معادية للتطوير، لأن التطوير قد يمس مصالح الشخصيات أو الجماعات ذات

العلاقة بمجريات التعليم. لذا فإن على مطوري المناهج تقديم الضمانات اللازمة لتخفيف أثر تلك المعارضة، وبهذا يمكن تكوين جو مدرسي مستقر يقبل بالتطوير.

3- قيام العاملين في مجال تطوير المناهج بجمع أكبر قدر ممكن من المعلومات وتقديمها للمعنيين وطرح أفكارهم ومقترحاتهم بطريقة مباشرة وسهلة وصادقة، وأن يتحلوا بالصبر وتحمل المسؤولية خاصة في بعض المواقف التي يتخلل فيها بعض الناس عن تحمل مسؤوليته خوفاً من أن يطوله التطوير بشكل أو بآخر.

4- الحرص على الإخلاص في العمل والاستخدام الأمثل للموارد المادية، وخبرات ومهارات المعلمين بهدف توفير أجواء أفضل للتعليم، وتطوير مناهج واقعية، واستخدام المدارس بطريقة فعّالة.

5- استغلال القضايا الساخنة التي يتحدّث عنها القادة السياسيون والتربويون، وما تطرحه الصحف من آراء وأفكار. وبهذا يمكن ضمان دعم تلك الفئات الهامة من أفراد المجتمع لعملية تطوير المناهج.

6- الإبقاء على بعض ملامح المنهاج القديم لفترة من الزمن تكون كافية لأولياء الأمور وأصحاب الشأن بالعملية التربوية ليستوعبوا عملية التطوير، ويقبلوا مبرراتها.

7- العمل على إيجاد الجو المناسب، بشكل يمكّن الجميع من العمل كوحدة واحدة، ومساعدة بعضهم بعضاً، وإزالة الحواجز النفسية بين العاملين في المدرسة، وتبادل الخبرات والمهارات فيما بينهم ومناقشة ما يعترضهم من مشكلات (بشارة، والياس، 2014، ص572-574).

مما سبق نستنتج حجم الأعباء والمسؤوليات التي تقع على عاتق القائمين على تطوير المناهج، وضرورة إلمامهم بالصعوبات والمعوقات التي يمكن أن تواجههم في أثناء عملية التطوير، وكيفية التغلب عليها، وهذا يتطلب توافر العديد من المهارات والقدرات لدى القائمين على عملية التطوير، وتنمية هذه المهارات والكفايات، بإجراء تدريب معمّق للقائمين على تطوير المناهج.

2- التدريب في أثناء الخدمة:

ينال التدريب في أثناء الخدمة في الوقت الحاضر اهتماماً بالغاً في معظم دول العالم، لا سيما في الدول المتقدمة، وتتفق هذه الدول أموالاً ضخمة على برامج التدريب وتطويرها، وأصبح التدريب في أثناء الخدمة سمة هذا العصر لما تميّز به عصرنا هذا من تسارعٍ عجيب في التبدّل والتغيّر والتطوّر بالقدر الذي جعل التدريب المستمرّ هو الهمّ الأول لكل المؤسسات والمنظمات التي تتطلّع إلى تحسين أداء أعضائها وتطويره وتحقيق الكفاءة الإنتاجية ومسايرة روح العصر.

ويُعدُّ المورد البشري في المجتمع من أهم الموارد على الإطلاق، حيث يمثل المحرك الأساسي في عجلة التنمية والحراك الاقتصادي والسياسي والاجتماعي، لذا فإن على هذا المورد البشري ومن يديره أن يكونوا على درجة من الكفاءة والقدرة على أداء العمل.

ويُعد التدريب أثناء الخدمة مصدراً أساسياً من مصادر تنمية الموارد البشرية واستثمارها على أفضل وجه (Mcconnell, 2006, p43). وهو ضرورة لأي مهنة يمارسها الإنسان في الحياة العملية، لكنه أكثر ضرورة للعاملين في المجال التربوي.

ومع التقدم التكنولوجي وتزايد أهمية المعلومات في تحسين طرق أداء العمل وجودته، وفي اختصار الوقت المستغرق للإنجاز، وتقليل كلفة العمل، ورفع جودة الأداء، أصبحت المنظمات تتفاعل مع هذه التغيرات المتسارعة وتعمل على تقييم أوضاعها، وأداء كوادرها وسدّ أي خلل أو نقص في مهارات العاملين بها، وذلك عن طريق الأخذ بعملية التدريب كوسيلة وليست غاية بحد ذاتها، ومن هنا تتبع أهمية التدريب الذي يمثل الاستثمار طويل الأمد على مستوى الموارد البشرية في المنظمة والتدريب الإداري فيها (نعمان، 2008، 2).

ويرى الباحث أن التدريب في أثناء الخدمة هو الضمان الوحيد للمؤسسات التربوية لاستمرار جودة الأداء لدى العاملين فيها، وتجديد معلوماتهم، وصقل مهاراتهم، وفق متطلبات العمل المتغيرة تبعاً لمتغيرات العصر.

2-1- مفهوم التدريب في أثناء الخدمة:

ظهرت تعريفات عديدة للتدريب في أثناء الخدمة وفق الآتي:

فالتدريب (كما عرفه نعمان، 2008) هو عمل مخطط يتكون من مجموعة من البرامج مصممة من أجل تعليم الموارد البشرية كيف تؤدي أعمالها بمستوى عالٍ من الكفاءة، من خلال تطوير وتحسين أدائها (ص، 8).

وعرفه عبد الوهاب (1981) بأنه "عملية منظمة مستمرة، محورها الفرد في مجمله، تهدف إلى إحداث تغييرات محدّدة (سلوكية وفنية وذهنية) لمقابلة احتياجات (حالية أو مستقبلية) يتطلبها الفرد والعمل الذي يؤديه والمنظمة التي يعمل بها في المجتمع الكبير (ص19).

والتدريب "عملية نظامية لتغيير سلوك العاملين باتجاه تنمية وتطوير أهداف المنظمة في الوقت الحالي والمستقبلي". (Ivan, 1995, 432).

ويعرفه "كارتر جود" بأنه: "مجموعة من الأنشطة المنظمة والمخططة التي تهدف إلى تطوير معارف المتدربين وخبراتهم واتجاهاتهم، وتساهم في تجديد معلوماتهم، ورفع كفاءتهم الإنتاجية وحل مشكلاتهم وتحسين أدائهم في العمل". (Good, 1999, 542).

وعرفه شقوبعة (2001) على أنه: "أي نشاط منظم يهدف إلى إكساب فردٍ ما معارف ومهارات تمكّنه من أداء عمل معين، أو تحسن المعلومات والمهارات التي يستخدمها، أو إحداث تغيير إيجابي في اتجاهات ذلك الفرد نحو العمل وأفراد المؤسسة" (ص، 169).

وعُرفَ التدريب عند "موندي ونو" على أنه: "النشاطات المصممة التي تقدّم للمتدرب المعرفة والمهارة التي يحتاجها في وظيفته الحالية". (Mondy & Noo, 2005, 202)،

وعرفته بدور (2013) على أنه "عملية مخططة ومنظمة ومستمرة، تهدف إلى تنمية مهارات الفرد ومقدراته، وزيادة معلوماته وتحسين سلوكه واتجاهاته، بما يمكنه من أداء وظيفته بكفاءة وفعالية" (ص، 8).

كذلك يشير التدريب إلى أنشطة منظمة لتوفير المعارف والمهارات للمتدربين، ليتمكنوا من استيعاب المفاهيم وإعادة تكوين السلوك وتطبيق التعلم على مواقف مختلفة بكفاءة متزايدة لتحقيق

النتائج المرجوة، ويركز التدريب على إعطاء المتدربين المهارات والمعارف التي يحتاجونها للقيام بأعمالهم (سعد، 2012، 11).

ويُعرف على أنه "عملية تلقّي الأفراد المعلومات والمعرفة العلمية والخبرة والممارسة التطبيقية في حقل من حقول الاختصاص وفق برامج وخطط وأساليب مدروسة بإشراف متخصصين مؤهلين لهذا الغرض بهدف إعدادهم وتأهيلهم للعمل" (حسن، ورسول، 2010، 12). وعزّفه الأحمّد (2005) بأنه: كل عمل يبدأ بتصنيف الاحتياجات التدريبية للمتدربين التربويين بناءً على الأهداف المخططة، ثم ينتقل إلى تصميم البرامج التدريبية الملّية لهذه الاحتياجات، ليتم بعد ذلك تنفيذ هذه البرامج وينتهي أخيراً إلى تقييم البرامج والمتدربين لتحديد المخرجات الناجمة عن التدريب والاستفادة من هذا التقييم في البرامج التدريبية اللاحقة (ص52).

وعزّفه (حسن، ورسول، 2010) بأنه "كل برنامج منظّم ومخطّط يمكّن العاملين من النمو في المهنة التعليمية للحصول على مزيد من الخبرات التربوية ويزيد من طاقتهم الإنتاجية" (ص14).

وعلى الرغم من اختلاف المؤلفين والباحثين حول تعريف مفهوم التدريب في أثناء الخدمة، إلا أن هناك اتفاقاً على أن التدريب يشير إلى التغيير أو التحسين أو التطوير. والتدريب مفهوم مركّب من عدة عناصر، فهو يعني التغيير نحو الأفضل أو تطوير الفرد في معلوماته وقدراته ومهاراته وأفكاره.

ويرى القيسي (2010) أن لمفهوم للتدريب ثلاثة أبعاد هي:

- 1- بعد نظري: وهذا البعد يهدف إلى إكساب المتدربين المعرفة والمعلومات والخبرات.
- 2- بعد سلوكي: ويهدف إلى تطوير اتجاهات المتدربين وإكسابهم أنماطاً سلوكية وإدارية فعالة.

- 3- بعد عملي: ويهدف إلى تزويد المتدربين بطرق جديدة أكثر فاعلية حيث يترتب على هذه الأبعاد سياسات إدارية مدروسة، من وضع الأهداف للتدريب، وتحديد الإدارة التشغيلية وتصميم البرامج وتحديد المقاييس التي تتلاءم مع عملية التقييم للتدريب (ص11).

وخلص الباحث من التعريفات السابقة إلى تعريف التدريب في أثناء الخدمة بأنه: تزويد المتدربين بالمعارف والمهارات والخبرات والممارسات التطبيقية، وتأهيلهم تقنياً ومهنياً، بهدف جعلهم أكثر قدرة على القيام بمهامهم بكفاءة وفعالية.

2-3- أسس ومبادئ التدريب في أثناء الخدمة:

إن للتدريب في أثناء الخدمة أسس ومبادئ عامة، ينبغي توافرها ومن أهم هذه الأسس والمبادئ ما يلي:

- **تلبية الاحتياجات التدريبية:** يجب أن يكون التدريب ملبياً للاحتياجات التدريبية للمتدربين، فالتدريب الفعال هو الذي ينطلق من احتياجات المتدربين إلى تعلّم معارف أو مهارات تلزمهم في أداء مهمات وظائفهم ويعمل على تلبيتها، وإهمال هذا الأساس يجعل التدريب عشوائياً، وقليل الفائدة.
- **الواقعية:** يجب أن ينطلق التدريب من المشكلات الواقعية التي تواجه المتدربين في عملهم.
- **الملاءمة:** أن يلائم التدريب حاجات وقدرات المتدربين من ناحية، وحاجات وإمكانات المجتمع من ناحية أخرى.
- **المرونة:** أن يكون التدريب مرناً بحيث يتيح الفرصة أمام جميع المتدربين لإشباع حاجاتهم وبطرق مختلفة، كما يجب أن يكون التدريب ديناميكياً وحيوياً مفتوحاً للإضافة والحذف والتعديل إن لزم الأمر. (العاجز، 2004).

<http://www.google.com/url?sa=t&rct=i&q=esrc>

- **دراسة الفروق الفردية:** تظهر أهمية الفروق الفردية بين الأفراد المتدربين، من حيث سرعة التعلم عند بعض المتدربين، وتقبلهم لأنواع معينة من التدريب، لذا يتوجب من القائمين على التدريب دراسة خلفيات المتدربين وميولهم وقدراتهم التعليمية، وبالتالي أصبح لا بد وأن يتناسب التدريب مع الحاجات الفردية للمتدربين، بحيث يتوجب على المشرف معرفة ما يستطيع الفرد القيام به من العمل، وعندما تظهر له جوانب النقص عند المتدرب يستطيع أن يصمّم البرنامج التدريبي ليساعده على سد جوانب النقص،

وعلى مسؤول التدريب أن يأخذ في اعتباره أن يكون التدريب ملائماً للمتدربين، وليس العكس.

• **تحليل الوظائف:** تحليل الوظائف عبارة عن جمع معلومات عن كل وظيفة بغرض التعرف على الوصف الوظيفي ومواصفات الوظيفة، وتوجيه التدريب لسدّ الفجوة عندما يكون المؤهل دون المستوى الوظيفي.

• **استثارة الدافعية عند المتدربين:** لتشجيعهم على تطوير أنفسهم واكتساب خبرات جديدة تسهم في رفع مستوى أداءهم ومستوى أداء المؤسسة التي ينتمون إليها. وللحوافز دور واضح في خلق الرغبة عند المتدربين باستيعاب البرنامج التدريبي. ومن هذه الحوافز الترقية، وزيادة الراتب، أو منح الشهادات عند اجتياز الدورة بنجاح (شاويش، 2000، ص233).

• **المشاركة الفعالة:** تركز أغلب البرامج التدريبية على المشاركة وتشجيع المتدربين على المناقشة وإبداء وجهات نظرهم في الموضوعات المطروحة للنقاش لأنها تزيد من دافعيّتهم للتدريب، ومن شروط المشاركة الفعالة:

- توافر الخبرة والمعرفة لدى المدربين.
- رغبة المتدربين في المشاركة.
- أن لا يتم وضع المتدرب تحت ضغط السرعة وضيق الوقت.
- مهارة المدرب في استخدام أساليب المشاركة، مثل مهارة تشخيص المواقف، وتحديد مستوى المشاركة المناسب، وكيفية الحصول على مشاركة فعالة.
- مهارة المدرب على إدارة النقاش، مثل تشجيع الأفراد على إبداء رأيهم بحرية.
- دفع المناقشة في الاتجاه المثمر، والتوفيق بين الآراء المتعارضة (الهيّتي، 1999، ص234).

• **اختيار المتدربين:** يجب أن يتم اختيار المتدربين بعناية، ودقة، كما يجب تحديد مستوى الخبرة السابقة التي يتمتع بها هؤلاء المتدربين قبل تلقيهم معلومات جديدة، وعملية

الاختيار هي بمثابة دافع ومشجع للمتدربين والتأكد من توافر الرغبة عندهم للتدريب والإيمان بأنه يفي بحاجاتهم ويحقق نجاحهم (الخطيب، 2006، ص154).

- **توفير مستلزمات التدريب:** وهي تشمل على المديرين والأجهزة والتقنيات والنفقات وأماكن التدريب والمواد التعليمية والتدريبية وسواها، ذلك أن كل مدخل في البرنامج التدريبي له دوره في عمليات التدريب وتوفيره ضروري لجعل التدريب فعالاً.
- **تكامل التدريب في أثناء الخدمة مع الإعداد السابق لها تلافياً للتكرار وسد الثغرات.** (رحمة، 2011-2012، ص366-367).
- **اختيار المديرين وتدريبهم:** يعتمد نجاح البرامج التدريبية على المديرين أنفسهم، لذلك يجب أن يكونوا مؤهلين وقادرين على التخطيط للبرامج التدريبية وتنفيذها ومتابعتها. ونظراً للدور الذي يلعبه المدربون يجب عقد دورات من أجل تحديث معلوماته.
- **تحديد أساليب التدريب:** على الرغم من تعدد أساليب التدريب، إلا أنها ليست بديلة لبعضها البعض، بل لكل منها المجال والاستخدام الخاص الذي يمكن أن يحقق فيه أفضل النتائج، ويمكن استخدام أكثر من أسلوب، على أن يتم الاختيار على أساس نوع التدريب ونوع المتدربين والهدف من التدريب.
- **التركيز على مبادئ التعلم:** عند التدريب يجب مراعاة مبادئ التعلم، بحيث تكون ملائمة للبرامج التدريبية، مثل جلب الانتباه وأن يبدأ من السهل إلى الصعب والتكرار عندما يتطلب ذلك.
- **متابعة المتدرب بعد التدريب:** تهدف متابعة المتدرب بعد التدريب إلى معرفة مدى تأثره بالبرنامج التدريبي، عن طريق جمع المعلومات ومقارنتها بالمعلومات السابقة وهذا يخدم البرامج التدريبية اللاحقة، كما تهدف إلى التعرف على تطور أداء المتدربين عما كان عليه قبل التدريب (القيسي، 2010، ص25-27).

مما سبق نجد أن هذه المبادئ في غاية الأهمية، فهي تؤكد على ضرورة استناد التدريب إلى الاحتياجات التدريبية للمتدربين، وأن ينطلق التدريب من المشكلات الحقيقية التي تواجه المتدربين في عملهم، وأن يكون التدريب مرناً وقابلاً للتعديل، ومراعاة الفروق الفردية بين

المتدربين، واستثارة دافعيتهم، وتشجيعهم على المشاركة، واختيار المتدربين بعناية ودقة، وكذلك اختيار المدربين من ذوي الخبرة والاختصاص، وتنويع أساليب التدريب، واختيار الأسلوب الملائم، ومراعاة مبادئ التعلم، ومتابعة المتدربين، ومعرفة أثر التدريب ومدى فعاليته، وهذه المبادئ تتسجم مع الأسس والاتجاهات الحديثة في التدريب، والمستجدات التربوية، وتجعل التدريب أكثر فاعلية، كما تجعله يسير وفق الخطوات العلمية للتدريب.

2-4- أهداف التدريب في أثناء الخدمة:

تُعد أهداف التدريب في أثناء الخدمة بمثابة الغايات التي يسعى التدريب لتحقيقها، وهي نتائج يجري تصميمها وإقرارها قبل البدء في عملية التدريب. ويمكن ذكر أهم أهداف التدريب في أثناء الخدمة:

- تنمية الموارد البشرية باختلاف تخصصاتها على نحو يسهم في تعزيز فاعلية القوى العاملة على تحقيق الأهداف.
- إحداث التغيير المطلوب في بيئة العمل بهدف تحسين الأداء.
- تبادل المعلومات والخبرات بين المشاركين في البرامج التدريبية (الناصر، المالكي، 2013، ص 549).
- مواكبة المتدربين للتطورات العلمية والتكنولوجية الحديثة.
- تزويد المتدربين بمفاهيم وأساليب التعلم المستمر، من خلال تمكينهم من مهارات التعليم الذاتي المستمر.
- توعية المتدربين بمشكلات النظام التعليمي والتربوي القائم والمشكلات القائمة في المدرسة وصفوفها الدراسية ووسائل حلها، وتعريفهم بدورهم ومسؤولياتهم في ذلك وتحفيزهم بقيادة عمليات النهوض التربوي (معمار، 2010، ص 26).
- مساعدة التربويين على فهم مستجدات التربية، وتنمية استعداداتهم للنهوض بالمهام التي يتوقع الحاجة إليها مستقبلاً.
- فهم فلسفة التطوير التربوي فهماً وافياً سليماً، وتنمية الاتجاهات الإيجابية نحو رسالة التعليم (عطوي، 2001، ص 206-207).

مما سبق نجد أن أهداف التدريب في أثناء الخدمة كثيرة، ومتنوعة، بتنوع الاحتياجات التدريبية، والأهداف الآنفة الذكر تتركز بشكل أساسي حول تنمية الموارد البشرية العاملة في القطاع التربوي، وتحسين العملية التعليمية، وتنمية اتجاهات المتدربين نحو عملهم، وتمكينهم من مهارات التعلم الذاتي المستمر، والتعامل مع تقنيات العصر، وصقل خبرات المتدربين وتوسيعها بتبادل الخبرات بين المتدربين المشاركين في البرنامج التدريبي، بالإضافة إلى تحسين أداء المتدربين، ومواكبتهم للمستجدات التربوية المعاصرة.

2-5- أنواع التدريب في أثناء الخدمة:

يمكن أن نميز بين عدة أنواع من التدريب التربوي:

- **التدريب التكميلي:** يهدف لاستكمال بعض جوانب القصور في مرحلة إعداد المعلمين قبل الخدمة.
- **التدريب العلاجي:** وذلك لمعالجة الضعف في أحد الكفايات التي يجب أن تتوفر لدى المعلمين.
- **التدريب التجديدي:** وذلك لمسايرة المستجدات العلمية والنظريات التربوية والتطورات التكنولوجية والمستجدات في الميدان كالتدريب على منهج جديد أو طريقة تدريسية جديدة أو نظرية من نظريات التعلم.
- **التدريب للأعمال والمهام الجديدة** التي تسند إليهم قبل الانتقال من وظيفة إلى أخرى (شويطر، 2009، ص 73-74، الأحمد، 2005، ص 26).

مما سبق نستنتج أن أنواع التدريب تختلف باختلاف الهدف من التدريب.

2-6- أساليب التدريب في أثناء الخدمة:

الأسلوب التدريبي هو الطريقة التي تستخدم لنقل المادة التدريبية من المدرب إلى المتدربين، بهدف تزويدهم بالمهارات والخبرات الجديدة والدافعية، لتحقيق أهداف البرنامج التدريبي (القيسي، 2010، ص 28).

وتتنوع وسائل وأساليب التدريب حسب طبيعة برامج التدريب وحاجات المتدربين وعددهم وتيسر الإمكانيات المادية والبشرية، ومما تجدر الإشارة إليه أن هذه الأساليب ليست بدائل لبعضها البعض، بحيث يمكن استخدام أحدها أو بعضها مكان البعض الآخر في جميع المواقف والظروف، بل إن لكلٍ منها المجال أو الاستخدام الخاص الذي يمكن أن تحقق فيه أفضل النتائج، إضافة إلى أنه يمكن أيضاً استخدام أكثر من أسلوب واحد بآن معاً في عملية التدريب. (شاويش، 1990، ص239)

ولاختيار أسلوب التدريب الملائم يمكن اعتماد المعايير الآتية:

- الارتكاز على مبادئ التعليم والتعلم، والتي أثبتت فعاليتها في أثناء التدريب مثل: إثارة الدافعية، والتعزيز، ووضوح المعنى، وتعزيز الثقة بالنفس.
- أهداف البرنامج التدريبي.
- ملاءمة الأسلوب التدريبي مع موضوعات التدريب وحاجات المتدربين.
- عدد المتدربين.
- توافر الإمكانيات المادية والكوادر البشرية المدربة.
- الزمن المخصص للتدريب.
- محتوى المادة التدريبية.
- الاتجاهات السائدة لدى المتدربين (عايش، 2008، ص182، معمار، 2010، ص30).

وتوجد في الأدبيات تصنيفات عديدة لأساليب التدريب، ومن أمثلة تلك التصنيفات ما يلي:

- تصنيف أساليب التدريب حسب تنفيذها على المتدربين أنفسهم، إلى:

- أساليب تدريب جماعية:

ويقصد بها تدريب مجموعة من الأفراد في وقت واحد ومدرّب واحد، ويمكن أن يتم التدريب الجماعي في بيئة العمل، أو خارج بيئة العمل، إلا أنه يحتاج إلى استعدادات جيدة من حيث

التخطيط والتنظيم والمتابعة، ويتميز التدريب الجماعي بقلة التكاليف نسبياً، ويساعد على تبادل الخبرات.

وتهدف هذه الأساليب إلى إكساب المتدربين معلومات، أو مهارات، أو اتجاهات، أو إلى تطوير هذه النواحي معاً، ويتم تنفيذ هذه الأساليب على جماعة من المتدربين، قد تختلف أعدادهم من برنامج تدريبي لآخر، حيث تستغل ديناميكية وعلاقات التعاون بينهم وتعزز مهارات العمل وروح الفريق. وهذه الأساليب الجماعية هي الغالبة في عمليات التدريب. وأهم هذه الأساليب: استمطار الأفكار - المحاضرات - الندوة - المناقشة - تمثيل الأدوار - التدريب المخبري - الرحلات الميدانية - البريد الوارد - الورشة التدريبية - المؤتمر - حلقات النقاش الدائرية المتبادلة (القيسي، 2010، ص20).

- أساليب تدريب فردية:

ويقصد بها تدريب كل متدرب على حدة على العمل الذي سوف يقوم به، أو العمل الذي يقوم به حالياً، من أجل تحسين أدائه، وقد يقوم المتدرب بتدريب نفسه عن طريق توجيه من الزملاء في العمل أو أخصائي التدريب (القيسي، 2010، ص20).

تهدف أساليب التدريب الفردية إلى تدريب المتدربين على مهارات خاصة، أو تدريب متدرب معين على عمل جديد ذي طبيعة خاصة لا يمكن أدائه إلا لمتدرب واحد وفي مكان العمل ذاته في معظم الأحيان، أو في حالة التدريب الذاتي كالتدريب بالمراسلة.

وأهم هذه الأساليب: التعليم بالمراسلة - الدراسة الذاتية المستقلة - التعليم المبرمج - دراسة الحالة (عبد الهادي، 2006، ص195، الخطيب، والخطيب، 2008، ص89-114).

كما يمكن تصنيف الأساليب التدريبية إلى:

أ- أساليب التدريب النظرية:

وهي الأساليب التي يغلب عليها الطابع النظري مثل: المحاضرات، والمناقشات، والندوات، والنشرات التوجيهية، والقراءات الموجهة، والعروض التوضيحية، والهدف من هذه الأساليب إكساب المتدرب مجموعة من المعارف التي يحتاجها في عمله.

ب- أساليب التدريب العملية:

وهي الأساليب التي يغلب عليها الطابع العملي مثل الدروس التطبيقية النموذجية، والورش التعليمية، ولعب الأدوار، والحلقات الدراسية، والمؤتمرات التربوية، ودراسة الحالة، والزيارات الميدانية، والبحوث الإجرائية، وحل المشكلات، والهدف من هذه الأساليب تحويل مجموعة المعارف إلى مهارات فنية وممارسات عملية (الأحمد، 2005، ص27، المقطران، 2006، ص77).

وفيما يأتي نعرض بإيجاز بعض أساليب التدريب:

1- المحاضرة: هي أسلوب تدريبي إلقائي يعرض فيه المدرب المعلومات والأفكار والحقائق، ويشرحها مستعيناً بتقنيات التعليم أو مقتصرأ على الشرح اللفظي، ومن مزاياها أنها طريقة مناسبة لشرح الموضوعات النظرية الواسعة المضمون، وللأعداد الكبيرة من المتدربين في القاعة، وتوفير الكثير من الوقت والجهد، ويرى بعض الباحثين أن نجاحها يتوقف على تحديد أهدافها وتنظيم محتواها ووضوح العرض والصوت والتعبير وإدخال الأسئلة والمناقشة عليها واستخدام الوسائل والتقنيات التعليمية فيها (Beard and Hartly, 2002, 90-93)

2- أسلوب تمثيل الأدوار: يعتمد هذا الأسلوب على قيام المدرب بتصور موقف معين أو حالة أو مشكلة، وبالتالي إعطاء كل فرد من المتدربين دوراً في هذا الموقف، ويتابع كل من المتدربين بدورهم تصرفات زملائهم ويقومون بإعطاء آرائهم حول طريقة أداء الدور، ويؤجّه المتدرب نحو التصرفات السليمة والسلوك المرغوب، ويستخدم هذا الأسلوب في المجالات التي تتطلب تنمية المهارة والتعامل مع الآخرين، ويعتبر أسلوب تمثيل الأدوار مفيداً عند الرغبة في التدريب على مهارات سلوكية معينة (الموسوي، 2004، ص201).

3- المناقشة: أسلوب تفاعل بين المدرب و المتدربين يقوم على توجيه الأسئلة من المدرب أو من المتدربين وتلقي الإجابات ومناقشتها بهدف الوصول إلى المعلومة المطلوب تعلمها. وتعد هذه الطريقة أكثر فاعلية في إثارة التفكير، وفي التعلم من المحاضرة، وقد ازداد استخدامها مع ازدياد صعوبات التعلم وأدخلت على المحاضرات والتدريب العملي، كما استخدمت لوحدها، وإن نجاحها يرتبط بعوامل كثيرة منها طريقة إثارة التفكير، وقدرة

المتدربين على المناقشة. وقد وضعت لها توجيهات كثيرة لتنظيمها وضبطها (رحمة، 2011، ص368).

4- الورش التدريبية: أسلوب تدريبي تقوم فكرته على أساس العمل التشاركي، ويتم فيه توزيع المتدربين إلى مجموعات تعمل معاً بشكلٍ تعاوني، وخلال فترة زمنية محدّدة لإنجاز مهمة يتمّ تكليف المجموعة بها، فيمارس المتدربون أنماط سلوك ومهارات، ويستخدمون مصادر في بيئة مماثلة لبيئة العمل الفعلية، وتقوم ورشة العمل على أساس متّصل باهتمامات المتدرب وبخبراته، وتتميز بضرورة وصول مجموعة المتدربين بشكل تعاوني إلى نتائج معيّن مثل حل المتدرب مشكلة أو إنجاز مشروع أو تطوير أسلوب أو خطة معيّنة. (Miller, 1994, 332)

5- دراسة الحالة: يجمع هذا الأسلوب بين النظرية والتطبيق العملي من خلال عرض المشكلات أو حالات حقيقية من واقع العمل، ومن خلال التركيز على حل المشكلة بدلاً من حشد المعلومات.

يُدرّس المتدربون في هذا الأسلوب بشكل فردي أو جماعي، حيث يتمّ عرض الحالة عليهم مسجلة على شريط فيديو، أو مكتوبة في تقرير أو مقالة أو قصة، وتتضمن حقائق وأفكاراً وأرقاماً ومتغيّرات تتعلق بالمشكلة، وقد يشترك المتدربون في إضافة بعض العناصر إلى حالة قبل الشروع بمعالجتها، ثمّ يقوم المتدربون بتحليل الأحداث المختلفة، والقرارات والمعلومات للتوصّل إلى استنتاجات أو اقتراحات محدّدة تتعلق بتفسير المشكلة أو حلّها، ويؤدي هذا الأسلوب إلى توجيه التفكير إلى سؤال: ماذا لو؟ (Miller, 1994, 235).

والجدول الآتي يوضح مزايا وعيوب بعض أساليب التدريب.

الجدول رقم (3): مقارنة بين بعض أساليب التدريب

أساليب التدريب	مزاياها	عيوبها
المحاضرة	- أسلوب مناسب للأعداد الكبيرة من المتدربين. - تمكن المتدرب من التحكم بالوقت والجهد والتكاليف. - تستخدم مع الوسائل التعليمية الأخرى، وفي أي مرحلة من مراحل العرض.	- سلبية المتدربين وعدم مشاركتهم في النقاش، حيث يقتصر دورهم على الاستماع والتلقي فقط. - غير مناسب لتعليم المهارات. - عبء على المدرب وحده، فهو الذي يعد المادة ويقوم بإلقائها دون المشاركة من أحد. - افتقاده إلى التطبيق العملي، مما قد يحول دون تطوير مهارات المتدربين.
المناقشة	- مناسب للأعداد الصغيرة. - يعطي المتدربين فرصة لتبادل الأفكار.	- قد لا تتوفر الدوافع للنقاش. - قد تخرج عن الموضوع.
المؤتمرات التدريبية	- يفسح المجال للأعداد الكبيرة من المتدربين للاطلاع على خبرات جديدة متنوعة.	- مكلف مادياً، ويحتاج إلى وقت وجهد كبيرين في التخطيط والإعداد والتنفيذ والمتابعة.
الورشة التعليمية التدريبية	- تتيح الفرصة أمام المتدربين للإبداع. - تدعم العمل الجماعي التعاوني. - إعطاء المتدربين تغذية راجعة. - تُهيئ المتدرب لتحمل مسؤولية نفسه.	- تتطلب اهتمام وتعاون المتدرب. - قد يسيطر بعض المتدربين على المجموعة ويحتكرون العمل فيها. - يحتاج من المدرب مهارة في الإشراف على المجموعات وتقييم إنتاجها.
التدريب المصغر	- تعلم المهارات بصورة متدرجة. - تساعد المتدرب على تحديد جوانب قوته وضعفه، ويقوم ذاته لينمو مهنيًا. - تعزيز ثقة المتدرب بنفسه.	- يحتاج إلى وقت طويل.
التدريب الذاتي	- يراعي الفروق الفردية. - يختار الوقت المناسب له. - أقل تكلفة من الأساليب التدريبية الأخرى	- يحتاج لدافع ذاتي للتعلم. - يحتاج لمهارة استخدام الانترنت.
حل المشكلات	- يتماشى مع طبيعة عملية التدريب التي تقضي وجود هدف يسعى المتدرب لتحقيقه.	- يتطلب اتصاف كل من المدرب والمتدرب بخصائص معينة، مثل حب الاستطلاع والمرونة في التعامل مع المشكلات وغيرها.

أاليب التدريب	مزاياها	عيوبها
	- ينمي لدى المتدربين روح الاستكشاف والتقصي والبحث. - يساعد المتدربين في تكوين مهارة مواجهة المشكلات الحياتية، وتنمية مهارات حل المشكلات.	- يتطلب وقت كبير، ويستلزم جهداً كبيراً من المدرب في صياغة المشكلة وإعدادها.
الندوات	- يتيح الفرصة للمتدربين لطرح ما لديهم من أسئلة تضمن أن المادة التي ستتم تغطيتها تتناسب مع احتياجاتهم. - تتسم بالمرونة حيث يمكن أن يطلب من الشخص الذي سيتم مقابلته أن يتوسع في الموضوع أو أن يوضح بعض النقاط، أو أن يعطي الأمثلة.	- لا يسمح بتقديم معلومات تفصيلية، فيفضل الإجابة القصيرة المباشرة. - لا يوجد ضمان لتقديم المعلومات بشكل مرتب، يسهل معه فهمها. - غالباً ما تتناول أسئلة المتدربين الموضوع ككل بشكل سطحي، أو تركز على جانب واحد ضيق من جوانب الموضوع.
دراسة الحالة	- ينمي قدرة المتدربين على قراءة أو دراسة المعلومات، واكتشاف أسباب العوامل المتصلة بمشكلة ما والعمل كفريق. - ينمي كفايات المتدربين في التفكير التحليلي، وتقديم الاقتراحات وتوقع المشكلات، وقبول إمكانية وجود عدة حلول لها	- قد يولد لدى المتدربين انطباعاً خاطئاً عن العمل الفعلي، فيظن المتدربون أن حل المشكلة سهل، ويمكن الوصول إليه في أقصر وقت ممكن. - يحتاج المدرب إلى وقت طويل لإعداد الحالة الملائمة، ويحتاج المتدرب إلى وقت أطول لدراستها وتحليلها، وتتطلب مهارة من المدرب والمتدرب معاً.

مما سبق يمكن القول إن أساليب التدريب متعددة، إلا أنها ليست بديلة لبعضها البعض، بل لكل منها استخدامه الخاص الذي يمكن أن يحقق فيه أفضل النتائج، ويمكن استخدام أكثر من أسلوب، على أن يتم الاختيار على أساس الهدف من برنامج التدريب، فقد يهدف برنامج التدريب إلى الإعداد لعمل جديد مثل إعداد القيادات التربوية، أو تأهيل المعلمين غير المؤهلين تربوياً أو عملياً، في حين تهدف برامج أخرى إلى تقديم برامج جديدة تتعلق بمناهج جديدة ترغب الدولة في تطبيقها، ولكل أسلوب مزايا وعيوب.

2-7- مراحل التدريب في أثناء الخدمة:

تتحدد أبرز مراحل التدريب في أثناء الخدمة بالآتي:

- تحديد الاحتياجات التدريبية:

تُعدُّ عملية تحديد الاحتياجات التدريبية الخطوة المهمة قبل المباشرة بإعداد أي خطة أو مشروع أو برنامج تدريبي. فهي تشبه مرحلة التشخيص الذي يسبق تقرير نوع العلاج ومقداره. وتعرّف الاحتياجات التدريبية بأنها مجموعة من التغيّرات والتطورات التي يجب إحداثها في معلومات ومهارات واتجاهات المتدربين بهدف جعلهم قادرين على أداء أعمالهم التربوية، وتحسين مستوى أدائهم الوظيفي (Beaudoin, 2004, p21).

وعرفت بدور (2013) بأنها "المعلومات والمهارات والاتجاهات والقدرات الفنية والسلوكية التي يهدف التدريب إلى إحداثها أو تغييرها أو تعديلها أو تتميتها لدى المتدرب كي يواكب المتغيرات المعاصرة" (ص8).

كما تعرف بأنها: المعلومات أو الاتجاهات أو المهارات أو القدرات، التي يراد تتميتها أو تغييرها أو تعديلها، لشخص أو عدة أشخاص، إما بسبب تغيرات تنظيمية أو لأسباب تكنولوجية أو إنسانية أو بسبب الترقية أو النقل، إلى غير ذلك من الظروف التي تتطلب إعداداً ملائماً لمواجهتها (ناصر، 1996، ص58).

والحاجة التدريبية هي الفرق بين الأداء المتوقع والواقع الفعلي الموجود، أي حاصل الفرق بين ما يعرفه المتدرب حالياً وما يتطلبه الأداء الوظيفي (Hiten, 2003, 127).

ولا تقتصر الاحتياجات التدريبية على جوانب الخلل أو القصور، ولكنها تمتد إلى جوانب تطويرية معيّنة، فهي بذلك تعني معلومات أو مهارات أو اتجاهات يراد تتميتها في شخص أو عدد من الأشخاص من ناحية أو يراد صقلها أو تغييرها وتعديلها من ناحية أخرى وذلك لمواجهة تغيرات متوقعة تنظيمية أو تكنولوجية أو استعداداً لترقية شخص ما.

وتحديد الحاجة إلى التدريب يتطلب القيام بتحليل الفرد من حيث حاجته إلى التدريب والتحليل للمهام التي يقوم بها، والمتوقع القيام بها، وارتباطها بقدراته الجسميّة والعقلية، وتحليل

العوامل الشخصية ومدى ارتباط هذه العوامل بحاجة الفرد التدريبية. (نعمان، 2008، ص24-25).

وللاحتياجات التدريبية أهمية كبرى في نجاح التدريب، ويمكن تلخيص هذه الأهمية فيما يلي:

- تُعدّ الاحتياجات التدريبية الأساس الذي يقوم عليه أي نشاط.
- تُعدّ المؤشر الذي يوجه التدريب توجيهاً صحيحاً، ففي ضوء ذلك يتم تحديد الأهداف التدريبية، وتصميم محتوى البرنامج التدريبي ونشاطاته، وتقويم البرنامج التدريبي.
- يساعد على تحديد الاحتياجات التدريبية للأفراد المطلوب تدريبهم، ونوع التدريب المطلوب والنتائج المتوقعة منهم.
- إن تحديد الاحتياجات التدريبية يسبق أي نشاط تدريبي، فهي تأتي قبل تصميم البرامج التدريبية وتنفيذها.
- تساهم بتوفير الوقت والمال والجهد المبذول في التدريب (عطوي، 2004، ص212).
- إن عملية تحديد الاحتياجات التدريبية هي الأساس في عمليات التدريب، وبمقدار الدقة والكفاءة في تحديد هذه الاحتياجات، تكون فاعلية وكفاءة البرنامج التدريبي الذي يتم تصميمه لتلبية تلك الاحتياجات (الخطيب، 1989، ص84).
- ويتم تحديد الاحتياجات التدريبية وفق أساليب وأدوات ومصادر عديدة، ومن أكثر هذه الأساليب والمصادر استخداماً ما يلي:

- تحليل المهام التي يقوم بها الموظف، والمتوقع القيام بها، وتحديد واجبات ومسؤوليات ومتطلبات شغل الوظيفة المطلوب شغلها، والتعرّف على مؤهلات الموظف الذي يشغلها ومهاراته وخبراته.
- المقابلات مع المتدربين، بهدف تحديد جوانب القصور والضعف لدى المتدربين والعمل على معالجتها عن طريق التدريب.

- الاستبانات: حيث توزع استبانات تتضمن مجموعة من الاحتياجات المتعلقة بالعمل، وما على الفئات المراد تدريبها إلا وضع إشارة عند درجة احتياجاتهم.
 - الاختبارات: وهي إما أن تكون شفوية أو تحريرية، يلجأ إليها الرؤساء أو المسؤولون عن التدريب بهدف الوصول إلى تحديد الاحتياجات التدريبية للعاملين (بركات، 2010، ص10-11).
 - الملاحظة: حيث يرصد الملاحظ بعض الاحتياجات التدريبية من خلال ملاحظة سلوك الموظف مع زملائه، ومرؤوسيه ومع طلابه، وتصرفاته حيال بعض المشكلات التي تواجهه.
 - اجتماعات لمجموعات بؤرية تخصصية: يتم نقاش الاحتياجات التدريبية مع مجموعة من المعلمين أو المديرين أو المشرفين التربويين وفق أسس معينة.
 - دراسة الملاحظات الواردة في نماذج التقييم للدورات المنعقدة.
 - التقييم الذاتي (sum,2004,p18).
- مما سبق نجد أن تحديد الاحتياجات التدريبية عنصرٌ أساسي من عناصر العملية التدريبية، ومن أهم مراحلها، كونها المصدر الرئيس لأهداف البرامج التدريبية، وبالتالي فإن أي قصور في تحديد الاحتياجات التدريبية سينعكس سلباً على كامل العملية التدريبية، ويقاس نجاح أي تصميم تدريبي بمدى التعرف على الاحتياجات التدريبية وحصرها وتجميعها.
- تصميم البرامج التدريبية:
- يبدأ تصميم البرامج التدريبية بعد الانتهاء من وضع الخطط التدريبية، وتحديد الأهداف التي تقي بأغراض الاحتياجات التدريبية، والاتفاق على الأهداف بطريقة محددة وواضحة تساعد على تحديد المواد العلمية والمواد التدريبية، فالمادة العلمية هي ما تحويه من المعلومات والمبادئ والمفاهيم العلمية والنظريات الأساسية التي يودّ المدرب أن يلمّ بها المتدربون، وأما المادة التدريبية تشير إلى المساعدة التي تعين المدرب على تحقيق أهدافه مثل اختبارات القياس والخرائط التنظيمية والرسومات التوضيحية. (نعمان، 2008، ص35).

ويعدّ وضع الأهداف لبرنامج التدريب من الأمور الأساسية في تصميم البرنامج، وتستمد أهداف البرنامج من أهداف التربية العامة ومن الأهداف العامة للتدريب، وتستند إلى احتياجات المتدربين التي تمّ تحديدها مسبقاً، كما تأخذ بالحسبان رغبة المسؤولين عن التدريب والإشراف التربوي والإدارة التربوية، على أن تكون الأهداف المخططة لبرنامج التدريب أهدافاً أدائية قابلة للقياس والتقويم وأن تركز بالدرجة الأولى على المهارات التي يحتاجها المتدرب.

ويجب أن تكون موضوعات التدريب ملبية لتحقيق الأهداف المخططة لبرامج التدريب، وبالتالي فإن نوعاً واحداً من الموضوعات التدريبية قد لا يلبي أهداف البرنامج، بل لا بد هنا من تنويع محتوى برنامج التدريب من التعيينات التدريبية، إلى المراجع والبحوث التربوية والعلمية والإدارية، إلى الأشرطة السمعية- البصرية وغيرها (الأحمد، 2011، ص134-135).

وحتى يزداد إقبال الدارسين على البرامج التدريبية، لا بدّ عند تصميم البرامج التدريبية من الأخذ بالحسبان الأسس الآتية:

- 1- أن يكون برنامج التدريب عملياً ونافعاً للمشاركين، فالبرنامج النظري الخالص لا يحقق أي نفع أو فائدة للمتدرب، وإنما يجب أن تتخلله عناصر عملية تكون نابعة من الميدان ومستخلصة من الواقع، بحيث يستطيع المتدرب تطبيقها عملياً والاستفادة منها واقعياً.
- 2- أن يشترك في تصميم البرنامج التدريبي كل من إدارة التدريب والموجه التربوي وكل من له علاقة، وذلك لضمان نجاح البرنامج وتحقيق أهدافه.
- 3- تحديد أهداف البرنامج مقدماً وبدقة، بحيث يكون محتوى البرنامج محققاً لكل هذه الأهداف، ويجب أيضاً تحديد أساليب التدريب ووسائل تقويم البرنامج وتقويم المشاركين.
- 4- أن يكون برنامج التدريب متنوعاً في أساليبه التدريبية، أي يشتمل في جانب منه على مجموعة من المحاضرات النظرية، إلى جانب مجموعة أخرى من التدريب العملي، بالإضافة إلى حلقات المناقشة وغيرها من الأساليب الفعالة.
- 5- أن يراعي القائمون على التدريب ضرورة اختيار الوقت المناسب لتنفيذ برنامج التدريب، لضمان انتظام كل المشاركين فيه واستفادتهم من البرنامج أكبر فائدة ممكنة. ويفضل أن لا تقل مدة البرنامج عن ثلاثة أيام حتى يمكن تحقيق بعض الفائدة أو كامل الفائدة

المرجوة، وأن لا يتم تنفيذ أي برنامج تدريبي في إجازة نصف العام الدراسي لأنها قصيرة، وهي من حق المعلم حتى يستريح فيها استعداداً لإكمال بقية العام الدراسي، وألا يكون تنفيذ البرنامج في فترة ما بعد الظهر من أيام العمل المدرسي كي لا يرهق المعلمون. ويفضل في البرنامج الناجح أن تكون مواعيد اليوميات في أوقات مناسبة تتخللها فترة راحة معقولة.

6- أن تكون هناك حوافز ومزايا للمتدربين في برنامج التدريب. (سنقر، 1982، ص 205-207).

7- أن يكون محتوى التدريب واقعياً، لا دخليلاً ولا مستورداً، وأن يهدف إلى تحقيق الربط بين التدريب والبيئة، ولا يجوز فصل التدريب عن المجتمع الذي يعود نتاج التدريب عليه.

8- أن يأخذ محتوى التدريب بالمستجدات التربوية والتطور الاجتماعي والتغير التكنولوجي.

9- أن يشارك المتدربون والإداريون والمدرسون والمحاضرون والفنيون في تقويم محتوى التدريب.

10- تخطيط الأعمال الإدارية، أي الإجراءات التي ستتخذ لتأمين تنفيذ البرنامج التدريبي.

11- اختيار الأماكن المناسبة للتدريب، يجب مراعاة توفر الشروط الصحية والموقع المناسب لغالبية المتدربين، وتُراعى كذلك سهولة الوصول إليه، وتوفر الأدوات والتجهيزات الضرورية لبرنامج التدريب، وتوفر قاعات المناقشة والمحاضرات والتدريب العملي.

12- رصد التمويل اللازم لبرنامج التدريب، وهذا التمويل يشمل جميع النفقات التي يحتاجها البرنامج مثل: مستلزمات البرنامج من مواد ووسائل - أجور المواصلات - تعويضات الإداريين والمدرسين - تعويضات المتدربين - القرطاسية والمطبوعات... الخ.

13- وضع معايير للالتحاق بالبرنامج التدريبي.

14- تسمية المتدربين الذين سيشاركون في البرنامج، وتبليغهم قبل وقت لا يقل عن ثمانية أسابيع من بدء البرنامج التدريبي (الأحمد، 2011، ص 135-137).

15- اختيار المدرسين والمحاضرين من أساتذة الجامعات والمدرسين المختصين وذوي الخبرة، والفنيين والإداريين والمشرفين التربويين، لأن نجاح البرنامج التدريبي يتوقف على مدى

كفاءة المدربين الذين يمثلون الركن الأساسي لفاعلية البرنامج التدريبي، فمهما كان محتوى البرنامج التدريبي جيداً، فإنه يفشل بين يدي مدرب ضعيف لا يقدر على تنفيذه. ومهما كان البرنامج التدريبي ضعيفاً فإن المدرب يستطيع أن يبت في الحياة، ولذلك ينبغي مراعاة حسن اختيار المدربين المحاضرين ممن توفر فيهم الكفاءة والخبرة والمهارة (الشماع، 2004، ص123).

- تنفيذ البرنامج التدريبي:

يلي مرحلة التصميم لبرنامج التدريب مرحلة أخرى هي تنفيذ البرنامج. وفي هذه المرحلة يكلف مدير البرنامج أو المشرف على الدورة التدريبية ومعه الجهاز الإداري والفني بتنفيذ برنامج التدريب، من خلال الخطوات الآتية:

1- إعداد البرنامج التنفيذي واليومي للدورة التدريبية، متضمناً توقيت الدوام اليومي، وعدد المحاضرات والتدريبات وأسماء المدربين، والأنشطة المتممة للتدريب بما في ذلك الرحلات العلمية والترفيهية.

2- تهيئة التجهيزات التدريبية والمطبوعات والمراجع المتعلقة بها.

3- التأكد من تقنيات التعليم والوسائل التعليمية وأجهزة العرض وجاهزيتها للعمل.

4- توجيه المراسلات بشأن الزيارات الميدانية إلى الجهات صاحبة العلاقة وإعلامها بذلك قبل وقت كافٍ والحصول على الموافقات الخطية بذلك.

5- تحديد ساعة افتتاح الدورة، وتحديد المسؤول عن هذا الافتتاح.

6- متابعة تقعد المتدربين والمشاركين وتسجيل أسماء الحضور والغياب.

7- توزيع استمارات التقويم المرحلي والنهائي على المشاركين وجمعها بعد ملئها من قبلهم وتقريرها.

8- إعداد وثائق النجاح للمشاركين إذا كانت الدورة تنتهي بتقويم لهم، أو وثائق الحضور للمشاركين إذا كانت الدورة تنتهي بتقويم للبرنامج فقط.

9- توزيع وثائق النجاح أو الحضور على المشاركين في اللقاء الختامي.

10- إعداد التقرير النهائي عن تنفيذ البرنامج ورفعته إلى الجهات المسؤولة. (الأحمد، 2011، ص 138-139).

- تقويم البرامج التدريبية:

تعدُّ عملية تقويم البرامج التدريبية من الأمور المهمة التي يتمُّ من خلالها تحديد نقاط القوة والضعف فيها، وهي ضرورية للتأكد من مدى تحقيق البرنامج التدريبي لأهدافه، والتقويم جزءٌ مهمٌ وأساسي في تصميم البرنامج التدريبي، وأثناء تنفيذ خطوات التدريب، وذلك للوقوف على سلامة سيرها، ومدى مساهمتها لمتطلبات العمل، وانسجامها مع تحقيق الأهداف المخطَّط لها، وعملية التقويم بحد ذاتها هي عملية إصدار قرار علمي بشأن عمليات التدريب في ضوء الأدلة التي كشفت عنها الممارسات الميدانية.

والتقويم في البرامج التدريبية هو عبارة عن مجموعة من العمليات المخطَّطة والمنظمة لدراسة البرامج التدريبية، لإصدار الحكم على مدى تحقيق هذه البرامج للأهداف التدريبية سعياً إلى تحسينها بتعزيز جوانب القوة فيها وتلافي جوانب الضعف.

وعملية تقويم التدريب هي عملية تحديد قيمة مناهج التدريب أو قيمة مسيرة تصميمها ومسيرة تنفيذها وتطويرها وتوجيه عناصرها وأسسها نحو القدرة على تحقيق الأهداف في ضوء معايير محددة.

ولتقويم البرامج التدريبية أهداف عديدة أهمها:

- 1- معرفة مدى استفادة المتدربين من التدريب وما وصلوا إليه من كفاية.
- 2- معرفة نواحي القوة والضعف في البرامج التدريبية المنفَّذة.
- 3- التعرف على مقدار ما تمَّ إنجازه من خطة التدريب وما تمَّ تحقيقه من أهدافها.
- 4- قياس مدى صلاحية البرامج التدريبية في تلبية الاحتياجات التدريبية.
- 5- قياس كفاية المدربين ومدى صلاحيتهم لممارسة العمل التدريبي.
- 6- مقارنة الفوائد الناتجة عن البرامج بمقدار الإنفاق المادي عليه لتحديد جدوى البرامج.
- 7- قياس كفاية إدارة البرنامج من مشرفين وإداريين وخبراء.

8- المساهمة في تطوير البرنامج التدريبي.

9- تحديد أهم المعوقات التي تعوق تخطيط أو تنفيذ البرنامج التدريبي (معمار، 2010، ص32-33).

والحرص على تحقيق أهداف التدريب يتطلب القيام بعمليات التقييم والمتابعة لنشاطات التدريب للتأكد من أنها تسير في مسارها المرسوم لها وأن إنجازاتها تتم في حدود التوقيتات المقدرة لها، فعليه يجب أن تكون عملية تقييم برامج التدريب ملازمة لها وتهدف أساساً إلى الارتقاء بالعملية التدريبية وتطويرها (حسن، ورسول، 2010، ص16)

ونظراً لكون التقييم شاملاً لجميع مراحل التدريب، ولدوره الفعال في الكشف عن مدى تحقيق أهداف البرنامج التدريبي ومدى نجاحه، فإن على كل برنامج تدريبي أن يضع في اعتباره عند القيام بعمليات التقييم ما يلي:

- أن يكون التقييم عملية مستمرة تصاحب العملية التدريبية، وتبدأ بتخطيط وتصميم البرنامج التدريبي وخلال تنفيذه وبعد الانتهاء منه.
- أن يتم تقييم برنامج التدريب تقيماً شاملاً يتناول جميع عناصر البرنامج التدريبي ومكوناته، كالأهداف والمحتوى والمواد التدريبية والمدربين والمتدربين والأساليب والتقنيات المستخدمة في التدريب ومكان التدريب ومدته وموعده.
- أن يتم التقييم باستخدام أدوات تقييمية متعددة مثل الاستبانات، والمقابلات، والملاحظات، والاختبارات، ودراسة الحالة....الخ.
- أن يجري التقييم استناداً إلى معايير تساعد على دقته وموضوعيته وتحقيقه لأغراض التقييم.
- أن يشترك بعملية التقييم جميع من له علاقة بالبرنامج التدريبي من مشرفين ومدربين ومتدربين، وقد يستعان بمقومين خارجيين (رحمة، 2011-2012، ص236، وسليم، 2007، ص81).

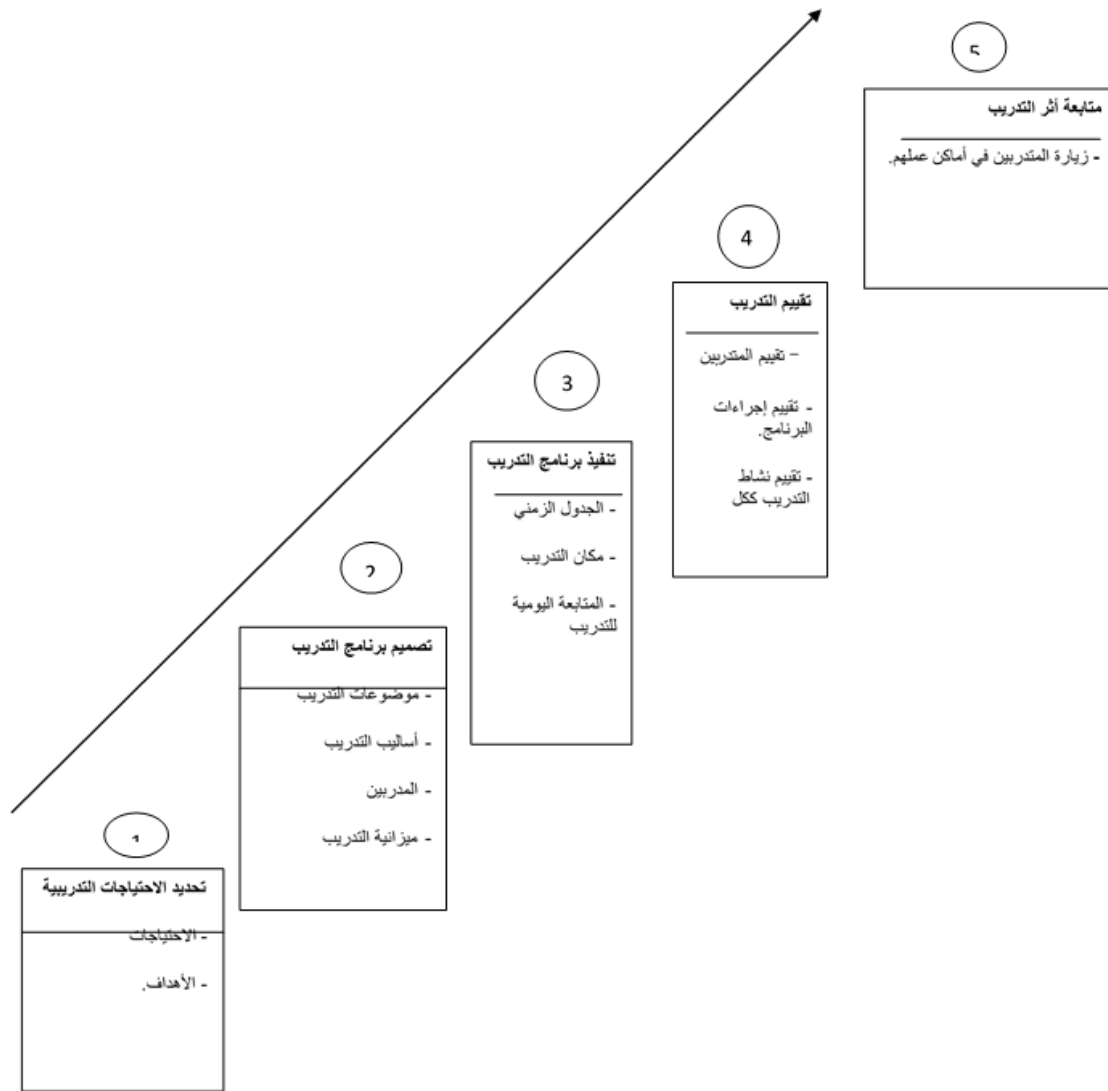
- متابعة أثر التدريب:

يقوم المدّربون بمتابعة أثر التدريب عن طريق زيارة المتدربين في أماكن عملهم، وتقييم مدى استفادة المتدربين من البرنامج التدريبي. وبعد الانتهاء من تقييم البرنامج التدريبي، والاستفادة من نتائج التدريب في تحسين البرامج التدريبية المستقبلية، يتم كتابة تقرير موضوعي عن البرنامج التدريبي ورفعها إلى الجهات المعنية.

ويتمّ الحصول على التغذية الراجعة أيضاً بطرائق عديدة أهمها:

- مجموعات بؤرية (مجموعات النقاش): ويتم ذلك من خلال عقد اجتماعات لمجموعات من المدربين أو المتدربين، لتقويم البرامج التدريبية، من خلال إرسال كتاب رسمي للاجتماع بالمشاركين، والحصول على التوصيات والمقترحات التي تهدف إلى تحسين التدريب.
- زيارات ميدانية: يقوم بها أعضاء من الإدارة العليا، وتهدف إلى تقييم البرامج والمشاريع التربوية (وزارة التربية، 2011، ص23).

مما سبق يمكن القول إن عملية التدريب في أثناء الخدمة هي عملية متكاملة ومستمرة رغم سيرها في خطوات، لأن هذه الخطوات مرتبطة ببعضها البعض. فهي تبدأ بتحديد الاحتياجات التدريبية، مروراً بتصميم البرنامج التدريبي، ومن ثم تنفيذه وتقييمه ومتابعة نتائجه وآثاره، وهذه المتابعة تفرز وجود احتياجات تدريبية جديدة، يتطلب التدريب عليها، وهكذا فعلى عملية التدريب عملية متكاملة ومستمرة، والشكل الآتي يوضح هذه الخطوات.



الشكل رقم (3): يوضح خطوات التدريب في أثناء الخدمة

(ماهر، 1999، ص 321 بتصرف) (نتيل، 2007، ص 28 بتصرف)

مما سبق يمكن القول أن التدريب في أثناء الخدمة يتميز بالخصائص الآتية:

- عملية فنية مستمرة يتم التخطيط لها وتحديد أهدافها بدقة من واقع الاحتياجات الفعلية للمتدربين.
- عملية تعاونية يشارك المتدربون في كل مرحلة من مراحلها (تحديد الاحتياجات التدريبية - تصميم البرنامج التدريبي - تنفيذ التدريب - تقويمه - ومتابعته).
- عملية شاملة لجميع الجوانب المكونة لشخصية المتدرب.

- عملية تبادلية بين جميع أطراف العملية التدريبية (الإداريون، المدربون، المتدربون، مادة التدريب، الأجهزة والوسائل المستخدمة في التدريب).
- عملية علمية لها أسسها ومبادئها ونظرياتها وتطبيقاتها.

2-8- دور التدريب في أثناء الخدمة في التنمية المهنية:

هناك من يربط بين التدريب في أثناء الخدمة والتنمية المهنية، باعتبار التدريب في أثناء الخدمة أحد وسائل التنمية المهنية الهامة والضرورية، فالتدريب في أثناء الخدمة هو العمليات النمائية التي يتلقاها المتدرب أثناء الخدمة لضمان مواكبة المستجدات التربوية والتطورات السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية التي يشهدها العالم. فالبرامج التدريبية والتدريب في أثناء الخدمة هي في الأساس موجّهة إلى تحسين الأداء المهني، ومواكبة للانفجار المعرفي والعلمي الذي يشهده العصر الحالي، وبهذا المعنى يصبح التدريب عملية تنمية مستمرة لمفاهيم المتدرب ومهاراته الأدائية وتنمية لمعلوماته وقدراته التربوية.

ويرى (Bland&Welton,2000) أن التنمية المهنية هي عملية مخططة خاصة بالتعليم والتدريب تعود بالفائدة على جميع الأفراد العاملين في المؤسسة التعليمية (p.8)، وتهدف إلى نقل الأفكار والأساليب ونتائج التجارب والأبحاث التربوية إلى المتدربين، والعمل على تطبيقها أو تجربتها. والتدريب في أثناء الخدمة يهدف إلى تحسين النمو المهني للمتدربين، وفهم حاجاتهم المهنية، والعمل على تأهيلهم وتدريبهم وتطوير كفاياتهم المهنية، ورفع إنتاجيتهم وتعزيز ثقتهم بأنفسهم، ولذلك لا بد للخطط التدريبية أن تُبنى وتُوجّه لتحسين النمو المهني للمتدربين، مما يجعل الدورات التدريبية المنبثقة عن هذه الخطط ملبّية لحاجات المتدربين، وذات أهمية لديهم، وبالتالي تكون حافزاً للمتدربين، فيقبلون عليها، ويشاركون في أوجه نشاطاتها ومجالاتها المختلفة (أحمد، 2001، 52).

مما سبق نجد أن التدريب في أثناء الخدمة أحد وسائل التنمية المهنية، وهو وسيلة فعّالة في إعداد وتنمية الموارد البشرية وتحسين أدائها. وأن التدريب عاملٌ من عوامل الارتقاء بمهنة التعليم، لذلك وجب التخطيط والتنظيم الكافيين للقيام بهذه العملية، لإتاحة الفرصة لجميع المتدربين بتلقي دورات تدريبية وفق سياسة موضوعية، تكون موضع التقويم والتحسين المستمر.

2-8- الاتجاهات الحديثة في التدريب في أثناء الخدمة:

1- اتجاه التدريب داخل المدرسة:

يُعدُّ هذا الاتجاه من أحدث الاتجاهات في التدريب في أثناء الخدمة، فبعد أن كان التدريب قائماً على التدريب في مؤسسات خارج المدارس، انتقل التدريب إلى داخل المدارس؛ بهدف رفع كفاءة المتدربين، وتطوير أداء المدرسة ككل في عمليات التعلم والتعليم.

وبدأ هذا الاتجاه في منتصف السبعينات من القرن العشرين، في الولايات المتحدة الأمريكية، وطبق على نطاق واسع منذ منتصف الثمانينات، وغالباً ما ارتبط ذلك بحركة إعادة تشكيل المدرسة أو بايديولوجية التطور المهني للمدارس، وقد انضمت إليها بلدان صناعية أخرى كاليابان وبلدان عديدة من أوروبا الغربية. (المفرج، وآخرون، 2007).

(<http://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=5&ved>)

وأدى هذا الاتجاه إلى الاهتمام بالتدريب في أثناء الخدمة داخل المدارس، لرفع الكفاءة المهنية للمعلمين على اعتبار أنها جزء لا يتجزأ من التطور المهني للمدارس، وأصبح ينظر إلى التدريب في أثناء الخدمة في المدارس كأداة هامة لإحداث التغيير بالمدرسة وجعلها أكثر فعالية. (نصر، 2004، 76).

كما ويمكن للمدرسة تحقيق التنمية المهنية للعاملين فيها من خلال الاستعانة بوسائل التعلم عن بعد، والتكنولوجيا والإنترنت والحاسوب والأفلام التعليمية وغيرها، وتتم عملية التخطيط والإدارة والتقويم لأنشطة التنمية المهنية في إطار المدرسة من خلال العاملين والمعلمين المؤهلين داخل المدرسة، وبدافع وحفز داخلي ذاتي وبإمكانات ذاتية، ولكن لا يمنع ذلك من الدخول في مشروعات مشتركة مع الجهات المتعاونة، سواء كانت منظمات المجتمع أو الجامعات (المفرج، وآخرون، 2007).

(<http://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=5&ved>)

وتؤكد الدراسة التي نشرتها (Heilbron&Jones, 1997) ضمن فعاليات "دراسات المعلم الجديد في المدارس الشاملة" على أن التغييرات الحديثة في أسلوب التدريب في أثناء الخدمة تستوجب إعادة النظر في محتوى وإدارة برامج التدريب في أثناء الخدمة، على أن

يكون التدريب في المدرسة هو حجر الزاوية مع التقليل من الاعتماد على المعاهد والجامعات في هذا المجال، ولا يعني ذلك إلغاء هذه المؤسسات، وإنما يجب أن يكون التركيز على ما يتم في المدارس وليس على مجرد المعرفة النظرية في كليات ومعاهد المعلمين، ولا يعني ذلك أيضاً أن يكون التركيز على برامج التربية العملية في المدارس بمفهومها التقليدي، وإنما ينبغي أن يكون التفرغ للعمل في المدارس. ويمكن القول أن التدريب في أثناء الخدمة داخل المدرسة هو الذي يحدد نوعية التعليم الذي يتلقاه التلاميذ في المدرسة، كما أن الفرصة تكون متاحة للمعلم أن يطبق ما تدربه مباشرة وبشكل عملي مع التلاميذ، ويتلقى التغذية الراجعة من زملائه ومشرفيه وإدارته، مما يتيح له بناء فلسفته في التعليم وتبني طرق واستراتيجيات في التدريس.

ويمكن أن يصبح هذا الاتجاه أكثر فعالية في حال توافرت الشروط الآتية:

- أن يرتبط التدريب في أثناء الخدمة داخل المدارس بالإعداد داخل كليات التربية، موفراً للخلفية الأكاديمية مع الخلفية التربوية للمعلمين.
- أن تتضمن استراتيجيات التدريب في أثناء الخدمة في المدارس مشاركة وتعاون مؤسسات خارجها، وذلك من أجل تقليل التكلفة الخاصة ببرامج التدريب.
- أن يتم تحقيق الشراكة بين كليات التربية والمدارس، عن طريق تقديم الكليات المساعدة المهنية المبنية على المعلومات الأكاديمية والتكنولوجية التربوية للمدارس التي ترغب في البدء في برامج خاصة بها، وهذا النوع من التعاون قد يساعد في توفير في تكلفة هذه البرامج، كما يمكن للمدرسة تحقيق التنمية المهنية لمعلميها من خلال الاستعانة بوسائل التعلم عن بعد والتكنولوجيا والانترنت والحاسوب والأفلام التعليمية وغيرها (ابراهيم، 2007، 67).

مما سبق نجد أن هذا الاتجاه يساعد في حل الكثير من المشكلات التي تواجه معلمي ومديري مدارس التعليم الأساسي، كتحقيق الأهداف داخل المدرسة، و المساهمة في عملية تطوير المناهج، وإيجاد طرائق تعليم بديلة، والعلاقة مع المجتمع المحلي.

2- اتجاه التدريب في ضوء مدخل تكنولوجيا التعليم والشبكة العنكبوتية:

إن تحقيق النمو المهني يتطلب تنظيم برامج وأنشطة التنمية المهنية للمعلمين والمديرين باختلاف مستوياتهم المهنية وتخصصاتهم العلمية، وهنا تصبح مراكز التدريب عاجزة عن استقبال آلاف المتدربين في برامج مستمرة ذات كفاءة عالية، لذا تصبح التكنولوجيا والتعليم عن بعد باستخدام الإنترنت فرصة كبيرة لتقديم برامج تدريب متنوعة ومتجددة باستمرار وبتكاليف اقتصادية. حيث يمثل التدريب عبر الشبكة العنكبوتية نافذة متجددة لتقديم برامج وأنشطة التنمية المهنية لتطوير أداء المتدربين، ويتطلب ذلك تنمية مهارات كل من المعلم والمدير على استخدام شبكة الإنترنت، والتجول في الصفحات الالكترونية، والبحث عن المعلومات، إلى جانب تدريب المتدربين على تصميم وإنشاء المواقع على شبكة الإنترنت لنشر المعلومات، والاستفادة من مصادر المعرفة المتاحة، ويمكن من خلال المواقع والمنتديات أن يتم التواصل المباشر بين المتدرب وزملائه، أو من خلال البريد الالكتروني و برامج المحادثة. كما يجب الاستفادة من التطور الهائل الذي حدث في مجال التقنيات الحديثة، وتوسيع قاعدة استخدام التكنولوجيا وتوظيفها في عمليات التدريب، كالوسائط السمعية والبصرية والتلفزيون والإذاعة والفيديو والحاسوب والمختبرات اللغوية ومختبرات التعليم المصغر والأجهزة والآلات التعليمية المختلفة، إضافة إلى تسجيل البرامج والدورات التدريبية على أشرطة الفيديو أو أقراص مدمجة، أو بثها عبر القنوات الفضائية وشبكة الإنترنت؛ لتصل إلى أكبر شريحة من المتدربين (المفرج، وآخرون، 2007).

(<http://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=5&ved>)

ويتميز هذا الاتجاه بأنه يجعل التعليم أكثر إنتاجية، وقوة، وتفيداً، وتطبيقاً للأسس العلمية، كما يتيح تعليمًا بمساواة أكثر بين المتدربين مهما كانت أماكن تجمعاتهم (Bullagugh & Lamond, 1991).

مما سبق يمكن القول أن الانفجار المعرفي وثورة التكنولوجيا والاتصالات التي يشهدها العصر الحالي، أدت إلى تزايد الطلب على تكنولوجيا التعليم والتعلم في برامج ومراكز التدريب في أثناء الخدمة؛ لما لها من تأثيرات قوية في تهيئة البيئة التعليمية؛ لتصبح أكثر ملائمة للفروق الفردية بين المتدربين، فالشبكات الحاسوبية وتكنولوجيا المعلومات تتيح فرصاً عدة لتأهيل

المعلمين والمديرين؛ بما توفره من برامج تدريبية مبرمجة، ومراكز تدريب متميزة، بالإضافة إلى تبادل الخبرات مع أقرانهم عبر حلقات النقاش والحوار الإلكتروني المباشر.

3- اتجاه التدريب في ضوء معايير معينة:

تُعَدّ حركة إصلاح التعليم المعتمدة على المعايير تطوراً طبيعياً لحركات الإصلاح المعتمدة على الأهداف، والمعتمدة على الكفايات، وقد انتشرت دعوات الإصلاح المعتمدة على المعايير في معظم دول العالم، سواء المتقدمة أم النامية، ويعد تحديد المعايير مقدمة للحصول على الاعتراف الأكاديمي سواء لبرامج الإعداد أم لبرامج التدريب، وفي مجال برامج التدريب، يركز برنامج التدريب على تحقيق معايير محددة تم وضعها مسبقاً، وهناك أمثلة كثيرة من المعايير وضعتها هيئات وجامعات عالمية كبيرة ولعل أهمها **معايير المجلس الوطني للتنمية المهنية (NSDC) (National Staff Development Council)** في الولايات المتحدة الأمريكية عام (1995)، وتقسيم هذه المعايير إلى:

*** معايير السياق:** لضمان نجاح برامج التدريب والتنمية المهنية، لا بد أن تتوافر فيها من ناحية السياق المعايير الآتية:

- تتطلب معيار للتنمية والتطوير المستمر.
- تتطلب وجود قيادة إدارية لتقديم دعم مستمر وإثارة وتحفيز دائمين.
- تتوافق مع الخطط الاستراتيجية للمدارس والإدارات التعليمية، ويتم تمويلها بجزء خاص من الميزانية.
- تنظيمها في أوقات مناسبة خلال اليوم الدراسي لأعضاء هيئة التعليم، ليتعلموا ويعملوا معاً لتحقيق مهام وأهداف المدرسة.

*** معايير عمليات التنفيذ:** لضمان نجاح برامج التدريب والتنمية المهنية، لا بد أن تتوافر فيها من ناحية عمليات التنفيذ المعايير الآتية:

- تقدّم المعارف والمهارات والاتجاهات، لتحقيق تطوّر المدرسة وأنظمة وأفكار التفكير.
- تعتمد على المعارف المتعلقة بالتعلّم الإنساني والتطوير.
- تستخدم المحتوى الذي فيه قيمة مؤكّدة وحقيقية لزيادة تعلم المتعلمين وتطورهم.

- تضع إطاراً عاماً لتكامل الإبداع وربط الإبداع بمهمة المؤسسة.
 - تتطلب عمليات تقويم مستمرة.
 - تستخدم مداخل متنوعة للتنمية المهنية؛ لتحقيق أهداف تطوير التعليم ونجاح المتعلمين.
 - تضع الأنشطة التتبعية (Follow up) اللازمة لتحقيق التطوير.
 - تتطلب معرفة واستخدام مراحل التنمية الجماعية لتكوين فريق أكاديمي منتج وفعال.
 - * **معايير المحتوى:** لضمان نجاح برامج التدريب والتنمية المهنية، لا بد أن تتوافر فيها من ناحية المحتوى المعايير الآتية:
 - أن تزيد من فهم المعلمين لكيفية دعم المناخ والبيئة المدرسية، وتلبية الاحتياجات التنموية للتلاميذ.
 - تدعم التدريب المرتبط بالمعارف والمهارات والسلوكيات المطلوبة لتحقيق تعليم جيد لجميع المتعلمين.
 - مساعدة التربويين على وضع مناهج متطورة، تُدخل المتعلمين في أساليب تعلم وتفكير متكاملة.
 - تتيح للمعلمين استخدام استراتيجيات التعليم المعتمدة على البحث، والتي تلئم المتعلمين وأهداف التعلم.
 - تسهل تعاون هيئة التعليم مع الأسرة لتطوير أداء المتعلمين.
 - تتيح للمعلمين استخدام أنماط مختلفة لتقويم الأداء في الصف.
- (www.nsd.org/standard)
- مما سبق نجد أن هذا الاتجاه يجعل التدريب يسير وفق معايير وضعت مسبقاً، وبالتالي يصبح التدريب أكثر تنظيماً، وبعيداً عن الفوضى والاعتباطية، ويقدم للقائمين على التدريب في أثناء الخدمة معايير تحدّد مسار التدريب.

4- اتجاه تفريد التعليم:

يُعدّ هذا الاتجاه أحدث وأهم الاتجاهات الحديثة في مجال التدريب في أثناء الخدمة، وهو صورة من صور التدريب الذي يعمل على إتاحة الفرصة لتدريب أعداد كبيرة من المتدربين بما يتناسب ومستواهم معتمداً على التعليم الذاتي.

ويتعامل هذا الاتجاه مع المتدرب على أنه إنسان لديه ثقة بنفسه، وثقافة مهنية، وبالتالي نترك له حرية اختيار ما يريد دراسته، وبالطريقة التي يراها متناسبة مع قدراته ومهاراته، وهذا الأمر الذي يدفع المتدرب إلى حب مهنته والسعي للنجاح فيها، وتكوين اتجاهات إيجابية نحوها، وكل هذا يرفع من مستواه المهني، ويجعله قادراً على التكيف مع المستجدات في مهنته بسرعة وفعالية. (مصطفى، 2001، 96).

ويتميز هذا الاتجاه بعدة مزايا، أهمها ما يلي:

- إن المتدرب يسير في برنامج التدريب وفق قدراته، واستعداده للتدريب، وهو الذي يحدد الوقت الذي يناسبه.
- يعالج المشكلات التي تعاني منها معظم البرامج التدريبية.
- الربط بين التدريب السابق والتدريب الحالي.
- تنوع أساليب تفريد التعليم؛ بحيث تتيح للمتدرب أن يختار ما يناسبه منها كالتعليم المبرمج، والحقائب التعليمية، والتعيينات التدريبية، وغيرها من الأساليب (مصطفى، 2001، 97).

مما سبق نجد أن هذا الاتجاه يعالج المشكلات التي تعاني منها معظم البرامج التدريبية، كعدم قدرتها على مراعاة الفروق الفردية بين المتدربين، وعدم قدرتها على تلبية الاحتياجات التدريبية المناسبة لكل متدرب، فهذا الاتجاه يجعل التدريب يسير وفق ما يحتاج إليه المتدرب من تدريب، ووفق قدراته وإمكاناته.

2-10- معوقات التدريب في أثناء الخدمة:

هناك عدة أمور تقف عائقاً أمام تحقيق عملية التدريب في أثناء الخدمة لأهدافها، ومن أهم هذه الأمور ما يلي:

- نقص الوسائل والتقنيات التعليمية في مراكز التدريب كالحاسوب والسبورة....
 - ضعف الصلة بين القائمين على التدريب وبين المؤسسات ومراكز البحوث والجامعات التي تخدم عملية التدريب.
 - اقتصار التقويم على استمارة تقويم توزع في نهاية الدورة التدريبية.
 - نقص التمويل اللازم لنجاح عملية التدريب.
 - عدم رغبة المتدربين بالتدريب وعدم اقتناعهم به (معمار، 2010، 39).
- ويضيف الباحث المعوقات الآتية:
- كثرة أعداد المتدربين في الدورة الواحدة.
 - بُعد المكان الذي يقع فيه المركز التدريبي.
 - عدم توافر وسائل الراحة في المركز التدريبي.
 - قِدَم التقنيات المتوفرة في المركز التدريبي وعدم صلاحيتها للعمل.
 - عدم وجود مكتبة ملبّية لاحتياجات التدريب وموضوعاته.
 - سوء إدارة المركز التدريبي.
 - ضعف المصداقية في تقويم المتدربين والدورة التدريبية.
 - لا يوجد برنامج متابعة ميداني للتأكد من انتقال أثر التدريب.
 - يتعارض وقت التدريب مع وقت العمل في المدرسة.
 - قلة الحوافز المادية للقائمين على التدريب.
 - عدم تشجيع الإدارة العليا لعملية التدريب.
 - إسناد مسؤولية تحديد الاحتياجات التدريبية لشخص واحد أو لجهة غير مناسبة.

- الجمود وعدم المرونة في قوانين النظام التربوي.
 - عدم توافر المطابع لطباعة المحاضرات والمنشورات والمواد اللازمة للتدريب.
 - قلّة البحوث والدراسات التي ترصد واقع التدريب التربوي ومعوقاته.
 - نقص الخبراء والمتخصصين في التدريب.
 - صعوبة متابعة أثر التدريب في بعض المناطق الريفية البعيدة ذات التضاريس الصعبة والمناخ القاسي.
- مما سبق نجد أن الصعوبات والمعوقات التي يمكن أن تواجه عملية التدريب في أثناء الخدمة كثيرة، الأمر الذي يتطلب من القائمين على التدريب العمل على إيجاد حلول للتغلب على هذه المعوقات، لكي لا تقف عائقاً أمام نجاح عملية التدريب.

3- تدريب المعلمين في أثناء الخدمة:

يُعدُّ المعلم ركناً أساسياً من أركان العملية التعليمية، لا بل حجر الزاوية فيها، "فالمعلم الجيد حتى مع المناهج المتخلفة يمكن أن يحدث أثراً طيباً في تلاميذه، بينما المعلم السيئ حتى مع المناهج الجيدة، لا يمكنه أن يقدم شيئاً"، والمعلم هو العنصر الأساسي في أي تجديد تربوي، لأنه أكبر مدخلات العملية التعليمية وأهمّها بعد التلميذ (بشارة، 2009، ص43).

والمعلم الناجح هو الذي يستجيب لتطورات الحياة من حوله، وما يحدث في المجتمع الإنساني من تغيرات وما يستجدُّ فيه من اتجاهات معاصرة، وهذا يتطلب منه المرونة وعدم الجمود والقدرة على التجديد والابتكار في عمله، وهذا لا يتوفر إلا بإعداد المعلم قبل الخدمة وتدريبه في أثناءها. لأن إعداد المعلم قبل الخدمة لا يوفر له سوى الأساس الذي يساعده على البدء في ممارسة عملية التعليم، وهي بالنسبة له نقطة البداية، وعليه فإن برنامج الإعداد أثناء الخدمة هو امتداد طبيعي للإعداد قبل الخدمة، ويعني هذا أن التعليم المستمر بالنسبة للمعلم جزء لا يتجزأ من عملية تربيته وتكوينه، وأن تستمر هذه التربية طيلة عمله في التدريس بهدف الحصول على معرفة جديدة، ومهارات ضرورية (الأحمد، 2011، ص145).

ونظراً لأن المعلم يعد من أهم مدخلات العملية التعليمية وأكثرها تأثيراً في تعلم المتعلمين باعتباره الدعامة الأساسية التي يقوم عليها الإصلاح والتجديد التربوي، فإن أي تطوير في العملية

التعليمية لابد أن يبدأ وينتهي به، ووفقاً لهذا فإن نظم التعليم على اختلاف فلسفاتها وأهدافها تولي عملية الارتقاء بالمستوى المهني للمعلم أهمية وعناية فائقة؛ إدراكاً منها بأن زيادة فاعلية المعلم وارتقاء أدائه المهني، ينعكس على فاعلية النظام التربوي، ومخرجات العملية التعليمية، ولذلك احتل التدريب المهني المستمر للمعلمين في أثناء الخدمة مكانة عالية في جهود الإصلاح التعليمي لدى كثير من الدول. (طاهر، 2010، ص14).

ومن هذا المنطلق أصبح تدريب المعلمين في أثناء الخدمة ضرورة ملحة، فالتدريب هو إعداد الأفراد وتأهيلهم تقنياً ومهنياً وإكسابهم إمكانيات ومهارات ترفع من قدراتهم الإنتاجية، والتدريب بمفهومه العلمي يستهدف أساساً تحقيق النمو الذاتي المستمر للقائمين بعملية التعليم في كافة المستويات لرفع مستوى الأفراد، والارتقاء بالمستوى العلمي والمهني والثقافي للمعلمين أنفسهم بما يحقق طموحهم واستقرارهم النفسي ورضاهم المهني تجاه عملهم.

وتأتي أهمية تدريب المعلمين في أثناء الخدمة استجابة للظروف المتغيرة التي فرضتها عليهم التطورات العلمية والمعرفية السريعة والمتضاعفة، إضافة إلى الدور التربوي الذي يتوقعه المجتمع من المعلمين، ومن هنا يمكن القول إن تدريب المعلمين أفي ثناء الخدمة له مبررات عامة تفرضها طبيعة العصر، ومبررات خاصة تفرضها مهنة التعليم (العاجز، 2004، ص2).

وتتطلب الأدوار الجديدة الملقاة على عاتق المعلم أن تكون برامج إعدادة قبل الخدمة وفي أثناءها، برامج عصرية، تقدم الخبرات والأساليب التعليمية، وكل ما يكسب المعلم كفاءات عامة وأخرى نوعية خاصة تتناسب مع هذه الأدوار ومع متطلبات التطورات الحديثة في أهداف التعليم ومحتواه ومصادره، وكل ذلك يتطلب النظر إلى عملية إعداد المعلم على أنها عملية مستمرة لا تتوقف بتخرجه، وحصوله على الإجازة، بل يصبح النمو المهني والتدريب أثناء الخدمة أمراً لازماً لتجديد خبراته وزيادة فعاليته، لأن المناهج متطورة ومتجددة وتتطلب معلم متطور متجدد يواكب روح العصر (سليمان، 1991، ص 117).

من هنا تبرز ضرورة التدريب في جميع الدول المتقدمة والنامية على حد سواء، حتى تستطيع هذه الدول أن تتابع ما يستجد في مجال إعداد وتدريب المعلمين أكاديمياً وثقافياً وتربوياً، معنى ذلك أن تحديد مفهوم التدريب، يساعد على تحديد أهدافه، ومحتواه، وطرقه، وأساليب تقييمه، وإذا كان تحديد المفهوم شيئاً ضرورياً، فيجب أن يكون واضحاً لدى جميع أطراف العملية

التدريبية، من مخططين ومنفذين ومدرسين ومتدربين، لأن الافتقار إلى هذا الوضوح يؤدي إلى انعدام لغة التفاهم فيما بينهم.

وهناك ثلاثة مفاهيم شائعة للتدريب هي:

1- المفهوم العلاجي:

أي معالجة الضعف في أحد الكفايات التي يجب أن تتوافر لدى المعلمين، وتبعاً لهذا المفهوم فإن التدريب في أثناء الخدمة يتم تصميمه لتصحيح الأخطاء في برامج الإعداد وعلاج تلك الأخطاء، حيث إن المعلم يحتاج إلى صقل وإعادة تكوين، ثم اطلاعه على كل جديد في مجال تخصصه وطريقة تدريبه في هذا المجال.

2- المفهوم السلوكي:

ويركّز هذا المفهوم للتدريب على ما يدور في الصف من تفاعل الموقف التعليمي بين المعلم والتلاميذ وما يحدث فيه من سلوك، وعليه يتم تدريب المعلم على كيفية تحليل الموقف التدريسي، وعلى كيفية تفسير ما يلاحظه من سلوك بينه وبين التلاميذ لفظياً كان أو غير لفظي.

3- مفهوم النمو:

ويركّز هذا المفهوم على النمو المهني للمعلمين، ويرفض فكرة ربط سلوك المعلم بعناصر الموقف التعليمي، ويهدف إلى زيادة الدافعية لديهم للنمو الذاتي، ويستند هذا المفهوم إلى عدة فروض هي:

أ- إن التدريب ليس عملية آلية ميكانيكية.

ب- إن التدريب يحتوي على خبرات جمالية يخلقها الموقف ولا يمكن التنبؤ بها (العاجز، 2004، ص158).

ومن الوظائف التي يؤديها التدريب بمفهوم النمو ما يلي:

أ- جعل المعلمين أكثر حساسية للموقف التعليمي.

ب- جعل المعلمين في موقف المخططين للتدريب، وليس المستقبلين فقط.

ج- جعل المعلمين مهتمين بالموقف التعليمي أكثر من اهتمامهم بإدارة الصف وضبط النظام فيه.

د- جعل التدريب عملية ذاتية ترتبط بالإحساس الشخصي والحاجة إلى النمو، والتحرر من الضغوط والروتين.

هـ - ربط التدريب بالعملية التعليمية ومتطلباتها الفنية والإدارية (سعادة، 1993، ص 26-27).

ومن هذه المفاهيم السابقة يتبين أن التدريب في أثناء الخدمة هو نشاط مقصود ومخطط يخضع له المعلم طيلة حياته الوظيفية؛ بقصد تنميته من الناحية العلمية والمهنية عن طريق مخاطبة العقل لإكسابه المعارف والمعلومات والأفكار الحديثة ذات الصلة بتخصصه، وعن طريق مخاطبة الحواس لإكساب المعلم المهارات لتحسين مستوى أدائه كمعلم، وعن طريق مخاطبة الوجدان لإكسابه الاتجاهات والسلوكيات المرغوبة، وذلك بطريقة متكاملة تجعله شخصية عصرية متوازنة متفاعلة مع متغيرات المجتمع والنهوض بمستوى تلاميذه.

ولم يعد التدريب مقصوراً على مجرد العمل على استكمال تأهيل المعلمين ممن دخلوا المهنة، كما لم تعد البرامج التدريبية تستهدف معالجة عيوب الإعداد السابق للمعلم، بل أصبح يركز على النمو المهني للمعلمين في أثناء الخدمة، كما أصبح يهدف إلى تنمية المعلم مهنيًا وعلميًا وثقافيًا.

4- تدريب مديري المدارس:

تُعَدُّ الإدارة المدرسية ركناً أساسياً من أركان العملية التربوية التعليمية، ويتوقف عليها نجاح العملية التربوية كونها الإدارة المباشرة المشرفة على التعليم بشكل عام، والمنفذة للسياسات التربوية التي تخطط لها الإدارات التربوية العليا.

كما تُعَدُّ الإدارة المدرسية الناجحة إحدى الركائز الأساسية لأي مجتمع كان، إذ أنها غالباً ما تستطيع أن تؤمن له، أفواج الطلاب الذين تخرّجهم، بالكفاءات الضرورية التي يمكنها تطوير ذلك المجتمع، وتعويض ما أنفق من أموال وجهد من أجل تأمين التعليم لجميع المواطنين وإعدادهم لإعمار مجتمعاتهم (بوز، 2012، ص36).

وتُعرّف الإدارة المدرسية: بأنها مجموعة العمليات والأنشطة والفعاليات المنظّمة والهادفة، التي يقوم بها المدير مع المساعدين والعاملين معه من مدرسين وإداريين، داخل وخارج المدرسة، من تخطيط وتنظيم ومتابعة وتوجيه ورقابة وإشراف... بهدف تنفيذ السياسات والأهداف التربوية للنظام التربوي (علي، 2008، ص 65).

وتتجلى أهمية الإدارة المدرسية من خلال تأثيرها العملي في سلوك التلاميذ والمعلمين، إذ نجد أن المدير المنضبط في أعماله ومواعيده يمثل قدوة للمعلمين والتلاميذ في الالتزام كلٌ حسب الدور المناط إليه. ولها دورٌ فاعلٌ في قيادة وتوجيه الجهود والقوى التي تعمل لتحقيق الأهداف المرجوة للمدرسة، فضلاً عن مسؤولياتها في توفير وتهيئة التسهيلات اللازمة للعملية التربوية، إذ إنّ نجاح كل عمل يتوقف على القائمين به، ومدى إخلاصهم وكفاياتهم التي تعتمد على قدراتهم، ومدى استيعابهم لمهامهم، وما يتّصفون به من صفات ومميزات، وما يمتلكون من معارف ومعلومات. إن نجاح الإدارة المدرسية يستند، بشكل أساسي، إلى العاملين فيها، ولا سيما المديرين، لكونهم يشكّلون العنصر القيادي في العملية الإدارية، فمسؤولياتهم لم تعد مقتصرة على تسيير شؤون المدرسة تسييراً ألياً أو مجرد المحافظة على النظام فيها، أو حصر حضور التلاميذ وغيابهم، بل أصبح دورهم يتعدّى ذلك إلى الإسهام في قيادة مكونات العملية التربوية في مدارسهم تخطيطاً وتوجيهاً وتنسيقاً ومراقبةً، فضلاً عن إحكام العلاقات المنظّمة لهذه المكونات، إذ يعمل الجميع من خلال ذلك بتعاون وانسجام وتكامل. لذلك أصبح معروفاً أن سمعة مدير المدرسة والعاملين فيها تتوقّف على حسن تصرفاته، وبعد نظره، وحسن إدارته، كما أن بيئة المدرسة هي تعبير عن شخصية مديرها (سنقر، 2008، ص 67).

ومن هنا تأتي أهمية تطوير الإدارة المدرسية وتفعيل دورها في التعامل مع التلاميذ بشكل يؤدي إلى تحسين مستواهم ودفعهم إلى الأمام، والتعامل مع المعلمين وتمييزهم مهنيّاً ليحسنوا التعامل مع التلاميذ والمنهاج بشكل جيد.

واتفق خبراء التربية على أن وظائف الإدارة المدرسية هي:

1- التخطيط: يعتبر التخطيط ضرورة لازمة للإدارة الناجحة، فالتخطيط العلمي السليم هو الذي يحدد ما يجب عمله في ضوء الأهداف المراد تحقيقها والتخطيط يبيّن كيفية العمل

ومن سيقوم به في مدى زمني محدد في ظل الإمكانيات المادية المتاحة (Ukpolo,2010,p2).

والتخطيط في المدرسة هو رسم السياسات العامة للمدرسة، وتحديد الأهداف والتنبؤ بما يستجد من أمور، ويتطلب التخطيط أن يضع مدير المدرسة خطة مدرسية مرنة، وقابلة للتغيير، إذا تتطلب الأمر ذلك، ومحددة زمنياً.

2- التنظيم: هو الوسيلة التي تربط بها أعداداً كبيرة من البشر فينهضون بأعمال معقدة، ويرتبطون معاً في محاولة واعية منظّمة لتحقيق أغراض متفق عليها، وهي العملية التي تحدد النهج الإداري المتبع لأداء الأعمال في إطار تنظيمي تتضح فيه الأهداف، وتتوزع فيه الاختصاصات والمسؤوليات والسلطات المعادلة لها (معوض، 2003، ص118).

3- التوجيه: وهو إصدار التوجيهات والتعليمات للعاملين الذين عليهم الالتزام بها في أعمالهم، ويجب أن تكون التوجيهات واضحة وتعزز الروح المعنوية لدى الأفراد.

4- التقويم: هو عملية حيوية ببناءة، تتم عن طريق استخدام وسيلة أو أكثر، بهدف كشف مواطن القوة لتعزيزها، ومواطن الضعف لعلاجها وتقويمها، وتحديد مدى ما حققته المدرسة من أهداف، إلى جانب الوقوف على الصعوبات التي تعترض التقدم في المجال التربوي (سليمان، 2005، ص403).

والمدير فيما يقوم به من أدوار فنية وإدارية إنما يعمل كوحدة واحدة متفاعلة متكاملة، يصعب الفصل بينهما أحياناً، إلا أنه يمكن تصنيف ما يقوم به مدير المدرسة من مهام إلى مهام فنية ومهام إدارية. وفيما يلي توضيح لكل منهما:

• المهمات الإدارية لمدير مدرسة التعليم الأساسي:

يقوم المدير بالعديد من الممارسات الإدارية المتعلقة بتسيير الأمور المدرسية تتمثل فيما يلي:

1- توزيع المسؤوليات على العاملين بحيث لا يحصر السلطة في شخصه، ولذلك عليه أن يحرص على تأليف اللجان المنصوص عليها في التشريعات الإدارية المدرسية.

2- توزيع المسؤوليات على العاملين مع الإشراف على المعنيين وتوجيههم كلما دعت الحاجة إلى ذلك.

3- تسيير الأعمال البيروقراطية في المدرسة (بالمعنى الإيجابي لهذه الكلمة) والتي تشمل:

- الاطلاع على التقارير والتوجيهات والبلاغات المرسلّة من الإدارة التربوية المركزية والعمل بها.
- تنفيذ الخطط الموضوعّة إما من قبل المديرية التي يتبع لها أو من قبل إدارة المدرسة نفسها ثم متابعتها وتقويمها.
- ملء السجلات المدرسية بما يتفق والنماذج التي وضعت لها.
- الالتزام بأمور البريد المدرسي لتلقي أو إرسال ما تتطلبه إجراءات الإدارة المختلفة.
- ضبط المخالفات المالية أو الإدارية من أجل التعامل معها حسب مقتضيات الموقف.
- حصر احتياجات المدرسة والتي تؤمنها عادةً السلطة الإدارية المركزية.
- تحضير الاجتماعات المدرسية المنصوص عليها في القوانين المرعية.
- تنظيم البرنامج العام للمدرسة من حيث الحصص وتوقيتها الأسبوعي.

4- الاهتمام بالانضباط والنظام في المدرسة.

5- اتخاذ القرارات المتعلقة بالمدرسة بعد القيام بالدراسات التي يجب أن تسبقها، ومع الالتزام بالمرحلة والخطوات المعروفة لها، وضمن الشروط التي يجب الأخذ بها (بوز، 2012، ص 98-101).

مما سبق نجد يمكن القول أن التزام مدير المدرسة بتنفيذ هذه المهمات، أمر ضروري ومهم وشرط أساسي لنجاحه ونجاح الإدارة المدرسية بشكل عام، كي يتم الانطلاق من تنفيذ هذه المهمات، لتنفيذ المهمات الفنية والاجتماعية.

• المهمات الفنية لمدير مدرسة التعليم الأساسي:

وهي تلك التي تتناول تسيير أمور العملية التعليمية - التعلمية، والذي يفترض به أن يسهل عملية التعلم ويحقق أهدافها وما ينضوي في إطار هذه المهمات:

1- دراسة المناهج المقررة من السلطة التربوية لتحليلها وتقويمها بغية العمل على تطويرها. ومثل هذه المهمة تكون في البلدان المتقدمة، من بين مهام المدير والمعلمين الذين يكونون قادرين على تعيين نقاط القوة والضعف فيها، وعلى تحديد النواقص التي لوحظت بصدها، ولذلك يفترض بهم تقديم مقترحات بصدها مع التنويه بالأمور الإيجابية فيها، هذا كله فيما لو نظر إلى المناهج بالمعنى الضيق للكلمة الذي يقتصر على الموضوعات التي تدرّس ومحتواها، وكيفية بنائها أو تنظيمها عند عرضها، والكتاب المدرسي المقرر إن وجد.

2- الاهتمام بطرائق التدريس الفاعلة التي يتبعها المدرسون، وتلك التي لا يتبعونها وهي الغالبة في بعض الدول النامية. ذلك أنه في معظم هذه الدول يتوقع المعلمون غالباً حول عددٍ محدد من طرائق التدريس. ويفترض بالمدير أن يكون على اطلاع واسع بأمور التربية وما يستجد بشأنها كي يساعد المعلمين على تطوير أنفسهم.

3- الاهتمام بتقويم كلّ من المعلمين والمتعلمين على السواء. فالمدير مسؤول عن تقويم معلمي مدرسته، ومتابعتهم في النهوض بمستواهم.

4- تطوير الأنشطة المدرسية سواء ما يتم منها داخل المدرسة أو خارجها، والتي تربط المدرسة بالمجتمع.

5- إدارة المركز الفني للموارد إن وجد والعمل على تطويره وتزويده بما يستجدّ من وسائل وأدوات.

6- ضرورة العناية بالبحوث الإجرائية والدراسات في المدرسة الكفيلة بتحسين العملية التربوية وحل المشكلات المدرسية أو تداركها قبل وقوعها. (بوز، 2012، ص 101-102).

مما سبق يرى الباحث أنّ الجوانب الفنية لعمل مدير المدرسة هامة وضرورية لنجاح الإدارة المدرسية في مدارس الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي، ولذلك لا بدّ من العمل

على تنمية هذه الجوانب وتركيز الدورات التدريبية التي يتبعها مديري مدارس الحلقة الأولى على هذه الجوانب، لأنها تتطلب من المدير مهارات وكفايات خاصة، وهذه بدورها تتطلب إعداداً وتدريباً وممارسة وتنمية مستمرة، ليتمكن المدير من تأديتها بفعالية وكفاية، فمدير المدرسة يتعامل مع المعلمين في مدرسته ومع مجموعة كبيرة من المتعلمين المختلفين في مزاياهم واستعداداتهم وقدراتهم وحاجاتهم، ومع أعداد كبيرة من أولياء الأمور. أي أن مدير المدرسة لا يقتصر دوره على إنجاز الأمور الإدارية فقط، بل يسعى إلى رفع كفاية معلمي المدرسة وتنمية مهاراتهم التعليمية معتمداً في أغلب الأحيان على سلطته الفنية، التي تقوم على ما يتمتع به من خبرة كافية في مجال التعليم.

ومعظم الباحثين والمربين يضيفون مهماتٍ أخرى للمدير هي **المهام الاجتماعية**، التي يقوم بها المدير من خلال ربط المدرسة بالمجتمع المحلي، بحثاً عن تأثير متبادل بين المدرسة وهذا المجتمع.

على أنه من الصعوبة إيجاد حلٍ فاصل بين هذه المهام الثلاثة في عمل مدير المدرسة، لأنها تتداخل وتتكامل فيما بينها من أجل تحسين العملية التعليمية داخل المدرسة

ولكي يستطيع مدير المدرسة تأدية دوره كقائد يواجه تحديات متنوعة بكفاءة واقتدار، يجب تزويده عن طريق التدريب المستمر بكل ما يجعل منه صاحب مهنة رفيعة مواكبة لكل تقدم وتطور. لذلك يعد التدريب في أثناء الخدمة وسيلة من وسائل إعداد المديرين، وتنميتهم مهنيًا، وتطوير كفاياتهم، وتلبية احتياجاتهم، ومن ثم تحسين أداء العمل وزيادة الإنتاج، ولكونه وسيلة مهمة في محاولات اللحاق بركب التقدم والتطور التكنولوجي، وحتى يكون التدريب محققاً للأهداف التي أقيم من أجلها، لا بدَّ أن تتحقق نتائجها في المدرسة وفي طواقمها العاملة فيها، والأهم من ذلك الطلبة وتحصيلهم، ذلك لأن التدريب يمثل درجة عالية من الكفاءة التي يجب أن تظهر في أداء المتدربين فيما تدربوا عليه (القيسي، 2010، ص37).

كما يُعدُّ التدريب في أثناء الخدمة أحد المداخل المهمة لضمان نجاح تطبيق الجودة الشاملة واستمرارها في المؤسسات التعليمية، فنجاح الأفراد العاملين في المؤسسة يعني نجاح المؤسسة ورفع سويتها. وللتدريب دورٌ هامٌ في تصحيح وتجديد الأفكار القديمة التي تعود عليها مدير المدرسة.

ويركز التدريب في أثناء الخدمة لمديري المدارس على تفعيل الدور القيادي الذي يهدف إلى تحسين الأداء، وتنمية المهارات الإدارية والإشرافية، ومهارات إدارة الوقت وتنظيمه، وتأدية المهام بكفاءة وفعالية، وكيفية التغلب على المعوقات والصعوبات وتغيير بعض العادات والمعتقدات، كما تركّز برامج التدريب في أثناء الخدمة على إكساب مديري المدارس مهارات استخدام التكنولوجيا والتقنيات الحديثة لتلبية احتياجات المستفيدين من خلال تقديم خدمات عالية الجودة (عبد المنعم، 2000، ص 43).

مما سبق يمكن القول إن تدريب مديري المدارس أصبح ضرورة، لكي يواكب مدير المدرسة المستجدات التربوية، والاتجاهات الإدارية المعاصرة، ويستطيع القيام بمهامه على أكمل وجه.

خاتمة:

مما سبق نجد أن عملية التطوير التربوي أصبحت في الوقت الحاضر عملية منظّمة لها أسسها العلمية ومعاييرها الخاصة، وأساليبها الحديثة، والقائمين عليها في أغلب دول العالم المتقدم والنامي، وللتطوير التربوي مجالات متعددة بتعدّد مجالات التربية، ولاستحالة الإحاطة بها في هذه الدراسة فقد ركّزت على أهم مجالات التطوير التربوي (تطوير مناهج الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، وتدريب معلمي ومديري مدارس هذه الحلقة). فتطوير المناهج أصبح الشغل الشاغل للعاملين في مجال التطوير التربوي لأنها عصب النظام التربوي في أي دولة من دول العالم، وكذلك التدريب في أثناء الخدمة الذي يُعدّ الوسيلة الأساسية للتنمية البشرية. ويتطلب نجاح التطوير التربوي إشراك جميع الأطراف المعنية بما فيها المجتمع المحلي.

وبعد أن تناولت الدراسة في هذا الفصل التطوير التربوي في مجالي (تطوير المناهج، والتدريب في أثناء الخدمة)، سنتنقل لدراسة واقع التطوير التربوي في الجمهورية العربية السورية في المجالين المذكورين.

الفصل الرابع

النظير التربوي

في الجمهورية العربية السورية

بين عامي 2000-2014

تمهيد

أولاً: تطوير المناهج والتدريب التربوي في السياسات والخطط التربوية في الجمهورية العربية السورية بين عامي 2000-2014م

ثانياً: التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية

ثالثاً: تطوير مناهج الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية

رابعاً: التدريب التربوي في الجمهورية العربية السورية بين عامي (2000-2014)

الفصل الرابع

التطوير التربوي في الجمهورية العربية السورية

بين عامي 2000-2014

تمهيد:

لقد بذلت وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية جهوداً كبيرة وشاملة لتطوير التعليم فأعدت مناهج جديدة، وعملت على تأمين معلمين مؤهلين، وتطوير الجوانب الأخرى في المدرسة كالمباني والتجهيزات المدرسية والوسائل التعليمية، وقامت بتدريب معلمي ومديري مدارس الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي، وذلك كي يكون مستوى تعلّم التلاميذ وإنجازهم محققاً للمهارات التي يتطلبها هذا العصر.

وعلى اعتبار أنّ السياسة التربوية هي الموجهة لعملية التطوير التربوي والراسمة لخطوطها الأساسية، كان لا بدّ من استعراض ملامح السياسة التربوية في سورية بين عامي 2000-2014م، فيما يتعلق بتطوير المناهج والتدريب في أثناء الخدمة، قبل الانتقال للبحث في التطوير التربوي في سورية في مجالي تطوير مناهج الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي، وتدريب معلمي ومديري هذه المدارس.

أولاً: تطوير المناهج والتدريب التربوي في السياسات والخطط التربوية في الجمهورية العربية السورية بين عامي 2000-2014م:

السياسات هي الخطوط العريضة التوجيهية لأهداف وفعاليات قطاعات المجتمع الاقتصادية أو التربوية أو الصحية أو سواها. والاستراتيجية هي جملة المبادئ والأهداف العريضة التي ينبغي تحقيقها في مجال معين من خلال القيام بفعاليات متعددة. وهي تنطوي على مضامين هذه الفعاليات وعلى مسارات العمل وسبل التنفيذ، فتعيّن توجهاتها وخطوط سيرها، وذلك دون تقيّد صارم يحول دون المرونة والتعديل لمواجهة المستجدات المستقبلية، وبهذا المعنى تكون الاستراتيجية، بمثابة خطة عامة توجيهية تقع بين السياسة التي هي توجيهات أكثر

عمومية وأقل تحديداً، وبين الخطة التي هي أهداف ومضامين ومسارات أكثر تفصيلاً وتحديداً وتقيداً بالزمان والمكان (رحمة، 2003، ص38).

والسياسة التربوية هي مجموعة من القوانين والمبادئ والقواعد والمعايير، التي ترسم مسيرة تطوّر التربية في مجتمع من المجتمعات، كما تتجلى في الاتجاهات السياسية والاقتصادية والثقافية والدينية والعرقية الرئيسية في المجتمع، التي تحدّد وجهة حركة التربية، صوب الأهداف الكبرى والنماذج المثالية، التي يراها المجتمع لأبنائه، خلال حقبة زمنية محدّدة. (Swanson, 1997, 144) (علي، 2011، ص21-22).

وتتناول السياسة التربوية جميع مكونات النظام التربوي - التعليمي. فهي التي ترسم لها آلية عملها وتوجّهها الجهة التي تراها مناسبة، انطلاقاً من متغيرات سياسية اجتماعية علمية ثقافية، تتفاعل في المجتمع.

وتتطلب عملية بناء السياسات التربوية مشاركة كافة مؤسسات الدولة وأجهزتها وفعاليتها، بدلاً من الاقتصار على التربويين.

وتحاول السياسة التربوية أن توائم بين إمكانيات المجتمع، التي يمكن أن توظفها لصالح العملية التربوية والتعليمية، وبين الأهداف والطموحات التي تسعى إليها التربية وكما تعمل على المواءمة بين متطلبات المجتمع، وبخاصة سوق العمل وبين المحتوى التربوي (علي، 2011، ص21).

ولذلك فإن عملية التطوير التربوي يجب أن تستند إلى السياسة التربوية، لأن هذه الأخيرة هي التي تضع المعالم الرئيسية لحركة التربية المستقبلية، وأي تطوير في التربية لا يكتب له النجاح إلا إذا استند إلى استراتيجية كي يكون هذا التطوير موجّهاً نحو أهداف محددة.

وجاء في ملامح الاستراتيجية التربوية خلال الفترة 2000-2020م، التي وضعتها وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية، أن التطوير التربوي عملية مجتمعية مستمرة، لهذا قامت بتحديد أولويات الخطة العاجلة وكان من بين هذه الأولويات تطوير المناهج، وتنمية الموارد البشرية، وتطوير أساليب التدريب الفعال، نظراً للحاجة الماسة للتدريب المستمر لتهيئة القيادات والأطر التربوية المؤهلة مواكبةً للتجديد المستمر للعملية التربوية.

1- اتجاهات السياسة التربوية في سورية:

إن أهم اتجاهات السياسة التربوية في سورية يتلخص في ما يلي:

1. تطبيق مبدأ ديمقراطية التعليم.
2. تطبيق سياسة التعليم الإلزامي.
3. الاهتمام بلغة العصر، من معلوماتية ولغات أجنبية ومواد علمية.
4. التوسع بتطبيق التعليم المهني بما يحقق ترابطاً أكثر فاعلية بين مخرجات التربية وخطط التنمية وحاجات سوق العمل.
5. التركيز على كيف التعليم وزيادة أدائه النوعي، من خلال تجديد مضامين العملية التربوية ورفع كفايات الأطر التربوية، وتحديث طرائقها وتقاناتها (وزارة التربية، 2000، ص5).

مما سبق نجد أن اتجاهات السياسة التربوية في الجمهورية العربية السورية تنسجم مع الاتجاهات التربوية المعاصرة في التأكيد على ربط التربية بسوق العمل، والتنمية الشاملة والعناية بالطفولة المبكرة والاهتمام بالمعلوماتية واللغات الأجنبية، وتطوير المناهج بشكل مستمر، وتنمية مهارات وقدرات الأطر التربوية، وتحديث طرائق التدريس وتقنيات التعليم.

2- الأهداف العامة للتربية في الجمهورية العربية السورية:

وضعت وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية أهدافاً عامة للتربية في الجمهورية العربية السورية في مطلع القرن الحالي، وهذه الأهداف هي:

1. بناء الشخصية المتوازنة والمتكاملة لدى المواطن القادر والمبدع والمؤمن بوطنه وأمتة الواحدة، المخلص بالدفاع عنها، بغية تحقيق أهدافها القومية والإنسانية.
2. الاهتمام ببناء محتوى التعليم على قاعدة راسخة من التراث العربي والخصوصية القومية وتمكين الناشئة من مواجهة التخلف والتجزئة والاستعمار.

3. تزويد المواطن بالكفاءات والمعارف والمهارات النظرية والعملية التي تدعم قدرته على الإسهام في تطوير الإنتاج الفكري والاجتماعي والاقتصادي وسواها، لتحقيق التنمية الشاملة المستدامة.

4. رفع المستوى العلمي والثقافي والتركيز على البحث منطلقاً، وعلى التجريب وسيلةً، والتطبيق العملي قاعدةً للتدريب، وتنمية الاتجاه العلمي لرفع مستوى الأداء والإنجاز بما يمكّن خريجي المستويات التعليمية المختلفة من الاستفادة من نتاج العلم وتقاناته تحقيقاً لربط التربية بالتنمية الشاملة.

5. تنمية مهارات التعليم الذاتي تحقيقاً لعملية التعلم المستمر.

6. اعتماد سياسة شاملة لتطوير التعليم تراعي المتغيرات والمستجدات العلمية والثقافية والمعرفية في العالم، وتعنى بتعميق مفاهيم التربية السكانية والبيئية في مراحل التربية المختلفة على أن يكون الإطار المرجعي لها سياسات المجتمع في خطته التنموية.

7. اعتماد الحوافز المعنوية والمادية الكفيلة بإثارة الجهود وتنميتها وتفعيل الرغبة في الإنجاز والإبداع والابتكار.

8. تعزيز استخدام اللغة العربية في التعليم والعمل على توحيد المصطلحات العلمية في سورية والوطن العربي.

9. إيلاء ذوي الحاجات الخاصة (الموهوبين والمعوقين) العناية والاهتمام (وزارة التربية، 2000، ص 4-5).

وفي مطلع القرن الواحد والعشرين شهد المجتمع العربي السوري تقدماً في مختلف مجالات الحياة الثقافية والاجتماعية والاقتصادية، وشرعت وزارة التربية بتطوير المناهج بعد أن وضعت المعايير الوطنية للمناهج التربوية، وقامت بإعادة تأهيل المعلمين، كما أولت السياسات التربوية في الجمهورية العربية السورية مبدأ التعليم للجميع كل الاهتمام والعناية، وحققت خطوات متقدمة على المستويين الكمي والنوعي في إطار تطبيق مبدأ ديمقراطية التعليم والتعليم الإلزامي، حيث صدرت قوانين تنص على إلزامية التعليم ومجانيته، وكان آخرها قانون التعليم الأساسي رقم 32/ لعام 2002م، الذي مّد الإلزام ليشمل السنوات التسع الأولى. كما شهدت العلوم والتقنيات

التربوية تطوراً هائلاً، وتسارعت التغيرات السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية التي فرضها عصر العولمة. وقد وضعت هذه المتغيرات النظم التربوية أمام تحديات كبيرة في بناء الإنسان المعاصر، تطلبت مراجعة شاملة لفلسفة التربية وأهدافها في معظم دول العالم المتقدمة والنامية بهدف بناء الإنسان القادر على التعامل مع هذه المتغيرات بفاعلية ووعي، وعلى فهم معطيات الحاضر والتكيف معها والتهيؤ لمواجهة تحديات المستقبل، وعلى التعامل مع التطور الهائل في المعارف والمعلومات وتقانات العصر، والإفادة منها بما يخدم المجتمع ويحقق القدرة على السير في ركب الحضارة العالمية. كل ذلك دفع وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية في عام 2008م لإعادة النظر في الأهداف العامة للتربية، فوضعت الأهداف الآتية:

1. بناء الإنسان المبدع المعترف بوطنه وانتمائه لأمته، القادر على اكتساب المعرفة والتمكّن من إنتاجها وتثميرها.
2. تطوير البيئة المدرسية لتوفير مناخ تربوي يمكن من التعلم المتمركز حول المتعلم، وتعزيز مشاركته في عمليات التعليم.
3. الإسهام في تهيئة الموارد البشرية لتكون على قدر عال من الإعداد، بحيث تمتلك القدرة التنافسية بالمعايير الدولية للتعليم، ويكون استثمار التعليم مورداً فاعلاً في عملية التنمية الاقتصادية والاجتماعية.
4. الارتقاء بنوعية التعليم العام والمهني وجودته، ليصل إلى المستوى الذي وصل إليه التعليم في البلدان المتقدمة.
5. توصيف المهن التربوية وتصنيف المؤسسات التعليمية في التعليم ما قبل الجامعي لتكون قابلة لتقويم الشامل.
6. إعداد نظام تقويم شامل لمكونات النظام التربوي وتطبيقه في إطار ضمان الجودة.
7. إعداد المجتمع السوري لمواجهة متطلبات النمو الاقتصادي الوطني، وتلبية الحاجات الاجتماعية الوطنية، للحدّ من الفقر والبطالة والتفاوت الاجتماعي، سعياً لتحقيق أهداف التنمية الشاملة.

8. تنمية إدراك الناشئة لثقافة المقاومة ودورها في حماية الوطن والحفاظ على ممتلكاته (وزارة التربية، 2008، ص14).

مما سبق نجد أن أهداف التربية في الجمهورية العربية السورية تؤكد على تربية الإنسان المتمسك بوطنه وعروبته وأمته ولغته العربية، والمتسلح بالعلم والقادر على الإسهام في تطوير الإنتاج الفكري والاقتصادي والاجتماعي، لتحقيق التنمية الشاملة المستدامة، كما تؤكد على جعل المتعلم محور العملية التعليمية، وتنمية الموارد البشرية، والاهتمام بجودة التعليم، من أجل الوصول إلى المستوى الذي وصل إليه التعليم في البلدان المتقدمة، والعمل على الحد من الفقر والبطالة والتفاوت الاجتماعي، وتوصيف المهن التربوية. من هنا يمكن القول أن أهداف التربية في سورية أهداف عصرية، تعمل على توجيه التربية والتعليم في سورية بالاتجاه الصحيح الذي يجعلنا نصل إلى مستوى البلدان المتقدمة، فيما لو ترجمت هذه الأهداف بالشكل الصحيح.

ويمكن القول أن السياسة التربوية في الجمهورية العربية السورية رسمت ملامح التربية في مطلع القرن الحادي والعشرين، بحيث تتسجم مع المتغيرات والمستجدات السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية والتربوية، وتواكب المستجدات التربوية، وتسعى للنهوض بالواقع التربوي، وللحاق بركب الدول المتقدمة، وتوازن بين الأبعاد الوطنية والقومية والعالمية.

3- الخطة الخمسية التاسعة: بين عامي (2001-2005):

ركزت الخطة الخمسية التاسعة للتعليم مادون الجامعي على بناء الإنسان القادر على الإسهام الفاعل في بناء مستقبل الأمة وعلى تحقيق مبدأ ديمقراطية التعليم. وقد تضمنت الخطة ما يلي:

1- الأهداف: تضمنت الخطة الخمسية التاسعة أهداف متعددة، ومن أهم هذه الأهداف:

1-1- الاستمرار في تحديث المناهج والكتب المدرسية بما يكفل ربط التربية بالتنمية وحاجات سوق العمل.

1-2- إدخال التربية المهنية في التعليم الأساسي.

1-3- العمل على الانتقال من التعليم إلى التعلم.

1-4- العمل على تعميم تطبيق مادة المعلوماتية.

- 1-5- العمل على نشر اللغة والثقافة العربية بين أبناء الجالية العربية.
- 1-6- الاهتمام بالمعلمين ورفع مستواهم.
- 1-7- تطوير أساليب التدريس بإغناء مضمونه وتحديث تقاناته.
- 1-8- تصميم وإنتاج المواد التدريبية للتعليم الذاتي.
- 1-9- إخراج وصناعة وتوزيع الكتب المدرسية وأدلتها حسب الحاجة.
- 2- السياسات والإجراءات: وضعت وزارة التربية سياسات وإجراءات لتحقيق أهداف الخطة الخمسية التاسعة، وهذه السياسات والإجراءات هي:
 - 2-1- إعادة النظر بالكتب القائمة لإزالة الحشو والتكرار لتبسيط الكتاب المدرسي وجعله أكثر تكاملاً.
 - 2-2- إحداث مركز قومي للبحث التربوي.
 - 2-3- اعتماد تقنيات التعليم المتطورة في تدريس مختلف المواد.
 - 2-4- الاستمرار في تطوير تعليم اللغات الأجنبية من خلال تعليم لغتين أجنبيتين.
 - 2-5- إدخال مادة التربية المهنية على شكل أنشطة بدءاً من رياض الأطفال وعلى شكل مسابقات ابتداءً من الصف الخامس الابتدائي.
 - 2-6- إدخال مادة المعلوماتية في المرحلة الإعدادية.
 - 2-7- العمل على تدريب المعلمين والمدرسين بصورة واسعة سنوياً وإعدادهم تربوياً في كليات التربية.
 - 2-8- العمل على إكساب التلاميذ القدرة على التعلم الذاتي والابتعاد عن أسلوب التلقين.
 - 2-9- تطوير مناهج التعليم المهني والتقني وفقاً للمستجدات العلمية والتقنية ومتطلبات التنمية وحاجات سوق العمل.
 - 2-10- تطوير نظام الامتحانات والاهتمام بمهارات التفكير العليا عن طريق الاختبارات والابتعاد عن الحفظ.

2-11- تعميم مشروع المنهج البيئي المدرسي.

2-12- إجراء دورات تدريبية لمعلمي الحرف والمهندسين والإداريين ومدرّسي المواد التجارية والمدارس المساعدات للفنون النسوية لرفع الكفاءة من الناحية العلمية والتربوية.

2-13- إنجاز الكتاب الإلكتروني (الدروس التعليمية على الأقراص الليزرية) (هيئة تخطيط الدولة، الخطة الخمسية التاسعة لقطاع التعليم-2001-2005، ص2-6).

مما سبق نجد أن الخطة الخمسية التاسعة وضعت في أولوياتها مواجهة متطلبات التنمية المستدامة لمواكبة المستجدات الحديثة في المجتمع، من خلال الاهتمام بتدريب المعلمين وتمييزهم مهنيًا، وتطوير وتحديث بنية المناهج الدراسية، بإدخال التربية المهنية بدءاً من مرحلة رياض الأطفال، والتوسع في إدخال المعلوماتية واللغات الأجنبية في المناهج الدراسية، بغية الحصول على مخرجات تعليمية قادرة على منافسة المخرجات التعليمية في الدول المتقدمة.

4- الخطة الخمسية العاشرة: بين عامي(2006-2010):

أ- أهداف الخطة الخمسية العاشرة:

هدفت الخطة الخمسية العاشرة فيما يتعلق بتطوير المناهج والتدريب في أثناء الخدمة إلى:

1- تطوير وتوسيع التعليم النوعي في مجال التعليم العام والتعليم المهني والتقني عن طريق المراجعة الكاملة للعملية التعليمية والتربوية بمستوياتها المختلفة وبمكوناتها المؤثرة وتقنياتها المستخدمة.

2- الانتفاع من التعليم كمورد فاعل في عملية التنمية الاقتصادية والاجتماعية، وذلك من خلال تطوير موارد بشرية على قدر عالٍ من الإعداد، وبحيث تستطيع أن تمتلك القدرة التنافسية بالمعايير الدولية (هيئة تخطيط الدولة، الخطة الخمسية العاشرة، 2006-2010، ص703-704).

ب- استراتيجيات الخطة الخمسية العاشرة:

وضعت وزارة التربية استراتيجياتٍ مرتبطة بأهداف الخطة الخمسية العاشرة، ومن أهم هذه الاستراتيجيات:

1. التأكيد على التأهيل وإعادة التأهيل للمدرسين في مراحل التعليم العام، واستحداث نظام شهادة الممارسة لمهنة التعليم من أجل ضمان جودة عملية التعليم ومخرجاتها، وتعزيز أسلوب استخدام التعليم عن بعد والجامعة الافتراضية والتعليم المفتوح لتغطية احتياجات التأهيل وإعادة التأهيل للمدرسين.

2. إعداد الكتب المدرسية للمناهج الدراسية بعد الانتهاء من وضع المعايير الوطنية، بحيث يتم مراجعة مضمون المعرفة التي يتلقاها الطالب، ودراسة أثرها الإدراكي والمهاري النفسي والانفعالي مقابل المعرفة التي يمكن أن يحصل عليها من خارج الصف الدراسي، ومن خلال الوسائط الجديدة للمعلوماتية.

3. توسيع دائرة معارف الطالب وتنمية الجوانب الكونية في شخصيته، عن طريق تعميم إتاحة استخدام الحاسوب في المدارس وشبكة الانترنت على جميع المستويات التعليمية وتدريب المعلوماتية وتكنولوجيا الاتصالات كمادة دراسية ضمن التأكيد الجديد على العلوم والتكنولوجيا والرياضيات في المنهج الدراسي.

4. جعل طرق التدريس تعتمد على الحوار وعلى تكليف الطالب بالمشروعات البحثية والاستنتاجية من أجل تطوير العقل النقدي والمتسائل، وتشجيع استخدام المكتبات في المؤسسات التعليمية (وزارة التربية، الخطة الخمسية العاشرة، 2006، ص 703-732).

ج- سياسات وخطة عمل الخطة الخمسية العاشرة:

وضعت وزارة التربية سياسات وخطة عمل لتحقيق أهداف الخطة الخمسية العاشرة، ومن أهم هذه السياسات فيما يتعلق بتطوير المناهج والتدريب في أثناء الخدمة ما يلي:

- تبني مفهوم وطني لتحسين أداء التعليم، وتطوير عمليات الإحاطة ومصادرها ومردودها وكيفية استحوادها لتطبيقه على المدارس النموذجية التي سيتم اختيارها للبدء بتنفيذ عملية الإصلاح التربوي.

- مراجعة المناهج الدراسية للإبقاء على ما هو نافع وحذف أو تعديل المعرفة غير الضرورية، وبحيث نضمن منهجاً جديداً يوفر لنا ما يلي:

- إنجاز المعايير الوطنية للمناهج التربوية في جميع مراحلها، وتحسين آليات إعداد الكتب المدرسية مضموناً وإخراجاً.
- تكثيف الجانب التربوي وجلب اهتمام الطالب لعملية التعلم، كي يتعلم كيف يتعلم.
- تخفيض العبء الثقيل وغير المجدي الذي يرهق الطالب من خلال المقررات الدراسية المكثفة وفي المقابل زيادة مساحة الربط بين المعارف واستخدامات مصادر المعرفة من خارج المقرر الدراسي.
- توفير تناغم بين الجوانب الفيزيائية والجوانب النفسية للطالب في المنهج الدراسي (الجوانب الإدراكية والانفعالية والاجتماعية).
- غرس المهارات الجديدة المطلوبة للتعامل مع المعلومة وتبصير الطالب بكيفية التواصل والفرز والتحليل والتركيب والحل والإبداع.
- احتواء المنهج الدراسي على جوانب ذات التصاق مباشر بالواقع الاقتصادي والاجتماعي والبيئي للمجتمع، إضافة إلى احتوائه على أبعاد كونية تهتم بتطوير شخصية جديدة للطالب السوري ذات بعد استشرافي مستقبلي ووعي بارتباط سورية بالعالم الخارجي وبمتغيراته ومستجداته وبتطورات العلوم والمعارف.
- تحقيق مستوى عالمي (قابل للاختبار) للمنهج الدراسي المثبّع واعتماد مقاييس الجودة للمعرفة وللتحصيل الدراسي للطلبة، على أن يتم مراجعة وتقويم المناهج بصورة دورية لمعرفة مدى مطابقتها للمعايير الدولية.
- إشراك القطاع الخاص والقطاع الأهلي والوزارات والهيئات ذات العلاقة في تطوير النظام التربوي وفي تقويمه المرحلي الذي سيعتمد على نظام مقنّن للمتابعة يقوم على البحث والتحليل والاستنتاج العلمي.
- ارتباط المنهج بواقع سوق العمل، وبالتوجّه الجديد للدولة نحو اقتصاد السوق الاجتماعي، مما يستوجب تزويد الطالب بمهارات جديدة، تمكّنه من معرفة آليات السوق، وكيفية استحداث المشاريع، وبمستقبله في إطار العمل الحر.

- تطوير برنامج للتدريب، عن طريق أشكال حديثة للتعليم الإلكتروني والشبكي والتعليم عن بعد على أن يرتبط البرنامج بتدريبات، تستمد من التجارب الناجحة في البلدان الأخرى.
- تطوير مراكز إعادة تأهيل مدرسي التعليم الأساسي في المحافظات، وبحيث تكون مرتبطة بالشبكة الوطنية للتدريب والتعليم عن بعد لهذا المستوى من المدرسين، وإشراك الجامعات والمعاهد التدريبية الأخرى في تلك البرامج.
- التأكيد على تدريب المدرسين على استخدامات الحاسب الآلي التربوية، وتأهيلهم للدور الجديد الذي سينقلهم من دور المهيمن إلى دور المساعد في العملية التعليمية، حيث ستنحصر العملية التربوية حول الطالب، وستساعد استخدامات الانترنت والمكتبات إلى اتساع مساحة الإحاطة المعرفية للطالب خارج المقرر الدراسي، وحيث ستأخذ العلاقة بين المدرس والطالب شكل التفاعل، وتتحو طرق التدريس باتجاه تكليف مجموعات الطلبة بالمشاريع والبحث.
- إصدار التشريعات للتأكيد على التدريب والتأهيل للمدرسين، واستحداث نظام منح شهادة الاستحقاق التدريسي لمن يثبت تأهله لذلك من أجل المحافظة على نوعية التعليم.
- متابعة تطبيق البرنامج التدريبي المكثف لتدريب المدرسين على الاستخدامات الجديدة وكيفية انعكاس ذلك على المنهج الدراسي، وطرق التدريس والتفاعل الصفّي ودور المدرّس والطالب.
- البدء بإدخال استخدامات الحاسب الآلي في المواد الدراسية المختلفة وبصورة تدريجية، على أن يتم الشروع بمواد العلوم والرياضيات.
- بعد الانتهاء من إصلاح المناهج وتطوير نظم التقويم والقياس، وإدخال الحاسوب في التعليم، يتم العمل على تأهيل المدرسين لاتباع طرق جديدة في التدريس مما يتطلب:
- القيام بالبحوث والدراسات، ومراجعة الأدبيات الحديثة لتطوير طرق تدريس جديدة، تعتمد بالدرجة الأساس على مشاركة مجاميع الطلبة في العملية التعليمية.

- إعادة النظر بالدور التقليدي المهيمن للمدارس والمتمثل في الإلقاء والتلقين وتدريبه على دور الميسر العملية التعليمية وكيفية تعامله مع الطالب بالصورة الجديدة.

- تكيف القاعات الدراسية بما يتناسب مع تطبيق طرق التدريس الحديثة.

■ وضع خطة وطنية بعيدة المدى لتطوير الموارد البشرية، يشكل النظام التعليمي، أحد عناصرها، في حين يُعنى بالجوانب الأخرى كل من النظام التدريبي الوطني، وإعادة التأهيل للمنشآت العامة والخاصة، والتطوير لقواها العاملة.

■ استحداث مراكز بحوث في الجامعات، تعنى بدراسة مخرجات التعليم ومستويات التأهيل المطلوب في أسواق العمل، واقتراح السياسات والبرامج لتطوير الموارد البشرية والمناهج الدراسية، وسيتم في هذا الصدد استحداث مركز لدراسات التعليم وسوق العمل تابع لجامعة دمشق (وزارة التربية، الخطة الخمسية العاشرة 2006-2010، ص 703-732).

والجدول الآتي يوضح أهم برامج ومشاريع الخطة الخمسية العاشرة فيما يتعلق بتطوير المناهج والتدريب في أثناء الخدمة:

الجدول رقم (4): أهم برامج ومشاريع الخطة الخمسية العاشرة فيما يتعلق بتطوير المناهج والتدريب في أثناء الخدمة

العوائد المتوقعة	البرامج والمشروعات	الاستراتيجيات
مدرس ومعلم وطالب مؤهل ومدرّب والحصول على مناهج متطورة مواكبة للعصر وتقنيات تعليمية حديثّة.	مشروع تطوير التعليم الأساسي إعادة تأهيل المعلمين تطوير المناهج وفق المعايير الوطنية تطوير تقنيات التعليم المرافقة للمناهج الجديدة. إدخال المعلوماتية في التعليم الأساسي تدريس المواد باستخدام شبكة الوزارة تدريب مدراء المدارس تطوير أنماط البناء المدرسي وإحداث المدارس الداخلية لأبناء البدو	مواكبة العملية التربوية وتطوير البيئة العلمية وتوظيف التقنيات الحديثة في العملية التربوية.

المصدر: (وزارة التربية، الخطة الخمسية العاشرة 2006-2010، ص 732-733).

مما سبق نجد أن الخطة الخمسية العاشرة أخذت منحىً جديداً في رسم سياسة التطوير التربوي في الجمهورية العربية السورية للمرحلة المقبلة، فرسمت معالم تطوير المناهج ولأول مرة وفق المعايير الوطنية، وجعل طرق التدريس تعتمد على الحوار وعلى تكليف الطالب بالمشروعات البحثية والاستنتاجية، وإعادة تأهيل المعلمين والمدرسين، والعمل على تنمية الموارد البشرية، ويمكن القول باختصار، تمّ التحول من سياسات التطوير الجزئي المتبعة في الخطط الخمسية السابقة، إلى سياسات التطوير الشامل للنظام التعليمي، وإعادة هيكلة كافة عناصره في سياق التحول الشامل.

5- الخطة الخمسية الحادية عشرة: بين عامي (2010-2015):

أ- أهداف الخطة الخمسية الحادية عشرة:

من أهم أهداف الخطة الخمسية الحادية عشرة ما يلي:

1. تحقيق المواءمة بين مخرجات التعليم ومتطلبات سوق العمل.
2. تطوير الأداء وكفاءة الاستخدام في المؤسسات التعليمية والإنتاجية التابعة لوزارة التربية.

ب- سياسات تحقيق أهداف الخطة الخمسية الحادية عشرة:

وضعت وزارة التربية سياسات لتحقيق أهداف الخطة الخمسية الحادية عشرة، وهذه السياسات هي:

1. العمل على تطوير المناهج في مختلف المراحل الدراسية والمراجعة المستمرة لها.
2. تنمية المهارات الفكرية والعلمية والعملية لدى الطلاب لزيادة مشاركتهم في التنمية المستدامة.
3. إحداث مركز تطوير تربوي سعياً للوصول إلى بحوث نوعية ترفد التعليم وتعنى بدراسة مخرجات التعليم ومستويات التأهيل المطلوب في أسواق العمل، واقتراح السياسات والبرامج لتطوير الموارد البشرية والمناهج الدراسية.
4. توسيع دائرة معارف الطالب وتنمية الجوانب الإنسانية في شخصيته، عن طريق تعميم استخدام الحاسوب في المدارس، وشبكة الانترنت، على جميع المستويات التعليمية،

- وتدريس المعلوماتية وتكنولوجيا الاتصالات كمادة دراسية، ضمن التأكيد الجديد على العلوم والتكنولوجيا والرياضيات في المنهج الدراسي.
5. العمل على تحقيق مبدأ التشاركية بتطوير المناهج التعليمية المهنية.
 6. التوسع بإدخال التربية المهنية في التعليم الأساسي.
 7. تطوير مراكز إعادة تأهيل مدرسي التعليم الأساسي في المحافظات.
 8. تأهيل المعلمين والمدرسين في مراحل التعليم العام.
 9. إحداث الأكاديمية الوطنية للتدريب.
 10. توفير الإمكانيات والمستلزمات التي تتطلبها العملية التعليمية (وزارة التربية، 2011، ص55-56).

مما سبق نجد أن الخطة الخمسية الحادية عشرة كانت امتداداً للخطة الخمسية العاشرة، فأكدت على المتابعة في عملية تطوير المناهج وتحديث تقنيات التعليم، وإحداث مركز تطوير تربوي والاستمرار في تأهيل وتدريب العاملين في القطاع التربوي، وإحداث الأكاديمية الوطنية للتدريب، وتعزيز استخدام الحاسوب وشبكة الانترنت في المدارس.

ولذلك يمكن القول إن الجمهورية العربية السورية تسعى بشكل دائم من خلال سياساتها واستراتيجياتها وخططها التربوية لتطوير واقعنا التربوي من خلال سعيها لتطوير المناهج وتدريب المعلم، وتوفير الإمكانيات والمستلزمات التي تتطلبها العملية التعليمية، وذلك بهدف اللحاق بركب التقدم والتطور الذي يشهد العالم، ولا سيما الدول المتقدمة منه.

ونلاحظ من خلال دراسة الخطة الخمسية التاسعة (2001-2005) أنها اعتمدت أسلوب الاستمرار الخطّي الذي يعني مدّ الحاضر إلى المستقبل في اتجاه خطّي واحد، ومتابعة الاتجاهات الحاضرة دون تعديل، ويغلب على هذا الأسلوب أو النموذج طابع المحافظة والجمود، ولذلك بقي التطوير ضعيفاً وغير فعال في تلك الفترة. واعتمدت أيضاً نموذج التطوير الجزئي الذي يعني تطوير بعض جوانب النظام بغض النظر عن بقية الجوانب، ولذلك فقد كان التطوير قاصراً لم يحقق المطلوب منه.

أما في الخطتين الخمسيتين العاشرة (2006-2010) والحادية عشرة (2011-2015)، نلاحظ حرص الحكومة متمثلةً بوزارة التربية على تلافي سلبيات الخطة الخمسية التاسعة، فاتّبع

الأسلوب النظامي الشامل، وهو مسار نظامي استراتيجي يأخذ بالحسبان جميع مُدخلات النظام التربوي، وعملياته ومخرجاته، ولا شك أن هذا النموذج أو الأسلوب أصح وأكثر مردوداً من النموذجين الخطي والتطوير الجزئي.

ولكن ومما يؤخذ على هذه الخطط الثلاث (التاسعة والعاشر والحادية عشرة)، أنها لم تأخذ بالحسبان مفاجآت المستقبل وتحولاته، سيما وأنها نمرُ اليوم ومنذ عام 2011م، بأزمة لم تؤخذ بالحسبان في الخطط التربوية السابقة الذكر.

والمتتبع لما تحقق خلال سنوات الخطة الخمسية التاسعة يجد أن استراتيجية النمو عن طريق التوسع الكمي أو الاستمرار الخطي، نجحت إلى حد كبير في تحقيق إنجازات كمية، تمثلت في تزايد نسب استيعاب المتعلمين في مختلف مراحل التعليم، وتزايد عدد المدارس، والأطر التدريسية، ولكن الانجازات من الناحية الكيفية بقية دون المأمول، الأمر الذي أدى إلى وقوع النظام التعليمي في ثنائية الانجاز الكمي والضعف النوعي. وكذلك المتتبع لما تمّ إنجازه من الخطة الخمسية العاشرة، يجد أن معظم البرامج والمشاريع التي تم التخطيط لها نُفِذَت. أمّا بالنسبة لبرامج ومشاريع الخطة الخمسية الحادية عشرة، فقد حالت الأزمة الراهنة التي يمر بها بلدنا الحبيب، دون تحقيق بعض هذه البرامج، ولعل أهمها الأكاديمية الوطنية للتدريب التي تُعدُّ حاجة ماسة إذا ما أردنا تطوير عملية التدريب التربوي. والفقرات الآتية ستوضح أهم ما تحقق خلال سنوات الخطط الخمسية (التاسعة والعاشر والحادية عشرة).

ثانياً: التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية:

عرّف النظام الداخلي لمدارس التعليم الأساسي هذه المرحلة بأنها: مرحلة تعليمية مدتها تسع سنوات تبدأ من الصف الأول وحتى الصف التاسع وهي إلزامية ومجانية وتقسم إلى مرحلتين: الحلقة الأولى للتعليم الأساسي: تبدأ من الصف الأول وحتى الصف الرابع، والحلقة الثانية للتعليم الأساسي: تبدأ من الصف الخامس وحتى الصف التاسع. (وزارة التربية، 2004، ص2). وفي عام 2015م أصبحت الحلقة الأولى تمتد من الصف الأول حتى الصف السادس.

وتهدف مرحلة التعليم الأساسي في سورية إلى تحقيق الآتي:

- 1- تربية التلاميذ على الاعتزاز بالأمة العربية وتراثها وقيمها الروحية ولغتها القومية والإيمان بالثورة فكراً وممارسةً، وبالوحدة والحرية هدفاً لتحقيق المجتمع الموحد.
- 2- إعداد التلاميذ للمواطنة الصالحة وتدعيم مشاعر الولاء والانتماء الوطني والقومي والإنساني.
- 3- تهيئة فرص النمو الجسدي والعناية بالتربية الصحية وإيلاء التربية البدنية المكانة الملائمة.
- 4- المحافظة على البيئة المدرسية والاجتماعية والطبيعية التي يعيش فيها التلميذ وتعويد العادات الصحية الجيدة لمواجهة التغيرات الجسدية والعاطفية في مرحلة المراهقة.
- 5- تنمية انفعالات الناشئين وتوجيهها بما يمكنهم من التصرف السليم في مختلف المواقف باتزان وحكمة وتذليل العوائق الانفعالية التي تحول دون بناء شخصية متوازنة.
- 6- تنمية الحس الجمالي والأخلاقي السليمين في مختلف مجالات الحياة بما يلائم أهداف المجتمع وقيمه.
- 7- تزويد التلاميذ بالمعارف والمهارات الأساسية اللازمة للحياة وروح العصر.
- 8- تنمية قدرات التلاميذ على التفكير الموضوعي، وتعويدهم على المحاكمة والاستقراء والاستنتاج والربط والتقويم وروح النقد النظرية والعلمية لإحكام الصلة بين حياة الناشئة والبيئة المحيطة بهم.
- 9- تنمية الاتجاهات الإيجابية لدى التلاميذ في العمل الجماعي والتعاون لتحقيق أهداف مشتركة وغرس روح المبادرة والإيجابية وتعلم السلوك والبعد عن السلبية وعدم المبالاة.
- 10- تدريب التلاميذ على مواجهة مشكلات حياتهم البيئية والسكانية بالأسلوب العلمي.
- 11- تعويد التلاميذ احترام الوقت واستخدام أوقات الفراغ استخداماً مفيداً.
- 12- مساعدة التلاميذ على اختيار المهن المناسبة لهم.
- 13- إكساب التلاميذ مهارات التعلم الذاتي.
- 14- إكساب التلاميذ مهارات استخدام الحاسوب لمواكبة روح العصر.

15- تعزيز مفاهيم التربية البيئية والسكانية والمعلوماتية والصحية والمهنية لدى التلاميذ (وزارة التربية، 2004، ص3).

مما سبق نجد أن أهداف مرحلة التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية تتّسم بالشمولية والتكامل، وتتسجم مع المرحلة العمرية لتلاميذ هذه المرحلة، حيث ركزت هذه الأهداف على بناء شخصية المتعلم المتوازنة بجوانبها الفكرية والعلمية والوجدانية والنفسية والجسدية، عن طريق اكتساب المعارف والمهارات والاتجاهات والقيم، التي تمكّنه من تطوير نفسه، واستخدام تقانات العصر، وتنمّي مهاراته الحياتية.

وقد شهد التعليم في الجمهورية العربية السورية توسّعاً ملحوظاً خلال الفترة الممتدة بين عامي (2000-2011)، وخاصة في أعداد المعلمين والمتعلمين في مرحلة التعليم الأساسي، حيث ازداد الطلب على التعليم نتيجة لانتشار الوعي بين المواطنين بأهمية التعليم في حياة الإنسان، وتطلّب هذا جهوداً كبيرة من قبل الدولة لتوفير التعليم لجميع فئات الشعب والتوسع فيه بحيث أصبح إلزامياً ومجانياً في مرحلة التعليم الأساسي. وقد رافق هذا التوسّع الكبير في أعداد المتعلمين ظهور العديد من المشكلات، فنتيجة لازدياد عدد التلاميذ الملحقين بالتعليم الأساسي، حيث بلغ عدد المتعلمين في مرحلة التعليم الأساسي، للعام الدراسي 2004-2005م، (4145540) تلميذاً وتلميذة وهو ما نسبته نحو (22%) من عدد السكان، ازدادت عدد المدارس والشعب، فقد بلغ عدد مدارس التعليم الأساسي للعام نفسه (15528) مدرسة وبلغ عدد الشعب (148155) شعبة، وبلغ متوسط عدد التلاميذ في الشعبة الواحدة للعام نفسه (28) تلميذاً وتلميذة، واقتضى ذلك الحاجة لزيادة عدد المعلمين والمعلمات والاستعانة بأعداد كبيرة من المعلمين المكلفين (وكلاء) من خارج ملاك وزارة التربية، فقد بلغ عدد المعلمين الوكلاء المتعاقدين للعام الدراسي 2004-2005م، (225114) معلماً ومعلمة. (وزارة التربية، 2005، إحصائيات التعليم للعام الدراسي 2004-2005).

والى جانب هذه الأعداد الكبيرة من المعلمين المكلفين الذين هم بأشد الحاجة للتدريب والتوجيه، فإن المعلمين القائمين على التعليم في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي يحتاجون أيضاً للتدريب والتأهيل. إذ أن غالبيتهم يحملون أهلية التعليم الابتدائي فقط (سنقر، 2008، 444).

وقد نالت مرحلة التعليم الأساسي في سورية اهتمام الدولة من حيث رصد الإمكانيات وإصدار التشريعات اللازمة لحماية التلاميذ في هذه المرحلة من الحرمان منها، والذي يلزم ولي الأمر بدفع غرامة مالية في حال عدم التزام أبنائه بالدراسة.

والجدول الآتي يوضح توقّعات الخطة الخمسية التاسعة فيما يخص مرحلة التعليم الابتدائي (الأساسي الحلقة الأولى) خلال الفترة 2000-2005م.

الجدول رقم (5): يوضح توقّعات الخطة الخمسية التاسعة فيما يخص مرحلة التعليم الابتدائي (الأساسي الحلقة الأولى) خلال الفترة ما بين 2000-2005

معدل النمو %	سنوات الخطة الخمسية التاسعة (توقّعات الخطة)					سنة الأساس 2000	الوحدة	البيان
	2005	2004	2003	2002	2001			
0.7	2757438	2737448	2717603	2697901	2678343	2658926	تلميذ	العدد الموجود
1.6	519463	509554	499834	490300	480947	471773	تلميذ	المستجدون
4.0	493908	474911	456645	439082	422194	405956	تلميذ	المتخرجون
1.7	12196	11994	11796	11601	11409	11220	مدرسة	المدارس
4.8	101071	96542	92216	88084	84137	80367	قاعة	عدد قاعات الصف
0.6	109690	108964	108243	107528	106816	106110	نظري	الشعب النظري
0.7	93440	92798	92162	91529	90901	90277	فعلي	الشعب الفعلي
1.9	130510	127951	125442	122983	120571	118207	معلم	عدد المعلمون

المصدر: (هيئة تخطيط الدولة، 2000)

مما سبق نجد أن التوسّع الكمي بلغ درجة كبيرة في سورية، وفّاق توقّعات الخطة الخمسية التاسعة، ففي العام الدراسي (2001-2002) الذي سبق تطبيق التعليم الأساسي، بلغ عدد السكان من الفئة العمرية (6سنوات) (2946442) طفلاً وطفلة، وبلغ عدد الأطفال الملتحقين بالمدارس الابتدائية (6 سنوات من الصف الأول الابتدائي إلى الصف السادس الابتدائي سابقاً) (2767090) طفلاً وطفلة، وكانت نسبة الالتحاق (93,9%) وبقي خارج المدارس (متسرّبين) (178542) طفلاً وطفلة يشكّلون (6,1%) من مجموع أطفال الفئة العمرية لمرحلة التعليم الابتدائي سابقاً. (هيئة تخطيط الدولة، 2005، أ، ص33). وحسب ما جاء في التقرير الوطني الثاني لأهداف التنمية للألفية في الجمهورية العربية السورية عام 2005م، فقد بلغت نسبة التسجيل الصافية في التعليم الأساسي لعام 2004م، للفئة العمرية (6-11 سنة) 98%، ونسبة

التلاميذ الذين وصلوا إلى الصف السادس (88,5 %). والجدول الآتي يوضح هذه النسب ومقارنتها مع النسبة المستهدفة حسب الخطة الخمسية التاسعة.

الجدول رقم (6): يوضح نسبة التسجيل الصافية في التعليم الأساسي ونسبة التلاميذ الذين يصلون إلى الصف السادس في عام 2004

2004		الوحدة	المؤشر
المستهدف	الفعلي	%	نسبة التسجيل الصافية في التعليم الأساسي للفئة العمرية (6-11 سنة)
97,9	98,0		
96,9	88,5	%	نسبة التلاميذ الذين يصلون إلى الصف السادس

(هيئة تخطيط الدولة، 2005، ب، ص 26) نقلاً عن (بيانات وزارة التربية في سورية، 2004).

ومما تجدر الإشارة إليه أن هذه النسب تختلف من محافظة إلى أخرى، فقد تجاوزت نسبة التسجيل الصافية في التعليم الأساسي للفئة العمرية (6-11 سنة) في طرطوس والقنيطرة ودمشق 99%، في حين انخفضت في الرقة إلى (93,2 %) ودير الزور إلى (93,4 %) وفي الحسكة إلى (94,8 %). كما تختلف نسبة الذين يصلون إلى الصف السادس من محافظة إلى أخرى اختلافاً كبيراً أحياناً. فهناك محافظات مثل اللاذقية وطرطوس والسويداء وصلت فيها هذه النسبة إلى 100% عام 2004م، وهناك محافظات لا تزال هذه النسبة فيها متدنية مثل محافظات حلب (76%) والرقة (82%) والحسكة (85%). (الجمهورية العربية السورية، هيئة تخطيط الدولة، 2005، ص 27). ويعود السبب في ذلك للوضع الاقتصادي والاجتماعي لهذه المحافظات.

وفيما يلي نعرض أهم الإحصائيات والمؤشرات المتعلقة بالتعليم الأساسي في سورية بين عامي 2002-2014:

الجدول رقم (7): أعداد المدارس والشعب وأعضاء الهيئة التعليمية والتلاميذ في مرحلة التعليم الأساسي منذ اعتماد نظام التعليم الأساسي عام 2002/2003 حتى عام 2014/2015

العام	عدد المدارس	عدد الشعب	عدد التلاميذ	عدد المعلمون
2003/2002	14756	126284	3821046	204264
2004/2003	15003	130261	3972065	224017
2005/2004	15528	148155	4145540	225114
2006/2005	15693	156802	4297580	225904
2007/2006	16190	162055	4394294	247542

العام	عدد المدارس	عدد الشعب	عدد التلاميذ	عدد المعلمون
2008/2007	16579	166940	4514801	253115
2009/2008	16853	169735	4564089	264209
2010/2009	17120	172250	4661872	271782
2011/2010	17312	173153	4707923	277426
2012/2011	17666	176684	4794257	287446
2013/2012	11800	110811	2919456	229294
2014/2013	13545	126509	3612872	229577
2015/2014	11910	118553	3576400	222146

المصدر: (وزارة التربية، 2011، ص9) وإحصائيات وزارة التربية للأعوام الدراسية من 2002 حتى 2015م

تشير الأرقام في الجدول السابق إلى الزيادة المطردة من عام لآخر لأعداد المدارس والشعب والتلاميذ والمعلمين حتى عام 2012-2013م، حيث بدأ تأثير الأزمة التي يمر بها بلدنا، واضحاً على قطاع التربية، فالكثير من المدارس خرجت عن الخدمة وهُجِر عدد كبير من التلاميذ والمعلمين واستشهد البعض.

والجدول الآتي يوضح بعض مؤشرات مرحلة التعليم الأساسي في سورية بين عامي (2006-2010).¹

الجدول رقم (8): بعض مؤشرات مرحلة التعليم الأساسي في سورية بين عامي (2006-2015م).

المؤشر	الوحدة	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
نسبة القبول (الاتحاق) في الصف الأول من مرحلة التعليم الأساسي	%	99	99	99	99.5	99.5	99.5	99	72	-	-
نسبة التسجيل الصافي في مرحلة التعليم الأساسي (في السن الرسمي)	%	92	92	93	97	97	98	95	61	-	-
متوسط عدد التلاميذ لكل معلم في التعليم الأساسي	تلميذ	19	18	18	17	17	17	17	19	16	16
معدل الوصول إلى الصف الخامس	%	91	94	95	94	95	96	95	50	54	52
متوسط عدد التلاميذ	تلميذ	27	27	27	27	27	27	27	26	29	30

¹ لم يحصل الباحث على مؤشرات قبل عام 2006م لعدم توافرها في وزارة التربية، كما أفاد المعنيون بهذا الأمر في وزارة التربية.

المؤشر	الوحدة	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
في الشعبة بالتعليم الأساسي											
نسبة التسرب من التعليم الأساسي	%	4.4	2.5	2.75	3.00	3.6	3.30	3.20	30	24	25

المصدر: (وزارة التربية، 2011، ص58-59) (وزارة التربية، 2016)

نلاحظ من خلال المؤشرات المعروضة خلال الفترة الزمنية (2006-2010) ارتفاع نسبة القبول (الالتحاق) في الصف الأول من مرحلة التعليم الأساسي من (99% إلى 99.5%) عام 2011، ثم انخفضت بسبب الأزمة إلى 72% عام 2013م، كما ارتفعت نسبة التسجيل الصافي في مرحلة التعليم الأساسي (في السن الرسمي) من (92% إلى 98%) عام 2011، ثم انخفضت بسبب الأزمة إلى 61% عام 2013م، بينما انخفض متوسط عدد التلاميذ لكل معلم في التعليم الأساسي من (19 تلميذاً إلى 16 تلميذاً)، وقد ارتفع معدل الوصول إلى الصف الخامس من (91% إلى 96%) عام 2011، ثم انخفض إلى 50% عام 2013م، بسبب ظروف الأزمة الراهنة التي يمر بها بلدنا، أما متوسط عدد التلاميذ في الشعبة بالتعليم الأساسي حافظ على النسبة نفسها (27) تلميذاً حتى عام 2012م ثم ارتفع إلى 30 تلميذاً عام 2015م، بينما انخفض التسرب من التعليم الأساسي في عام 2007م إلى (2.5%) وبقيت مقبولة حتى عام 2012م، لترتفع بسبب الأزمة بشكل كبير حتى بلغت عام 2013م (30%) ثم انخفضت إلى (25%) عام 2015م.

مما سبق نجد أن الجمهورية العربية السورية حققت إنجازات كمية في مرحلة التعليم الأساسي بين عامي 2000-2012م، تمثلت في تزايد نسبة استيعاب المتعلمين، وانخفاض نسبة التسرب، وتزايد عدد المدارس والأطر التدريسية، ولكن بعد عام 2012م تغيرت هذه النسب، بتأثير الأزمة الراهنة التي يمر بها بلدنا، فانخفضت نسبة استيعاب المتعلمين، وعدد المدارس، وارتفعت نسبة التسرب.

وبقي التحدي الأبرز الذي تواجهه الجمهورية العربية السورية، هو نوعية التعليم، ولذلك بدأت وزارة التربية، منذ عام 2004م بعملية تطوير المناهج وتعميق تأهيل المعلمين وتدريبهم للتعامل مع المستجدات التربوية وروح العصر، وهذا ما سنبحث فيه في الفقرات الآتية.

ثالثاً: تطوير مناهج الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية:

لقد جاءت عملية تطوير مناهج الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية وفق المعايير الوطنية تنفيذاً لبرامج ومشروعات الخطة الخمسية العاشرة، وكان المسوّج الرئيس لتطوير المناهج في الجمهورية العربية السورية هو تحديث التعليم؛ استناداً إلى معطيات عديدة، في مقدّماتها " الواقع الحالي للمناهج " وما يعتريه من ضعف على مستوى وظيفة المناهج، والتكامل بين الخبرات، والممارسات البعيدة عن التعلّم الفعّال، وعدم التوظيف الجيد لمصادر التعلّم، وافتقار المناهج للأنشطة العقلية والعملية، وضعف نظم التقويم، ومن المعطيات الأخرى التطوّرات الحديثة في المجتمع السوري، والتطورات العلميّة والتقنية المعاصرة، والتطورات التربوية المعاصرة (وزارة التربية، 2007، ص 22-24). ولذلك بدأت وزارة التربية بتطوير المناهج، فصدرت في عام 2007م، وثيقة المعايير الوطنية لمناهج التعليم ما قبل الجامعي في سورية، كخطوة أولى لتطوير مناهج التعليم، التي دخلت حيّز التنفيذ منذ العام الدراسي 2010-2011م.

1- دواعي تطوير مناهج الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية:

تُعَدُّ المناهج المكوّن الأول والرئيس في أي نظام تربوي، وقد لقيت في السنوات الأخيرة اهتماماً خاصاً من وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية، إذ حرصت على الاهتمام " بجودة التعليم العام ما قبل الجامعي بغية تخريج متعلّم لا يقلُّ تكوينه المعرفي والمهاري عن تكوين غيره في الدول المتقدمة " (وزارة التربية، 2006، ص 20).

وكان المسوّج الرئيس لتطوير المناهج في الجمهورية العربية السورية، هو تحديث التعليم، استناداً إلى معطيات عديدة، في مقدّماتها:

1-1- واقع المناهج الدراسية آنذاك، وما يعترّيه من ضعف، فقد أشارت نتائج الدراسات التي أجريت في وزارة التربية والجامعات السورية، بالإضافة إلى تقارير التوجيه التربوي والتوجيه الاختصاصي في المحافظات السورية، التي تناولت محتوى المناهج، وطرائق تدريسها،

وتقنيات التعليم المستخدمة آنذاك، وأنظمة الامتحانات، إلى أن المعارف والمهارات والقيم المكتسبة غير موظفة في حياة المتعلم بشكل فعال، وهي تحتاج إلى التحديث وإلى مزيد من الترابط والتكامل فيما بينها ضمن المادة الدراسية الواحدة وبين المواد الدراسية في المنهج، كما أنها قليلاً ما كانت تستخدم الطرائق الحديثة والأساليب المناسبة التي تؤمن فرص التعلم الفعال في الصفوف، كما أن مصادر التعليم لم تكن موظفة بالشكل الأمثل، وكانت المناهج تقتصر للأنشطة العقلية والعملية. أما نظم التقويم فكانت في معظمها تركز على المجال المعرفي في مستوياتها الدنيا "التذكر والفهم". (وزارة التربية، فريق العمل الوطني، 2006، ص 13-14).

1-2- التطورات الحديثة في المجتمع العربي السوري: لقد شهد المجتمع العربي السوري

تقدماً ملحوظاً منذ بداية الحركة التصحيحية في مختلف مجالات الحياة الثقافية والاجتماعية والاقتصادية، وقد تعززت حركة هذا التقدم والارتقاء في مسيرة التحديث والتطوير في إطار مشروع نهضوي تنموي شامل كان في أولوياته الإصلاح الاقتصادي؛ وإصلاح المؤسسات الثقافية والتربوية والتعليمية والإعلامية لدورها الأساس في التنمية البشرية التي تركز إلى برامج التأهيل والتدريب وتربية العقل وتصدير الأفكار ونشر الثقافة المعلوماتية، وتنمية مهارات الحياة والديمقراطية.

وفي ضوء هذه الرؤى أعدت وزارة التربية خططاً وبرامج لتطوير النظام التربوي بمكوناته كافة، وركزت في أولوياتها على تطوير المناهج التربوية وتأمين مستلزماتها البشرية والمادية بما يمكّن المتعلمين من اكتساب المعارف والمهارات وتشكيل منظومة قيمية تدعم المواطنة والمساهمة في تفعيل الحقوق والواجبات وتحمل المسؤولية في بناء وطن متقدم وقادر على تذليل الصعوبات ومواجهة التحديات ومواكبة التطورات المعاصرة.

1-3- التطورات العلمية والتقنية المعاصرة: إن التطور الكبير الذي حصل في العقود

الأخيرة للعلوم الأساسية والإنسانية، بما فيها النفسية والتربوية، وتسارع الاكتشافات فيهما وانتشار التقنيات الحديثة في كل مجالات الحياة وقوة ارتباطها مع الإنسان؛ يضعنا أمام تحديات كثيرة عند التخطيط لبناء المناهج؛ بحيث يصبح إلزاماً علينا مراعاة العديد من المبادئ لكي نصل إلى تنمية جوانب شخصية المتعلم كافة بما يسمح له التعامل مع متطلبات الحياة المعاصرة والمساهمة في التنمية الوطنية الشاملة، وبناء عليه فإن المنهج المطور ينبغي أن يهتم بما يأتي:

- مراعاة حاجات المتعلم ومتطلبات نموه.
- تمكين المتعلم من المعارف والمهارات المناسبة في المجالات العلمية والعملية والإنسانية.
- ربط مضامين المنهج بالحياة.
- تمكين المتعلم من التعامل مع التقنيات الحديثة بما يسمح له التكيف مع الحياة العملية ومتابعة تحصيله الأكاديمي العالي.
- تنمية مهارات التعلم الذاتي من أجل بناء المستقبل. (وزارة التربية، فريق العمل الوطني، 2006، ص14)

1-4- التطورات التربوية المعاصرة: شهدت العلوم التربوية تطوراً هائلاً في العقدين الماضيين بحيث يمكننا استخلاص أهم توجهاتها الحديثة وحصرها في محورين: المحور الأول يهتم بمقتضيات الحياة المعاصرة، والثاني يهتم بمقتضيات بناء المنهج.

فعلى مستوى مقتضيات الحياة المعاصرة: تؤكد العلوم التربوية أهمية الانتقال بالمتعلم من:

- الحفظ إلى الإبداع.
 - من ثقافة التعليم إلى ثقافة التعلم.
 - من الاستهلاك إلى الإنتاج.
 - من الاعتماد على الآخر إلى الاعتماد على الذات.
 - من القفز للنتائج، إلى التركيز على العمليات وصولاً إلى النتائج.
 - من المعارف والمهارات المفككة إلى المعارف والمهارات المترابطة.
 - من الإدارة التربوية إلى القيادة التربوية.
 - من التقويم النهائي اللحظي إلى التقويم المتواصل المستمر.
- أما على مستوى مقتضيات بناء المنهج:

لتحقيق مقتضيات الحياة المعاصرة يراعى في بناء المنهج التربوي التأكيد على الآتي:

- جعل المتعلم محور اهتمام العملية التعليمية - التعليمية.

- الربط بين محتوى المنهج وطرائق التدريس.
- تكامل المواد الدراسية في المنهج وترابطها أفقياً وعمودياً.
- ربط المادة التعليمية بحياة المتعلم اليومية والمستقبلية انطلاقاً من جذوره التاريخية.
- إقامة توازن بين التعليم النظري والتطبيق العملي بغية تحقيق تواصلية المعرفة وحيويتها في حياة المتعلم.
- اعتماد التعزيز والتغذية الراجعة، وتخصيص الوقت المناسب لتقويم المردود التعليمي.
- فتح آفاق المناشط التعليمية الصفية واللاصفية.
- تكامل المعرفة الإنسانية بين شعوب العالم كافة. (وزارة التربية، فريق العمل الوطني، 2006، ص14-15).

مما سبق نجد أن عملية تطوير المناهج الدراسية في سورية أصبحت ضرورة في ظل تغيرات العصر، والتفجر المعرفي، وتزعزع القيم، بحيث تصبح المناهج قادرة على مواكبة تغيرات العصر، وتنمية المهارات الأدائية والتكامل والترابط بين المعارف، وتحقيق الانسجام بين الأهداف والمحتوى والطرائق التدريسية ونظام التقويم في المنهج، وتأمين مستلزمات تنفيذه، وفق الإمكانيات المتاحة، بما يمكّن المتعلمين من اكتساب المعارف والمهارات، وتشكيل منظومة قيمية متكاملة مترابطة لديهم.

2- مرتكزات بناء مناهج التعليم العام وأأسسه:

- يرتكز بناء مناهج التعليم العام ما قبل الجامعي في الجمهورية العربية السورية على " وثيقة المعايير ووثيقة المؤلف" وعلى الوثائق والأسس الآتية:
- المبادئ الأساسية في دستور الجمهورية العربية السورية التي تؤكد أهمية التعليم بوصفه أساساً لبناء الإنسان، وإعداده لحياة منتجة، وإكسابه قدرات تؤهله للإسهام في تطوير وطنه وأمته.
- مضامين خطب السيد الرئيس بشار الأسد في التحديث والتطوير وتوجيهاته في مجال التربية والتعليم.

- توصيات مؤتمرات حزب البعث العربي الاشتراكي المتعلقة في مجال التربية.
- السياسة التربوية في الجمهورية العربية السورية التي تؤكد أن التعليم مكوّن أساسي من مكونات المجتمع يتأثر به ويؤثر فيه، ويساهم في تحقيق الإنجازات الحالية والمستقبلية.
- توصيات المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم "الاليكسو" والمنظمة الإسلامية للثقافة والعلوم والتربية "الاييسيسكو"، ومنظمة الأمم المتحدة للعلوم والتربية والثقافة "اليونسكو".
- توصيات المؤتمرات التربوية المحلية والعربية والعالمية، والاتفاقيات الثقافية مع الدول العربية والأجنبية، والاتفاقيات مع المنظمات العالمية، تقارير الموجهين الاختصاصيين والتربويين الميدانيين، وتقارير التوجيه الأول عن زيارتهم الميدانية ونتائج التقويم الميداني (وزارة التربية، فريق العمل الوطني، 2006، ص16).

مما سبق نجد أن مرتكزات تطوير المناهج التربوية في الجمهورية العربية السورية جاءت منسجمة مع الأهداف والسياسات التربوية للجمهورية العربية السورية، والأسس الوطنية لتطوير المناهج، والمستجدات التربية، وذلك من خلال تأكيدها على التعاون مع المنظمات التربوية، والأخذ بتوصياتها، وتوصيات المؤتمرات التربوية المحلية والعربية والعالمية.

3- الأسس المعتمدة في تطوير المناهج التربوية في الجمهورية العربية السورية:

هناك مجموعة من الأسس تمّ اعتمادها في تطوير المناهج التربوية في الجمهورية العربية السورية، وهي:

• الأسس الاجتماعية:

- ربط المتعلم بتراثه الثقافي والإفادة منه في بناء المستقبل.
- مراعاة خصائص المجتمع والاهتمام بتطويره والارتقاء به.
- تلبية حاجات المتعلم وأهدافه الرئيسية وتعرّف ظروفه ومشكلاته وتبرير مظاهر التغيير والتطوير والتحديث في المجالات جميعها.
- الاهتمام بمتطلبات التنمية الإنسانية في سورية بما يكفل ربط العلم بالمجتمع وتلبية متطلباته المختلفة وسدّ احتياجاته ومواكبة التطورات العالمية.

- العناية بربط المتعلم بمجتمعه وتنمية قدراته على النقد وإبداء الرأي وقبول التعددية في البنية الاجتماعية.
- تلبية حاجات المجتمع التنموية والمساهمة في حل مشكلاته اليومية.
- إبراز مظاهر التطور العلمي والتنمية بأشكالها المختلفة التي يمر بها المجتمع السوري.
- الاهتمام بعادات المجتمع العربي السوري الإيجابية وتقاليده المستمدة من القيم الاجتماعية والإنسانية الحضارية والتمسك بها.
- مد جسور التواصل اللغوي السليم بين البيت والمدرسة والحد من آثار العامية الدارجة في التحدث والحوار وتعزيز استخدام اللغة العربية في مختلف المواقف.
- تدعيم القيم الدينية والأخلاقية والجمالية.
- الأسس النفسية والتربوية:
- اعتماد مفهوم المنهج بوصفه منظومة يؤثر كل مكونٍ بغيره ويتأثر به.
- مراعاة خصائص نمو المتعلم وحاجاته واستعداداته وميوله وقدراته ومهاراته.
- مراعاة طبيعة عملية التعلم في مختلف مراحل التربية والتعليم واعتبار المتعلم محور العملية التعليمية.
- الاهتمام ببناء شخصية المتعلم بشكل متوازن، ومتكامل، من كل جوانبها.
- التركيز على المواقف التعليمية التي تدعم ثقة المتعلم بنفسه.
- رفع وعي المتعلم وتعزيز مهارات التفكير وحل المشكلات.
- الاهتمام بالمعارف والمهارات والقيم التي تنمي القدرة على فهم القضايا المحلية والعالمية والتفاعل الإيجابي معها.
- توفير المواقف التعليمية التي تنمي مهارات التكيف وأداء الأعمال بجودة وابتكار وإبداع.
- الاهتمام بالقيم الروحية والأخلاقية والاجتماعية والعلمية والفنية المرتبطة بالثقافة العربية.
- التركيز على استخدام مصادر المعرفة المتنوعة وعدم الاقتصار على الكتاب المدرسي.

- توفير المناخ الملائم لتدعيم حب العمل والتعاون، والعمل الفريقي.
 - الاهتمام بجودة التعلم والوصول إلى التعلم المتميز من خلال تحديد المعايير ومستوياتها في التعليم.
 - الأسس الوظيفية:
 - التأكيد على مهارات التواصل اللغوي الشفهي والكتابي وانسجامها مع المرحلة العمرية من حياة المتعلم.
 - الاهتمام بمهارات التفكير بكل مستوياته.
 - استخدام التقانات الحديثة في جمع البيانات وتحليلها واستخلاص النتائج.
 - توظيف المعرفة وإنتاجها كأساس لبناء مجتمع المعرفة واقتصاد المعرفة.
 - الأسس الوطنية:
 - إبراز دور الحضارة العربية والإسلامية، وموقع سورية المتقدم منها عبر التاريخ في مختلف المجالات.
 - التأكيد على الانتماء للوطن والاعتزاز به، والحرص على مصالحه العليا، ورفع مكانته بين الأمم وتحمل المسؤولية في بنائه وتطويره والدفاع عنه.
 - الاهتمام بالإنجازات والانتصارات التاريخية والمعاصرة، وإبراز الشخصيات والرموز الوطنية.
 - التأكيد على أصالة التراث الشعبي المحلي وجمالياته.
 - إبراز دور الحركة العلمية والفنية الوطنية المعاصرة وأهم أعمالها وروّادها.
- مما سبق نجد أن هذه الأسس تتسجم مع أسس ومبادئ عملية تطوير المناهج، ومع الأهداف العامة للتربية، والسياسات التربوية المتبعة في الجمهورية العربية السورية، ولكنها لم تركز كثيراً على دور المجتمع المحلي والمعلمين، والعمل على تنمية المهارات الحياتية، وغيرها من الأمور التي لابدّ منها عند القيام بعملية تطوير المناهج.

4- المداخل التي اعتمدت في بناء المعايير الوطنية للمناهج الدراسية المطورة في سورية:

تتضمن معايير المناهج التربوية معارف ومهارات وقيماً يحتاجها المتعلم في حياته اليومية؛ لذلك يشارك في وضع مضامين المحتوى إضافة إلى المسؤولين عن السياسة التعليمية، المتخصصون في التربية وفي علم النفس والموجهون والمدرسون والمعلمون ومديرو المدارس وأولياء الأمور والمتعلمون أنفسهم والمجتمع المحلي.

وقد تمّ التأكيد في صياغة المعايير الوطنية للمناهج التعليمية على ما يأتي:

- الانسجام مع حاجات المتعلم واهتماماته ومشكلاته.
- التركيز على المتعلم وجعله عنصراً فاعلاً ومشاركاً في التنمية.
- وضع مخرجات تعليمية لكل المجالات التربوية ومستوياتها قابلة للقياس والتقييم؛ وتتناسب مع سنّ المتعلم وتنمي مهاراته ليواكب التطور العلمي والتقني ويواجه القضايا العالمية.
- تمكين المتعلم من تعلّم يتّصف بالجودة إذ يعلّمه كيف يتواصل؟ كيف يعيش؟ كيف يعمل؟ وكيف يكون؟ على الصعيد الشخصي والمجتمعي والتربوي والمهني.
- توظيف المهارات المكتسبة في المواقف الحياتية.
- استخدام استراتيجيات التعلم النشط وطرائق التدريس الفعّالة.
- الارتكاز على أساليب تقويم صادقة وذات دلالة.
- استمرار التقويم المرحلي والتشخيصي والبنائي والعلاجي.

وقد تمّ أثناء وضع المعايير تبني مدخل أساسيات المعرفة والاعتماد على تنمية طرائق التفكير وبناء المهارات والابتعاد عن الحشو والتكرار في المادة الدراسية، وهناك المدخل التكاملي والذي يساعد المتعلم على معالجة المعلومات والمعارف بنظرة شمولية تمكّنه من مواجهة المشكلات وحلّها، وتوفير الوقت والجهد، إضافة لمدخل المهارات والذي أصبح تعلّمها ضرورة في العملية التعليمية، كمهارة التواصل مع الآخرين شفهيّاً وكتابياً وإلكترونيّاً، ومهارة حل

المشكلات، واتخاذ القرارات، وتحمل المسؤولية، والتفكير الناقد، والتعلم الذاتي واستخدام مصادر المعرفة، والتقانات المتطورة (وزارة التربية، فريق العمل الوطني، 2006، ص 21-23).

مما سبق نجد أن المعايير الوطنية للمناهج التربوية المطوّرة في الجمهورية العربية السورية تتسجم مع التطورات التربوية المعاصرة، وبُنيت وفق أحدث المداخل المعتمدة في بناء المعايير، كما أنها تراعي حاجات المتعلم واهتماماته، وتقوم على تأكيد أساسيات المعرفة من خلال التركيز على المفاهيم وطرائق العمل والأفكار، واعتماد التكاملية بين المواد الدراسية من خلال دمج المفاهيم المشتركة بين فروع المعرفة المتعددة، تجاوباً مع متطلبات تنمية مفهوم وحدة المعرفة وتكاملها، والاهتمام بالمهارات، وإكساب المتعلمين أساليب التعلم الذاتي.

5- خصائص المعايير الوطنية لمناهج التعليم العام:

- لقد عملت وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية على وضع معايير لكافة المواد الدراسية في المنهج، بحيث تستجيب لمواصفات المعايير المعترف بها عالمياً:
- **قابليتها للقياس:** المخرجات التعليمية التي تجسّد المعايير، يمكن ملاحظتها وقياسها من أجل معرفة مدى التقدم الحاصل في التعليم ومستوى جودته.
- **مستمرة ومتطورة:** المعايير الصحيحة هي التي تصلح لفترة زمنية طويلة ولكنها بالمقابل تمتلك قابلية التطور ومواكبة المتغيرات المتعاقبة في عالم الفكر والعلم والمعرفة.
- **مجتمعية، أخلاقية:** تنسجم مع حاجات المجتمع وترتبط بثقافته، وتهتم بعاداته الحميدة وتقاليد الصالحة المستمدة من القيم الاجتماعية والإنسانية.
- **مرنة:** تسمح بتطبيقها وفق معطيات البيئة التعليمية الزمانية والمكانية.
- **متوازنة:** تهتم بالبناء المعرفي والمهاري والقيمي للمتعلم.
- **محقة مبدأ التعاون والمشاركة:** تتماشى المعايير مع تأكيد التربية المعاصرة على مخرجات التعلم التي تحقّق الأهداف العامة للمجتمع، ولذلك فهي تبنى على أساس اشتراك الأطراف المتعددة والمستفيدة في المجتمع في وضعها.

- **وطنية:** تدعم الانتماء للوطن وتحرص على مصالحه العليا وتحمل المتعلمين مسؤولية بنائه ورفع مكانته بين الأمم.

- **قابليتها للمقارنة:** تمكّن من إجراء المقارنات بين مناهجنا التربوية ومناهج مختلف الدول من حيث المضامين المعرفية والمهارات والقيم. (وزارة التربية، فريق العمل الوطني، 2006، ص 21).

مما سبق نجد أن عملية تطوير المناهج التربوية في الجمهورية العربية السورية قد تمت، وفق أسس علمية، واستندت إلى فلسفة تربوية تتوافق مع المجتمع السوري، كما يتبين لنا حرص القائمين على تطوير المناهج في وزارة التربية في سورية آنذاك على أن تكون هذه المناهج عصرية، وتتسجم مع التطورات التربوية المعاصرة، ومع التغيرات التي جرت على المجتمع السوري والعربي والعالم، بحيث تستجيب لمواصفات المعايير المعترف بها عالمياً في بناء وتطوير المناهج التربوية.

6- مقارنة بين المناهج الجديدة والمناهج القديمة في الجمهورية العربية السورية:

أكدت الدراسات والبحوث التي أجرتها وزارة التربية والجامعات السورية وتقارير التوجيه الاختصاصي والتوجيه التربوي، التي تناولت مضامين المناهج القديمة وطرائق تدريسها وتقانات التعليم المستخدمة فيها والوسائل التعليمية وأنظمة الامتحانات إلى وجود العديد من **جوانب القوة** ومنها: التمكين من المعارف النظرية وكثافتها ومستواها العالي في المواد الدراسية المختلفة، ولكنها قلماً تحقق التكاملية والترابط بين المواد أو تتمي المهارات الأدائية، ولم تركز على المهارات الأساسية المطلوبة للحياة العملية، وتوظيفها في حياة المتعلمين.

ومن **جوانب الضعف** أو **الملاحظات** على المناهج القديمة أن أغلب المعارف والمهارات والقيم المكتسبة غير موظفة في الحياة العملية للمتعلم، وتحتاج إلى الترابط والتكامل فيما بينها، وقلماً تستخدم استراتيجيات التدريس الحديثة، وكانت تركز على طرائق الإلقاء والتلقين وقتل القدرات النقدية لدى المتعلم، وتكرس ثقافة الذاكرة، تلك الثقافة التي تعطل الطاقات الإبداعية لدى المتعلم. كما أن مصادر التعلم المختلفة لم توظف، وبالتالي لم تساهم في تنمية شخصية المتعلم وأساليب تفكيره واكتسابه للمعارف والمهارات المطلوبة، كما افترقت المناهج القديمة إلى التعلم

الذاتي، والعمل الجماعي، وتحمل المسؤولية، واكتساب مهارات اتخاذ القرار وحل المشكلات، وطريقة عرض المحتوى التعليمي في الكتاب المدرسي، ركّز على التسلسل المنطقي للمادة الدراسية وفق منهج المواد المنفصلة، كما أن الإخراج الفني ومقاييس الكتاب لا تواكب المعايير العالمية للكتاب المدرسي، بالإضافة إلى ما سبق تفتقر المناهج التي كانت معتمدة إلى الأنشطة والتدريبات التطبيقية، كما أن انتقال أثر التعلم من مجال إلى آخر كان ضعيفاً، أما نظم التقويم فكانت تركز على المجال المعرفي وفي مستوياته الدنيا، التذكر والفهم، وقلما اهتمت بمستويات التفكير العليا (وزارة التربية، 2011، ص19). ولذا عمدت وزارة التربية في سورية إلى تطوير المناهج وتعديلها، كما عملت على استحداث مناهج جديدة لبعض المواد لم تكن موجودة سابقاً مثل التربية الفنية والموسيقية.

وبيّنت دراسة الرفاعي (2011) أن المنهاج الجديد حاول قدر الإمكان تلافي سلبيات المنهاج القديم، ولاسيما إهمال النواحي الوجدانية والقومية والمهارية بالإضافة إلى محاولة مواكبة العصر من خلال جملة المضامين الحديثة التي تتضمنها الدروس، ومحاولة وضع أفكار شمولية للأسئلة، وجعل المنهاج أكثر تكاملاً ممّا كان عليه.

وقد حدّدت هذه الدراسة نقاط القوة والضعف بالمنهاج الجديد استناداً لتحليل منهج الصف الأول والثاني من الحلقة الأولى للتعليم الأساسي:

1- نقاط القوة:

- المنهاج الجديد شامل وأكثر جاذبية بالنسبة للتلميذ، وهو موجّه لكل من الأهل والتلميذ والمعلم على حدٍ سواء، فالصور جذابة والأفكار أكثر شمولية، وأيضاً تراعي سنّ الأطفال باستخدام شخصية محببة لهم تكلمهم وتطلب منهم جملة من التدريبات ينفذونها عن طريق ألعاب ينفذونها.
- المنهاج الجديد أكثر تنوعاً واعتماداً على طرائق التفكير الحديثة، ممّا يجعل الطالب أكثر قدرة على التفكير، ويجعل المنهاج أكثر قدرة على التعامل مع الجوانب العقلية والمهارية والاجتماعية والقومية.

- إغناء ثقافة التلميذ من خلال مجموعة من المعلومات الجديدة، في محاولة لمواكبة متغيرات العصر الجديد، وما يحتويه من علوم وأفكار جديدة.
- زيادة الاهتمام بمواد التربية الدينية، والتربية على المواطنة والتربية على حقوق الإنسان، سواء بإضافة كتب متخصصة لهذه المواد في الصفوف الأولى، ولاسيما في مادة التربية الوطنية والتربية القومية والتربية الدينية والتربية الاجتماعية أو بإدخالها إلى صلب مواد أخرى.
- محاولة التأقلم مع الطرائق الجديدة مثل طريقة حلّ المشكلات والطريقة الاستكشافية والتعاونية.
- الاهتمام بتقويم التلميذ من خلال جملة من بطاقات الملاحظة الخاصة بكل تلميذ.
- الاهتمام بالأنشطة الصفية والأنشطة اللاصفية التي كانت غائبة تماماً عن المنهاج القديم (الرفاعي، 2011، ص 94-97).

2- نقاط الضعف:

- حددت دراسة الرفاعي مجموعة من نقاط الضعف التي يتميز بها المنهاج الجديد، وهي كالآتي:
- المنهج الجديد كالمنهج القديم لا يراعي طبيعة اللغة العربية، فهي لا تشبه اللغة الإنكليزية من ناحية النطق أو الحركات أو الإعراب أو حتى شكل الحروف، والمنهج إجمالاً يعتمد على طرائق تعليم الحروف دون وجود ترابط يوضح علاقة الحروف بعضها مع بعض، ممّا يجعل التلاميذ دائماً في حالة تشويش من جهة تمييز بعض الحروف المتشابهة، كما يضعف من قدرة التلاميذ على التهجئة.
 - على الرغم من محاولة المنهاج الجديد التأقلم مع ما يحدث في المجتمع من تطور، فإنه يبقى قاصراً أحياناً عن الإحاطة بجوانب هذا التطور بما يقدمه من موضوعات، فإمكانية الإحاطة بالجوانب المتجددة والطارئة على المجتمع كبعض الأمور المفاجئة التي قد تحدث مثل التوعية من مرض طارئ غير موجود في المنهاج، إذ ليس هناك مساحات مفتوحة تملأ بحسب الحاجة.

- اعتماد الطريقة الجُمليّة في تعليم القراءة، وإن هذه الطريقة تفرض على التلميذ تعلّم الجمل قبل تعلّم الحروف، مما يضعف قدرة الطفل على تعلّم الحروف وربطها مجدداً في جمل أخرى.
 - لا يوجد ربط بين المنهاج الجديد وطبيعة الصفوف في سورية، فطبيعة الصفوف ما زالت قاصرة على مواكبة المنهاج الحالي بما فيها من أثاث، إذ تحتاج الطرائق المتبعة إلى توزيعات خاصة يصعب تطبيقها في الصفوف الحالية.
 - إعطاء الكثير من التمارين دون وجود قاعدة لفهم طريقة حل كل تمرين وتثبيت هذه المعلومات.
 - الاهتمام بتنمية ذكاء التلاميذ وضعف تنمية إبداعاتهم من خلال ما يقدّمه المنهاج الجديد من معلومات وأفكار تهتم غالباً بتنمية ذكاء التلميذ بإعطائه تمارين تساعد على ذلك، من دون وجود تمارين تهتم بالجانب الإبداعي (الرفاعي، 2011، ص 98-99).
- والجدول التالي يوضح الفرق بين المنهاج القديم والمنهاج الجديد (المطوّر) في الجمهورية العربية السورية.

الجدول رقم (9): الفرق بين المنهاج القديم والمنهاج الجديد (المطوّر) في الجمهورية العربية السورية.

المناهج القديمة	المناهج الجديدة
1- كانت تتم وفق عملية تطوير جزئية على مستوى المادة والصف في أحسن الأحوال.	1- تم تأليف المناهج الجديدة وفق عملية تطوير شاملة لكل المجالات والمواد والصفوف.
2- تم تأليفها وفق الأهداف العامة للتربية والأهداف الخاصة بالمرحلة، والتي تشكل غايات نهائية فهي أقل وضوحاً.	2- تم تأليفها وفق مدخل المعايير الوطنية في بناء المناهج، والذي يعدّ أحدث المداخل في بناء المناهج لأنه يراعي الخصائص النفسية والعمرية للمتعلم، ويواكب التطورات العلمية ويأخذ بآراء المعلمين وأولياء الأمور والقيادة التربوية، ويمكن قياس مخرجاته التربوية.
3- تم التأليف وفق مفردات المنهاج المنبثقة عن الأهداف الخاصة للمادة الدراسية، فهي أقل دقة لتحديد المخرجات والنواتج التعليمية.	3- تم تأليفها في ضوء المعايير والمخرجات التعليمية التي تمثل النواتج التعليمية بدقة.
4- تم تأليفها وفق مدخل المواد المنفصلة والأهداف السلوكية.	4- تمت عملية التأليف وفق خريطة مفاهيم تتسع وفق خصوصية المرحلة العمرية والأهداف التعليمية التعلمية.

المناهج القديمة	المناهج الجديدة
5- الترابط بين المواد الدراسية عرضي، قلما يهتم بالترابط والمجالات الواسعة للمادة.	5- راعت المنحى التكاملي بين مجالات المادة الواحدة وبين المواد الأخرى في بناء المناهج.
6- ركزت على المجال المعرفي وقلما ركزت على المجالين المهاري والوجداني.	6- تراعي المجالات الثلاثة المعرفية والمهارية والوجدانية.
7- ركزت على مستوى التذكر والمستوى الأدنى من الفهم، وقلما ركزت على المستويات التفكيرية العليا.	7- تراعي مستويات التفكير المختلفة من التذكر والفهم والتطبيق والتحليل والتركيب والتقويم.
8- تركز على الحفظ وتحصيل الدرجات.	8- تركز المناهج الجديدة على المهارات الحياتية والمهارات الخاصة بكل مجال من مجالات المادة الدراسية.
9- تركز على حفظ المعلومات واستظهارها.	9- تركز على الأنشطة البحثية والمهارات التطبيقية.
10- تركز على المادة الدراسية وجهد المعلم في شرح وتحليل الأفكار وقلما تتطلب من المتعلم أن يقوم بعملية التفسير والتحليل.	10- تركز على فعالية المتعلم ونشاطه للحصول على المعرفة عن طريق التعلم الذاتي، والتعلم ضمن فريق واستخدام التقنيات الحديثة.
11- دور المعلم أساسي ويقع العبء الأكبر عليه في شرح وتبسيط المادة المعرفية.	11- دور المعلم والمدرس ميسر ومرشد وموجه.
12- تراعي التسلسل المنطقي في عرض المادة وهي أقل اهتماماً بحاجات المتعلم وميوله ورغباته.	12- تركز في عرض المادة العلمية والأنشطة على اكتساب المتعلم مهارات تمكنه من اكتساب المعرفة ذاتياً.
13- أقل تشويقاً لأنها تركز على المادة العلمية.	13- مشوقة وتشد انتباه المتعلم في الشكل والمضمون.
14- تهتم بالتكرار والحشو والتفاصيل التي سريعا ما ينساها المتعلم.	14- تركز على أساسيات المعرفة والحقائق والمعارف الأكثر ثباتاً.
15- تهتم بالامتحانات أكثر مما تهتم بأعمال وأنشطة المتعلم.	15- تهتم بعملية التقويم المستمر.
16- تركز على المعلومات أكثر من الممارسات.	16- تركز على الممارسات الحياتية.
17- تركز على المادة مما أدى في بعض الأحيان إلى وجود حشو وتكرار للمعلومات، والتطرق إلى المعلومات من غير الاختصاص مما يستدعي المعالجة السطحية.	17- تم التدقيق من المتخصصين لإيجاد حالة من الاتساق والانسجام بين المواد الدراسية التي تم تأليفها.

(وزارة التربية، 2011، ص20-21)

كما بينت دراسة (الحسين، 2012) أن المناهج المطور في الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي، يتميز بعدة ميزات لم تكن متوافرة في المناهج القديمة، أهمها:

1- ارتكاز المنهج على مجموعة من معايير المواد الدراسية.

- 2- اعتماد الأسلوب القائم على الوحدات.
- 3- عرض المحتوى بلغة عربية بسيطة وواضحة.
- 4- اتّسم كتاب التلميذ في المنهاج المطوّر بعدة ميزات لم تكن موجودة في المنهج القديم، أهمها:
 - استهلال فصول الكتب الدراسية المختلفة بصورة تحوي تهيئة للتشويق وتكوين دافعية لدى التلميذ.
 - وجود مجموعة من الأنشطة المتنوعة التي تتضمن أنشطة استكشافية وأخرى لربط الخبرات السابقة للتلميذ بموضوعات المقرر.
 - يبدأ كل درس من دروس كل فصل بالفكرة الأساسية لمحتوى الدرس.
 - أشكال ورسوم متنوعة تتناسب مع موضوعات الدرس.
 - تنويع مسار كل درس (بعض الدروس تبدأ بفقرة تعلم ثم تحقق ثم تمرن، وبعضها تبدأ بفقرة استكشف ثم تبادل المعلومات أو اربط وبعد ذلك تمرين).
 - نماذج تطبيقية للمعلومات والمهارات المتضمنة في الدرس.
- 5- وجود كتاب للأنشطة والتدريبات يحوي على تمارين وتدريبات ومسائل تنمّي المهارات المختلفة لدى التلميذ.
- 6- وجود المواقف التي تستدعي استخدام استراتيجيات التعلم النشط.
- 7- تنويع مهارات التفكير المتضمنة في الكتب الدراسية المختلفة.
- 8- وجود المواقف التعليمية التي تستلزم استخدام التقنيات الحديثة في جمع المعلومات وتصنيفها.
- 9- وجود المواقف التعليمية التي تستدعي من التلاميذ إبداء رأيهم ونقد الآخرين.
- 10- وجود المواقف والأنشطة التي تستدعي توظيف مصادر متنوعة للمعرفة.

- 11- وجود المواقف والأنشطة التي تعزز مهارة التعلم الذاتي ومهارة العمل الجماعي لدى التلميذ.
 - 12- وجود المواقف والأنشطة التي تستدعي ربط الدروس بحياة التلميذ الواقعية وبيئته.
 - 13- وجود الأنشطة التي توظف المهارات المكتسبة في المواقف الحياتية للتلميذ.
 - 14- وجود الأنشطة التي تراعي الفروق الفردية بين التلاميذ.
 - 15- وجود البطاقات التقييمية لتقويم أداء المعلم والمتعلم.
 - 16- تنوع أساليب تقييم كل وحدة من وحدات المقررات الدراسية (أسئلة موضوعية- أسئلة مقالية- أسئلة ذات الإجابة القصيرة).
 - 17- تضمّن دليل المعلم ما يلي:
 - فلسفة وأهداف كل مقرر.
 - استراتيجيات تدريسية عامة على المعلم مراعاتها.
 - وجود كتاب التلميذ على صفحات كتاب المعلم لضمان تسهيل تحضير الدروس.
 - تخطيط لكل درس يتناول حلقة التعلم (المقدمة- التعلم والتعليم- الخاتمة والتقييم).
 - تتناول المقدمة تنشيط المعلومات السابقة المكتسبة الضرورية لكل فصل.
 - يشير إلى أوجه الربط مع المفاهيم الأخرى، أو المجتمع أو المواد الأخرى.
 - وجود مواضيع ثقافية ونشاطات إضافية لكل مقرر (الحسين، 2012، ص 83-84).
- مما سبق نجد أن المناهج المطوّرة التي بُنيت وفق مدخل المعايير تتميز بتركيزها على المتعلم الذي يُعد محور العملية التعليمية، ويشارك المتعلم بكل إجراءات التخطيط السنوية والفصلية والدرسية، ويتحول المتعلم من شخص منفعل وفق مدخل الأهداف السلوكية إلى شخص فاعل مفكر ناقد عند صياغة الأهداف التعليمية وفق مدخل المعايير. ويوضح الجدول التالي نقاط التباين بين كلا المدخلين بالنسبة إلى طريقة التدريس:

الجدول رقم (10): نقاط التباين بين مدخل الأهداف السلوكية ومدخل المعايير

الرقم	مدخل الأهداف السلوكية	مدخل المعايير
1	تستند إلى النظرية السلوكية.	تستند إلى النظرية المعرفية البنائية.
2	يجب أن يتحقق السلوك بعد النشاط مباشرة.	تعديل السلوك عملية تراكمية يمكن أن يتحقق في نهاية الخبرة أو في نهاية الحصة الدراسية.
3	تعود المعلمين على استخدام أنواع محدودة من الطرائق التعليمية.	تشجع المعلمين على استخدام طرائق تعليمية متنوعة خاصة مثل الطرائق التفاعلية والكشفية.
4	ينصبّ جهد المعلم على تحقيق مستويات المجال المعرفي.	ينصبّ جهد المعلم على تنشيط المعارف وتنمية المهارات والاتجاهات والقيم.
5	تقيد المعلم وتحدّ من قدرته على الإبداع.	تشجع المعلم على الإبداع.
6	تتحرر معظم نشاطات المتعلمين داخل الغرفة الصفية.	تشجع المعلمين على تصميم أنشطة صفية وأخرى لا صفية.
7	تعود المتعلمين الاعتماد على مصدر واحد لمعرفة وهو الكتاب المدرسي.	تؤكد على ضرورة تنويع مصادر المعرفة.
8	معظم الأسئلة الصفية مغلقة (ذات إجابة محددة).	معظم الأسئلة الصفية ذات إجابات مفتوحة تستدعي الإبداع.
9	يهدف التمهيد غالباً لاسترجاع المعلومات السابقة.	يهدف التمهيد إلى تنشيط المعارف السابقة وإثارة الدافعية للتعلم.
10	لا تعود المتعلمين على المعرفة النقدية.	تنمي المعرفة النقدية لدى المتعلمين.
11	يخطط المعلم للدروس وفق جدول خاص عرضي يتضمن وضع الأهداف والوسائل والزمن والتقويم بشكل منفصل لكل هدف.	يخطط المعلم للدروس بحيث يتضمن الهدف العام للدرس الذي تشتق منه الأهداف التعليمية التي تتحقق من خلال مجموعة أنشطة مترابطة.
12	تعتمد البيئة التعليمية على دعم المتعلم المتميز.	البيئة التعليمية داعمة تهتم بالمتعلمين كافة.
13	تضع معايير تهدف للوصول إلى السلوك المقبول.	تؤكد على ضرورة وصول جميع المتعلمين إلى التعليم المتقن.
14	اهتمام البيئة التعليمية بأنواع الذكاءات المتعددة محدود.	تهتم البيئة التعليمية بتنمية الذكاءات المتعددة وأنماط التعلم المتنوعة.
15	تركز على أساليب التقويم التقليدية التي تقيس التحصيل الدراسي.	تؤكد على استخدام تقنيات التقويم البديل الذي يقيس جميع جوانب العملية التعليمية.
16	غلق الدرس للتأكد من استرجاع المعلومات	غلق الدرس يهدف إلى ربط مفاهيم الدرس بالحياة وتشجيع المتعلم البحث والتوسع.

(وزارة التربية، 2014، ص5-6)

من خلال الجدول السابق يتبين أن المنهاج القديم يستند إلى النظرية السلوكية، بينما بُني المنهاج المطور وفق مدخل المعايير الذي يستند إلى النظرية المعرفية البنائية. ويركز المنهاج القديم بشكل أساسي على الجوانب المعرفية، ولا سيما مستوى الحفظ والتذكر، بالاعتماد على مصدر واحد هو الكتاب المدرسي، بينما يركز المنهاج المطور بشكل أساسي على تنمية المهارات والاتجاهات والقيم، ويؤكد على ضرورة تنويع مصادر المعرفة. وطرائق التدريس في المنهاج القديم محدودة، بينما يشجع المنهاج المطور على استخدام طرائق متنوعة وحديثة. والأنشطة في المنهاج القديم غالباً ما تكون محصورة داخل الغرفة الصفية، بينما في المنهاج المطور متنوعة ما بين أنشطة صفية وأخرى لا صفية. والمعلم في المنهاج القديم محور العملية التعليمية، وعمله محدود ولا مجال للإبداع فيه، بينما في المنهاج المطور المعلم ميسر وموجه للعملية التعليمية، كما يشجع المنهاج المطور المعلم على الإبداع. والبيئة التعليمية في المنهاج القديم تعتمد على دعم المتعلم المتميز، ولا تهتم بشكل كبير بالذكاءات المتعددة، بينما في المنهاج المطور فهي تهتم بكافة المتعلمين، وتهتم بتنمية بالذكاءات المتعددة. وأساليب التقويم في المنهاج القديم تقليدية و تقيس التحصيل الدراسي فقط، بينما في المنهاج المطور تؤكد على استخدام تقنيات التقويم البديل الذي يقيس جميع جوانب العملية التعليمية.

أخيراً ومن خلال المقارنات السابقة نجد أن المناهج القديمة كانت تزود المتعلم بمعلومات غزيرة في المجالات المختلفة، ولكنها كانت تعاني من الحشو والتكرار، بينما ركزت المناهج المطورة في الجمهورية العربية السورية على أساسيات المعرفة الأكثر ثباتاً، مثل المبادئ العامة والنظريات، والأفكار الرئيسية، وتنمية مهارات التفكير المختلفة عند المتعلم، واستخدام مصادر المعرفة المتنوعة والتقنيات الحديثة، واتخاذ القرار وتحمل المسؤولية، وتعزيز حب العمل والعمل الجماعي. وبالتالي يمكن القول أن المنهاج المطور ينسجم مع ميزات المنهج الحديث الذي يجعل المتعلم محور العملية التعليمية، ويراعي حاجاته وإمكاناته وقدراته الذاتية في اكتساب معارف العصر ومهارته وحل المشكلات والنجاح الاجتماعي والمهني، كما أنه يوسع من رؤية المتعلم للواقع والمستقبل ومتطلبات التكيف الإيجابي معهم. كما ينسجم مع معايير جودة المنهاج.

7- حركة تطوير المناهج في سورية بين عامي 2000-2014م:

إن الاهتمام بالمناهج التعليمية وتطويرها حظي بالكثير من العناية والاهتمام في الكثير من دول العالم ومنها الجمهورية العربية السورية، حيث مرّت المناهج بالعديد من مراحل التطوير منذ الاستقلال وحتى الوقت الحاضر.

فمنذ أواخر الثمانينات من القرن الماضي، أولت وزارة التربية اهتماماً بالغاً لتأليف الكتب الدراسية، ورغم أن هذا التأليف كان يفتقر إلى منهجية واضحة، إلا أنه استند إلى الاتجاهات الثلاثة التي أقرتها مؤتمرات الحزب في التحديث والتوظيف والتوجيه. وانسجماً مع هذه الاتجاهات فقد تم:

- تعزيز مداخل التربية البيئية والسكانية والصحية والمرورية والمعلوماتية وحقوق الطفل في محتوى الكتب المدرسية وفق أسلوب الدمج متعدد الفروع.
- تعزيز الاتجاه الوظيفي لمحتوى المناهج وتطبيق مدخل الكفايات في إعداد المناهج المعدلة والجديدة.
- تنقية المناهج من الأخطاء العلمية واللغوية وإزالة حالات الحشو والتكرار والتناقض من خلال لجان متخصصة ميدانياً ومركزياً، مُشكلة لهذا الغرض، ولجميع المواد في مختلف المراحل.
- إدخال اللغة الأجنبية بدءاً من الصف الخامس الابتدائي.
- إدخال التربية المهنية في مناهج التعليم الأساسي تعزيزاً للتوجيه المهني وربط التعليم الأساسي بالحياة.
- إدخال المعلوماتية مادة دراسية في المناهج الدراسية. (الخطيب، 2000، ص 7-9).

وعلى الرغم من ذلك فقد بقيت هناك فجوة في كافة المراحل تتعلق بعدم إدخال مفاهيم النوع الاجتماعي والتربية الوطنية، وفي مقدمة هذه الأخيرة مفاهيم حقوق الإنسان السياسية، والاقتصادية- الاجتماعية، والحريات الفردية الأساسية، وفق الميثاق العالمي لحقوق الإنسان، واحترام الرأي والرأي الآخر، والمفاهيم الضريبية والمشاركة المجتمعية واللامركزية، ومفهوم المال العام، والتضامن العالمي، ومفاهيم التحديات البيئية والصحية والأوبئة العالمية، التي تواجه

البشرية جمعاء. وبشكل عام كان هناك تقصير كبير في استخدام المنهج المدرسي لمدخل خارطة المفاهيم التي تساعد المتعلم على اكتساب معلومات جديدة، واستيعابها ضمن جملة المفاهيم، وتساعده على التعلم التعاوني، وامتلاك خبرات قيمة في استيعاب معاني المفاهيم وعلاقتها بالحياة وبمجتمعه وببيئته المحلية.

كما كان هناك إهمال تام للمواد الإبداعية العليا مثل مادتي الموسيقى والتربية الفنية، إلى درجة أن مادة الموسيقى توزع كتكملة نصاب لمعلمين غير مختصين من قريب أو من بعيد بالمادة. وبقيت المناهج تعاني من الحشو والتكرار في المعلومات (هيئة تخطيط الدولة، 2005، ص 62-63).

وبدأ التطوير يأخذ منحى نوعياً بعد المؤتمر الثاني لتطوير التعليم في سورية المنعقد في دمشق عام 1998م، والذي أوصى بتطوير المناهج وإعادة النظر في محتواها، فتم تطوير مناهج اللغة الأجنبية باعتماد الطريقة التواصلية، وتلا ذلك تطبيق وحدات تجريبية في مادتي العلوم والرياضيات في عام 2003م وجرى تقويمها في عام 2004م واهتمت تلك الوحدات بتنمية المهارات والتفكير العلمي، وأثبتت فاعليتها ميدانياً (وزارة التربية، 2006، ص 21).

وعقدت منذ عام 2000م العديد من المؤتمرات التربوية التي دعت إلى تطوير المناهج الدراسية لمساعدة التربية في التغلب على الصعوبات والتحديات التي تواجهها، من خلال التركيز على أساسيات المعرفة والتعلم الذاتي، ومن هذه المؤتمرات، المؤتمر الثالث لكلية التربية المنعقد بجامعة دمشق عام 2003م تحت عنوان "المستلزمات النفسية التربوية لمرحلة التعليم الأساسي في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة"، والذي خرج بتوصيات أهمها:

- تطوير مناهج التعليم الأساسي لتقي بحاجات المتعلمين وبالأهداف التي وضعت من أجلها.
- تشجيع مبدأ التعلم من أجل الإتقان وتطوير أساليب التعلم الذاتي لدى تلاميذ التعليم الأساسي (أبو فخر، 2003، ص 207-209).

لكن التطوير النوعي الأهم الذي انصبّت فيه جهود وزارة التربية هو اعتماد مدخل المعايير لمناهج التعليم العام ما قبل الجامعي عام 2006م، وبناءً عليه تم تأليف المناهج الجديدة المطورة عام 2010م.

ومرت عملية تطوير المناهج في سورية بعدة مراحل:

المرحلة الأولى: وضع وثائق المعايير ووثائق المؤلف:

جرى العمل في هذه المرحلة وفق الخطوات الآتية:

1- تدريب الفريق الوطني: أقيمت في نيسان من العام 2004م ورش عمل في وزارة التربية جمعت عدداً من أساتذة جامعة دمشق والموجهين الأولين في الوزارة وعدداً من الخبراء التربويين من مكتبة النشر التربوي السوري لمناقشة آلية وضع المناهج وفق مدخل المعايير. وتم تدريب الموجهين على ذلك من خلال وضع نموذج لمادة الدراسات الاجتماعية.

2- الانطلاق في وضع المعايير: جرى الانطلاق في وضع المعايير في نيسان 2005م، وتم تشكيل فريق عمل وطني لتطوير المناهج وفق مدخل المعايير، وشكّل الفريق ووضع هيكله التنظيمي ولجانه ونفذت خطة العمل وفق مراحل عدة منها وضع فلسفة المنهج وأسس، وتحديد الميادين المعرفية ومجالاتها، وكتابة المعايير والمخرجات في كل صف، وتحديد الوحدات والدروس والأهداف الدراسية، وبدأ العمل في أيار عام 2005م وأنجزت المرحلة الأولى من الخطة في كانون الأول من عام 2005م.

المرحلة الثانية: تقويم الوثائق:

جرى تقويم وثائق المعايير ووثائق المؤلف على عدة مراحل وفق ما يأتي:

- التقويم الداخلي: حيث قوّمت اللجان عمل بعضها بعضاً، لضمان التكامل والترابط بين المواد وعدم التكرار.
- تقويم عمل الفريق من قبل موجهين ومدرسين متميزين من المحافظات: حيث أقيمت ورشة عمل محلية في شباط 2006، وجرى تعديل الوثائق وفق الملاحظات والمقترحات المقدّمة للجان.

- تقويم عمل اللجان من قبل أساتذة من الجامعات: من خلال ورشة عمل محلية في 10/5/2006، واستمرت أعمالها لمدة شهر، وذلك لضمان التنسيق والتكامل مع مناهج التعليم العالي، وتم تعديل الوثائق بناءً على نتائج الورشة.
- تقويم دولي: حيث عقدت ورشة عمل دولية من 10-14/7/2006، في قصر الأمويين للمؤتمرات شارك فيها خبراء دوليون من منظمة الإيسيسكو والألكسو واليونسكو وأساتذة من الجامعات السورية وفريق العمل الوطني، تم خلالها تقويم عمل اللجان، وتمّ تعديل الوثائق وفق ملاحظات المشاركين (وزارة التربية، فريق العمل الوطني، 2006، ص25-26).

المرحلة الثالثة: تأليف الكتب المدرسية:

تم الإعلان عن مسابقة تأليف الكتب المدرسية وفق المعايير الوطنية للمواد العلمية واللغات الأجنبية بتاريخ 9/3/2007، وتمّ الإغلاق بتاريخ 6/9/2007، كما جرى تشكيل لجان محلية لتأليف باقي المواد وفق هذه المعايير، إضافة إلى عملها في إعداد معايير البيئة المدرسية، وتحديث نظم الاختبارات والتقويم، ويتم إدراج المفاهيم الجديدة ومتابعة تطبيقها وفق خطة زمنية مدروسة (وزارة التربية، 2007).

المرحلة الرابعة: تنفيذ المناهج الجديدة:

وفي هذه المرحلة تم تنفيذ المناهج الجديدة وفق خطة زمنية مدروسة تكونت من خمس مراحل هي:

- المرحلة الأولى: بدأت في العام الدراسي 2009/2010 حيث جُربت الكتب الدراسية المؤلفة للصفوف (1-2-3-4-7-10) في 5 محافظات.
- المرحلة الثانية: في العام الدراسي 2010/2011 وبعد أخذ الملاحظات على المناهج التجريبية وتصويب الملاحظات العلمية والفنية تم إدراج الكتب التجريبية للصفوف (1-2-3-4-7-10)، لمواد التربية الدينية واللغة العربية والدراسات الاجتماعية والتربية الفنية والموسيقية المؤلفة وطنياً، وكتب مواد العلوم الأساسية التي اعتمدت من قبل اللجان العلميّة وتمّ شراؤها من دور النشر.

- المرحلة الثالثة: في العام الدراسي 2011/2012 تم العمل على تصويب الملاحظات الميدانية والعلمية والفنية من قبل لجان التأليف على الكتب الدراسية للصفوف (1-2-3-4-7-10)، وإدراج الكتب للصفوف (5-8-11) للمواد الدراسية كافة.

- المرحلة الرابعة: في العام الدراسي 2012/2013 جرى العمل على تصويب الملاحظات الميدانية والعلمية والفنية من قبل لجان التأليف للصفوف (5-8-11)، وإدراج الكتب للصفوف (6-9-12) المؤلفة وطنياً بالكامل.

- المرحلة الخامسة: في العام الدراسي 2013/2014 عُمل على تصويب الملاحظات الميدانية والعلمية والفنية من قبل لجان التأليف للصفوف (6-9-12). والجدول التالي يوضح البرنامج الزمني لمراحل تنفيذ مشروع تطوير المناهج في التعليم العام.

الجدول رقم (11): البرنامج الزمني لمراحل تنفيذ مشروع تطوير المناهج في التعليم العام

الإجراءات	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
تدريب الفريق الوطني لوضع المناهج وفق مدخل المعايير											
كتابة المعايير العامة وتدرجها وفق الحلقات والمراحل											
ورشة تحكيم وطنية بالتعاون بين وزارة التربية ووزارة التعليم العالي											
ورشة تحكيم عربية ودولية											
إقرار المعايير											
الإعلان عن مسابقة تأليف وإخراج الكتاب المدرسي بتاريخ 2007/9/6م والبدء بتأليف كتب مواد اللغة العربية والمواد الاجتماعية والتربية الدينية من قبل الفريق الوطني.											
الإغلاق بتاريخ 2008/3/9											
اختيار أفضل السلاسل											
تجريب الكتب الجديدة في صفوف الحلقة الأولى والسابع والعاشر في خمس محافظات وتقويمها.											
تطبيق الكتب الجديدة في صفوف الحلقة الأولى من التعليم الأساسي والسابع والعاشر في محافظات القطر كافة. بعد تدريب المعلمين والمدرسين على كيفية											

الإجراءات	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
التعامل مع المنهاج الجديد، وتجريب كتب الصفوف (5-8-11) في خمس محافظات.											
تصويب الملاحظات الواردة من الميدان للصفوف (1-2-3-4-7-10) وتطبيق الكتب الجديدة في (5-8-11) في محافظات القطر كافة. بعد تدريب المعلمين والمدرسين على كيفية التعامل مع المنهاج الجديد، وتجريب كتب الصفوف (6-9-12) في خمس محافظات.											
تصويب الملاحظات الواردة من الميدان للصفوف (5-8-11) وتطبيق الكتب الجديدة في (6-9-12) في محافظات القطر كافة. بعد تدريب المعلمين والمدرسين على كيفية التعامل مع المنهاج الجديد.											
تصويب الملاحظات الميدانية والعلمية والفنية من قبل لجان التأليف للصفوف (6-9-12).											

(المصدر: من تصميم الباحث) بالاعتماد على (وزارة التربية، 2011، ص 17).

مما سبق نجد أن عملية تطوير المناهج في الجمهورية العربية السورية سارت وفق خطوات منهجية علمية، وتتسجم مع الخطوات التي يجب أن تمرّ بها عملية تطوير المناهج في العصر الحديث، فقد سبق عملية تطوير المناهج في الجمهورية العربية السورية الاطلاع على تجارب الدول المتقدمة والنامية، والاطلاع على نتائج الدراسات والبحوث المنهجية حول الواقع التربوي وواقع المناهج السابقة، وشارك في عملية التطوير خبراء من وزارة التربية ومن الجامعات السورية، ولا سيما جامعة دمشق، ومن ثم تمّ وضع المعايير المرجعية للمناهج، تلاها وضع وثائق المؤلف، وتأليف الكتب وأدلة المعلمين، وبعد ذلك تمّ تجريب المنهاج وتصويبه، وتدريب المعلمين على كيفية التعامل مع المنهاج، وأخيراً تمّ تطبيق المنهاج وتعميمه ومتابعة تطبيقه، والعمل على تذليل الصعوبات التي تواجه المعلمين والتلاميذ في أثناء تطبيق هذا المنهاج.

وتجدر الإشارة هنا إلى أن تدريب المعلمين على كيفية التعامل مع المنهاج، لم تكن بالفاعلية المطلوبة، لأن تطوير مناهج الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بصفوفها الأربعة دفعة واحدة، جعل من الصعوبة بمكان تدريب شريحة واسعة من المعلمين بفاعلية في الصفوف والمواد الدراسية كلها.

وفي عام 2013م أصدر السيد الرئيس بشار الأسد مرسوماً تشريعياً يقضي بإحداث **المركز الوطني لتطوير المناهج**. والمركز - كما جاء في المادة/2/ من النظام الداخلي للمركز الوطني لتطوير المناهج التربوية- هو "جهة متخصصة في تصميم المناهج التعليمية والتربوية في التعليم ما قبل الجامعي وتنقيحها وتطويرها تطويراً شاملاً ومتكاملاً ومتوازناً ومرناً يلائم مجتمع المعرفة، ويلبي احتياجات المجتمع ومتطلبات التنمية المستدامة، وذلك وفق أحدث النظريات والأساليب التربوية والعلمية المعاصرة"(وزارة التربية، النظام الداخلي للمركز الوطني لتطوير المناهج، 2015، ص3).

ويهدف إلى المساهمة في إعداد مواطن مبدع قادر على المنافسة محلياً وإقليمياً وعربياً وعالمياً عن طريق تطوير المناهج في التعليم ما قبل الجامعي، ورصد حاجات المتعلمين العلمية والتربوية والنفسية، ورصد حاجات سوق العمل، ويسعى إلى إعداد الموارد البشرية والمادية التي تحتاجها المناهج المطوّرة بما يضمن جودة العملية التعليمية (وزارة التربية، 2015، ص3).

ويسعى المركز إلى تحقيق أهدافه اعتماداً على ما يلي:

1. اقتراح الأهداف العامة للتربية والتعليم وأهداف المراحل التعليمية المختلفة في ضوء السياسة التربوية للدولة وفلسفة المجتمع والتطور العلمي والتقني.
2. تطوير الأهداف العامة والخاصة للمناهج في ضوء الأهداف العامة للدولة.
3. متابعة التطورات والمستجدات العلمية والتربوية في مجال بناء المناهج الدراسية والاستفادة منها.
4. تطوير المعايير الوطنية لمحتوى المناهج الدراسية.
5. تطوير معايير الكتاب المدرسي وأدلة المؤلف.

6. تطوير معايير الوسائل التعليمية.
 7. تطوير معايير استراتيجيات التدريس.
 8. إعداد المناهج التربوية للمراحل المختلفة في ضوء السياسة التربوية للدولة والأهداف العامة للتربية.
 9. تأليف وإخراج الكتاب المدرسي وتطويره في ضوء المستجدات العلمية والتربوية والاجتماعية والتقنية.
 10. التقييم المستمر للمناهج وتعديلها.
 11. وضع الخطط الدراسية لكل مادة في مختلف المراحل.
 12. اختيار استراتيجيات التدريس الفعالة وتكييفها مع البيئة التعليمية.
 13. وضع مواصفات الوسائل والتقنيات التعليمية والتنسيق مع الجهات التي تعنى بإنتاج الوسائل والتقنيات التعليمية والبرمجيات التعليمية.
 14. تجريب المناهج المطورة وتعديلها بناء على التغذية الراجعة من الميدان، وتطوير البرامج التدريبية بما يتوافق مع المناهج المطورة.
 15. بناء الاختبارات وإنشاء بنك الأسئلة لاستعماله في الاختبارات العامة بالتنسيق مع مركز القياس والتقويم التربوي. ولهذا الهدف يقترح المركز أعضاء لجان بناء الاختبارات وآليات اختيارهم ويدرّبهم.
 16. إجراء الدراسات الميدانية والمقارنة المتعلقة بالمناهج من حيث: المعايير ووثيقة المؤلف والكتاب المدرسي وأداء المدرس وطرائق التدريس وتقنيات التعليم ومصادر التعلم، والتقويم.
 17. ضمان جودة المنهج المدرسي بعناصره المختلفة (وزارة التربية، 2015، ص3-4).
- وفي عام 2014م أقامت وزارتا التربية والتعليم العالي في سورية وبالتعاون مع مركز البحوث التربوية في لبنان، "الورشة الوطنية لمتطلبات المناهج وفق مدخل المعايير"، في رحاب كلية التربية بجامعة دمشق، وأوصت هذه الورشة بتطوير مناهج كليات التربية المتعلقة بإعداد

المعلم في مجالات مقررات المناهج وطرائق التدريس وتقنيات التعليم والتقويم والقياس والتربية العملية وتضمينها الجوانب النظرية والتطبيقية لمدخل المعايير. كما أوصت الورشة بتعزيز برامج التدريب في وزارة التربية بموضوعات نظرية وعملية وإعداد وثيقة مرجعية لكليات التربية تلبي متطلبات مناهج وزارة التربية، وإقامة دورات تدريبية للموجهين والمدرسين والمعلمين بمشاركة المتخصصين من كليات التربية بشكل مستمر وإيجاد لجنة دائمة لتطوير مقرر التربية العملية في كليات التربية والتنسيق المستمر مع وزارة التربية (www.sana.sy).

مما سبق يمكن القول أنه وعلى الرغم من التطور الكبير الذي شهدته عملية تطوير المناهج في الجمهورية العربية السورية بين عامي (2000-2014م) إلا أن قرار تطوير المناهج ما يزال يصدر من الأعلى إلى الأسفل، على مستوى وزارة التربية، ويقتصر على لجان بعينها دون غيرها، ولذلك فإن عملية تطوير المناهج، يجب ألا تكون حكراً على لجان تتبع القطاع التربوي، بل يجب أن تكون عملية مفتوحة ومتاحة للجميع ممن لديهم القدرة والموهبة ورغبة الإسهام فيها، كما لا بدّ من إشراك جميع من له صلة بتخطيط المناهج وتنفيذها ومتابعتها من المعلمين إلى مديري المدارس والمتعلمين وأولياء الأمور إلى الساسة التربويين، ومتخصصو المناهج.

كما أن عملية تطوير المناهج لا تتوقف عند إدخال تعديلات معينة على بعض أجزاء المنهج، بل يجب أن تشمل كافة عناصر المنهج، من الأهداف والمحتوى إلى طرائق التدريس والأنشطة والوسائل التعليمية وأساليب التقويم والبيئة المدرسية، والكتاب المدرسي وأدلة المعلمين.

ويرى الباحث بأن نجاح عملية تطوير المناهج في الجمهورية العربية السورية يتطلب مايلي:

- توفير مستلزمات المناهج المطوّرة من وسائل تعليمية وتقنيات حديثة، كالحاسب والانترنت...
- تطوير المكتبة المدرسية بحيث تحوي كتباً ومراجع وأقراصاً إلكترونية تتّصل معلوماتها بالمناهج، وتنظيم آليات عمل المكتبة وأمين المكتبة.
- تطوير المخبر المدرسي بحيث يُجهّز بمستلزمات تطبيق الجانب العملي في التعليم، وتنظيم آليات عمل المخابر وأمناء المخابر.

- تطوير أنظمة التقويم والامتحانات، بحيث تتوافق مع أهداف المناهج.
- توفير قاعات متعددة الأغراض.
- تحديد عدد الطلاب في الشعبة.
- إعادة النظر في اليوم الدراسي والخطة الدراسية من التنظيم والمدة الزمنية.
- إعادة النظر في أساليب تدريب المعلمين على المناهج الجديدة، وتزويدهم بالمستجدات العلمية والتربوية من خلال مواكبتها عبر وسائل الإعلام وشبكات الاتصال الإلكترونية.
- إعادة النظر في أساليب التوجيه التربوي، بحيث يساهم في رفع كفاية المعلم.
- تحسين الواقع المعيشي والاقتصادي للمعلم ليتفرغ للعمل التربوي.
- إشراك كل الأطراف المعنية بعملية تطوير المناهج (المعلمون - المتعلمون - مديرو المدارس - الموجهون - المربون - المتخصصون في مواد الدراسة - أولياء الأمور - رجال الاقتصاد والاجتماع والسياسة).
- الاستفادة من التجارب السابقة لتطوير المناهج المحلية والأجنبية، ونتائج الدراسات والبحوث العلمية المتعلقة بتطوير المناهج.

رابعاً: التدريب التربوي في الجمهورية العربية السورية بين عامي (2000-2014):

تقع مسؤولية التدريب التربوي على عاتق مديرية الإعداد والتدريب التي تتولى مهمة تدريب الأطر التربوية وتأهيلها قبل الخدمة وفي أثناءها، بهدف تحسين المستوى العلمي، والمهارات التربوية وتطويرها، وزيادة المهارات في تقنيات التعليم، واستخدام التكنولوجيا في التعليم للمعلمين والمدرسين والفنيين والإداريين، بوضع خطة سنوية بالتنسيق مع مديريات التربية ومديريات الإدارة المركزية والمنظمات الشعبية: (نقابة المعلمين، الاتحاد الوطني لطلبة سورية، شبيبة الثورة، منظمة الطلائع، الاتحاد العام النسائي).

وتتكون مديرية الإعداد والتدريب من دائرتي الإعداد، والتدريب، وتتولى دائرة الإعداد مهمة إعداد الأطر التربوية وتأهيلها قبل الخدمة، بينما تتولى دائرة التدريب مهمة تدريب الأطر التربوية وتأهيلها في أثناء الخدمة.

وتقوم دائرة التدريب بمتابعة تنفيذ خطط التدريب السنوية، بالتعاون والتنسيق مع العديد من المديريات التابعة لوزارة التربية والمنظمات العربية والإقليمية والدولية، بالإضافة لعدد من الأعمال الأخرى، وأهم منجزاتها:

- بلغ عدد الدورات في خطة التدريب لعام 2010م وهو عام تطبيق مناهج الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي /187/ دورة، (هناك دورات لم ترد في خطة التدريب، ستذكر لاحقاً) وبلغ عدد المشاركين في هذه الدورات 3500 متدرب. (مديرية الإعداد والتدريب، 2016).

والجدول الآتي يوضح عدد الدورات التدريبية للأعوام من 2000-2014م حسب خطط التدريب الصادرة عن مديرية الإعداد والتدريب للأعوام المذكورة:

الجدول رقم (12): عدد الدورات التدريبية للأعوام من (2000-2014)

العام	عدد الدورات
2000	173
2001	169
2002	182
2003	227
2004	225
2005	213
2006	281
2007	239
2008	228
2009	213
2010	187
2011	327
2012	175
2013	193
2014	162

المصدر: خطط التدريب الصادرة عن مديرية الإعداد والتدريب للأعوام من 2000-2014م.

وتجدر الإشارة إلى أن بعض الدورات تم تنفيذها ولم تكن مذكورة في خطط التدريب. ولكن كل دورة تدريبية تنفذ من خلال مديرية الإعداد والتدريب ولم ترد في الخطة السنوية، يتم أخذ موافقة وزير التربية على تنفيذها. ويجب إضافتها للخطة التدريبية السنوية.

نلاحظ من الجدول السابق أن الدورات التدريبية كانت تتراوح بين 162 في عام 2014م و327 في عام 2011م، وبالتالي فإن عدد الدورات لم يكن قليلاً في أي عام من الأعوام المذكورة، وهذا يدل على أن التطوير والتدريب التربوي في الجمهورية العربية السورية كان دائماً جيداً من الناحية الكمية، كما يدل على حرص وزارة التربية في سورية على تدريب العاملين لديها وتمييزهم مهنيًا، وإدراك القائمين على التدريب التربوي أهمية التدريب في أثناء الخدمة في تطوير وتحسين أداء العاملين في المجال التربوي.

1- دواعي التدريب في أثناء الخدمة في الجمهورية العربية السورية:

هناك مجموعة من المبررات التي تستدعي تدريب معلمي ومديري مدارس الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية، ولعل أهمها ما يلي:

- تطور النظريات التربوية:

تظهر بين الحين والآخر تطورات في النظريات التربوية وفي الفلسفات التربوية التي تعتمدها الدولة أو المجتمع، فتتغير من أجل ذلك الأهداف التعليمية وطرائق التدريس والتدريب، وأصبح من الضروري أن يحاط القائمون بالتعليم علماً بكل جديد، وبتغيير أدوارهم في كل فلسفة تربوية جديدة؛ لابدأ من إعادة تدريبهم للتكيف مع هذه الأدوار حتى يقوموا بوظائفهم خير قيام (ناصر، 2001، ص51).

- التنامي السريع في نظم المعرفة وفروعها المتنوعة:

لم يقف التطور عند المقدار الذي استوعبه المعلم في فترة إعداده قبل الخدمة؛ لأن المعارف تنمو وتتطور وتزداد ولا يلبث المعلم حتى يصبح متخلفاً عن مستوى التطور العلمي وهنا تظهر الحاجة إلى تزويد المعلمين بكل جديد بين حين وآخر في برامج التدريب أثناء الخدمة.

- تطور المناهج التربوية:

إن التغيرات التي تحصل في بنية المناهج التربوية ومحتواها والتطورات التي ترافقها في تقنيات التعليم وأساليب استخدامها، داخل المدرسة وخارجها، نتيجة للعلاقة القائمة بين محتوى المناهج وطرائق التعليم والتقنيات الملائمة، أمرٌ يستدعي تجديداً في تأهيل المعلم وإغناء خبراته العملية والطرائقية. وفي هذا الصدد بين (الوز، 2013) أن مسألة تجديد المناهج وتطويرها بشكل مستمر يفرض بالضرورة تحديث أساليب التعليم وتنويع المحتوى، وتعميق المضمون بما يؤدي إلى تمكين الأداء وتحقيق الأهداف؛ لتكون مخرجات العملية التربوية متناسبة مع الجهود المبذولة، ولتمكين أداء العاملين في القطاع التربوي لا بدّ من تطوير مهارات العاملين وتنويع الأساليب التدريسية لديهم (<http://www.syrianeducation.org.sy/nstyle>).

- تطور التكنولوجيا ووسائل الاتصال:

إننا نعيش في عصر التفجّر المعرفي والتكنولوجيا والمعلوماتية والاتصالات والتقدم السريع، وحتى يستطيع العاملين في المجال التربوي مواكبة هذا التطور والاستفادة من التكنولوجيا والتقنيات الحديثة، لا بدّ من تدريبهم على استخدامها والاستفادة منها في عملهم. (<http://furat.alwehda.gov.sy/archive.asp?>)

- تطور العلوم وطرائق تدريسها:

إن مناهج إعداد المعلمين، مهما كانت على درجة من الجودة، لا يمكن لها في عصرٍ يحفل بالتطورات والتغيرات المستمرة أن تزود المعلم بحلولٍ للمشكلات العديدة التي تظهر في أثناء الخدمة، ولا تستطيع أن تسدّ الفجوة التي يحدثها التفجّر المعرفي سواء في مجال التخصص العلمي، أو في الجانب التربوي، فالتطورات السريعة في مادة التخصص وطرائق تدريسها، وفي العلوم التربوية على وجه العموم، تحتاج إلى تدريب مستمر للمعلم في أثناء الخدمة (ناصر، 2001، ص56).

- معالجة النقص الحاصل في فترة الإعداد:

لم يتلقَ كثير من المتدربين في أثناء إعدادهم ما يؤهلهم لأداء وظائفهم الميدانية أداء كاملاً، فبعضهم يعجز عن العطاء العلمي المنتظر، ومن ثم ينبغي أن يتمّ تدريبهم على ما فاتهم

في أثناء الإعداد، وذلك إنفاذاً للمعلم من اليأس والإخفاق ومن الشعور بالنقص الذي يسبب له سوء التكيف مع وظيفته في الحياة (الأحمد، 2004، ص30).

- تمكين المعلم والمدير من الأدوار المتجددة:

مع التفجر العلمي والتكنولوجي والتطور السريع الذي يشهده عصرنا الحاضر، لم يعد يكفي أن يتقن المعلم المادة العلمية التي يُدرّسها ليقوم بعمله بفاعلية ونجاح، فلم يعد مجرد ملقّن للمعرفة، كما كان في المدرسة التقليدية، بل أصبح عليه أن يكون موجّهاً ومنسقاً ومشجّعاً ومحفّزاً لتعليم المتعلمين، وقادراً على فهم حاجاتهم وخصائص نموهم وعلى توجيههم وإرشادهم وتأمين الأجواء المناسبة لتيسير مشاركتهم الفعالة، وتعلّمهم الذاتي وتنمية ميولهم وقدراتهم، ومساعدتهم على النمو المتكامل، وإعدادهم لمواجهة مطالب الحياة في عصرٍ سريع التغير (الأحمد، 2011، ص16). كذلك لم يعد دور مدير المدرسة مجرد تسيير شؤون المدرسة بشكل روتيني، والمحافظة على النظام فيها، والتأكد من سيرها وفق الجدول الموضوع وحصر حضور وغياب التلاميذ والعمل على استيعابهم للمواد الدراسية، بل أصبح محور العمل في هذه الإدارة يدور حول التلميذ، وحول توفير الظروف والإمكانيات التي تساعد على توجيه نموه العقلي والجسماني، والتي تعمل على تفعيل العملية التعليمية لتحقيق هذا النمو، وهذا يتطلب من المدير أن يعمل على تفعيل دور المعلم وتنميته مهنيّاً ليتعامل بشكل جيد مع التلاميذ ويحسن تنفيذ المنهاج. وليس هناك أفضل من التدريب في أثناء الخدمة، لتمكين المعلم والمدير من هذه الأدوار المتجددة.

مما سبق نجد أن دواعي تدريب معلمي ومديري مدارس الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في أثناء الخدمة في الجمهورية العربية السورية كثيرة، فالنظريات والفلسفات التربوية في تطورٍ مستمر، وكذلك المعارف والعلوم، والمناهج وطرائق التدريس، وأدوار كل من المعلم والمدير متغيرة ومتجددة، فنحن نعيش في عصر التفجر المعرفي والتكنولوجيا والمعلوماتية والاتصالات والتقدم السريع، وحتى يستطيع العاملين في المجال التربوي مواكبة هذا التطور، لابدّ من تدريبهم باستمرار في أثناء الخدمة، والعمل على تنميتهم مهنيّاً، وإلا أصبحوا متخلفين عن مستوى التطور العلمي، لأننا في عصر التكنولوجيا سابق الأفق، فتلميذ اليوم يختلف عن تلميذ الأمس، وتلميذ الغد سيختلف عن تلميذ اليوم.

2- مبادئ وأسس التدريب في أثناء الخدمة في الجمهورية العربية السورية:

يقوم التدريب في أثناء الخدمة في الجمهورية العربية السورية على مجموعة من المبادئ الأساسية، وهذه المبادئ كما أوردتها (سنقر، 1982) هي:

- 1- إتاحة فرص التدريب لكل معلم يحتاج إليه من دون تمييز.
- 2- الاستمرار في إبقاء المعلم على وعي دائم بالتطورات الجديدة في نظام التعليم، وتوسيع معارفه ومهاراته، وفسح المجال أمامه نحو مستويات علمية أرقى.
- 3- التركيز على احتياجات المعلمين واهتماماتهم وقدراتهم.
- 4- التدريب من خلال العمل والمشاركة الفعالة النشطة من قبل المتدربين، بدلاً من المحاضرات العابرة والحضور الإسمي من قبل المشاركين.
- 5- تنويع أساليب التدريب، ونقل التدريب من الرق والتريميم إلى الصقل والتشييد ومسايرة أحدث التطورات العلمية والتربوية، واعتماد الاتجاهات الحديثة في أساليب التدريب.
- 6- التقويم المستمر والمنظم لعمليات التدريب ونتائجه مع مراعاة عدم الانتقال من مرحلة أو مهارة إلى أخرى إلا بعد تحصيل المتدربين للأهداف التدريبية الوظيفية على نحو كامل، وفق المعايير الموضوعية لذلك (سنقر، 1982، ص 202).

وعلى الرغم من أن بعض هذه المبادئ ينسجم مع بعض المبادئ الحديثة في التدريب في أثناء الخدمة، كالتدريب المتناهي بالتدريب المستمر للعاملين في المجال التربوي، وتزويدهم بالمستجدات التربوية، وتدريبهم على التقنيات الحديثة، وتنويع أساليب التدريب، والتركيز على الأساليب الحديثة في التدريب، والتقويم المستمر للبرامج التدريبية، ووضع معايير لتقويمها، إلا أنها أهملت الكثير من المبادئ الحديثة كوضع معايير لاختيار المدربين، ووضع آليات متابعة وتقويم أدائهم، وتوفير قاعدة بيانات شاملة عن المتدربين، وإشراك المتدربين في التخطيط للبرامج التدريبية، وتحديد احتياجاتهم التدريبية، وتبادل الخبرات مع الهيئات والمؤسسات المختصة ذات الصلة على المستويات الوطنية والعربية والعالمية، لمواكبة أحدث مستجدات التنمية المهنية والتدريب في أثناء الخدمة، ودراسة الفروق الفردية بين المتدربين وتفيد التدريب، وغيرها من الاتجاهات الحديثة والمعاصرة.

لا سيما وأنّ الكثير من الدراسات تشير إلى أن التدريب في أثناء الخدمة في الجمهورية العربية السورية لا يزال دون المستوى المطلوب، وأنّ الاحتياجات التدريبية توضع بعيداً عن المتدرب، فغالباً ما يتم تحديد الاحتياجات التدريبية على مستوى الوزارة، وذلك في ضوء الاقتراحات التي تصلها من مديريات التربية، والموجهين في وزارة التربية، وتقارير الهيئة المركزية للرقابة والتفتيش.

3- أهداف التدريب التربوي في الجمهورية العربية السورية:

إن أهداف التدريب تختلف حسب المتدربين، وبالتالي تختلف خطط الدورات التدريبية ومناهجها وأنواعها ومدتها ومجالاتها.

ويهدف التدريب في الجمهورية العربية السورية إلى:

1- تدريب الموظفين والمدرسين والمعلمين على اختلاف أنواعهم ودرجاتهم في دورات تدريبية، أو ندوات أو مؤتمرات للأغراض الآتية:

- أ- شغل الوظائف التي تنصّ القوانين والأنظمة على إجراء تدريب خاص للمرشحين لها (إدارة- توجيه- أعمال إدارية- أمانة سر- أمانة مخبر- أمانة مكتبة- أعمال ديوانية- تخطيط وإحصاء) وذلك من أجل وضع الشخص المناسب في المكان المناسب.
- ب- تدريب المعلمين غير المؤهلين للوصول بهم إلى مستويات الكفاءة الأساسية المطلوب توافرها لديهم وذلك:

- بإكسابهم معارف ومعلومات كافية في العلوم والتربية.

- تدريبهم على أصول تدريس المواد المختلفة، بالاشتراك مع المديريات المختصة في الوزارة، ولا سيما مديرية التوجيه.

ج- اطلاع المدرسين والمعلمين على ما يستجدّ في الموضوعات العلمية والتربوية وطرق التعليم الحديثة في الدول العربية والأجنبية والاستفادة منها في دورات تجديدية أو ندوات أو حلقات تعقد لهم، وذلك بالاشتراك مع المديريات المختصة في الوزارة، ولا سيما مديرية التوجيه.

2- إجراء تتنّع للمتدربين في أثناء عملهم بعد تخرجهم من الدورات المختلفة لمعرفة النقص الحاصل في الدورات التي اشتركوا فيها وذلك عن طريق الموجهين الاختصاصيين والتربويين بغية تطوير هذه الدورات (سنقر، 1987، ص254-255).

مما سبق يمكن القول أن هذه الأهداف على الرغم من أهميتها، إلا أنها بحاجة إلى تعديل، بحيث تتسجم مع متطلبات العصر والتطورات المعرفية والتربوية والاتجاهات المعاصرة في التدريب في أثناء الخدمة والتنمية المهنية، كتبادل الخبرات بين المشاركين في البرامج التدريبية، وتدريبهم على استخدام التكنولوجيا الحديثة، والتدريب داخل المدارس، وعبر الشبكة العنكبوتية، ووفق معايير عالمية.

4-أنواع البرامج التدريبية في الجمهورية العربية السورية:

يمكن أن نميّز بين نوعين أساسيين من البرامج التدريبية المطبقة في سورية وهما:

- **البرامج التجديدية:** وهي تهدف إلى تجديد الجوانب المهنية للمعلم بتزويده بأحدث الاتجاهات والمفاهيم والخبرات المتعلقة بميدان عمله، ويستخدم هذا النوع من البرامج لمساعدة المعلمين على اختلاف تخصصاتهم، وقد تكون برامج تجديدية قصيرة تجري أثناء العطلة الصيفية وتمتد من الأسبوعين إلى ثلاثة أشهر، وتتمّ على نحو جماعي، وقد تكون برامج تجديدية طويلة خلال العام الدراسي والتي يستكمل فيها تأهيل المعلمين وبخاصة الجدد منهم وتتم على نحو فردي، حيث تعتمد هذه الدورات على التعيينات الدراسية، وورش العمل والبحوث، والحلقات الدراسية، وتنتهي باختبارات كتابية وعملية تقييمية.

- **البرامج التأهيلية:** وهي تهدف إلى تأهيل المعلمين للوظائف الأعلى التي يرقون إليها بعد تدريبهم، كدورات الإدارة المدرسية ودورات التوجيه التربوي، ودورات أمناء السر...الخ. (سنقر، 1987، ص262؛ وزارة التربية، 2001، ص20).

وفي أغلب البرامج التدريبية يتم تزويد المتدربين بالأسس الآتية:

1- شرح وتحليل للأسس القانونية والتشريعية التي تحكم العمل المقبل في علاقاته مع الأعمال الأخرى.

2- تحليل المهارات الوظيفية ومستويات أدائها.

3- إجراء التّدرّيات العملية اللازمة (منصور، 2003، ص 149).

مما سبق نجد أن البرامج التدريبية المطبّقة في سورية، تشمل التدريب التكميلي، الذي يعمل على استكمال النقص الناتج عن مرحلة الإعداد، والتدريب التجديدي، الذي يُقدّم للعامل التربوي لإنعاشه بمزيد من المعارف والمهارات والمستجدات العلمية والنظريات التربوية والتطورات التكنولوجية والمستجدات في الميدان، إلى جانب تطوير اتجاهاته الإيجابية نحو العمل، والتدريب للأعمال والمهام الجديدة، وذلك عندما يُرشّح المعلم لعمل تربوي خارج غرفة الصف. ولكنها أهملت التدريب العلاجي، الذي يعالج الضعف في أحد الكفايات التي يجب أن تتوفر لدى العامل التربوي.

5- أساليب تدريب المعلمين في أثناء الخدمة في برنامج التدريب المستمر في الجمهورية العربية السورية:

من أهم هذه الأساليب المستخدمة في تدريب المعلمين في أثناء الخدمة وفق المنحى التكاملي متعدد الوسائط كما أبرزها (ناصر، 2001) و(ناصر، 1992)، و(الأحمد، 2004)، و(الأحمد، 2011)، و(سنقر، 1987) و(سنقر، 2008):

1- الدورات التدريبية:

تشكّل الدورات التدريبية التي تنظّم في إطار المنحى التكاملي متعدّد الوسائط، وسيطاً تدريبياً أساسياً وجزءاً لا يتجزأ من برنامج التدريب المستمر القائم على المنحى التكاملي، ولا بدّ للمشرف التربوي من مراعاة ما يلي عند وضع البرنامج التدريبي:

- تحديد الأهداف والأولويات التي توجّه فعالية التدريب.
- معرفة كافية بواقع المتدربين وتحسين فعاليتهم.
- أن يكون البرنامج التدريبي شاملاً يحقق التنسيق والتوجيه والتقييم.
- أن يكون مكان التدريب وتوقيته متوافقاً مع واقع المتدربين وحاجاتهم.
- أن يلبي محتوى البرنامج التدريبي احتياجات المتدربين في عملهم الميداني.

- أن يوفر الوسائل والتقانات التعليمية وكل ما يفيد في مساعدة المتدربين على المشاركة في التدريب.

- أن يتم تقويم المتدربين ومعرفة أثر التدريب على الأداء والممارسة.

2- التعيين التدريبي:

عبارة عن أُملية تدريبية، وسُمي تعييناً لأنه صُمم خصيصاً ليكون واجباً وظيفياً للدراسة الذاتية من قبل المتدرب، ويهدف إلى إغناء الثقافة التربوية لدى المتدرب، وتحسين مهارة الدراسة الذاتية لديه وممارساته التعليمية، ويتناول التعيين موضوعاً واحداً لدراسته ذاتياً من قبل المتدربين، ثم مناقشته في الحلقة الأسبوعية اللاحقة، وهو يحتوي على مجموعة من الفعاليات الفكرية والعلمية، ويكلف المتدرب القيام بها، وتكون التمرينات جزءاً هاماً من التعيين، وفي ضوء ممارسة المتدربين لها وإنجازها يتوقف نجاح التعيين في تحقيق الهدف منه، ويُشترط في التعيين أن يكون قيد التطوير المستمر بهدف مواكبة التطور الحضاري و التربوي. كما يتطلب التعيين التدريبي من مؤلفه أسلوباً يختلف عن أساليب الكتب والنشرات الثقافية المألوفة، فالتعيين يجب أن يكون واضحاً بذاته، وافياً بهدفه، وأن يشجع على الدراسة الذاتية المقرونة بإجراء التحليلات الخاصة وتكوين الآراء البناءة، وتطبيق مايتعلمه من التعيين في ممارسة عمله.

وفيما يلي بعض الوظائف الأساسية للتعيينات المُعدّة لأغراض التدريب في أثناء الخدمة.

- تلبية احتياجات المتدربين في واقعهم المهني.
- المساعدة على تفريد تدريبهم بما يتفق وحاجاتهم ومستوياتهم المختلفة.
- توفير الفرص لهم لاكتساب كفايات وحقائق ومفاهيم واتجاهات وقيم تعليمية محدّدة مع التركيز على مهارات مستهدفة كلما سمحت المادة بذلك.
- تشجيع المتدربين على التعلّم الذاتي المستمر، وتنمية المهارات والمواقف التي تيسّر لهم ذلك.
- تحقيق التكامل بين الأفكار النظرية، التي تشتمل عليها هذه المواد التعليمية وبين الممارسات والتطبيقات العملية، بحيث يتيّسر للمتدربين أداء مهماتهم التربوية.

- تعزيز ما أكتسبه المتدربون من حقائق ومفاهيم واتجاهات وكفايات من خلال ما تقترحه من نشاطات متابعة ترتبط بها (ناصر، 1992، ص216-217؛ الأحمد، 2011، ص158-159).

3- الحلقات الأسبوعية:

تشير كلمة حلقة إلى الاجتماع الأسبوعي الذي ينظمه المدرب التربوي لمجموعة من المتدربين لتدريس موضوع محدد من برنامجهم التدريبي، وهو مضمون التعيين التدريبي الذي وُرع عليهم مسبقاً، وقبل وقت كافٍ من حضورهم للحلقة الأسبوعية، وتتألف المجموعة التي تشترك عادة في حلقة أسبوعية من 15 إلى 25 متدرباً.

وتأتي أهمية الحلقات الأسبوعية من كونها:

- توفر الحلقات الأسبوعية الفرص للمتدربين للتعلم في المفاهيم الأساسية التي تعلموها من خلال قراءاتهم الذاتية للتعيينات، والتوسع في هذه المفاهيم والأفكار من خلال إتاحة الفرصة لهم لمناقشة هذه المفاهيم فيما بينهم، وبين قائد الحلقة الأسبوعية من ناحية أخرى، وذلك بغرض مساعدتهم في التغلب على أية صعوبات أو مشكلات قد واجهوها خلال دراستهم الذاتية.
- توفر الفرصة لمناقشة التطبيقات العملية المتصلة بموضوع الحلقة.
- توفر الفرصة لتطوير اتجاهات إيجابية نحو موضوع التعيين المقرر للحلقة.
- تساعد على توفير الدافع لدى المتدربين لقراءات أوسع حول الموضوع المعني.
- توفر الفرصة لتعلم مصاحب أو عرضي يتعلق بالأساليب المستخدمة في أثناء الحلقات نفسها.
- تمكن الحلقة الأسبوعية المدربين التربويين من توفير تغذية راجعة حول فاعلية الحلقات. (الأحمد، 2011، ص164-166).

4- الزيارات الصفية:

تشكّل الزيارات الصفية التدريبية جانباً هاماً من النشاطات المختلفة التي يوظّفها برنامج التدريب المستمر القائم على المنحى التكاملي متعدد الوسائط، وتهدف إلى مساعدة المتدربين على تحسين ممارساتهم التعليمية ورفع مستواها في إطار مسؤولياتهم، بوصفهم منظمين للتعلّم وميسرين له، ولكن هذا الهدف التدريبي لا يستبعد الهدف التقويمي الذي يسعى للكشف عن مدى التقدم الذي يحققه المعلم المتدرب في إطار برنامج التدريب، علماً بأن البرنامج يضع الهدف الأخير في المقام الثاني حتى لا يطغى على الهدف التدريبي، وتستغرق الزيارة الصفية عادة حصة كاملة تسمح بملاحظة الموقف التعليمي كاملاً، ومن ثمّ تفصح المجال لدراسة تعاونية بين المدرّب التربوي من جهة، والمدرّب من جهة أخرى لمختلف جوانب هذا الموقف.

ويتطلّب تنفيذ الزيارة الصفية التدريبية اتباع المراحل الآتية:

- **تهيئة الظروف المناسبة:** إن دراسة سجل المدرّب قبل زيارته تساعد على تكوين فكرة سليمة عن احتياجاته التدريبية، وعن بعض الممارسات الخاصة الجديرة بالملاحظة داخل الصف المدرسي، لذا ينصح المدرّب التربوي أن يلتقي بالمدرّب قبل الزيارة الصفية التدريبية مباشرة لفترة وجيزة بغية توضيح الهدف التدريبي للزيارة وتوفير جوٍّ من الطمأنينة للمدرّب.
- **ملاحظة الموقف الصفّي:** يجب مراعاة بعض الأمور الهامة في أثناء ملاحظة الموقف الصفّي، منها:
 - المحافظة على السير الطبيعي للدرس، وذلك بتفادي عوامل التشتت كالتدخل المباشر في سير الدرس، أو التحدّث مع التلاميذ أو مطالبتهم ببعض دفاتر العمل الصفّي للاطلاع عليها.
 - تسجيل الملاحظات الهامة دون لفت انتباه التلاميذ.
 - توجيه كلمة ثناء على جهود المعلم قبل مغادرة غرفة الصف.
- **تقويم الممارسة التعليمية:** يُعدّ اللقاء بين المدرّب التربوي والمعلم المتدرّب بعد تنفيذ الزيارة الصفية التدريبية، نشاطاً أساسياً لتحقيق وظيفتها التدريبية، ويقوم المدرّب

والمتدرب معاً متعاونين بدراسة تحليل الموقف الصفّي في ضوء معايير متّفق عليها، أي دراسة الدور الممارس والدور المتوقّع للمعلم، ومن ثم التوصل إلى مقترحات تسهم في تحسين الأداء الصفّي للمتدرب.

- **التقويم النهائي للزيارة الصفّية التدريبية:** وهنا يكون المدرّب التربوي صلة وصل بين المعلمين المتدربين الذين لديهم اقتراحات لتطوير التدريب وبين القيادة التربوية، حيث يستخدم استمارة خاصة في التقرير عن الزيارة الصفّية تدوّن فيها الملاحظات الهامة عن أداء المتدرب، وتُرفع هذه التقارير إلى المشرفين على برنامج التدريب لدراساتها دراسة مقارنة وإبداء التوجيهات، ثم يتم رفع عينة منها إلى الإدارة التربوية لتقوم بدورها بدراساتها وإبداء التوجيهات بشأنها. (ناصر، 1992، ص 226-228).

5- الدروس التوضيحية:

ويطلق عليها البعض اسم الدروس التطبيقية، وهي أسلوب علمي عملي مرّن ومنظّم، ومخطّط له بعناية، يربط بين الجوانب النظرية المعرفية بالتطبيق والأداء والممارسة العملية، ويهدف إلى توضيح فكرة أو تجريب طريقة تعليمية مبتكرة، أو استخدام وسيلة تعليمية حديثة، يرغب المشرف التربوي في إقناع المعلمين بفاعليتها وأهمية استخدامها، والوقوف على إمكانية تطبيقها، وهي تشكّل مواقف تدريبية حقيقية للمعلمين وخاصة المبتدئين منهم لتحسين من كفاياتهم التدريسية، وقد يقوم بتنفيذ الدرس المشرف التربوي نفسه أو معلم ذو خبرة جيدة أمام المعلمين.

وتهدف الدروس التوضيحية إلى:

- إكساب المتدربين مهارة استخدام بعض الأساليب المبتكرة وإثارة دافعيتهم لتجريب هذه الأساليب واستخدامها مما يساعد بالتالي على تحسين أدائهم.
- تطوير اتجاهات المتدربين نحو التجريب وترجمة الأفكار النظرية إلى واقع عملي وتبصيرهم بالصعوبات.
- تحقيق التواصل الإيجابي بين المشرف التربوي والمتدربين، وتوثيق الصلة بينهم من خلال التعاون في مجالات التخطيط والتنفيذ وتقويم النتائج.

- إتاحة المجال لاختبار فاعلية الأفكار الجديدة، وإمكانية تطبيقها وتعميمها، بحيث تصبح مواقف المتدربين إيجابية نحوها.
 - إتاحة الفرصة للمتدربين لمقارنة الطرائق التي يعملون وفقها مع الطريقة الجديدة، وتبادل الخبرات فيما بينهم، وبيان أوجه القوة والضعف في أدائهم، وتحديد الصعوبات التي قد تعترض تطبيقها في مختلف الظروف.
 - تضيق الفجوة بين النظرية والتطبيق.
 - مساعدة المعلمين الجدد من خلال تعريفهم ببعض التطبيقات لمواقف تعليمية جديدة يمكن أن ينطلقوا منها لبدء عملهم بداية سليمة وتجديد خبرات المعلمين القدامى.
 - تحديد الاحتياجات التدريبية للمتدربين والتي تشكّل محوراً للدرس التوضيحي.
- وتستخدم الدروس التوضيحية في مواقف متنوعة منها:**
- تعريف المعلمين ببعض الطرائق التدريسية وكيفية تطبيقها عملياً.
 - الوقوف على أساليب الحوار الفعالة ومهارات الاتصال والتفاعل اللفظي وغير اللفظي في الدرس.
 - الاطلاع على كيفية استخدام بعض الوسائل وتقنيات التعليم في المواقف التعليمية.
 - التعرف على استراتيجيات إثارة الدافعية وتعزيز تعلّم التلاميذ.
 - التعرف على أنواع التقويم المتبعة بالدرس.
- ومن الانتقادات التي توجه للدروس التوضيحية:**
- أنها لا تتم في ظروف طبيعية، حيث يهيأ كل شيء بصورة مسبقة، حتى التلاميذ مما يفقد الموقف التعليمي عفويته ويجعل ردود الفعل لدى التلاميذ مصطنعة.
 - قد يركّز المعلمون الحاضرون للدرس ملاحظاتهم على أمور ثانوية وتفاصيل ليست من أساسيات الدرس، بدلاً من أن تحوي ملاحظاتهم إضافة إثرائية.

6- البحوث الإجرائية:

وهو أسلوب في التدريب والتطوير، يقوم به المعلمون والإداريون بغية تحسين نوعية القرارات التي يتخذونها والأعمال التي يمارسونها في المدرسة، ويعطي هذا الأسلوب في بداية الأمر انطباعاً غامضاً مبهماً، ويجعل بعض المتدربين يقفون منه موقفاً سلبياً، ولكن ما إن يقطع المتدربون شوطاً فيه، حتى ينقلب الموقف السلبي تدريجياً إلى موقف إيجابي بعد تفهم هذا الأسلوب وأهميته في تحقيق النمو المهني، وحل المشكلات المدرسية. ويتقدم المتدربون ببحوثهم الإجرائية إلى المدربين التربويين الذين يقومونها ويرفعونها بدورهم إلى المشرف المحلي للاطلاع عليها واختيار عينة منها لرفعها إلى الإدارة المركزية (ناصر، 2001، ص 45).

مما سبق نجد أن الأساليب المستخدمة في تدريب المعلم في أثناء الخدمة وفق المنحى التكاملي المتعدد الوسائط تتسجم مع أساليب التدريب الحديثة، ويتم تعزيزها بالمستجدات التربوية وبكل ما يحقق الغاية المطلوبة من البرنامج التدريبي، إلا أنها أهملت بعض أساليب التدريب الحديثة كاللترينب المصغر، والتدريب الذاتي، وحل المشكلات، وطريقة المناظرة، ودراسة الحالة، والرحلات التدريبية، والتي يرى الباحث ضرورة استخدامها إذا ما أردنا تقديم تدريب فعال للعاملين في الحقل التربوي في بلدنا، واللاحق بركب الدول المتقدمة.

6- حركة تدريب معلمي الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية بين عامي 2000-2014م:

طبقت سياسة ديمقراطية التعليم في الجمهورية العربية السورية منذ عام 1970م، وتنفيذاً للدستور تكفل الدولة للمواطن حق التعليم وحق العمل، لذا قامت بنشر المدارس في جميع أنحاء سورية، في كل الأحياء والقرى وهذا استوجب خطاً سريعة لإعداد المعلمين، فكانت معاهد دور المعلمين للمرحلة الابتدائية (بالإضافة إلى معاهد إعداد المدرسين في اختصاصات: الرياضيات- العلوم- اللغة العربية- اللغة الفرنسية- اللغة الانكليزية- العمل اليدوي- التربية الفنية- التربية الموسيقية- التربية الرياضية- الفنون النسوية- معلمي الحرف) لباقي المراحل، وكان يتم التركيز على المادة العلمية بالإضافة إلى الموضوعات التربوية التي تساعد المدرس على إتقان مهنته (وزارة التربية، 2015، ص 39).

ومع بداية عام 2000م كان المرسوم رقم /49/، الذي أجاز لوزارة التربية إعلان مسابقات الالتزام مع طلبة كلية التربية شعبة معلم الصف كبديل عن معلم الصف الذي كان يؤهل في معاهد دور المعلمين لمدة سنتين. ومع بدء كليات التربية بتخريج دفعاتها الأولى من حملة الإجازة في التربية /شعبة معلم صف/ في عام 2004م، والتحاق الآلاف منهم بالتعليم في مدارس التعليم الأساسي الحلقة الأولى، تم إيقاف القبول في معاهد دار المعلمين وإعداد المدرسين. باستثناء أقسام (العمل اليدوي- التربية الفنية- التربية الموسيقية- التربية الرياضية- الفنون النسوية- معلمي الحرف) وذلك لتوفير الأعداد الكافية لحاجة وزارة التربية من خريجي الجامعات في هذه الاختصاصات (وزارة التربية، 2015، ص39).

وفي إطار توجهات وزارة التربية لتطوير المنظومة التربوية برمتها، بدءاً من المناهج والكتب المدرسية ومروراً بالأبنية ووسائل التعليم وتقاناته والخطط الدراسية وانتهاء بتعميق تأهيل الأطر التربوية، قامت الوزارة في عام 2004م، بإطلاق مشروع برنامج تعميق تأهيل الأطر التربوية، ليحلّ المعلم المجاز المؤهل تربوياً في كافة مراحل التعليم وفروعه، محل سواه من الأطر التربوية التي أدت دورها بكل جدارة واقتدار في الانتشار الأفقي الهائل للتعليم على مدار العقود الخمسة الماضية في ظل إلزامية التعليم وديمقراطيته ومجانيته، ولتحلّ الجامعات وكليات التربية محلّ المعاهد المتوسطة لإعداد المعلمين والمدرسين المساعدين في إعداد المعلم وتأهيله، لتحقيق التطور النوعي في التعليم، وتحقيق التعمق الرأسي في العملية التربوية، في عصر التقجّر المعرفي وثورة المعلوماتية والاتصالات (شخاشيرو، 2004، ص45-46).

ويشمل برنامج التأهيل:

- أ- تعميق تأهيل المدرسين المساعدين القائمين على رأس عملهم من حملة أهلية التعليم الإعدادي لكافة الاختصاصات للرفقي بهم إلى مستوى الإجازة الجامعية في التربية.
- ب- تعميق تأهيل المعلمين القائمين على رأس عملهم من حملة أهلية التعليم الابتدائي لرفع كفاياتهم العلمية والتربوية إلى مستوى الإجازة الجامعية في التربية (شعبة معلم الصف).
- ج- تأهيل المعلمين والمدرسين المجازين الذين لا يحملون تأهيلاً تربوياً لنيل دبلوم التأهيل التربوي.

د- تعميق تأهيل المرشدين النفسيين التربويين والاجتماعيين لنيل دبلوم التأهيل التخصصي في الإرشاد.

ويهدف مشروع برنامج التأهيل إلى رفع سوية المعلم العلمية والتكنولوجية والتربوية، وفق أساليب حديثة ومتطورة.

وكان من أبرز دواعي تنفيذ هذا المشروع عام 2004م ما يلي:

1- الحاجة لتحقيق التجانس بين مستويات التأهيل العلمي والتربوي للمعلمين العاملين في الحلقة الأولى للتعليم الأساسي، بعد التحاق خريجي حملة الإجازة في التربية /شعبة معلم صف/ بالتعليم في العام الدراسي 2004-2005م.

2- تعزيز نوعية الأداء التربوي لاسيما في مراحل التعليم المبكرة، نظراً لأهمية هذه المرحلة ودورها في التكوين المتوازن للتلاميذ وتنمية قدراتهم ومواهبهم.

3- إكساب المعلمين مهارات التعلم الذاتي والتدرب التعاوني والتدريب عن بعد، عبر برنامج التعليم المفتوح، وتزويد المدرسين بكفايات ومهارات المعلوماتية والاتصال عبر التعليم الشبكي في الجامعة الافتراضية، ومنحهم الفرصة لتنمية قدراتهم المعرفية في اللغات الأجنبية (شخاشيرو، 2004، ص 46-47).

واستمر مشروع برنامج تعميق التأهيل التربوي (عبر التعليم المفتوح) حتى العام الدراسي 2009/2010م وتم تعميق تأهيل /33282/ معلماً ومعلمة، وتشجيعاً لهم صدر المرسوم رقم /150/ تاريخ 2007/4/5م المتضمن تسوية وضع خريجي البرنامج من الفئة الثانية إلى الفئة الأولى (وزارة التربية، 2015، ص 39). وفيما يلي المصفوفة الزمنية لمشروع تعميق التأهيل التربوي للمعلمين:

الجدول رقم (13): المصفوفة الزمنية لمشروع تعميق التأهيل التربوي للمعلمين

2010	2009	2008	2007	2006	2005	2004
					8486	
				8243		
			8884			
		4353				
	2380					
919						

المصدر: (وزارة التربية، 2011، ص30)

وفي الوقت نفسه عمدت وزارة التربية لترميم موضوع التأهيل التربوي للمدرسين الاختصاصيين، وقامت بمشروع تأهيل المدرسين عبر إيفادهم لدراسة دبلوم التأهيل التربوي لمدة عام دراسي واحد. بدأ هذا المشروع في العام الدراسي 1997/1998م واستمرّ هذا البرنامج سبع سنوات وتم تأهيل /7000/ مدرس ومدرسة، ثم تمّ التعاقد مع الجامعة الافتراضية لدراسة دبلوم التأهيل التربوي وعلى دفعتين حيث تم تأهيل /3185/ مدرساً ومدرسة.

وبعد أن أوقفت وزارة التربية الإيفاد لبرنامج دبلوم التأهيل التربوي في الجامعة الافتراضية، أصبح هذا البرنامج من البرامج الأساسية لدى الجامعة الافتراضية، وتساهم الوزارة فيه من خلال متابعتها توجيه الملاحظات للجهات المعنية المشرفة على دبلومات التأهيل التربوي لتعزيز البرامج العلمية والتربوية والتقنية فيها.

وبموجب هذه الخطوات تحقّق للوزارة رفع كفاءة المعلمين والمدرسين، من خلال تحسين مستواهم العلمي وتطوير المهارات التربوية وزيادة المهارات في تقنيات التعليم، باستخدام التكنولوجيا في التعليم للمعلمين والمدرسين والفنيين والإداريين استعداداً لتطبيق المناهج الجديدة.

كما قامت وزارة التربية بتنفيذ دورة مركزية لجميع الموجهين التربويين والاختصاصيين في جميع المحافظات مع بداية عام 2009م في الموضوعات الآتية: كفايات المعلم الناجح - الإدارة الصفية - الطرائق والأساليب الفعّالة في التدريس - التقويم التربوي - المهام الإدارية للموجه التربوي والاختصاصي - متابعة السجلات المدرسية وسير العمل - أخلاقيات مهنة التعليم - مهارات التفكير - دور الوسائط التعليمية/ التعلّمية في توفير التعليم الفعّال - تصميم الدروس

وتنفيذها وتقويمها - المناهج التربوية المطورة في التعليم العام ما قبل الجامعي في الجمهورية العربية السورية، أهدافها ومعاييرها - مشروعات وزارة التربية للتطوير التربوي في سورية. وذلك ضمن خطة إعادة تأهيلهم بما يتناسب مع آفاق المناهج الجديدة.

ثم بدأت الوزارة بتطبيق المناهج الجديدة في العام الدراسي 2010/2011م، على صفوف الحلقة الأولى من التعليم الأساسي (الأول - الثاني - الثالث - الرابع) والصفين السابع والعاشر.

وفي العام الدراسي 2011/2012م على صفوف الخامس والثامن والثاني الثانوي (علمي/ أدبي)

وفي العام الدراسي 2012/2013م على صفوف السادس والتاسع والثالث الثانوي (علمي/ أدبي).

وقبل البدء بالعام الدراسي وخلال العطلة الصيفية من كل عام، تقوم الوزارة بتدريب كل المعلمين والمدرسين للصفوف المطبق عليها المنهاج الجديد، في موضوعات طرائق التدريس، وتصميم الاختبارات وفق منهجية واضحة، لتحقيق التنمية المهنية المستدامة عبر توطيد التدريب من خلال خطوات العمل الآتية:

- اعتماد فريق تدريب مركزي مؤلف من الموجهين الأولين مع مؤلفي المواد العلمية.
- اعتماد فريق تدريب فرعي من الموجهين التربويين، على مستوى كل مديرية تربية للحلقة الأولى من التعليم الأساسي، ساهم في تدريب جميع المعلمين مع مديري المدارس في محافظاتهم.
- اعتماد فريق تدريب فرعي من الموجهين الاختصاصيين على مستوى كل مديرية تربية. (وزارة التربية، 2015، ص 40-41).

كما كلفت وزارة التربية مديرياتها إلزام المجمعات التربوية بترشيح المتدربين من جميع الاختصاصات لحضور الدورات الفرعية، ليكونوا مدرّبين على مستوى مجمعاتهم التربوية، وقام المتدربون في الدورة الفرعية على مستوى مجمعاتهم التربوية بتنفيذ دورات تدريبية لإجمالي المعلمين والمدرسين العاملين على مستوى مجمعاتهم التربوية الأصلاء والوكلاء.

وانطلاقاً من أهمية الثقافة المجتمعية والتربوية في قضية تطبيق المناهج الجديدة، وإدراكاً من وزارة التربية لأهمية تلقي التغذية الراجعة من مجتمعنا المحلي، فقد فُتح المجال للاستزادة العلمية لمن يرغب من المعلمين والمدرسين، من خلال ورش عمل إنعاشية مستمرة في مركز المحافظة والمجمعات التربوية، كما فُتح المجال لأولياء أمور المتعلمين، للاستفادة من هذه البرامج لتلقي الإجابات عن مختلف استفساراتهم وتساؤلاتهم، واستمرت ورش العمل الإنعاشية طوال أيام الدوام الرسمي وعلى مدار الأسبوع، حيث أصبحت مراكز الباسل للتدريب التربوي مراكز دائمة للتدريب على المناهج الجديدة.

وبعد الانتهاء من الدورات التدريبية الميدانية، وضعت المجمعات التربوية جدولاً لتنفيذ دروس نموذجية من قبل الموجهين الاختصاصيين والمدرسين المتميزين لكل مادة اختصاصية، يحضرها المعنيون ضمن نطاق المجمع التربوي في الميدان، وأمام الطلبة، وفي نهاية كل درس نموذجي تعقد ورشة عمل لتقييم الدرس والرد على تساؤلات المعلمين حول المنهاج الجديد (وزارة التربية، 2015، ص 41).

وبشكلٍ أوضح كان للتوجه نحو التدريب الاختصاصي، أثر كبير في جعل مدة التدريب التي تبلغ 30/ ساعة تدريبية لكل مستوى تدريبي، متناسبة مع الحد الأدنى لمدة الدورة التدريبية في مثل هذه الموضوعات.

وتتم تزويد المعلمين والمدرسين بدليل المعلم مع دفتر تحضير لكل مادة اختصاصية، ودفتر التحضير هذا يوضح الأسلوب اللازم اتباعه وفق المناهج الجديدة، واستمر على هذا المنوال تدريب المعلمين والمدرسين في العامين الدراسي (2013/2014 - 2014/2015م). (وزارة التربية، 2015، ص 41).

وكانت هذه الدورات دورات تربوية طرائقية تتضمن المحاور الآتية:

- الجديد في المناهج المطورة والجديد في كل مادة دراسية من مواد المنهج، وفلسفة بناء الكتاب المدرسي.
- التحضير والتخطيط وإعداد الدروس للمناهج المطورة.
- أساليب تقويم التعلم بالاستناد إلى معايير الجودة.

- كيفية تنفيذ دروس عملية لدروس منتقاة من الكتب المطورة.
 - تطبيق دروس عملية نموذجية من إعداد المدربين، وتكليف المتدربين بإعداد دروس مشابهة لها وتنفيذها وتقييمها.
- وكان الهدف من إجراء الدورات التدريبية تمكين المعلم، المدرس، والمدرس المساعد، والموجه الاختصاصي والموجه التربوي من كيفية التعامل مع المناهج المطورة، وتطوير أداء جميع الأطر التعليمية (وزارة التربية، 2011، ص22).
- وفي عام 2014 تم استكمال تدريب المعلمين والمدرسين على استخدام التقانة (دمج التكنولوجيا بالتعليم) ممن لم يتم تدريبهم في الأعوام السابقة (المعلمين الجدد الذين أنهوا خدمة العلم أو التحوا بعملهم بعد إجازة بلا أجر، وللمتخلفين عن الدورات السابقة)، بعد أن تمّ دعم فريق المدربين على مستوى المحافظات بزيادة أعدادهم، بعد أن خضعوا لدورة تدريب مركزية (مديرية الإعداد والتدريب، 2014).
- ولكن في ظل ظروف الأزمة التي تمرّ بها البلاد ووجود بعض المناطق تحت سيطرة العصابات المسلحة، فقد تأثر تدريب المعلمين في هذه المناطق بسبب تحويل بعض المدارس إلى مراكز إيواء، فحصل ازدحام بالطلبة داخل الصفوف في مدارس كثيرة، الأمر الذي تطلّب تدريب المعلمين للتعامل مع الأعداد الكبيرة داخل الصف.
- كما تمّ تدريب المعلمين على أسلوب التعامل مع مناهج الفئة (ب) التي تمكّن الطالب من دراسة صفين بسنة دراسية واحدة، ومن ثمّ تدريبه على تنفيذ برامج الدعم النفسي والاجتماعي (وزارة التربية، 2015، ص41).
- وتجدر الإشارة إلى أن عملية التدريب على المناهج المطورة تمت بالتنسيق بين مديرية الإعداد والتدريب ومديرية المناهج والتوجيه (مديرية التوجيه حالياً)، والأطر التدريبية كانت من لجان التأليف ممن تتوافر فيهم صفات المدرب الناجح والموجهين الأولين في وزارة التربية والموجهين الاختصاصيين والموجهين التربويين بالإضافة إلى خبراء ومدرسين ميدانيين أثبتوا قدرة عالية في مجال التدريب (وزارة التربية، 2011، ص23).

ويتم التنسيق بين مديرية الإعداد والتدريب ومديريات الإدارة المركزية في وزارة التربية بشأن موضوعات التدريب وفق الآتي:

1. مع مديرية المعلوماتية: موضوع تدريب المعلمين والمدرسين في موضوعات استخدام التقنية منذ عام 2005م وحتى الآن.
2. مع مديرية الصحة المدرسية: تنفيذ دورات تدريب على دليل المنهج الصحي المدرسي ذي المردود العملي بشكل سنوي للجدد من المعلمين ومديري المدارس والموجهين التربويين، ودورات مستمرة للأطباء والمساعدات الصحيين والمتقنين الصحيين في مجال المحافظة على البيئة المدرسية والصحة العامة والإسعافات الأولية وتعزيز أنماط الحياة الصحية وفي جميع برامج الصحة المدرسية وذلك بالتعاون مع المنظمات الدولية (اليونيسيف - الصحة العالمية).
3. مع مديرية تقنيات التعليم: موضوع تدريب جميع الموجهين الاختصاصيين والتربويين والمعلمين والمدرسين على موضوع استثمار الوسائل التعليمية.
4. مع مديرية المسرح المدرسي: تدريب جميع المعلمين والمدرسين العاملين في مجال تدريب الأطفال ورعاية مواهبهم وصقلها وتقديمهم للمجتمع كمواهب واعدة.
5. مع مديرية التربية الرياضية: تدريب جميع المعلمين والمدرسين العاملين في مجال تدريب الأطفال ورعاية مواهبهم وصقلها وتقديمهم للمجتمع كمواهب واعدة. (وزارة التربية، 2015، ص 42).

ويمكن أن يتم التدريب من خلال برامج التدريب المشتركة بين وزارة التربية والمنظمات العربية والإقليمية والدولية مثل (اليونسكو - الإيسيسكو - الألكسو).

وتتعاون وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية أيضاً مع عدد من المنظمات الدولية في وضع برامج تنمية وتنفيذ بعض المشاريع التربوية التطويرية، بغية رفع مستوى أداء العاملين في قطاع التربية من إداريين ومعلمين وغيرهم، ونذكر من أهم تلك المنظمات: المفوضية السامية لشؤون اللاجئين، والاتحاد الأوروبي، والمنظمة الفرنسية غير الحكومية (الإغاثة الإسلامية الفرنسية)، ومنظمة الهلال الأزرق التركية، وبنك التنمية الألماني وغيرها (وزارة التربية، 2011، ص 57).

وفي وزارة التربية عدة مشاريع في الأفق، لعل أبرزها ما يلي:

- **الأكاديمية الوطنية للتدريب:** ويهدف هذا المشروع لإعداد الأطر التربوية وتدريبها، وفق منهجية علمية مدروسة، ووفق رؤية استراتيجية وخطة شاملة لجميع مكونات العملية التربوية، تنطلق من الواقع الحالي وتستفيد من التجارب الإقليمية والعالمية وصولاً إلى الأهداف الاستراتيجية المرجوة، بحيث تكون الأداة الفعلية للوزارة في عملية التأهيل والتطوير، والإسهام في تطوير السياسات التربوية من خلال القيام بالمهام الآتية:
- تقييم البرامج التدريبية الحالية، وتشخيص الاحتياجات التدريبية لوضع برامج تدريبية جديدة ملائمة للفئة المستهدفة، وفق الاستراتيجية التربوية المعتمدة في الوزارة، ومن ثم رفع توصيات إلى الجهات ذات الصلة في الوزارة حول الرؤى التطويرية المعتمدة على تحليل نتائج الدراسات الميدانية.
- تصميم البرامج التدريبية بالتنسيق مع المراكز والمديريات المعنية في وزارة التربية، ومتابعة تنفيذ البرامج التدريبية وتقويمها. وتأمين مراكز نموذجية تتيح فرص التعلم الذاتي وكيفية الاستفادة من مصادر التعلم.
- تحديد معايير اختيار المدربين، وآليات تأهيل مدربي المدربين في وزارة التربية من خلال برامج تدريبية وفق معايير الجودة الشاملة، ووضع آليات متابعة وتقويم أداء المدربين.
- الإسهام في تمهين التعليم في الجمهورية العربية السورية من خلال توصيف مستويات مهنة المعلم وفق القدرات والمهارات المكتسبة من البرامج التدريبية طويلة الأمد المعتمدة.
- توفير قاعدة بيانات شاملة عن الأطر التربوية المتدربة في الأكاديمية، تتضمن بيان مؤهلاتهم ومهاراتهم وخبراتهم وبرامج التدريب التي حصلوا عليها، والدورات التدريبية التي يتعين عليهم اجتيازها للارتقاء إلى المستويات الأعلى في سلم التوصيف الوظيفي، وموافاة الجهات المعنية في وزارة التربية بهذه البيانات للمساعدة في اتخاذ القرار.
- تبادل الخبرات والتجارب مع المراكز والهيئات والمؤسسات المختصة ذات الصلة، على المستويات الوطنية والعربية والعالمية، لمواكبة أحدث مستجدات التنمية المهنية وبرامجها التدريبية في العالم وفق سياسة وزارة التربية (شماس، 2016، ص 207-208).

وكُلِّفت مديرية الأعداد والتدريب بصياغة مهام هذه الأكاديمية، التي رأى فيها البعض بديلاً لمديرية الإعداد والتدريب في وزارة التربية، وهي في الحقيقة ليست كذلك، فهي تعتني بإعداد المدرسين الأولين، كما تقدم البرامج التدريبية لإعداد المدرسين على مستوى المحافظات، ومن ثم البرامج التدريبية لإعداد مدرسين على مستوى كل مجمع تربوي وذلك بهدف توطين التدريب، وتحقيق التنمية المهنية المستدامة.

"ونوضح (وزارة التربية) أن المدرب الأول في جميع الاختصاصات التربوية على مستوى وزارة التربية لا يعدّ من قبل أي جهة، بل تفرضه مهمته الوظيفية وعندما يقدّم محتوى تدريبي في موضوعه يكون مستوى المحتوى التدريبي متناسباً مع مستواه العلمي واجتهاده الشخصي، وتأتي الأكاديمية الوطنية للتدريب لتسدّ هذا العجز تحديداً بأسلوب علمي وأكاديمي، ومن ثم تتابع مديرية الإعداد والتدريب تنفيذ خطة وزارة التربية التدريبية، باعتمادها على المدرسين الأولين ليدرّبوا الفرق التدريبية على مستوى المحافظات، ومن ثم تدرب الفرق المدربة على مستوى المحافظات فرق التدريب على مستوى كل مجمع تربوي، ليتابعوا بدورهم تدريب كافة المعلمين والمدرسين في نطاق عملهم، وبهذا الشكل تكون وزارة التربية قد حققت هدف توطين التدريب وتحقيق التنمية المهنية المستدامة" (وزارة التربية، 2012).

مما سبق نجد أن مشروع الأكاديمية الوطنية للتدريب ينسجم مع الاتجاهات المعاصرة في التدريب في أثناء الخدمة، ومع مبادئ وأسس التدريب الحديث، ويقدم حلاً للمشكلات التي يعاني منها التدريب في أثناء الخدمة الجمهورية العربية السورية، فالمهام التي من المفترض أن تقوم بها الأكاديمية، كوضع معايير لاختيار المتدربين، والإسهام في تمهين التعليم من خلال توصيف مستويات مهنة التعليم. وغيرها، أصبحت ضرورة ملحة في الوقت الحاضر، لتفعيل عملية التدريب في أثناء الخدمة، وجعلها أكثر فائدة، سيما وأن معظم الدراسات التي تناولت موضوع التدريب في أثناء الخدمة أكّدت عدم جدواه بالشكل الحالي، وضرورة تفعيله.

- وهناك مشاريع أخرى تكون بمثابة بنية تحتية بما تمثله من قاعات تدريب وأماكن إقامة للمتدربين في أثناء سير الدورات التدريبية هي:

- المركز التدريبي التربوي في دمشق (المنطقة الجنوبية).
- مركز تدريب تربوي في حلب (المنطقة الشمالية).

- مركز تدريب تربوي في اللاذقية (المنطقة الساحلية).
- مركز تدريب تربوي في دير الزور (المنطقة الشرقية).
- تطوير الأطر التي تعمل في مجال التدريب (مركزياً ومحلياً) من خلال:
- تدريب أطر على إعداد خطط التدريب بما فيه من:
- رصد الاحتياجات التدريبية ميدانياً.
- إعداد خطة التدريب وفق الاحتياجات.
- إعداد البرامج التدريبية اللازمة.
- تهيئة الظروف المناسبة للتدريب بما فيها من بيئة مادية وغير ذلك.
- تدريب أطر على تقويم التدريب:
- التقويم المباشر لأثر التدريب.
- متابعة أثر التدريب ميدانياً (وزارة التربية، 2015، ص 43).

مما سبق نستنتج سعي وزارة التربية الدائم إلى تحسين آلية تدريب المعلم وإدراكها لأهميته ودوره في تطبيق المنهاج، فمهما كانت المناهج جيدة، ستفشل حتماً، إذا لم يتوفر لدينا معلم ناجح وقادراً على التعامل معها، وهذا ما دفع وزارة التربية إلى تعميق تأهيل المعلمين، وتزويدهم بكل ما يتطلبه عمل المعلم في ظلّ متغيرات العصر، والتطورات التي طرأت على المعرفة والعلوم التربوية، والأدوار المتجددة للمعلم، ومن ثم إقامة دورات تدريبية لتدريبهم على كيفية التعامل مع المنهاج المطور. ولكن أهم ما يؤخذ على هذا التدريب هو غياب نظام الحوافز الأمر الذي كان له أثر في ضعف رغبة المعلمين في التدريب.

7- الدورات التدريبية لمعلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي خلال فترة تطبيق المناهج الجديدة:

أجرت وزارة التربية عدداً من الدورات التدريبية لمعلمي الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي للتعامل مع المناهج المطوّرة، ومن أهم هذه الدورات حسب خطط التدريب الصادرة عن وزارة التربية - مديرية الإعداد والتدريب:

الجدول رقم (14): الدورات الواردة في خطة التدريب لمعلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي لعام 2009م

م	اسم الدورة	الجهة المتعاونة	هدف الدورة	موعدا ومدتها ومكانها	عدد المشاركين
1	دورة الوكلاء المثبتين بالقانون/38/	مديرية الإعداد والتدريب	تدريب المعلمين من حملة الشهادة الثانوية على الطرائق التربوية الحديثة	من 1/6/2009م لمدة ثلاثة أشهر في المحافظات التي تتوفر فيها الأعداد المطلوبة (من المعلمين الذين لم يتبعوا دورة سابقة).	المحافظات التي تتوفر فيها الأعداد المطلوبة (من المعلمين الذين لم يتبعوا دورة سابقة).
2	إنتاج وسائل تعليمية من مواد أولية من البيئة المحلية لمادتي العلوم والجغرافية للمعلمين /محلية/	مديرية الإعداد والتدريب ومديرية تقنيات التعليم	تدريب المعلمين على إنتاج وسائل تعليمية من مواد أولية.	من 12/7/2009م لغاية 16/7/2009م	20/ مشاركاً
3	معلمي التعليم الريفي / محلية/	مديرية الإعداد والتدريب مديرية التعليم الأساسي	أساليب تنفيذ منهاج التعليم الريفي	لمدة 3/ أيام في شهر آب على دفعات	حسب القدرة الاستيعابية
4	دورة لمديري ومعلمي الصف الثالث والرابع الأساسي والموجهين التربويين الجدد /محلية/	مديرية الإعداد والتدريب ومديرية الصحة المدرسية	التعريف بالمنهج الصحي المدرسي وكيفية تطبيقه	ثلاثة أيام خلال صيف عام 2009م	35/ مشاركاً
5	ندوة تثقيفية لمعلمي مدارس التعليم الأساسي ح1/مركزية/	مديرية الإعداد والتدريب مركز طب الفم	تعزيز الصحة الفموية لدى الفئات المستهدفة	25-26/2/2009م لمدة يومين في مركز طب الفم	30-35/ مشاركاً من دمشق - وريف دمشق - والقنيطرة
6	دورة لمعلمي الحلقة الأولى /محلية/	مديرية الإعداد والتدريب ومديرية المناهج والتوجيه	-الاطلاع على المناهج الجديدة ورفع كفاءة المشاركين التربوية - التدريب على طرق إعداد الاختبارات الصفية.	العطلة الانتصافية لعام 2009م لمدة خمسة أيام	50/ مشاركاً
7	التعريف على المناهج الجديدة لصفوف الحلقة الأولى /محلية/	مديرية الإعداد والتدريب ومديرية المناهج والتوجيه	تعميق المفاهيم الرياضية	خلال العطلة الصيفية لعام 2009م لمدة عشرة أيام	40/ مشاركاً

الجدول رقم (15): الدورات الواردة في خطة التدريب لعام 2010م

م	اسم الدورة	الجهة المتعاونة	هدف الدورة	موعدھا ومدتها	عدد المشاركين
1	دورة التدريب المستمر /محلية/	مديرية الإعداد والتدريب	تدريب المعلمين لرفع كفاياتهم العلمية والعملية	من 2009/10/1 لغاية 2010/4/1 المرحلة التطبيقية صيف 2010	حسب عدد المدرسين/40/ لكل مدرب
2	دورة الوكلاء المثبتين/شبه محلية/	مديرية الإعداد والتدريب	تدريب المعلمين من حملة الشهادة الثانوية على التعامل مع التلاميذ	من 2010/6/1 لغاية 2010/8/13	حسب الأعداد لإحداث شعبة في كل مرحلة
3	دورة المعلم الوحيد والصفوف المجمعّة/ محلية/	مديرية الإعداد والتدريب	تدريب المعلمين لرفع كفاياتهم العلمية والعملية	لمدة عشرة أيام خلال الشهر الثامن	حسب الأعداد
4	دورة المعلمين الريفيين/محلية/	مديرية الإعداد والتدريب ومديرية التعليم الأساسي	تنمية المهارات الأساسية للمعلم الريفي - أساليب التطبيقات العملية تنمية الوعي البيئي	خلال شهر تموز أو آب لمدة أربعة أيام	30/مشاركاً
5	إنتاج وسائل تعليمية من مواد أولية من البيئة المحلية لمادتي العلوم والجغرافية للمعلمين /محلية/	مديرية الإعداد والتدريب ومديرية تقنيات التعليم	تدريب المعلمين على إنتاج وسائل تعليمية من مواد أولية من البيئة المحلية	من 2010/8/8 لغاية 2010/8/12	20/ مشاركاً
6	دورة استخدام الوسائل التعليمية للمعلمين / محلية/	مديرية الإعداد والتدريب ومديرية تقنيات التعليم	تدريب المعلمين على استخدام الوسائل التعليمية	من 2010/7/18 لغاية 2010/7/22	20/ مشاركاً
7	ورشة لتأهيل المعلمين حول المنهج الصحي /محلية/	مديرية الإعداد والتدريب بالتعاون مع الصحة المدرسية واليونيسيف	التعريف بالمنهج الصحي المدرسي وكيفية تطبيقه	ثلاثة أيام خلال صيف 2010	30/ مشاركاً

م	اسم الدورة	الجهة المتعاونة	هدف الدورة	موعدھا ومدتها	عدد المشاركين
8	ورشة عمل لمعلمي التعليم الأساسي ح1 حول الصحة الفموية العمومية /شبه مركزية/	مديرية الإعداد والتدريب مركز طب الفم	تعزيز الصحة الفموية لدى الفئات المستهدفة	2010/3/3م ولغاية 2010/3/4 لمدة يومين	35/ مشاركاً

والأهم من هذه الدورات، دورات التدريب على المناهج المطوّرة، ولكنها لم ترد في خطة التدريب وهي:

1- الدورات الفرعية:

- للحلقة الأولى من التعليم الأساسي في المحافظات كافة ولمدة أربعة أيام بدءاً من 2010/8/29م، وحتى 2010/9/1م.
- المدربون: كل الذين اتبعوا الدورة المركزية، بإشراف الفريق المركزي.
- المتدربون: الموجهون التربويون، وبعض المعلمين الذين طبقوا المناهج الجديدة في مدارس التجريب والعاملون في دوائر التدريب من اختصاص معلم صف حصراً أو من حملة شهادة أهلية التعليم الابتدائي.

2- دورات التدريب الميداني:

- المكان والزمان: في المجمعات التربوية أو المناطق التعليمية بحسب خطة تُعدها مديريات التربية ولمدة خمسة أيام بدءاً من 2010/9/2م ولغاية 2010/9/6م، وتراعي فيها الأعداد والتوزع الجغرافي.
- المدربون: كل من اتّبع الدورة المركزية أو الفرعية (بحسب اختصاصه ومنطقته التعليمية).
- المتدربون: كل مديري المدارس ومدّريها المساعدين ومعلميها، بحيث يتّبع مديرو المدارس في الحلقة الأولى دورات التدريب الميداني المخصّصة لمعلمي مدارسهم.

ينبغي ألا يزيد عدد المتدربين في دورات التدريب الميداني من المديرين والمدرسين والمدرسين المساعدين والمعلمين على 50/ متدرباً لكلٍ مدرب، وألا يقل عن 30/ متدرب (وزارة التربية، 2010).

الجدول رقم (16): الدورات الواردة في خطة التدريب لعام 2011م

م	اسم الدورة	الجهة المتعاونة	هدف الدورة	موعتها ومدتها ومكانها	عدد المشاركين
1	دورة للمعلمين في المجمعات والمراكز التدريبية /ميدانية/	مديرية الإعداد والتدريب ومديرية المناهج والتوجيه	متابعة التدريب على كيفية التعامل مع المناهج المطورة في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي - رفع مستوى أداء المعلمين.	خلال شهر آب في أحد مراكز المحافظة	المعلمون في الحلقة الأولى في المحافظة
2	ورشة عمل لمعلمي التعليم الأساسي ح 1 /شبه مركزية/	مديرية الإعداد والتدريب ومركز طب الفم	تعزيز الصحة الفموية لدى الفئات المستهدفة	مركز طب الفم من 2011/2/27 وحتى 2011/2/28 لمدة يومين	25 أو 30 مشاركاً
3	ورشة عمل لمدير ومعلمي الصف الثالث والرابع /محلية/	مديرية الإعداد والتدريب ومديرية الصحة المدرسية	التعريف بالمنهج الصحي المدرسي وكيفية تطبيقه	جميع المحافظات لمدة ثلاثة أيام في موعد يحدد لاحقاً	بما يغطي حاجة المحافظة
4	ورشة عمل لمعلمي التعليم الأساسي ح 1 /شبه مركزية/	مديرية الإعداد والتدريب ومركز طب الفم	تعزيز الصحة الفموية لدى الفئات المستهدفة	مركز طب الفم من 2011/3/23 وحتى 2011/3/24 لمدة يومين	30 أو 35 مشاركاً

الجدول رقم (17): الدورات الواردة في خطة التدريب لعام 2012م

م	اسم الدورة	الجهة المتعاونة	هدف الدورة	موعدا ومدتها ومكانها	عدد المشاركين
1	استخدام الوسائل التعليمية للمعلمين /محلية/	مديرية الإعداد والتدريب مديرية تقنيات التعليم	تدريب المعلمين على استخدام الوسائل التعليمية	مراكز التدريب في المحافظات بدءاً من 2012/7/22م ولغاية 2012/7/26	20/ مشاركاً
2	إنتاج وسائل تعليمية من مواد أولية لمادتي العلوم والجغرافية / محلية/	مديرية الإعداد والتدريب مديرية تقنيات التعليم	تدريب المعلمين على إنتاج وسائل تعليمية من مواد أولية من البيئة المحلية لمادتي العلوم والجغرافية.	مراكز التدريب في المحافظات بدءاً من 2012/7/8م ولغاية 2012/7/12	20/ مشاركاً
3	ورشة عمل لمديري ومعلمي الصف الثالث والرابع الأساسي /محلية/	مديرية الإعداد والتدريب ومديرية الصحة المدرسية ومديرية التعليم الأساسي	التعريف بالمنهج الصحي المدرسي وكيفية تطبيقه	جميع المحافظات لمدة ثلاثة أشهر في موعد يحدّد لاحقاً.	25/مشاركاً حسب حاجة المحافظات
4	دورة الكرة الطائرة للمعلمين	مديرية الإعداد والتدريب ومديرية التربية الرياضية	الاطلاع على آخر المستجدات بعلم التدريب والتحكيم	من 2012/1/3م لغاية 2012/1/7	30/ مشاركاً

المصدر: خطط التدريب الصادرة عن وزارة التربية مديرية الإعداد والتدريب للأعوام 2009-2010-2011-2012م

نستنتج من دراسة الجداول السابقة قلة الدورات التي تنفذها الوزارة لمعلمي الحلقة الأولى للتعامل مع المنهاج المطور، فقد اقتصررت على دورة تدريبية واحدة على المنهاج المطور في

الأعوام (2009-2010-2011) ولم تُجر أي دورة حول المناهج لعام 2012م للحلقة الأولى. كما أن أعداد المشاركين كان قليلاً بشكل عام في كافة الدورات باستثناء، الدورات التي أُجريت في عام 2010م حول المناهج الجديدة. ولكن من إيجابيات خطط التدريب هي التركيز على دورات المنهج الصحي والصحة الفموية، فلم تخلو خطة تدريبية منها.

مما سبق يمكن تلخيص أبرز ملامح التدريب على المنهاج المطور بالنقاط الآتية:

- 1- اقتصار التدريب على دورة تدريبية لمدة أسبوع أو أقل، جعل الفائدة من التدريب ضعيفة، لأن ذلك ينقض أساساً مهماً، وهو أن تكرار التدريب يعزز المهارة ويكرسها.
 - 2- اقتصار التدريب على طرائق التدريس التي يجب أن يتبناها المعلم أثناء تنفيذ المنهاج المطور، في حين أن المنهاج المطور يتطلب بالإضافة إلى الدورات الطرائقية، إخضاع المعلمين لدورات إنعاشية لإنعاش مهاراتهم ومعلوماتهم.
 - 3- لم يكن توقيت التدريب مناسباً فضلاً عن عدم كونه كافياً، إذ أنه تمّ قبل بدء الدوام الرسمي بأسبوع تقريباً، الأمر الذي قلّل من فائدة التدريب.
 - 4- لم يتم تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين بدقة وعناية في ضوء المنهاج المطور للحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي.
- ومن خلال دراسة تدريب المعلمين في أثناء الخدمة في الجمهورية العربية السورية بين عامي 2000-2014م، نستنتج أن تدريب المعلمين في أثناء الخدمة في الجمهورية العربية السورية يعاني من السلبيات الآتية:
- 1- قصر مدّة التدريب.
 - 2- تحديد الاحتياجات التدريبية بعيداً عن المتدربين، وعدم تركيز الجهود على الاحتياجات الفعلية للمتدربين.
 - 3- اتّباع الأساليب التقليدية النظرية في التدريب، لأن مدّة التدريب قصيرة ولا تسمح بإجراء الأنشطة العملية والتفاعلية.
 - 4- أن برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة تقليدية ومتواضعة ولا تراعي في تصميمها وتنفيذها احتياجاتهم المهنية والتربوية، مما أدى إلى انخفاض جدوى التدريب.

- 5- قلة الدورات التدريبية التي يخضع لها المعلمون أثناء الخدمة.
 - 6- الانفصال بين إعداد وتدريب المعلم قبل الخدمة وتدريب وتأهيل المعلم أثناء الخدمة.
 - 7- عجز البرامج التدريبية عن استيعاب الأعداد الكبيرة من المعلمين.
 - 8- ضعف مشاركة المعلمين في تخطيط البرامج التدريبية.
 - 9- مركزية عملية التخطيط، وتحديد محتوى الدورات التدريبية على مستوى الوزارة.
 - 10- قصور الأسس الفكرية والتشريعية التي يقوم عليها نظام تدريب المعلمين أثناء الخدمة الحالي.
 - 11- تدني مستوى المدربين والقائمين على تخطيط وتنفيذ وتقييم البرامج التدريبية.
 - 12- قلة الاهتمام بتشجيع أساليب التعلم الذاتي للمعلمين.
 - 13- قصور أساليب تقييم التدريب ورصد نتائجه ومعرفة مدى تحقيق الأهداف المرجوة، إذ يعتمد هذا التقييم حالياً أسلوباً بسيطاً وبدائياً يتمثل في توزيع استمارة تقييمية على المتدربين في اليوم الأخير من الدورة؛ لتعرف مدى الفائدة من هذه الدورة، كما يفتقر التدريب إلى برامج لتقييم التدريب في كل مرحلة من مراحله، بالإضافة إلى عدم وجود جهة مستقلة تأخذ على عاتقها تقييم التدريب.
- ولذلك يمكن القول إن تدريب المعلمين يستلزم توفير الإمكانيات المادية الكافية، لأن وجود الحافز المادي للمتدربين عامل مشجع للجميع بشكل عام. كما يتطلب متابعة تنفيذ أداء المتدرب في الميدان التربوي، لأن ذلك يلزمه بتطوير أدائه بعد حصوله على التدريب. وحتى يكون التدريب محققاً للأهداف التي أقيم من أجلها، لا بد أن تتحقق نتائجه في المدرسة وفي طواقمها العاملة فيها، والأهم من ذلك التلاميذ وتحصيلهم، ذلك لأن التدريب يمثل درجة عالية من الكفاءة التي يجب أن تظهر في أداء المتدربين فيما تدربوا عليه.

8- تدريب مديري مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في سورية:

قبل التطرق لموضوع تدريب مديري مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي لا بدّ من البحث في واقع الإدارة المدرسية ومحاولات تطويرها في الجمهورية العربية السورية.

• واقع تطوير الإدارة المدرسية في الجمهورية العربية السورية:

إن الإدارة التربوية في الوطن العربي عامةً وفي سورية خاصةً، قد ورثت من الماضي أساليب وممارسات قائمة على بعض المفاهيم التقليدية (كالفردية، التسلّط، الروتين والبيروقراطية، وعدم التفويض وغيرها) التي تؤثر في عملية الإدارة ودورها في حل المشكلات التي تواجهها (علي، 2006، ص 90).

ورغم الجهود التي بذلتها ولا تزال تبذلها وزارة التربية في سورية لتطوير الإدارة المدرسية بمرحلة التعليم الأساسي كتحديد شروط لتعيين مديري المدارس وتأهيلهم بالعديد من الدورات التدريبية، إلا أن هذه الإدارة مازالت تعاني من العديد من التحديات، بعضها أشار إليها التقرير الوطني للتنمية البشرية عام 2005م وكان أبرزها ارتفاع نسبة التسرّب في هذه المرحلة إلى 19%، وارتفاع نسبة الرسوب فيها إلى 16% إضافة لارتفاع معدل الأمية، وابتعاد النشاط المدرسي عن حياة المجتمع الذي يُضعف الدور الوظيفي للمدرسة في عمليات البناء والتحول. من جانب آخر تواجه الإدارة المدرسية في التعليم الأساسي مشكلاتٍ متعددة مثل نقص الكفاءات الإدارية والقصور في استخدام التقنيات الحديثة، كذلك تعاني من المركزية الشديدة، الروتين، تعقّد الإجراءات، ضعف التنسيق بين المؤسسات في المستويات المختلفة، ومحدودية الصلاحيات الممنوحة للمديرين في إدارة المدارس، والروتين المرتبط بالمركزية، وعدم تفرُّغ المدير الكامل لعمله الإداري، والنقص في الموارد والميزانية المخصّصة للمدارس. لذلك أصبح لزاماً على الإدارة أن تطوّر من ذاتها وأساليبها وتكنولوجيتها لتكون أداةً حقيقية للتطوير. ولعلّ أبرز جهود التطوير في هذا الإطار ما دعت إليه مؤتمرات تطوير التعليم مثل المؤتمر الثاني لتطوير التعليم في سورية المنعقد في دمشق عام 1998م، الذي أكد على:

1- ضرورة إيجاد صيغة متطورة لتأهيل الإداريين في مدارس التعليم الإعدادي والثانوي في مراكز التدريب التابعة لوزارة التربية، والعمل على تطوير هذه المراكز.

2- إعادة النظر في حدود المركزية واللامركزية في الإدارة التربوية.

3- إيجاد آلية لتعزيز ربط المدرسة بالبيئة والمجتمع، وتعزيز اهتمام الأهل بشؤون أولادهم في المدرسة.

4- تحديث الأداء التربوي على المستويين المركزي والفرعي من خلال إدخال المعلوماتية في الإدارة التربوية.

5- تزويد المدارس بمختلف مستوياتها بالأجهزة والتقنيات الحديثة لتطوير العمل الإداري وأتمتته.

6- تحديث الأساليب اللازمة لانتقاء الجهاز الإداري على المستوى المركزي والفرعي.

7- تخصيص معاون مدير لكل مدرسة نمطية ذات دوام نصفية مهما كان عدد شعبها.

8- العمل على تخفيض أنصبة الإداريين والموجهين التربويين بما يناسب طبيعة عملهم ومهامهم.

9- إحداث وظيفة أمين سر في المدارس الابتدائية النمطية للتخفيف من الأعباء الإدارية المنوطة بمدير المدرسة.

10- توفير الحوافز المشجعة للإداريين لاستقطاب الأطر الكفيلة والقادرة على قيادة العمل بشقيه التربوي والإداري.

11- إجراء المزيد من الدراسات في مجال إعداد الإداريين وتدريبهم على نظم الإدارة الحديثة. (المؤتمر التربوي الثاني لتطوير التعليم، 1998، ص 137-138).

وقد صدر قرار القيادة القطرية رقم 853 تاريخ 2008/11/9م المتضمن بعض التعديلات حول الأسس وشروط اختيار مديري المدارس والموجهين الاختصاصيين التربويين والإداريين بما يتناسب مع التطور الحاصل في وزارة التربية. فقد شمل مشروع استثمار المعلوماتية في التعليم والإدارة التربوية، تأهيل الأطر الإدارية التربوية والمدرسية؛ واستخدام وزارة التربية معايير علمية وتربوية وإدارية في انتقاء جميع الإداريين في الإدارة المركزية ومديريات التربية والإدارات المدرسية (وزارة التربية، 2011، ص 47).

وكان وما زال التحدي الأبرز أمام وزارة التربية في سورية هو النهوض بكوادرها التعليمية والإدارية بإعادة تأهيلهم وتدريبهم، وفيما يخص الإدارة المدرسية فقد اعتمدت الوزارة سياسة لرفع مستوى المديرين تتمثل بتدريب المديرين القائمين على عملهم وإعادة تأهيلهم، وكذلك إعداد

وتدريب المعلمين الراغبين في العمل الإداري ما استطاعت الوزارة إلى ذلك سبيلاً، من خلال خطط مديرية الإعداد والتدريب (علي، 2006، ص112).

ونظراً لإدراك الوزارة أنّ مدير المدرسة يشكّل حجر الزاوية في نجاح المدرسة أو فشلها، فقد أصدرت عدة مشروعات للتطوير التربوي كان من بينها، "مشروع تدريب مديري المدارس"، الذي هدف إلى تدريب المديرين لتعديل دورهم وفقاً للأنظمة واللوائح الداخلية الجديدة. فقد أدخل نظام جديد يعدّ وظيفة مهمة مدير المدرسة وظيفية تعاقبية، فاللوائح الداخلية الجديدة تحدّد مدة شغل المدير لمهامه بثمان سنوات يتفرّغ بعدها كلياً للتدريس، ويتضمّن (المشروع) تدريب مديري المدارس "مدخلاً إلى المعلوماتية" (وزارة التربية، 2011، ص51). وتنفيذاً لهذا المشروع أقامت وزارة التربية العديد من الدورات التدريبية والتي استهدفت المديرين ومعاونيهم في كافة مديريات التربية في المحافظات لتلبية أكبر قدر ممكن من الاحتياجات التدريبية للمديرين بهدف رفع كفاءتهم وأدائهم الإداري ومستوى مهاراتهم القيادية (wehda.alwhda.gov.sy)

وخلال الأزمة الراهنة التي يمرّ بها بلدنا سورية منذ عام 2011م، قامت وزارة التربية بإعداد البرامج التدريبية اللازمة للمرشدين النفسيين والاجتماعيين الذين سيكفّون بالعمل على تخفيف آثار الأزمة عند الأسر المتضررة وأطفالها القاطنين في مراكز الإيواء من خلال الدعم النفسي والاجتماعي، وكذلك إعداد البرامج التدريبية اللازمة لمديري المدارس مع المرشدين النفسيين والاجتماعيين الذين كُلفوا لتقديم الدعم النفسي والاجتماعي لجميع طلبة المدارس في المناطق المنكوبة بشكل عام، والمدارس التي تضمّ طلبة مهجرين بشكل خاص، ومن ثم تمّت متابعة تنفيذ هذه البرامج في مختلف المحافظات، وهي دورات تمّ تنفيذها، إضافةً للجهود المشتركة بين وزارة التربية والمنظمات الدولية خلال هذه الأزمة (وزارة التربية، 2015، ص42).

مما سبق نجد أنّ وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية عملت على تحسين أداء الإدارة المدرسية، من خلال سعيها إلى انتقاء الكفاءات الأفضل، والاستمرار بتأهيل هذه الكفاءات وتدريبها، وتزويدها بالمعارف العلميّة والإداريّة، لتتمكن من القيام بدورها بالشكل الأفضل، وعلى الرغم من ذلك فما زالت عملية تطوير الإدارة المدرسية والتنمية المهنية لأعضاء الجهاز الإداري، تعاني من قصور، فالدورات المخصّصة للإدارة المدرسية، حسبما بيّنت بعض الدراسات المحلية كدراسة (غبور، 2011) ودراسة (وزان، 2011) قليلة ونمطية وغير فعالة، فهي تعتمد أساليب

نظرية في التدريب، وتعاني من قلة الموضوعات التي تناولت الاتجاهات الحديثة في الإدارة، وعدم الاهتمام بتنمية المفاهيم الإدارية الأساسية، وعدم تلبيتها للاحتياجات التدريبية للمدرسين.

• **شروط التكليف بالإدارة في مدارس الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في سورية:**

يشترط لتكليف المعلمين بإدارة مدارس الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي ما يلي، مع مراعاة شروط التكليف الواردة في صيغة العلاقة:

1. أن يحمل الإجازة الجامعية ويُفضّل حامل دبلوم التأهل التربوي وأن يتقن أعمال الحاسوب.
2. لا تقل خدماته في التعليم عن خمس سنوات.
3. يعيّن لمدة خمس سنوات تجدد لمرة واحدة عند الضرورة في حال توافر الأداء المتميز.
4. ألا تقل علاماته التوجيهية عن 75% في السنتين السابقتين للتكليف.
5. أن يتعهد بإتباع دورة مساعد مشرف وحدة طليعية في حال عدم إتباعه الدورة.
6. أن يتمتع بكفاية إدارية وتربوية وشخصية قيادية وسمعة حسنة.
7. يمكن تكليف حامل أهلية التعليم الإعدادي بإدارة المدرسة عند عدم توافر المجازين.
8. أن يجيد إحدى اللغات الأجنبية الحديثة.
9. أن يكون قد اتّبع دورات تأهيلية تربوية.
10. ألا يكون معاقب بعقوبة حسم 5% أو تأخير ترفيع أو حجب ترفيع (وزارة التربية، 2004، ص15).

مما سبق نجد أن الشروط السابقة ركزت على الجوانب الشخصية والمهنية للمدير، وأهملت الكفايات الفنية والإدارية، والتي تُعدّ من الأمور المهمة لنجاح المدير في عمله المدرسي.

• **واجبات مدير المدرسة في مرحلة التعليم الأساسي في سورية:**

حدد القرار الوزاري رقم (443/21131) الصادر بتاريخ (2002/7/21)، المتضمن النظام الداخلي لمدارس التعليم الأساسي رقم (443/3053) تاريخ (2004/8/16)، واجبات مدير المدرسة في مرحلة التعليم الأساسي بما يلي:

يُعدّ المدير مسؤولاً عن إدارة المدرسة ونظامها وانضباطها ولا سيما في الأمور الآتية:

- 1- تنفيذ القوانين والأنظمة والتعليمات الوزارية.
 - 2- سير التدريس في المدرسة، ومساعدة أعضاء الهيئة التعليمية على أداء واجباتهم وإرشادهم إلى الطريق التربوية الصحيحة، وإطلاعهم على التعليمات الوزارية المتعلقة بمختلف الأمور العائدة للمدرسة وأخذ توقيعاتهم عليها، والتعاون معهم على العناية بالتلاميذ المقصّرين وتلافي قصورهم.
 - 3- القيام بمهمة مشرف الوحدة كما هو وارد في النظام الداخلي لمنظمة طلائع البعث.
 - 4- مراقبة دفاتر تحضير الدروس العائدة للمدرسين والمدرسين المساعدين والمعلمين والتوقيع عليها صباح كل يوم.
 - 5- توزيع المناوبة على أعضاء الهيئة التعليمية في المدارس التي تضم الصفوف من الأول وحتى السادس ومعلمي مدارس الصفوف المجمعّة.
 - 6- مراقبة سلوك التلاميذ والوقوف على مدى تقدمهم في الدروس والمستوى الذي وصلوا إليه في مختلف فترات السنة الدراسية.
 - 7- مراقبة صحة التلاميذ وفق المعلومات المدوّنة في بطاقتهم الصحية.
 - 8- السماح بزيارة المدرسة لغير الرسميين في حدود أهداف المدرسة وضمن التوجيهات العامة للوزارة (وزارة التربية، 2004، ص16).
- مما سبق نجد أن المهام المكلف بها مدير المدرسة في مرحلة التعليم الأساسي هي واجبات تتعلق بتوجيه وتسيير الأمور المدرسية، وكل ما يخص العملية التعليمية داخل المدرسة سواء بالنسبة للطلاب أو المعلمين أو المناهج، ولكن هذه المهام تنفيذية فقط، وصلاحياته محدودة، فلا يحق له مثلاً تعديل المنهاج أو ترقية المعلمين، وهذا ما يتنافى مع الاتجاهات الحديثة لإدارة المدرسية، التي تنادي بتفويض السلطة واللامركزية.

- أهم البرامج التدريبية التي خضع لها مديرو مدارس الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي بين عامي 2000-2014م:

لكي يستطيع مدير المدرسة مواجهة التحديات المتنوعة في عمله وتأدية دوره كقائد تربوي بكفاءة واقتدار، يجب تزويده عن طريق التدريب أثناء الخدمة بكل ما يجعل منه صاحب مهنة رفيعة مواكبة لكل تقدم وتطور، لذلك يعدُّ التدريب في أثناء الخدمة وسيلة من وسائل إعداد المديرين، وتطوير كفاياتهم، وتلبية احتياجاتهم، ومن ثم تحسين أداء العمل وزيادة الإنتاج والإنتاجية، ولكونه وسيلة مهمة في محاولات اللحاق بركب التقدم التكنولوجي.

ونظراً لإدراك وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية لأهمية التدريب أثناء الخدمة، وأهمية مدير المدرسة كونه يشكّل حجر الزاوية في نجاح المدرسة أو فشلها، قامت بتدريب مديري مدارس التعليم الأساسي وذلك بإجراء العديد من الدورات التدريبية ومن أهم هذه الدورات:

قامت وزارة التربية في عام 2001م، تحت مسمى (دورات القياديين والإداريين) بدورة محلية باسم دورة قانون العاملين الأساسي لمديري المدارس الابتدائية والإعدادية والثانوية بالتعاون مع مديرية الشؤون الإدارية، بهدف تزويد الدارسين بالمعارف والمهارات الإدارية والتربوية، وذلك خلال صيف عام 2001م، ولمدة أسبوعين، وكان عدد المشاركين /50/ مشاركاً. (وزارة التربية، 2001، مديرية الشؤون الإدارية).

وفي عام 2005م أُجريت دورة تدريبية لمديري مدارس التعليم الأساسي بعنوان "توحيد العمل الإداري لمديري مدارس التعليم الأساسي" بتاريخ (30-3-2005) هدفها التنمية الإدارية للمديرين القائمين على رأس عملهم وبما يتناسب مع تطورات العملية التعليمية وتطوير طلابها. تناولت عدة مواضيع منها: تعزيز إيجابيات العمل الإداري، اطلاع المدراء على القوانين الجديدة في النظام الداخلي لمديرية التربية ليتم العمل من خلالها، اطلاعهم على الأساليب الإدارية التربوية كعمل وقائي للتخفيف من الأخطاء أثناء ممارسة العمل الإداري ومحاولة توحيد هذه الأساليب، الحقوق والواجبات، والعلاقة بين مديرية التربية والإدارات المدرسية.

وأيضاً في العام 2005م أُجريت "دورة لمديري مدارس التعليم الأساسي" بالتعاون مابين مديرية الإعداد والتدريب ومديرية التعليم الأساسي، وهدفت هذه الدورة إلى تزويد المديرين

بمستجدات التعليم الأساسي، وبلغ عدد المشاركين حسب خطة التدريب (50) مديراً ومديرة. (وزارة التربية، 2005، ص24).

وبدأت وزارة التربية بمشروع تدريبي تحت اسم: المدرسة صديقة الطفولة بالتعاون مع اليونيسيف لعام (2008) للنهوض بالعملية التربوية ومستوى أداء العاملين في المجال التربوي جميعهم، والمشاركون في هذه الورشات هم: المدير، والموجه الإداري، والمرشد الاجتماعي والنفسي، وأربعة مدرسين.

مكان الورشات: مركز الباسل لتطوير الأطر التربوية في دمشق، برزة.

تاريخ الورشات: (2008/4/27-25 ومن 2008/5/23-2م). (وزارة التربية، 2008، ص9)

ويأتي هذا المشروع التربوي ضمن خطة وبرامج التعاون بين وزارة التربية ومنظمة الأمم المتحدة لرعاية الطفولة (اليونيسيف) الذي يعدُّ مشروعاً نوعياً حول تطوير أداء النظام التربوي، ويتزامن هذا المشروع مع المشروعات ذات الأولوية التي حددتها وزارة التربية باتجاه تعزيز نوعية التعليم. فقد بدأ بشكل نظري في عام 2003-2004م، من خلال إعداد مشروع الدليل المرجعي بهدف الانتقال من أسسه وخلفيته النظرية إلى تجسيده الميداني ضمن حركة التطوير التربوي الذي تشهده سورية. (الخطيب، 2005، ص1-2).

وفي عام 2009 أجريت "دورة محلية لمديري التعليم الأساسي ومعاونيهم" هدفها زيادة خبرة المشاركين بتحسين نوعية التعليم الأساسي، وكانت مدة هذه الدورة هي (7) أيام.

وكما أجريت دورة تدريبية لمديري مدارس التعليم الأساسي والثانوي بعنوان "المهام الإدارية لمدير المدرسة" بتاريخ (2009-7-12) وهدفت هذه الدورة إلى زيادة المعارف بالعمل الإداري وتلافي الأخطاء الإدارية التي قد تحدث في أية مدرسة. مدتها (4أيام) تناولت عدة مواضيع هي: توصيف مهام عمل المدير، صعوبات التعليم في مرحلة التعليم الأساسي، مشكلة التسرُّب المدرسي وأهمية تفعيل دور اللجان لمتابعة المتسربين، النظام الداخلي لمدارس التعليم الأساسي عموماً، وكيفية التعامل مع السجلات المدرسية والنشاط اللاصفي ودوره في العملية التربوية، دور الإرشاد النفسي والاجتماعي بالمدرسة.

ومن هذه الدورات الدورة التدريبية المركزية للإدارة في التعليم الأساسي التي تمت بتاريخ (2010/7/22) بهدف تأهيل المرشحين للإدارة بمدارس التعليم الأساسي تربوياً وإدارياً (وزارة التربية، القرار رقم 1369).

وأجريت دورات لمدرسي وإداريي مدارس التعليم الأساسي بعنوان "الوسائل التعليمية والتجهيزات المخبرية" مدة الدورة يوم واحد بتاريخ (2010-9-25) أما عدد مديري المدارس في الدورة الواحدة (30) مديراً ومديرة.

وبتاريخ 2010-2-21م عُقدت ندوة مع مديري مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي تحت عنوان "دور الأطر التربوية في تعزيز صحة البيئة المدرسية"، وهدفت هذه الندوة إلى إطلاع مدراء المدارس على الدور الهام المنوط بهم في تنمية الوعي البيئي لدى التلاميذ، وقد تمّ عرض الموضوعات الآتية: تعرّف صحة البيئة المدرسية وانعكاساتها على العملية التربوية، التعرّف إلى أنشطة تعزز مفاهيم البيئة المدرسية، التعرّف إلى دور المدرسة في تنمية الوعي البيئي لدى التلاميذ. وكانت مدتها يوم واحد، وعدد المديرين المشاركين فيها بلغ (80) مديراً ومديرة. (وزارة التربية، 2010).

وتحت مسمى (دورات مديرية البحوث) قامت وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية بدورة محلية للمرشدين النفسيين والاجتماعيين ومديري المدارس بالتعاون مع مديرية الإعداد والتدريب ومديرية البحوث بهدف تعميق المعرفة الإرشادية وتسهيل العمل الإرشادي من قبل مديري المدارس ولمدة أسبوع خلال شهر نيسان من العام 2010م، وكان عدد المشاركين 100/ مشاركاً، أما مكان الدورة فتقوم مديرية البحوث بتحديدته أينما تراه مناسباً (وزارة التربية، 2011، مديرية الإعداد والتدريب).

كما قامت وزارة التربية في عام 2011م تحت مسمى (دورات مديرية الصحة المدرسية) بدورة لمديري المدارس والمدرسين والمساعدات الصحيات بالتعاون مع مديرية الإعداد والتدريب ومديرية الصحة المدرسية من خلال ورشة عمل محلية تهدف إلى التعريف بالبيئة وسلامتها وإلى التركيز على البيئة الفيزيائية المدرسية، وكان مركز الدورة جميع المحافظات وعدد المشاركون (30) مشاركاً بما يغطي حاجة المحافظة، أما بالنسبة لموعد الدورة ومدّتها يحدّد لاحقاً

من قبل وزارة التربية في العاصمة دمشق ولمدة ثلاثة أيام (وزارة التربية، 2011، مديرية الإعداد والتدريب).

كما قامت الوزارة في العام نفسه وتحت مُسمّى (دورات مديرية التعليم الأساسي) بدورة محلية (في جميع المحافظات) لمدراء مدارس التعليم الأساسي بالتعاون بين مديرية الإعداد والتدريب ومديرية التعليم الأساسي، وهدفت هذه الدورة إلى جعل المدرسة آمنة تحقق حماية الطفل (وزارة التربية، 2011، مديرية الإعداد والتدريب، ص4).

كما أُقيمت في العام نفسه تحت مُسمّى (دورات مديرية الصحة المدرسية) ورشة عمل لمديري ومعلمي الصف الثالث والرابع في كافة المحافظات، بالتعاون بين مديرية الإعداد والتدريب ومديرية الصحة المدرسية، بهدف تعريف مديري المدارس بالمنهج الصحي المدرسي وكيفية تطبيقه.

وأقيمت في نفس العام تحت مُسمّى (دورات مركز طب الفم) ندوة لمديري مدارس الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي، في مركز طب الفم، بالتعاون بين مديرية الإعداد والتدريب ومركز طب الفم، بهدف تعزيز الصحة الفموية لدى مديري المدارس الأنفة الذكر، وعدد المشاركين فيها حسب خطة التدريب بين (30-35) مشاركاً (وزارة التربية، مديرية الإعداد والتدريب، 2011، ص9).

وفي عام 2012م أقامت وزارة التربية تحت مُسمّى (دورات مديرية الصحة المدرسية)، بالتعاون بين مديريات الإعداد والتدريب والصحة المدرسية والتعليم الأساسي، ورشة عمل لمديري ومعلمي الصف الثالث والرابع الأساسي في جميع المحافظات، بهدف تعريفهم بالمنهج الصحي المدرسي وكيفية تطبيقه، وبلغ عدد المشاركين حسب خطة التدريب /25/ مشاركاً حسب حاجة المحافظات (وزارة التربية، 2012، ص3).

وتابعت وزارة التربية متمثلةً بمديرية الإعداد والتدريب تنفيذ الدورات التدريبية المستمرة لمديري مدارس الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي، في موضوع تمكين اللغة العربية، في جميع محافظات الجمهورية العربية السورية وعلى مستوى كل مجعّ تربوي (وزارة التربية، مديرية الإعداد والتدريب، 2014).

وأصدرت وزارة التربية عدة مشروعات للتطوير التربوي كان من بينها، مشروع تدريب **مديري المدارس**، الذي هدف إلى تدريب المديرين لتعديل دورهم وفقاً للأنظمة واللوائح الداخلية الجديدة. فقد أُدخل نظام جديد يُعدُّ وظيفة مهمة مدير المدرسة وظيفته تعاقبية، فاللوائح الداخلية الجديدة تحدد مدة شغل المدير لمهامه بثمان سنوات يتفرغ بعدها كلياً للتدريس، ويتضمن (المشروع) تدريب مديري المدارس "مدخلاً إلى المعلوماتية" (وزارة التربية، 2011، ص51). وتنفيذاً لهذا المشروع أقامت وزارة التربية العديد من الدورات التدريبية والتي استهدفت المديرين ومعاونيه في كافة مديريات التربية في المحافظات لتلبية أكبر قدر ممكن من الاحتياجات التدريبية للمديرين بهدف رفع كفاءتهم وأدائهم الإداري ومستوى مهاراتهم القيادية. (wehda.alwhda.gov.sy)

وفي الجمهورية العربية السورية مشروع (استثمار تقانات المعلوماتية في التعليم والإدارة التربوية) ويشمل هذا المشروع فيما يتعلق بالإداريين ما يلي: أتمتة العمل الإداري في وزارة التربية (الإدارة المركزية والإدارات الفرعية) وتأهيل الأطر الإدارية والتربوية والمدرسية؛ واستخدام معايير علمية تربوية وإدارية في انتقاء جميع الإداريين في الإدارة المركزية ومديريات التربية والإدارات المدرسية. و مشروع (دمج التكنولوجيا في التعليم)، الذي يهدف إلى تأهيل الأطر الإدارية التربوية والمدرسية، وتنمية المهارات الأساسية في مجال استثمار الحاسوب في التعليم (وزارة التربية، 2011، 46-47)

من خلال دراسة هذه الدورات، ودراسة واقع تدريب مديري مدارس الحلقة الأولى في الجمهورية العربية السورية بين عامي 2000-2014م، نستنتج أن تدريب مديري مدارس الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في أثناء الخدمة في الجمهورية العربية السورية يعاني من السلبيات الآتية:

- 1- التركيز على الجوانب النظرية دون الجوانب العملية والاعتماد على أسلوب المحاضرة في غالبية الدورات دون التركيز على الأساليب الأخرى كورش العمل والمناقشات.
- 2- قلة عدد الدورات التي تهتم بتطوير أداء مديري مدارس الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي.

3- قلة الموضوعات التي تناولت الاتجاهات الحديثة في الإدارة، وعدم الاهتمام بتنمية المفاهيم الإدارية الأساسية.

4- قصر مدة الدورات التدريبية، وبالتالي فهي غير كافية لاكتساب مديري المدارس المهارات والمفاهيم الإدارية المطلوبة.

5- عدم شمول جميع خطط الوزارة لمديري مدارس الحلقة الأولى، لذلك كان عدد مديري المدارس المشاركين في هذه الدورات قليل بشكل عام، حيث أن أغلب الدورات كانت مقتصرة على عدد محدد من مديري المدارس.

6- عدم وجود نظام متابعة لمعرفة أثر التدريب ونتائجه.

7- عدم وجود مدربين متخصصين في تدريب مديري المدارس، وهذا ما يقلل من جدوى وفعالية تلك الدورات.

مما سبق يمكن القول إن تدريب مديري مدارس الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في سورية، ما يزال دون المأمول، ويجب الاهتمام بهذا الجانب بشكل أكبر، لأن أي عملية تطوير تربوي لا تصل إلى غايتها الأساسية إلا عن طريق الإدارة المدرسية ولاسيما مدير المدرسة، وبدونه تبقى عبارة عن جهد مبثر، وقد لا تصل إلى تحقيق أهدافها، وعلى ذلك فإن نجاح النظام التربوي في الوصول إلى غايته مرتبط بشكل أساسي بوجود إدارات مدرسية قادرة على القيام بما هو مطلوب منها بنجاح، ولا يتم ذلك إلا عن طريق تنمية الموارد الإدارية، وذلك بتدريب مديري المدارس وبقية أعضاء الإدارة المدرسية.

• استنتاجات وخلاصات الدراسة التاريخية لحركة التطوير التربوي في الجمهورية العربية السورية بين عامي (2000-2014م):

من خلال دراسة حركة التطوير التربوي في الجمهورية العربية السورية بين عامي (2000-2014م) نجد أن وزارة التربية عملت على مواكبة التطورات العالمية المعاصرة و التقدم الحاصل في دول العالم المتقدم والنامي، فوضعت سياسات تربوية هادفة وعملت على تنفيذها وحققت الكثير من أهدافها ولاسيما من ناحية الكم، ولكن نوعية التطوير مازالت دون المأمول، فالمناهج المطوّرة التي كانت أبرز ما حققته وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية في السنوات

الأخيرة، بقيت دون المأمول وقد يكون السبب هو عدم تهيئة الجو العام للتطوير أو ربما بسبب عدم إعداد معلمي مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي للتعامل مع هذه المناهج بالشكل الأمثل، ومازالت عملية تطوير المناهج مستمرة في الوقت الحاضر على الرغم من صعوبة التطوير في ظل الأزمة الراهنة التي يمر بها بلدنا. وتوصل الباحث إلى عدة استنتاجات في مجال التطوير التربوي وتطوير المناهج في الجمهورية العربية السورية، وهذه الاستنتاجات هي:

1- حققت سورية بين عامي (2000-2012م) إنجازات كمية كبيرة، من حيث تزايد نسب استيعاب المتعلمين في مختلف مراحل التعليم، وزيادة عدد المدارس والمعلمين، ولكن وبسبب ظروف الأزمة الراهنة تراجعت هذه النسب بين عامي (2012-2014م).

2- لم تأخذ الخطط الخمسية التاسعة والعاشرة والحادية عشرة بالحسبان مفاجآت المستقبل وتحولاته.

3- عملت وزارة التربية على تطوير المناهج وتحسينها بشكل مستمر، بما ينسجم مع متغيرات العصر والمستجدات التربوية.

4- إن المناهج المطوّرة التي دخلت حيّز التنفيذ في العام الدراسي (2010-2011م) حاولت قدر الإمكان تلافي سلبيات المنهاج القديم، ولا سيما البعد عن الحشو والتكرار وكثافة المعلومات، والتركيز على أساسيات المعرفة، وغيرها.

5- بُنيت المناهج المطورة وفق مدخل المعايير الوطنية الذي يعدّ من أحدث المداخل في بناء المناهج، لأنه يراعي الخصائص النفسية والعمرية للمتعلم، ويواكب التطورات العلمية آنذاك.

6- تتميز المناهج المطوّرة بتركيزها على المتعلم الذي يُعدّ محور العملية التعليمية، ويتحول المتعلم من شخص منفعل وفق مدخل الأهداف السلوكية إلى شخص فاعل مفكّر ناقد عند صياغة الأهداف التعليمية وفق مدخل المعايير.

7- تعتمد المناهج المطورة طرائق تدريس حديثة (حل المشكلات، المشروعات، الحوار....).

8- تتميز المناهج المطوّرة بكثرة الأنشطة وتنوعها.

9- من أهم الانتقادات التي تم توجيهها للمناهج المطوّر، حسبما بيّنت الدراسات التحليلية لهذه المناهج، أنه لا ينسجم مع طبيعة الصفوف في سورية، فطبيعة الصفوف ما زالت قاصرة على مواكبة المنهاج الحالي بما فيها من أثاث، إذ تحتاج الطرائق المتّبعة إلى توزيعات خاصة يصعب تطبيقها في الصفوف الحالية.

10- أن عملية تطوير المناهج في الجمهورية العربية السورية قد تمّت وفق خطوات علمية وتنسجم مع الخطوات التي يجب أن تمرّ بها عملية تطوير المناهج في العصر الحديث، ولكن عملية التطوير هذه كانت تحتاج لتدريب مُعمّق للمعلمين، وتأمين مستلزمات تنفيذ المنهاج، من المباني المدرسية والتجهيزات والتقنيات الحديثة.

11- من أهم الإنجازات التربوية التي تحققت في الجمهورية العربية السورية هي إحداث مركز لتطوير المناهج في عام 2013م.

أما بالنسبة للتدريب التربوي في أثناء الخدمة في الجمهورية العربية السورية بين عامي 2000-2014م، فإنه ما يزال يعتمد بالدرجة الأولى على نمط واحد هو الدورات التدريبية، كما يفتقر إلى برامج لتقويم التدريب في كل مراحله، في أثناء التدريب وبعده، ومعرفة انتقال أثره إلى داخل المدرسة، فلا توجد جهة مستقلة تأخذ على عاتقها تقويم التدريب، إذ يعتمد هذا التقويم حالياً أسلوباً بسيطاً وبدائياً يتمثل في توزيع استمارة تقويمية على المتدربين في اليوم الأخير من الدورة، لتعرف مدى الفائدة من الدورات، ونادراً ما يكون هناك متابعة فعلية وفاعلة لمعرفة أثر التدريب. وفيما يتعلق بالمتدرب فتنعدم الدافعية لديه بسبب عدم إدراكه أهمية التدريب ودوره في تطويره، لانعدام نظام يقرن التدريب بتقييم أداء المعلم وترقيته الوظيفية، ومن ثمّ يبقى متغير سنوات الخدمة هو الشرط الأساسي للترقية، ولا يوجد دليل لتوصيف المدرّب أو القائد التدريبي واختياره، كما أن أغلب العاملين في مجال التدريب ينقصهم الخبرة والكفاءة والمؤهل التدريبي، بالإضافة إلى انعدام الدافعية للعمل في مجال التدريب لافتقار هذا المجال إلى الحوافز والبيئة التدريبية الملائمة. وتوصّل الباحث إلى عدة استنتاجات في هذا المجال، هي:

1- حرصت وزارة التربية في سورية على تدريب معلمي ومديري مدارس الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي وتنميتهم مهنيّاً، من خلال عدد كبير من الدورات التدريبية التي خضعوا لها.

2- يمكن أن نميّز بين نوعين أساسيين من البرامج التدريبية المطبّقة في سورية، وهما البرامج التجديدية والبرامج التأهيلية.

3- من الأساليب التي تمّ استخدامها في برامج التدريب المستمر في سورية وفق المنحنى التكاملي متعدد الوسائط: الدورات التدريبية، والتعيين التدريبي، والحلقات الأسبوعية، والزيارات الصفية، الدروس التوضيحية، البحوث الإجرائية، وتمّ تعزيزها بالمستجدات التربوية وبكلّ ما يحقق الغاية المطلوبة من البرنامج التدريبي.

4- أثّرت ظروف الأزمة الراهنة على التدريب في أثناء الخدمة بسبب تحوّل بعض المدارس إلى مراكز إيواء، فحصل ازدحام بالتلاميذ داخل الصفوف في مدارس كثيرة، الأمر الذي تطلّب تدريب المعلمين للتعامل مع الأعداد الكبيرة داخل الصفوف. وتوقّف بعض المشاريع التربوية الهامة ولا سيما مشروع الأكاديمية الوطنية للتدريب.

5- أن تدريب المعلمين في أثناء الخدمة في الجمهورية العربية السورية يعاني من السلبيات الآتية:

- قصر مدّة التدريب.
- تحديد الاحتياجات التدريبية بعيداً عن المتدربين، وعدم تركيز الجهود على الاحتياجات الفعلية للمتدربين.
- اتباع الأساليب التقليدية النظرية في التدريب، لأن مدة التدريب قصيرة ولا تسمح بإجراء الأنشطة العملية والتفاعلية.
- أن برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة تقليدية ومتواضعة ولا تراعي في تصميمها وتنفيذها احتياجاتهم المهنية والتربوية، مما أدى إلى انخفاض جدوى التدريب.
- قلة الدورات التدريبية التي يخضع لها المعلمون أثناء الخدمة.
- الانفصال بين إعداد وتدريب المعلم قبل الخدمة وتأهيل المعلم أثناء الخدمة.
- عجز البرامج التدريبية عن استيعاب الأعداد الكبيرة من المعلمين.
- ضعف مشاركة المعلمين في تخطيط البرامج التدريبية.

- مركزية عملية التخطيط، وتحديد محتوى الدورات التدريبية على مستوى الوزارة.
- قصور الأسس الفكرية والتشريعية التي يقوم عليها نظام تدريب المعلمين أثناء الخدمة الحالي.
- قلة الاهتمام بتشجيع أساليب التعلم الذاتي للمعلمين.
- قصور أساليب تقويم التدريب.
- 6- حرصت وزارة التربية على تطوير الإدارة المدرسية في الجمهورية العربية السورية، وأكدت على ذلك في العديد من المؤتمرات والندوات والورش والقرارات التربوية، وتم إصدار مشروع تدريب مديري المدارس.
- 7- إن تدريب مديري مدارس الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في أثناء الخدمة في الجمهورية العربية السورية يعاني من السلبيات الآتية:
 - التركيز على الجوانب النظرية دون الجوانب العملية والاعتماد على أسلوب المحاضرة في غالبية الدورات دون التركيز على الأساليب الأخرى كورش العمل والمناقشات.
 - قلة عدد الدورات التي تهتم بتطوير أداء مديري مدارس الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي.
 - قصر مدة الدورات التدريبية.
 - عدم شمول جميع خطط الوزارة لمديري مدارس الحلقة الأولى، لذلك كان عدد المديرين المشاركين في هذه الدورات قليل بشكل عام، حيث أن أغلب الدورات كانت مقتصرة على عدد محدد من مديري المدارس.
 - عدم وجود نظام متابعة لمعرفة أثر التدريب ونتائجه.
 - عدم وجود مدربين متخصصين في تدريب مديري المدارس، وهذا ما يقلل من جدوى وفعالية تلك الدورات.
- وبعد دراسة حركة التطوير التربوي في الجمهورية العربية السورية في مجالي تطوير المناهج والتدريب في أثناء الخدمة بين عامي (2000-2014م)، سيتناول الفصل الآتي الواقع

الحالي لعملية تطوير المناهج، والتدريب في أثناء الخدمة لمعلمي ومديري مدارس الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية، من وجهة نظر القائمين على عملية تطوير المناهج، والتدريب في أثناء الخدمة، في المركز الوطني لتطوير المناهج التربوية ومديريات التوجيه والتعليم الأساسي والإعداد والتدريب، في وزارة التربية.

الفصل الخامس

إجراءات الدراسة الميدانية

تمهيد

أولاً: منهج الدراسة وإجراءاتها

1- منهج الدراسة

2- مجتمع الدراسة وعيَّنتها

ثانياً - بناء أدوات الدراسة

1- المقابلة

2- الاستبانة

ثالثاً: الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة

رابعاً: الاستبانتيين في صورتها النهائية

خامساً: تطبيق أدوات الدراسة

1- المقابلة

2- الاستبانة

سادساً: تصحيح الأدوات والمعالجة الإحصائية

الفصل الخامس

إجراءات الدراسة الميدانية

تمهيد:

يتناول هذا الفصل، عرضاً لمنهج الدراسة ومتغيراتها وحدودها، والمجتمع الأصلي والعينة التي تم تطبيق الدراسة عليها، وبناء الأدوات والتحقق من صلاحيتها للتطبيق واختيار القوانين الإحصائية الملائمة.

أولاً: منهج الدراسة وإجراءاتها:

1- منهج الدراسة:

استخدم الباحث المنهج الوصفي، بوصفه المنهج المناسب لأغراض الدراسة، فهو نوع من أساليب البحث، يدرس الظواهر الطبيعية والاجتماعية والنفسية والاقتصادية والسياسية الراهنة دراسةً كيفية توضّح خصائص الظاهرة، ومقدار حجمها وتغيراتها ودرجات ارتباطها مع الظواهر الأخرى (الشماس وميلاد، 2016، ص41).

2- مجتمع الدراسة وعيّنتها:

تكون المجتمع الأصلي للبحث من المعنيين بتطوير المناهج في المركز الوطني لتطوير المناهج، ومديريات التوجيه، والإعداد والتدريب، والتعليم الأساسي، والبالغ عددهم، حسب سجلات العاملين في هذه المديريات، (131) فرداً.

ونتيجة لصغر حجم المجتمع الأصلي كان بالإمكان تطبيق الأداة مع كامل المجتمع الأصلي والبالغ (131) فرداً، وباستثناء العينة الاستطلاعية البالغ عددها (15) فرداً، والأدوات غير المسترجعة والبالغ عددها (2)، يصبح عدد الأدوات (114) أداة، تمّ تطبيق المعالجة الإحصائية عليها.

علماً أن التطبيق في المركز الوطني لتطوير المناهج، ومديريات التوجيه، والإعداد والتدريب، والتعليم الأساسي كان بالفترة الواقعة بين 5 حزيران و6 تموز من عام 2017.

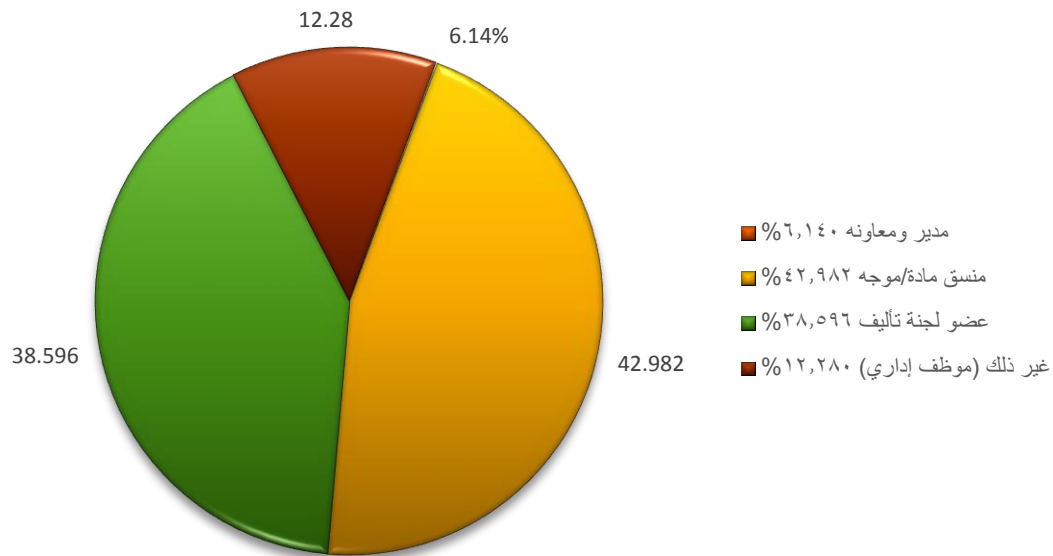
والجداول والأشكال الآتية توضح توزيع أفراد العينة حسب متغيرات الدراسة:

- توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير المسمى الوظيفي:

الجدول رقم (18): أفراد عينة الدراسة حسب متغير المسمى الوظيفي

متغير المسمى الوظيفي	العدد	النسبة المئوية %
مدير ومعاونيه	7	6.140%
منسق مادة/موجه	49	42.982%
عضو لجنة تأليف	44	38.596%
غير ذلك (موظف إداري)	14	12.280%
المجموع الكلي	114	100%

والشكل الآتي يوضح توزع أفراد عينة الدراسة حسب متغير المسمى الوظيفي



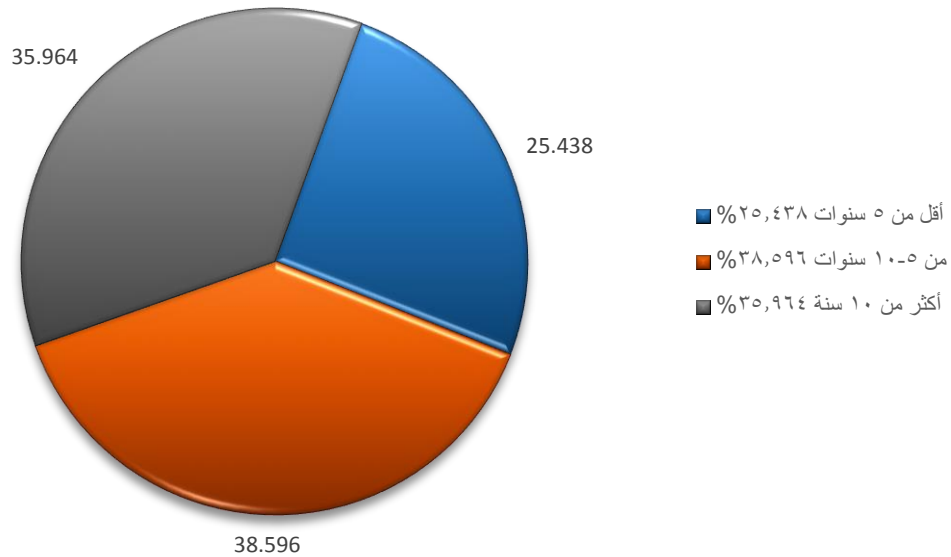
الشكل رقم (4): يوضح توزع أفراد عينة الدراسة حسب متغير المسمى الوظيفي

- توزع أفراد عينة الدراسة حسب متغير سنوات الخبرة:

الجدول رقم (19): أفراد عينة الدراسة حسب متغير سنوات الخبرة

متغير سنوات الخبرة	العدد	النسبة المئوية%
أقل من 5 سنوات	29	25.438%
من 5-10 سنوات	44	38.596%
أكثر من 10 سنة	41	35.964%
المجموع الكلي	114	100%

والشكل الآتي يوضح توزع أفراد عينة الدراسة حسب متغير المسمى الوظيفي



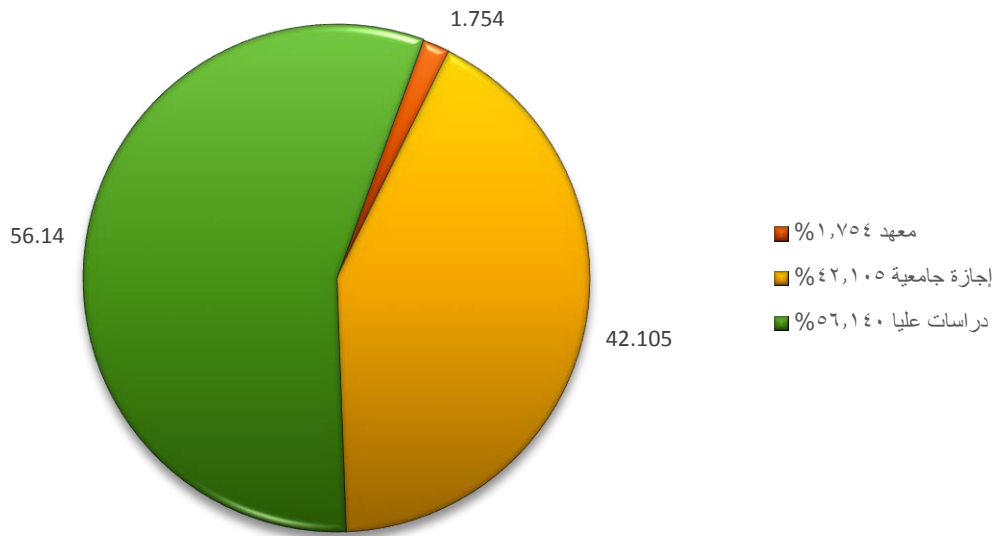
الشكل رقم (5): يوضح توزع أفراد عينة الدراسة حسب متغير سنوات الخبرة

- توزع أفراد عينة الدراسة حسب متغير المؤهل العلمي:

الجدول رقم (20): أفراد عينة الدراسة حسب متغير المؤهل العلمي

متغير المؤهل العلمي	العدد	النسبة المئوية%
معهد	2	1.754%
إجازة جامعية	48	42.105%
دراسات عليا	64	56.140%
المجموع الكلي	114	100%

والشكل الآتي يوضح توزع أفراد عينة الدراسة حسب متغير المؤهل العلمي



الشكل رقم (6): يوضح توزع أفراد عينة الدراسة حسب متغير المؤهل العلمي

ثانياً – بناء أدوات الدراسة:

1- المقابلة:

قام الباحث ببناء استمارتي مقابلة، تصنّف من حيث طبيعة الأسئلة بأنها مغلقة/مقننة، تضمّ أسئلة محددة الإجابة، المقابلة الأولى مؤلفة من (12) سؤال لمعرفة معوقات تطوير المناهج، والمقابلة الثانية مؤلفة من (14) سؤال لمعرفة معوقات التدريب في أثناء الخدمة.

* **الخطوة الأولى:** تحديد الهدف الأساسي للمقابلة الأولى والثانية، وكان الهدف كالآتي:

✓ **المقابلة الأولى:** كان الهدف منها معرفة معوقات تطوير المناهج من وجهة نظر العاملين في المركز الوطني لتطوير المناهج، ومديريات التوجيه، والإعداد والتدريب، والتعليم الأساسي.

✓ **المقابلة الثانية:** كان الهدف منها معرفة معوقات التدريب في أثناء الخدمة من وجهة نظر العاملين في المركز الوطني لتطوير المناهج، ومديريات التوجيه، والإعداد والتدريب، والتعليم الأساسي.

* الخطوة الثانية: صياغة أسئلة المقابلة الأولى والثانية:

قام الباحث بالإجراءات الآتية:

✓ الرجوع إلى الدراسات السابقة التي تناولت موضوع تطوير المناهج والمعوقات التي تقف في وجهها، وكذلك المتعلقة بالتدريب في أثناء الخدمة، وأيضاً العودة إلى الأدب النظري المتعلق بتطوير المناهج والصعوبات التي تواجهها، وكذلك بالنسبة للتدريب في أثناء الخدمة.

✓ مراجعة الأدوات المستخدمة في الدراسات السابقة، للوقوف على الأسئلة المستخدمة فيها وطريقة صياغتها والهدف منها والنتائج التي أدت إليها، من أجل الاستفادة منها في بناء أسئلة المقابلة.

✓ صياغة أسئلة المقابلة الأولى (معوقات تطوير المناهج)، والمقابلة الثانية (معوقات التدريب في أثناء الخدمة)، من ثم عرضها على مجموعة من المحكمين المختصين {الملحق رقم (1) و(2)}، وفيما يلي جدول يبين بعض التعديلات التي لحقت بأسئلة المقابلة الأولى والثانية حتى وصلت إلى شكلها النهائي والمقنن:

الجدول رقم (21): التعديلات التي أجريت على أسئلة المقابلة الأولى والثانية حتى وصلت إلى شكلها النهائي المقنن

قبل	بعد
المقابلة الأولى (معوقات تطوير المناهج)	
قلة البحوث والدراسات التي ترصد الاتجاهات المعاصرة في المناهج موضوع التحديث.	قلة البحوث والدراسات التي ترصد الاتجاهات المعاصرة في تطوير المناهج وواقع تنفيذها ومعوقاتاها.
نقص الخبراء والمختصين في مجال تطوير المناهج.	نقص الخبرة في مجال تطوير المناهج.
عدم تقهم مديري المدارس لأهمية المنهاج المطور.	غياب التعاون مع مديري المدارس.
تؤثر الأزمة الراهنة سلباً على عملية التطوير.	ظروف الأزمة الراهنة تؤثر سلباً على عملية التطوير.
ضعف التنسيق بين وزارة التربية وبين المؤسسات ومراكز البحوث والجامعات التي يمكن أن تخدم عملية تطوير المناهج.	ضعف التنسيق بين وزارة التربية ووزارة التعليم العالي بما يخدم عملية تطوير المناهج.

قبل	بعد
المقابلة الثانية (معوقات التدريب في أثناء الخدمة)	
تعارض وقت التدريب مع وقت العمل في المدرسة.	حُذِفَ
صعوبة متابعة أثر التدريب في المناطق الساخنة.	حُذِفَ
اقتصار التقويم على استمارة تقويم شكلية توزع في نهاية الدورة التدريبية.	حُذِفَ
عدم مشاركة المتدربين في بناء البرامج التدريبية.	حُذِفَ

2- الاستبانة:

تم إعداد استبانتين لتحقيق أهداف الدراسة، وفق الخطوات الآتية:

* **الخطوة الأولى:** تم تحديد الهدف من كل استبانة، كما يلي:

✓ **الاستبانة الأولى:** التعرّف إلى واقع عملية تطوير المناهج التربوية، وذلك فيما يتعلّق بالتخطيط لعملية التطوير وتنفيذ ومتابعة عملية تطوير المناهج.

✓ **الاستبانة الثانية:** التعرّف إلى واقع تدريب معلمي ومديري مدارس الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي، وذلك فيما يتعلّق بالتخطيط لعملية التدريب، وتنفيذ التدريب، وتقويم التدريب.

* **الخطوة الثانية:** صياغة عبارات الاستبانة، وصياغة عبارات كل من الاستبانتين الأولى والثانية، تمّ القيام بما يلي:

✓ **الاستبانة الأولى:** مراجعة الأدب النظري المتعلّق بالمناهج التربوية، وتطويرها، والخطط المستخدمة في ذلك، والأدوات المستخدمة في عملية تنفيذ التطوير ومتابعته.

✓ **الاستبانة الثانية:** مراجعة الأدب النظري المتعلق بالتدريب في أثناء الخدمة لكل من المعلم والمدير.

✓ الرجوع إلى الأنظمة والقوانين واللوائح والتشريعات المتعلقة بمركز تطوير المناهج، ومديريات التوجيه، والإعداد والتدريب، والتعليم الأساسي.

✓ إجراء مقابلات مع عدد من الأفراد القائمين على تطوير المناهج، والتدريب في أثناء الخدمة للوقوف على واقع عملية تطوير المناهج والتدريب التربوي في الجمهورية العربية السورية.

✓ مراجعة الاستبانات والأدوات المستخدمة في الدراسات السابقة للتعرف إليها وللمحاور التي يمكن الاستفادة منها في بناء ودعم أدوات الدراسة الحالية.

✓ العمل على مراجعة كل ما سبق من المصادر والموضوعات ذات الصلة، بهدف تحديد عبارات كل محور من محاور الاستبانتين، وصياغتها بالشكل المناسب.

وتمت صياغة عبارات الاستبانتين وفق الآتي:

✓ أن تخدم عبارات الاستبانة الأهداف المطلوب تحقيقها.

✓ التنوع في اختيار عبارات الاستبانة، ولكل عبارة هدف محدد وواضح.

✓ أن تكون عبارات الاستبانة واضحة ومفهومة.

✓ صياغة عبارات الاستبانة وفق التدرج الخماسي (عالية جداً، عالية، متوسطة، ضعيفة، معدومة).

✓ إعداد الاستبانة الأولى في صورتها الأولية: فقد اشتملت الاستبانة الأولى التي تهدف إلى التعرف على واقع تطوير المناهج على (40) عبارة موزعة على محورين، هما محور التخطيط لعملية تطوير المناهج ويتضمن (21) عبارة، ومحور تنفيذ ومتابعة عملية التطوير ويتضمن (19) عبارة { الملحق رقم (4) }.

✓ إعداد الاستبانة الثانية في صورتها الأولية: حيث اشتملت الاستبانة الثانية التي تهدف إلى التعرف على واقع تدريب معلمي ومديري مدارس الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي على (53) عبارة موزعة على (3) محاور، وهي محور التخطيط لعملية التدريب ويتضمن (21) عبارة، ومحور تنفيذ التدريب ويتضمن (18) عبارة، ومحور تقييم التدريب ويتضمن (14) عبارة { الملحق رقم (5) }.

والجدولين الآتيين يبينان توزيع كل من الاستبانتين الأولى والثانية على المحاور وعدد البنود

لكل منها:

الجدول رقم (22): توزيع الاستبانة الأولى في صورتها الأولى على المحاور وعدد البنود الممثلة لها

عدد البنود	المحور
21	التخطيط لعملية تطوير المناهج
19	تنفيذ ومتابعة عملية تطوير المناهج
40	المجموع الكلي للاستبانة

الجدول رقم (23): توزيع الاستبانة الثانية في صورتها الأولى على المحاور وعدد البنود الممثلة لها

عدد البنود	المحور
21	التخطيط لعملية التدريب
18	تنفيذ التدريب
14	تقويم التدريب
53	المجموع الكلي للاستبانة

* الخطوة الثالثة: صياغة التعليمات الخاصة بكل استبانة:

تمت صياغة التعليمات الخاصة بكل استبانة من الاستبانتين بهدف تعريف أفراد العينة في مركز تطوير المناهج، ومديريات التوجيه، والإعداد والتدريب، والتعليم الأساسي، بالهدف من كل استبانة، والتعليمات الخاصة لمعرفة البيانات الخاصة بمتغيرات الدراسة، وكذلك التوجه إلى أفراد العينة بضرورة قراءة عبارات الاستبانة بدقة وعناية، وأن الدراسة موجهة لخدمة البحث العلمي، والإجابة بوضع الإشارة المناسبة في المكان المخصص لذلك، وعدم إبقاء أي عبارة دون إجابة.

ثالثاً: الخصائص السيكمترية لأدوات الدراسة:

♦ صدق أدوات الدراسة:

تم قياس صدق أدوات الدراسة من خلال:

1- صدق المحتوى (المحكمين):

وهو الصدق المرتبط بالمحتوى، وهو الفحص المنظم للبنود لتحديد ما إذا كان يغطي مجال السلوك موضوع القياس أم لا، والتأكد من صدق أدوات الدراسة، والتأكد من أنها تخدم

أهداف الدراسة، قام الباحث بعرض أدوات الدراسة بصورتها الأولية على مجموعة من المحكمين، { الملحق رقم (1) و (2) }. وكان الهدف من ذلك الحصول على آرائهم فيما يخص مدى ارتباط عبارات كل من الاستبانة والمقابلة بالمجال الذي تتدرج تحته، وصحة وسلامة الصياغة اللغوية لكل عبارة، إضافة إلى إبداء أي ملاحظات يراها المحكمون ضرورية، من خلال تقدير درجة صدق البنود للغرض الذي أعدت من أجله.

وبعد ذلك قام الباحث بدراسة ملاحظات المحكمين، واقتراحاتهم، وقام بالتعديلات اللازمة في ضوء توصياتهم، وآرائهم، مثل حذف بعض العبارات، تعديل بعض العبارات أو تصحيحها لتصبح أكثر ملائمة، وتعديل عناوين بعض المحاور، وتصحيحات لغوية، والجدول الآتي يبين بعض تعديلات السادة المحكمين:

الجدول رقم (24): بعض عبارات الاستبانتين الأولى والثانية التي تم تعديلها وفقاً لآراء السادة المحكمين

العبارة قبل التعديل	العبارة بعد التعديل
الاستبانة الأولى (واقع تطوير المناهج)	
يتم الاستفادة من تجارب الدول الأخرى المتقدمة منها والنامية في مجال تطوير المناهج.	الاطلاع على تجارب الدول الأخرى المتقدمة منها والنامية في مجال تطوير المناهج.
يتم الأخذ بعين الاعتبار ما طرأ على المعرفة والعلوم التربوية من تغيرات.	مراعاة التغيرات المعاصرة على المعرفة والعلوم التربوية.
يتم الاستعانة بكوادر متخصصة من الميدان وخبراء تربويين وأكاديميين.	الاستعانة بأطر متخصصة من الميدان وخبراء تربويين وأكاديميين.
يتم الحرص على مواكبة المناهج للتطورات العلمية المستمرة.	الحرص على مواكبة المناهج للمستجدات العلمية.
الاستبانة الثانية (واقع تدريب معلمي ومديري مدارس الحلقة الأولى في أثناء الخدمة)	
عقد لقاءات مع المعلمين للتعرف من خلالها على آرائهم ومقترحاتهم واحتياجاتهم التدريبية.	عقد لقاءات مع المتدربين لتعرف آرائهم ومقترحاتهم واحتياجاتهم التدريبية.
الأخذ بالاعتبار عند اختيار أماكن التدريب توافر الشروط الصحية والموقع المناسب.	مراعاة الشروط الصحية والبيئة المناسبة عند اختيار أماكن التدريب.
الأخذ بالاعتبار عند تخطيط البرنامج التدريبي أن يكون محتواه منسجماً مع المستجدات التربوية والتطور الاجتماعي والتغير التكنولوجي المتسارع.	انسجام المحتوى التدريبي مع المستجدات التربوية والتطور الاجتماعي والتغير التكنولوجي.

2- الصدق التمييزي أو صدق المجموعات الطرفية:

وهو الصدق الذي يعبر عنه بلغة العدد، ومدى قدرة البند أو العبارة على التمييز أو التفريق بين الأفراد في ذلك الجانب أو المظهر من السمة التي يتصدى لقياسها.

فقد قام الباحث بإجراء الصدق التمييزي للاستبانيتين بين الفئة الأدنى والفئة الأعلى لإجابات عينة الدراسة (عينة الخصائص السيكمترية) في ضوء درجاتهم الكلية على الاستبانة، حيث تم ترتيب العبارات بشكل تصاعدي، وتمت المعالجة الإحصائية باستخدام Independent Samples Test، وكانت النتائج كما موضحة في الجدول الآتي.

الجدول رقم (25): نتائج الصدق التمييزي (صدق المجموعات الطرفية) لاستبانة واقع تطوير المناهج (الاستبانة الأولى)

العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	T	قيمة الدلالة	القرار
الفئة العليا	27.03	1.13	10.8	0.00	دال *
الفئة الدنيا	29.12	1.22			

الجدول رقم (26): نتائج الصدق التمييزي (صدق المجموعات الطرفية) لاستبانة واقع تدريب معلمي ومديري مدارس الحلقة الأولى

العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	T	قيمة الدلالة	القرار
الفئة العليا	31.27	1.34	7.6	0.00	دال *
الفئة الدنيا	29.41	1.56			

يتضح من الجدولين (25) و (26) أن قيمة T المحسوبة دالة إحصائياً، إذ كانت القيم الاحتمالية لها أصغر من 0.05 وهذا يعني أن هناك فروق دالة بين المجموعة العليا والدنيا وهذا يشير إلى الصدق بدلالة المجموعات الطرفية.

نستخلص أن الاختبار صادق بدلالة المجموعات الطرفية لكل من الاستبانة الأولى (واقع تطوير المناهج)، والاستبانة الثانية (واقع تدريب معلمي ومديري مدارس الحلقة الأولى).

3- صدق الاتساق الداخلي:

اعتمد الباحث في حساب صدق كل من الاستبانيتين الأولى والثانية على الصدق الداخلي والذي يُعرف بالصدق العاملي، والمحكّ هنا الدرجة الكلية على الاختبار نفسه، وهو منهج إحصائي لقياس العلاقة بين مجموعة من العوامل، إذ تقوم هذه الطريقة على التأكد من صدق الاختبار بدراسة الارتباط بين أداء المفحوصين في الاختبار ككل وأدائهم في كل بند من بنوده لبيان مدى ملائمة البند مع الاختبار ككل واتساقه معه.

وقام الباحث بالتحقق من صدق الاتساق الداخلي لكل من الاستبانيتين، وكل محور من محاورهما، ومدى ارتباط هذه البنود المكونة لها بعضها مع بعض، والتأكد من عدم التداخل بينها، وتحقق الباحث من ذلك بإيجاد معاملات الارتباط باستخدام معامل الارتباط سبيرمان وذلك بعد تطبيق أداتي الدراسة على عينة مكونة من (15) فرداً من خارج العينة الأساسية، والجداول الآتية توضّح ذلك.

** واقع تطوير المناهج:

الجدول رقم (27): نتائج الاتساق الداخلي للاستبانة الأولى (واقع تطوير المناهج)

المحور	عدد البنود	ترابط كل محور مع مجموع المحور	ترابط كل محور مع الاستبانة ككل	مستوى الدلالة
التخطيط لعملية تطوير المناهج	21	**0.72	**0.74	0.01
تنفيذ ومتابعة عملية تطوير المناهج	19	**0.79	**0.78	0.01
الاستبانة ككل	40		**0.89	0.01

يتبين من الجدول السابق أن ترابط المحاور الدالة على واقع تطوير المناهج مع المحور ككل تتراوح بين (0.72) و(0.79)، وهي معاملات ارتباط مقبولة وتدل على اتساق داخلي لبنود الاستبانة الأولى (واقع تطوير المناهج)، كما بلغ معامل ارتباطها ككل (0.89) وهو معامل ارتباط قوي ويدل على اتساق داخلي قوي.

**** واقع تدريب معلمي ومديري مدارس الحلقة الأولى:**

الجدول رقم (28): نتائج الاتساق الداخلي للاستبانة الثانية (واقع تدريب معلمي ومديري مدارس الحلقة الأولى)

المحور	عدد البنود	ترابط كل محور مع مجموع المحور	ترابط كل محور مع الاستبانة ككل	مستوى الدلالة
التخطيط لعملية التدريب	21	**0.76	**0.75	0.01
تنفيذ التدريب	18	**0.81	**0.80	0.01
تقويم التدريب	14	**0.80	**0.80	0.01
الاستبانة ككل	53		**0.91	0.01

يتبين من الجدول السابق أن ترابط المحاور الدالة على واقع تدريب معلمي ومديري مدارس الحلقة الأولى مع المحور ككل تتراوح بين (0.76) و (0.81)، وهي معاملات ارتباط مقبولة وتدل على اتساق داخلي لبنود استبانة واقع تدريب معلمي ومديري مدارس الحلقة الأولى، كما بلغ معامل ارتباط استبانة واقع تدريب معلمي ومديري مدارس الحلقة الأولى ككل (0.91) وهو معامل ارتباط قوي ويدل على اتساق داخلي قوي.

♦ حساب معامل ثبات أداة الدراسة:

الثبات هو أن نصل إلى نفس النتيجة مهما تكرر الاختبار، وقد اتبع الباحث مجموعة من الطرق للتأكد من الثبات في دراسته الحالية ومنها:

1- الثبات بالتجزئة النصفية (Split Half):

تم استخراج معامل ثبات الاستبانة الأولى (واقع تطوير المناهج)، والاستبانة الثانية (واقع تدريب معلمي ومديري مدارس الحلقة الأولى) في العينة الاستطلاعية المؤلفة من (15) فرداً، بطريقة التجزئة النصفية، فقد تم استخراج قانون الارتباط لسبيرمان براون لحساب معامل الثبات كما هو موضح بالجدول الآتية.

الجدول رقم (29): معامل الثبات بالتجزئة النصفية للاستبانة الأولى (واقع تطوير المناهج)

المحور	معامل الثبات
التخطيط لعملية تطوير المناهج	0.81
تنفيذ ومتابعة عملية تطوير المناهج	0.80
الاستبانة ككل	0.84

يتبين من الجدول السابق أن معامل الثبات جاءت جيدة، فجميعها جاءت فوق (0.5)، وكلما اقتربت معامل الثبات من قيمة (1) كانت أفضل وتدل على صلاحية الاستبانة للتطبيق.

الجدول رقم (30): معامل الثبات بالتجزئة النصفية للاستبانة الثانية (واقع تدريب معلمي ومديري مدارس الحلقة الأولى)

المحور	معامل الثبات
التخطيط لعملية التدريب	0.83
تنفيذ التدريب	0.82
تقويم التدريب	0.87
الاستبانة ككل	0.90

يتبين من الجدول السابق أن معامل الثبات جاءت جيدة، فجميعها جاءت فوق (0.5)، وكلما اقتربت معامل الثبات من قيمة (1) كانت أفضل وتدل على صلاحية الاستبانة للتطبيق.

2- الثبات بالإعادة:

قام الباحث لحساب معامل الثبات بالإعادة بعد مرور أسبوعين على التطبيق الأول، بإعادة التطبيق على أفراد العينة الاستطلاعية نفسها، ثم قام بحساب معامل الثبات (معامل بيرسون بين التطبيق الأول والثاني) فكانت النتائج كما في الجدول الآتي:

الجدول رقم (31): معامل الثبات بالإعادة للاستبانتين الأولى والثانية

المجال	العينة في التطبيق الأول	العينة في التطبيق الثاني	معامل الثبات	مستوى الدلالة للإعادة
الاستبانة الأولى (واقع تطوير المناهج)	15	15	0.81	0.00
الاستبانة الثانية (واقع تدريب معلمي ومديري مدارس الحلقة الأولى)	15	15	0.83	0.00

يتبين من الجدول السابق أن معامل الثبات بين التطبيقين الأول والثاني جاءت مرتفعة وهذا يشير إلى أن كل من الاستبانتين الأولى والثانية جاهزة للتطبيق.

3- الثبات بمعادلة ألفا كرونباخ (Cronbach's alpha):

قام الباحث بحساب معادلة ألفا كرونباخ لمعرفة مدى تمثيل الأدوات لموضوع الدراسة وذلك بحساب معادلة ألفا للاستبانة الأولى (واقع تطوير المناهج)، والاستبانة الثانية (واقع تدريب معلمي ومديري مدارس الحلقة الأولى)، والجدول الآتي توضح ذلك.

الجدول رقم (32): معادلة الثبات ألفا كرونباخ للاستبانة الأولى (واقع تطوير المناهج)

المحور	عدد البنود	معامل ألفا
التخطيط لعملية تطوير المناهج	21	0.83
تنفيذ ومتابعة عملية تطوير المناهج	19	0.82
الاستبانة ككل	40	0.89

الجدول رقم (33): معادلة الثبات ألفا للاستبانة الثانية (واقع تدريب معلمي ومديري مدارس الحلقة الأولى)

المحور	معامل الثبات
التخطيط لعملية التدريب	0.85
تنفيذ التدريب	0.84
تقويم التدريب	0.90
الاستبانة ككل	0.91

يتبين من الجدولين السابقين أن معاملات الثبات لكل من الاستبانتين الأولى (واقع تطوير المناهج) والثانية (واقع تدريب معلمي ومديري مدارس الحلقة الأولى) جاءت جيدة وتدل على صلاحية الاستبانتين للتطبيق.

رابعاً: الاستبانتين في صورتها النهائية:

بعد التحقق من الصدق والثبات الخاصة بكل استبانة، وإجراء التعديلات اللازمة على كل منها، أصبحت الاستبانتين على الشكل الآتي:

الاستبانة الأولى (واقع تطوير المناهج التربوية): تضمنت (36) عبارة موزعة على محورين هما التخطيط لعملية تطوير المناهج ويتضمن (18) عبارة، ومحور تنفيذ ومتابعة عملية تطوير المناهج ويتضمن (18) عبارة {الملحق رقم (8)}.

الاستبانة الثانية (واقع تدريب معلمي ومديري مدارس الحلقة الأولى): تضمنت (44) عبارة موزعة على ثلاث محاور وهي: محور التخطيط لعملية التدريب ويتضمن (18) عبارة، ومحور تنفيذ التدريب ويتضمن (14) عبارة، ومحور تقويم التدريب ويتضمن (12) عبارة {الملحق رقم (10)}.

والجدول الآتي يبين مجالات كل استبانة والمحاور وعدد العبارات الممثلة لها.

الجدول رقم (34): توزع محاور الاستبانة الأولى (واقع تطوير المناهج) وعدد البنود الممثلة لها بصورتها النهائية

عدد البنود	المحور
18	التخطيط لعملية تطوير المناهج
18	تنفيذ ومتابعة عملية تطوير المناهج
36	الاستبانة ككل

الجدول رقم (35): توزيع محاور الاستبانة الثانية (واقع تدريب معلمي ومديري مدارس الحلقة الأولى) وعدد البنود الممثلة لها بصورتها النهائية

عدد البنود	المحور
18	التخطيط لعملية التدريب
14	تنفيذ التدريب
12	تقويم التدريب
44	الاستبانة ككل

خامساً: تطبيق أدوات الدراسة:

1- المقابلة:

- ✓ تم توضيح الهدف من المقابلة وأهميتها لأفراد العينة.
- ✓ قام الباحث بتطبيق استمارتي المقابلة وتوزيعها على عيّنة الدراسة في المركز الوطني لتطوير المناهج، ومديريات التوجيه، والإعداد والتدريب، والتعليم الأساسي، والمؤلفة من (114) فرداً.

2- الاستبانة:

- ✓ تمّ توضيح أهداف كل من الاستبانتين الأولى والثانية، وبيان أهمية وفائدة كل منها، كما تمّ توضيح طريقة الإجابة من خلال التعليمات المتضمنة في الاستبانة.
- ✓ تمّ وضع بيانات عامة (متغيرات الدراسة) بهدف أن يجيب عليها المفحوصون لخدمة الدراسة والبحث العلمي.
- ✓ قام الباحث بتطبيق كل من الاستبانتين الأولى والثانية على عيّنة مؤلفة من (114) فرداً في المركز الوطني لتطوير المناهج، ومديريات التوجيه، والإعداد والتدريب، والتعليم الأساسي.

سادساً: تصحيح الأدوات والمعالجة الإحصائية:

قام الباحث بتصحيح إجابات أفراد عينة الدراسة على بنود كل من الاستبانيتين الأولى والثانية كالآتي:

الجدول رقم (36): مفتاح التصحيح لإجابات أفراد العينة

الاستجابة	عالية جداً	عالية	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جداً
العبارات الإيجابية	5	4	3	2	1
العبارات السلبية	1	2	3	4	5
التفسير					

ومن خلال استخدام برنامج الحزم الإحصائية (SPSS) للتحليل الإحصائي تمّ حساب

الآتي:

- ✓ المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعرفة وجهة نظر أفراد عينة الدراسة في عملية تطوير المناهج التربوية.
- ✓ التكرارات والنسب المئوية لمعرفة معوقات تطوير المناهج التربوية.
- ✓ المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعرفة وجهة نظر أفراد عينة الدراسة في عملية تطوير المناهج التربوية وذلك حسب متغير (المسمى الوظيفي، والمؤهل العلمي، سنوات الخبرة).
- ✓ اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لاختبار دلالة الفروق بين متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة حول واقع تطوير المناهج حسب متغير (المسمى الوظيفي، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة).
- ✓ المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعرفة وجهة نظر أفراد عينة الدراسة في تدريب معلمي ومديري مدارس الحلقة الأولى.
- ✓ التكرارات والنسب المئوية لمعرفة معوقات تدريب معلمي ومديري مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي.

- ✓ المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعرفة وجهة نظر أفراد عينة الدراسة في تدريب معلمي ومديري مدارس الحلقة الأولى وذلك حسب متغيّر (المسمّى الوظيفي، والمؤهّل العلمي، سنوات الخبرة).
- ✓ اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لاختبار دلالة الفروق بين متوسّطات إجابات أفراد عينة الدراسة حول واقع تدريب معلمي ومديري مدارس الحلقة الأولى حسب متغيّر (المسمّى الوظيفي، المؤهّل العلمي، سنوات الخبرة).

الفصل السادس

نتائج الدراسة

تمهيد

أولاً - النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة

ثانياً - النتائج المتعلقة بفرضيات الاستبانة الأولى من الدراسة (واقع تطوير المناهج)

ثالثاً - النتائج المتعلقة بفرضيات الاستبانة الثانية من الدراسة (واقع تدريب معلمي ومديري مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي)

رابعاً - نتائج الدراسة الميدانية

الفصل السادس

نتائج الدراسة

تمهيد:

بعد انتهاء الباحث من جمع البيانات قام بتحليلها باستخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) للإجابة عن أسئلة الدراسة واختبار فروضها، وفيما يلي الأسئلة التي سيجيب عنها هذا الفصل:

1. ما واقع عملية تطوير المناهج في الجمهورية العربية السورية من وجهة نظر القائمين عليها؟
2. ما واقع عملية تطوير المناهج في الجمهورية العربية السورية حول التخطيط لعملية تطوير المناهج من وجهة نظر القائمين عليها؟
3. ما واقع عملية تطوير المناهج في الجمهورية العربية السورية حول تنفيذ ومتابعة عملية تطوير المناهج من وجهة نظر القائمين عليها؟
4. ما واقع تدريب معلمي ومديري الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية من وجهة نظر القائمين على هذا التدريب؟
5. ما واقع تدريب معلمي ومديري الحلقة الأولى من التعليم الأساسي من حيث التخطيط لعملية التدريب من وجهة نظر القائمين على هذا التدريب؟
6. ما واقع تدريب معلمي ومديري الحلقة الأولى من التعليم الأساسي من حيث تنفيذ التدريب من وجهة نظر القائمين على هذا التدريب؟
7. ما واقع تدريب معلمي ومديري الحلقة الأولى من التعليم الأساسي من حيث تقويم التدريب من وجهة نظر القائمين على هذا التدريب؟
8. ما المعوقات التي تواجه عملية تطوير المناهج في الجمهورية العربية السورية من وجهة نظر القائمين على تطوير المناهج؟

9. ما المعوقات التي تواجه عملية التدريب في أثناء الخدمة في الجمهورية العربية السورية من وجهة نظر القائمين على التدريب؟

أولاً - النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة:

تناول الباحث هنا المعالجات الإحصائية، وعرض النتائج التي أسفرت عنها الدراسة في تعرّف واقع عملية تطوير المناهج وتدريب معلمي ومديري مدارس الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في أثناء الخدمة في الجمهورية العربية السورية من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة، وفق المعيار الآتي: تم حساب المدى أو طول الفئة، وهو محكّ (Ozen, Yaman and Acar, 2012)، وتمّ تحديد طول الفئات في مقياس ليكرت الخماسي من خلال حساب المدى بين درجات المقياس (4=1-5)، ومن ثم تقسيمه على أكبر قيمة في المقياس (5) للحصول على طول الفئة (0.8)، وبعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (1)، وذلك لتحديد الحدّ الأعلى لهذه الخلية، وهكذا أصبح طول الفئات كما هو موضح في الجدول الآتي.

الجدول رقم (37): طول الفئة لآراء أفراد عينة الدراسة حول واقع عملية تطوير المناهج والتدريب في أثناء الخدمة لمعلمي ومديري مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي لبنود الاستبانة:

التقدير في الأداء	طول الفئة/فئات قيم المتوسط الحسابي
ضعيفة جداً	1.80 - 1
ضعيفة	2.60 - 1.81
متوسطة	3.40 - 2.61
عالية	4.20 - 3.41
عالية جداً	5 - 4.21

♦ السؤال الأول: ما واقع عملية تطوير المناهج في الجمهورية العربية السورية من وجهة نظر القائمين عليها؟

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل محور من محاور الاستبانة، وللدرجة الكلية، كما هو مبين في الجدول التالي:

الجدول رقم (38): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأفراد عينة الدراسة حول واقع عملية تطوير

المناهج

الرقم	المحور	متوسط الاستجابات	الانحراف المعياري	قيمة المتوسطات
1	التخطيط لعملية تطوير المناهج	3.28	1.49	متوسطة
2	تنفيذ ومتابعة عملية تطوير المناهج	2.19	1.08	متوسطة
	الدرجة الكلية	2.75	1.61	متوسطة

تشير النتائج في الجدول السابق إلى أن المتوسط الحسابي الكلي لبنود الاستبانة قد بلغ (2.75)، وانحراف معياري (1.61) وأن هذا المتوسط يقع ضمن درجة تحقق متوسطة، في حين حصل محور التخطيط لعملية تطوير المناهج على متوسط حسابي (3.28) وانحراف معياري (1.49) وضمن درجة تحقق متوسطة، وحصل محور تنفيذ ومتابعة عملية تطوير المناهج على متوسط حسابي (2.19) وانحراف معياري (1.08) وضمن درجة تحقق متوسطة، ويعني ذلك أن إجابات أفراد عينة الدراسة حول عملية تطوير المناهج جاءت متوسطة، أي أن عملية تطوير المناهج في الجمهورية العربية السورية لا تراعي بدرجة جيدة، الأسس والاتجاهات الحديثة في تطوير المناهج. ويفسر الباحث هذه النتيجة بوجود بعض المعوقات التي تعيق عملية التطوير، كضعف التنسيق بين وزارة التربية ووزارة التعليم العالي التي يمكن أن تزود وزارة التربية بالخبراء والمختصين في مجال تطوير المناهج، وقلة الحوافز المقدمة للعاملين في مجال تطوير المناهج، ونقص في التمويل اللازم لعملية التطوير، وضعف خبرة القائمين على تطوير المناهج، وضعف مشاركة المعلمين وأولياء الأمور والهيئات الاجتماعية والنقابية والمفكرين والمختصين، ومديريات التربية، والمجمعات التربوية في جميع أنحاء البلاد في عملية تطوير المناهج، وتتفق الدراسة الحالية في هذه النتيجة مع دراسة صطيفي (2015) التي أكدت وجود ضعف في امتلاك الموجهين لمهارات تخطيط المناهج، وضعف ممارستهم لتلك المهارات.

♦ السؤال الثاني: ما واقع عملية تطوير المناهج في الجمهورية العربية السورية حول التخطيط لعملية تطوير المناهج من وجهة نظر القائمين عليها؟

وللإجابة على هذا السؤال قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية

لبنود المحور الأول من الاستبانة الأولى، وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول الآتي:

الجدول رقم (39): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة حول التخطيط لعملية تطوير المناهج

الرقم	العبارة	متوسط الإجابات	الانحراف المعياري	قيمة المتوسطات
التخطيط لعملية تطوير المناهج				
1	استناد التطوير إلى فلسفة تربوية تتوافق مع المجتمع السوري.	3.11	1.17	متوسطة
2	تحديد أهداف التطوير.	3.46	1.21	عالية
3	الالتزام بجدول زمني للتطوير.	3.61	1.12	عالية
4	الاطلاع على تجارب الدول الأخرى المتقدمة منها والنامية في مجال تطوير المناهج.	1.94	2.01	ضعيفة
5	إجراء دراسة تقييمية للمعايير والمناهج السابقة.	1.82	1.25	ضعيفة
6	الوقوف على مشكلات المناهج بواقعها الراهن.	2.73	1.10	متوسطة
7	الأخذ بعين الاعتبار ما يطرأ على المجتمع السوري من تغيرات سياسية واقتصادية واجتماعية وثقافية ناتجة عن الأزمة الراهنة.	3.27	1.33	متوسطة
8	مراعاة التغيرات المعاصرة على المعرفة والعلوم التربوية.	2.79	1.41	متوسطة
9	مراعاة الواقع والإمكانات المادية المتاحة.	2.12	1.31	ضعيفة
10	التأكد من دقة البيانات والاحصائيات اللازمة لعملية التطوير (عدد التلاميذ والمعلمين ومتوسط عدد التلاميذ في الفاعة...)	1.93	1.28	متوسطة
11	الاستفادة من ملاحظات الموجهين التربويين في الميدان حول المناهج وكيفية تطبيقها من قبل المعلمين.	2.40	1.16	متوسطة
12	توظيف نتائج البحوث والدراسات.	2.22	2.08	ضعيفة
13	الأخذ بأراء المتخصصين وذوي الفكر والمهتمين بالعملية التعليمية في عملية تطوير المناهج.	2.86	1.27	متوسطة
14	الأخذ بمقررات المؤتمرات والندوات التربوية (المحلية والعربية والعالمية).	1.81	1.18	ضعيفة

الرقم	العبارة	متوسط الإجابات	الانحراف المعياري	قيمة المتوسطات
15	العمل على الربط بين التربية والتنمية المستدامة.	2.51	1.12	ضعيفة
16	ربط المناهج بالأهداف التعليمية الخاصة بكل مرحلة دراسية.	3.32	1.21	متوسطة
17	مراعاة ميول التلاميذ واتجاهاتهم وحاجاتهم ومشكلاتهم وقدراتهم واستعداداتهم.	3.29	1.18	متوسطة
18	تحديد معايير خاصة لتطوير المنهج بعناصره.	1.87	1.16	ضعيفة
	الدرجة الكلية للمحور	3.28	1.49	متوسطة

تشير النتائج في الجدول السابق إلى:

- أنَّ المتوسطات الحسابية لبنود هذا المحور تراوحت بين (1.81) و (3.61)، أي أنها تقع بين درجة تحقق ضعيفة وعالية.
- أنَّ أهم البنود التي جاءت إجابات عينة الدراسة عنها تقع ضمن درجة تحقق ضعيفة هي:
 - العمل على الربط بين التربية والتنمية المستدامة.
 - الأخذ بمقررات المؤتمرات والندوات التربوية (المحلية والعربية والعالمية).
 - توظيف نتائج البحوث والدراسات.
 - إجراء دراسة تقييمية للمعايير والمناهج السابقة.
- وهذه البنود تتعلق بأسس التخطيط الحديث لتطوير المناهج، وهذا يدل على ضعف مستوى التخطيط لعملية تطوير المناهج.
- أنَّ البنود التي جاءت إجابات عينة الدراسة عنها تقع ضمن درجة تحقق عالية، بندين فقط هما:
 - تحديد أهداف التطوير.

- الالتزام بجدول زمني للتطوير.

وهذان البندان يتعلقان بالأسس التقليدية للتخطيط لعملية تطوير المناهج.

- أنَّ المتوسط الحسابي الكلي لهذا المحور قد بلغ (3.28) وهذا المتوسط يقع ضمن درجة تحقق متوسطة، وهذا يدل على أن متوسط إجابات أفراد عينة الدراسة في مجال التخطيط لعملية تطوير المناهج جاءت متوسطة، أي أنَّ عملية التخطيط لتطوير المناهج لا تراعي بدرجة جيدة، الأسس والاتجاهات الحديثة في التخطيط لعملية تطوير المناهج؛ وقد يعود السبب في هذه النتيجة إلى ضعف إلمام القائمين على تطوير المناهج بالأسس التي يجب الالتزام بها في التخطيط لعملية تطوير المناهج، وضعف خبرتهم في هذا المجال، وضعف التنسيق بينهم وبين الجامعات ولا سيما كليات التربية للاستفادة من المتخصصين في هذا المجال. وتتفق الدراسة الحالية في هذه النتيجة مع دراسة صطيبي (2015) التي أكدت وجود ضعف في امتلاك الموجهين لمهارات تخطيط المناهج.

♦ السؤال الثالث: ما واقع عملية تطوير المناهج في الجمهورية العربية السورية حول

تنفيذ ومتابعة عملية تطوير المناهج من وجهة نظر القائمين عليها؟

وللإجابة على هذا السؤال قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية

لبنود المحور الثاني من الاستبانة، وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول الآتي:

الجدول رقم (40): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات عينة الدراسة حول تنفيذ ومتابعة عملية تطوير المناهج

الرقم	العبارة	متوسط الإجابات	الانحراف المعياري	قيمة المتوسطات
تنفيذ ومتابعة عملية تطوير المناهج:				
19	تأمين الاحتياجات المادية اللازمة لعملية التطوير	2.70	2.11	متوسطة
20	الاستعانة بأطر متخصصة من الميدان وخبراء تربويين وأكاديميين.	2.21	1.42	متوسطة
21	تطوير المنهاج تدريجياً.	3.11	1.80	متوسطة

الرقم	العبارة	متوسط الإجابات	الانحراف المعياري	قيمة المتوسطات
22	تطوير طرائق واستراتيجيات التدريس وتحقيق التكامل بينها.	3.36	1.63	متوسطة
23	إغناء المنهاج بالصور والنماذج والأنشطة.	4.18	1.18	عالية
24	العمل على تحقيق التكامل بين المواد الدراسية	3.73	1.57	عالية
25	الحرص على مواكبة المناهج للمستجدات العلمية.	3.92	1.44	عالية
26	تضمين المناهج المعارف والمهارات والقيم والاتجاهات الواجب تزويدها للتلاميذ.	4.11	2.06	عالية
27	تضمين المناهج المهارات الحياتية.	4.17	1.43	عالية
28	ربط المناهج بسوق العمل.	1.86	1.31	ضعيفة
29	الحرص على إيجاد تكامل وتوازن بين الجانب النظري والجانب العملي في المناهج.	1.82	1.29	ضعيفة
30	العمل على خلق توازن بين جوانب النمو المختلفة عند التلميذ. (النمو العقلي والمعرفي والاجتماعي والديني والانفعالي والجسمي).	2.88	1.60	متوسطة
31	تجريب المناهج على عينة ممثلة من التلاميذ قبل تنفيذها.	2.39	1.10	ضعيفة
32	إجراء دورات وعقد مؤتمرات بشكل مستمر للمعلمين والموجهين والمديرين والمختصين.	3.31	1.33	متوسطة
33	إجراء دورات تدريبية للمعلمين بشكل مستمر للتعامل مع المنهاج المطور.	3.71	1.41	عالية
34	إجراء بحوث ودراسات لرصد واقع تنفيذ المناهج المطورة ومعوقاتها.	1.92	1.28	ضعيفة
35	تحليل نتائج الامتحانات بهدف معرفة أوجه القصور والضعف في جوانب المنهاج المختلفة وتعديلها.	2.16	1.16	ضعيفة
36	تقييم المنهاج بشكل مستمر.	2.28	1.29	ضعيفة
الدرجة الكلية للمحور		2.19	1.08	متوسطة

تشير النتائج في الجدول السابق إلى ما يلي:

- تراوحت المتوسطات الحسابية لبنود هذا المحور بين (1.82) و (4.18)، أي أنها تقع بين درجة تحقق ضعيفة وعالية.
 - بلغ عدد بنود هذا المحور (18) بنداً، منهم (6) بنود جاءت إجابات عينة الدراسة عنهم ضمن درجة تحقق ضعيفة، وهي تتعلق ببعض الأسس والمبادئ الحديثة في تنفيذ ومتابعة عملية تطوير المناهج، وأهم هذه البنود هي:
 - ربط المناهج بسوق العمل.
 - تجريب المناهج على عينة ممثلة من التلاميذ قبل تنفيذها.
 - إجراء بحوث ودراسات لرصد واقع تنفيذ المناهج المطورة ومعوقاتها.
 - بلغ عدد البنود التي جاءت إجابات عينة الدراسة عنها ضمن درجة تحقق عالية (6) بنود، أهمها:
 - إغناء المناهج بالصور والنماذج والأنشطة.
 - الحرص على مواكبة المناهج للمستجدات العلمية.
 - تضمين المناهج المهارات الحياتية.
- وهذه البنود من الأسس الحديثة والمهمة التي يجب مراعاتها عند تنفيذ ومتابعة عملية تطوير المناهج، وهذا يعني أن عملية تنفيذ ومتابعة التطوير تراعي بعض الأسس الحديثة والمهمة، رغم إهمالها للبعض الآخر.
- أنَّ المتوسط الحسابي الكلي لمحور (تنفيذ ومتابعة عملية تطوير المناهج) قد بلغ (2.19)، وإن هذا المتوسط يقع ضمن درجة تحقق متوسطة. وهذا يدلُّ على أن متوسط إجابات القائمين على تطوير المناهج حول تنفيذ ومتابعة عملية تطوير المناهج جاءت متوسطة، أي أن تنفيذ ومتابعة عملية تطوير المناهج في الجمهورية العربية السورية لا تراعي بشكل جيد الأسس الحديثة في تنفيذ ومتابعة عملية تطوير المناهج، وقد يعزى ذلك إلى أن تنفيذ ومتابعة تطوير المناهج يحتاج إلى متخصصين وخبراء يمتلكون قدرات وكفايات لا تتوفر في القائمين على تطوير المناهج، وعدم اطلاعهم على المستجدات

التربوية المعاصرة، وتجارب الدول المتقدمة في هذا المجال، ووجود معوقات وصعوبات تقف حجر عثرة أمام تنفيذ ومتابعة عملية تطوير المناهج. وتتفق الدراسة الحالية في هذه النتيجة مع دراسة (swanson,1990) التي أكدت أهمية تحسين عملية تنفيذ المنهج المدرسي، وفق منهج علمي سليم، وأن عملية التطوير تتطلب مشاركة العاملين في تطبيق المنهاج.

♦ السؤال الرابع: ما واقع تدريب معلمي ومديري الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية من وجهة نظر القائمين على هذا التدريب؟

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل محور من محاور الاستبانة الثانية، وللدرجة الكلية، كما هو مبين في الجدول التالي:

الجدول رقم (41): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة حول واقع تدريب معلمي ومديري مدارس الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي

الرقم	المحور	متوسط الإجابات	الانحراف المعياري	قيمة المتوسطات
1	التخطيط لعملية التدريب	1.97	1.04	ضعيفة
2	تنفيذ التدريب	2.31	1.83	ضعيفة
3	تقويم التدريب	3.08	1.69	متوسطة
	الدرجة الكلية	2.47	1.38	ضعيفة

تشير النتائج في الجدول السابق إلى أن المتوسط الحسابي الكلي لهذه الاستبانة (واقع تدريب معلمي ومديري مدارس الحلقة الأولى) قد بلغ (2.47) وانحراف معياري (1.38)، وأن هذا المتوسط يقع ضمن درجة تحقق ضعيفة، وبلغ المتوسط الحسابي لمحور التخطيط لعملية التدريب (1.97) وانحراف معياري (1.04) وهذا المتوسط يقع ضمن درجة تحقق ضعيفة، وبلغ المتوسط الحسابي لمحور تنفيذ التدريب (2.31) وانحراف معياري (1.83) وهذا المتوسط يقع ضمن درجة تحقق ضعيفة، في حين بلغ المتوسط الحسابي للمحور الثالث تقويم التدريب (3.08) وانحراف معياري (1.69) وهذا المتوسط يقع ضمن درجة تحقق متوسطة، وهذا يعني أن واقع التدريب في أثناء الخدمة سيئ، ومستوى البرامج التدريبية المقدمة لمعلمي ومديري مدارس الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي ضعيف، ولا يراعي الأسس والاتجاهات الحديثة في التدريب في أثناء الخدمة، وقد يعود السبب في ذلك إلى وجود معوقات تقف حجر عثرة أمام تطوير واقع

التدريب، كقدّم بعض القوانين والتشريعات النازمة لعملية التدريب، ونقص التمويل اللازم لنجاح عملية التدريب، بالإضافة إلى ضعف خبرة القائمين على التدريب، وضعف إلمامهم بأسس التدريب في أثناء الخدمة، وقلة اطلاعهم على الاتجاهات الحديثة في التدريب. وتتفق الدراسة الحالية في هذه النتيجة مع دراسة (الهشامي، 2003) التي أكدت أن برامج تدريب المعلمين في أثناء الخدمة تقليدية ومتواضعة في مستواها، ولا تراعي في تصميمها وتنفيذها تنوع محتواها بتنوع مستويات المتعلمين والمراحل التعليمية التي يعملون فيها، كما تتفق مع دراسة (بركات، 2010) التي أكدت ضعف فاعلية برامج تدريب المعلمين في أثناء الخدمة، وقصور هذه البرامج عن تلبية احتياجاتهم التدريبية، وتختلف مع دراسة (الفرا، 2013) التي أكدت أن مستوى برامج التدريب في أثناء الخدمة كان جيداً.

♦ السؤال الخامس: ما واقع تدريب معلمي ومديري مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي من حيث التخطيط لعملية التدريب من وجهة نظر القائمين على هذا التدريب؟

وللإجابة على هذا السؤال قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لبنود المحور الأول من الاستبانة الثانية، وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول الآتي:

الجدول رقم (42): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة حول واقع التخطيط لعملية التدريب

الرقم	العبارة	متوسط الإجابات	الانحراف المعياري	قيمة المتوسطات
التخطيط لعملية التدريب				
1	عقد لقاءات مع المتدربين لتعرف آرائهم ومقترحاتهم واحتياجاتهم التدريبية.	1.93	1.25	ضعيفة
2	إجراء دراسات وبحوث تبين المشكلات التي يعاني منها المتدربون.	2.11	1.12	ضعيفة
3	الاستفادة من تقارير الموجهين التربويين بشأن المعلمين.	2.02	1.34	ضعيفة
4	وضع أهداف البرنامج التدريبي في ضوء الاحتياجات التدريبية للمتدربين.	1.88	1.14	ضعيفة
5	إشراك المتدربين في عمليات تخطيط البرنامج التدريبي.	2.24	1.24	ضعيفة

الرقم	العبرة	متوسط الإجابات	الانحراف المعياري	قيمة المتوسطات
6	وضع جدول زمني لتنفيذ البرنامج التدريبي.	4.18	1.15	عالية
7	رصد جميع النفقات التي يحتاجها البرنامج التدريبي	2.83	1.11	متوسطة
8	وضع معايير للالتحاق بالبرنامج التدريبي	3.38	1.18	متوسطة
9	تحديد أساليب التدريب وتنويعها	3.29	1.54	متوسطة
10	تحديد وسائل تقويم البرنامج وتقويم المشاركين	2.50	1.13	ضعيفة
11	الاستعانة بالمدرسين من أساتذة الجامعات والمدرسين التربويين والأكاديميين	2.01	1.65	ضعيفة
12	مراعاة الشروط الصحية والبيئة المناسبة عند اختيار أماكن التدريب.	3.31	1.33	متوسطة
13	توفير المبيت والإقامة والطعام في مراكز التدريب لجميع المشاركين	2.58	1.13	ضعيفة
14	تزويد مراكز التدريب بالأدوات والتجهيزات اللازمة (تقنيات التعليم والوسائل التعليمية وأجهزة العرض)	2.73	1.14	متوسطة
15	وضع التعيينات التدريبية والمطبوعات والمراجع المتعلقة بها.	4.07	1.34	عالية
16	توفير جهاز متفرغ يشرف على تنفيذ برنامج التدريب ويتابعه.	2.78	1.15	متوسطة
17	إعداد المدرسين من خلال البعثات الخارجية وإطلاعهم على خبرات الدول في مجال التدريب التربوي	1.85	1.19	ضعيفة
18	انسجام المحتوى التدريبي مع المستجدات التربوية والتطور الاجتماعي والتغير التكنولوجي.	3.27	1.22	متوسطة
	الدرجة الكلية	1.97	1.04	ضعيفة

تشير النتائج في الجدول السابق إلى مايلي:

- بلغ عدد بنود هذا المحور (18) بنداً، تراوحت إجابات أفراد عينة الدراسة عنها بين (1.85) و(4.18) أي أنها تقع بين درجة تحقق عالية وضعيفة.
- بلغ عدد البنود التي جاءت إجابات عينة الدراسة عنها ضمن درجة تحقق ضعيفة (9) بنود، ومن أهم هذه البنود:
 - إشراك المتدربين في عمليات تخطيط البرنامج التدريبي.
 - الاستعانة بالمدرّبين من أساتذة الجامعات والمدرّسين التربويين والأكاديميين.
 - توفير المبيت والإقامة والطعام في مراكز التدريب لجميع المشاركين.
 - إعداد المدرّبين من خلال البعثات الخارجية وإطلاعهم على خبرات الدول في مجال التدريب التربوي.
- ونلاحظ من البنود السابقة أنها تتعلق بأسس حديثة ومهمة وضرورية لنجاح عملية التخطيط للتدريب في أثناء الخدمة.
- بندين فقط جاءت إجابات أفراد عينة الدراسة عنها عالية، وهما:
 - وضع جدول زمني لتنفيذ البرنامج التدريبي.
 - وضع التعيّنات التدريبية والمطبوعات والمراجع المتعلقة بها.
- ويمكن أن نلاحظ أن البندين السابقين متعلّقين بأسس روتينية تقليدية للتدريب في أثناء الخدمة.
- بلغ المتوسط الحسابي الكلي لهذا المحور (1.97) وإن هذا المتوسط يقع ضمن درجة تحقق ضعيفة، وهذا يدلّ على أنّ إجابات أفراد عينة الدراسة حول التخطيط لعملية التدريب تقع ضمن درجة تحقق ضعيفة، أي أن واقع التخطيط لعملية التدريب في أثناء الخدمة في الجمهورية العربية السورية سيئ، وقد يعود السبب في هذه النتيجة إلى أن عملية التخطيط للتدريب تتمّ على مستوى الإدارة المركزية المتمثلة بوزارة التربية، بعيداً عن المتدربين، يضاف إلى ذلك بعض معوقات التدريب في أثناء الخدمة، كضعف

التسيق بين وزارة التربية وكليات التربية في الجمهورية العربية السورية للاستفادة من المختصين في هذا المجال، وعدم الاستفادة من نتائج البحوث والدراسات المتعلقة بالتخطيط لعمليات التدريب في أثناء الخدمة، ونقص التمويل اللازم لنجاح عملية التخطيط، بالإضافة إلى ضعف خبرة القائمين على التخطيط للتدريب، وتختلف الدراسة الحالية في هذه النتيجة مع دراسة (الفرا، 2013) التي أكدت أن مستوى برامج التدريب في أثناء الخدمة في مجال التخطيط كانت كبيرة.

♦ السؤال السادس: ما واقع تدريب معلمي ومديري مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي من حيث تنفيذ التدريب من وجهة نظر القائمين على هذا التدريب؟

وللإجابة على هذا السؤال قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لبنود المحور الثاني من الاستبانة الثانية، وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول الآتي:

الجدول رقم (43): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة حول تنفيذ عملية التدريب

الرقم	العبارة	متوسط الإجابات	الانحراف المعياري	قيمة المتوسطات
تنفيذ التدريب				
19	إطلاع المتدربين على المعايير أو الأهداف المطلوب تحقيقها.	1.82	1.09	ضعيفة
20	توزيع الحقائق التدريبية على المتدربين في بداية البرنامج التدريبي.	2.01	1.13	ضعيفة
21	تنويع أساليب تنفيذ برنامج التدريب مثل الورش التدريبية، لعب الأدوار، المحاكاة، المحاضرة.	2.11	1.27	ضعيفة
22	تدريب المتدربين وفق أحدث النظريات التربوية المعاصرة.	3.39	1.67	متوسطة
23	تدريب المتدربين على تقنيات التعليم والوسائل التكنولوجية على نحو مستمر.	3.17	1.52	متوسطة
24	تحفيز المتدربين على تبادل الخبرات التربوية مع زملائهم للتطوير المستمر لقدراتهم.	2.54	1.34	ضعيفة
25	تعزيز استخدام المتدربين للبحث عن طريق الانترنت لتطوير أنفسهم على نحو مستمر.	3.16	1.81	متوسطة

الرقم	العبارة	متوسط الإجابات	الانحراف المعياري	قيمة المتوسطات
26	تعزيز التعلم عن بعد من أجل تدريب أكبر عدد من المتدربين باستخدام الانترنت.	2.54	1.74	ضعيفة
27	عرض برامج تدريبية عبر الفضائيات التربوية، تساهم في تدريب المتدربين على استخدام التقانات الحديثة في التعليم.	3.13	1.23	متوسطة
28	التوجه إلى تدريب المتدربين في مكان عملهم.	1.93	1.67	ضعيفة
29	تقديم حوافز للمتدربين لحضور البرنامج التدريبي.	1.85	1.34	ضعيفة
30	تقديم حوافز على ممارسة النشاط والمشاركة.	2.23	1.39	ضعيفة
31	تنظيم وثائق الحضور والنجاح للمتدربين الذين يتمون البرنامج التدريبي.	4.19	1.13	عالية
32	إعداد تقرير موضوعي عن تنفيذ البرنامج التدريبي ورفعته إلى الجهات المعنية.	3.38	1.65	متوسطة
	الدرجة الكلية	2.31	1.83	ضعيفة

تشير النتائج في الجدول السابق إلى ما يلي :

- تراوحت المتوسطات الحسابية لهذا المحور بين (1.82) و (4.19) أي أنها تقع بين درجة تحقق ضعيفة وعالية.
- بلغ عدد بنود هذا المحور (14) بنداً، منهم بند واحد فقط جاءت إجابات أفراد عينة الدراسة عنه، ضمن درجة تحقق عالية، وهذا البند هو (تنظيم وثائق الحضور والنجاح للمتدربين الذين يتمون الدورات التدريبية). وهو بند يتعلق بأمور تنظيمية روتينية، قليلة الأهمية، مقارنة بالبنود الأخرى، فيما يتعلق بتطوير التدريب.
- هناك (9) بنود جاءت إجابات أفراد عينة الدراسة عنها ضمن درجة تحقق ضعيفة، ومن أهم هذه البنود:
 - التوجه إلى تدريب المتدربين في مكان عملهم.
 - تعزيز التعلم عن بعد من أجل تدريب أكبر عدد من المتدربين باستخدام الانترنت.

- تحفيز المتدربين على تبادل الخبرات التربوية مع زملائهم للتطوير المستمر لقدراتهم.
- تنوع أساليب تنفيذ برنامج التدريب مثل الورش التدريبية، لعب الأدوار، المحاكاة، المحاضرة.

نلاحظ من البنود أنها تتعلق ببعض الاتجاهات والأساليب الحديثة في تنفيذ التدريب في أثناء الخدمة، أي أنّ تنفيذ التدريب في أثناء الخدمة في الجمهورية العربية السورية لا يراعي الاتجاهات والأساليب الحديثة في تنفيذ التدريب.

- أنّ المتوسط الحسابي الكلي لهذا المحور قد بلغ (2.31) وإن هذا المتوسط يقع ضمن درجة تحقّق ضعيفة. وهذا يدلّ على ضعف مستوى تنفيذ البرامج التدريبية، وتردّي واقع عملية تنفيذ التدريب في أثناء الخدمة في الجمهورية العربية السورية، وبُعدها عن الأساليب والاتجاهات الحديثة في التدريب. ويفسر الباحث هذه النتيجة بعدم وجود متخصصين بالتدريب في أثناء الخدمة، والتمتية البشرية، فالمدرّبين أغلبهم من الموجهين، وقليلًا ما نجد أحدهم حاصل على شهادة التدريب، بالإضافة إلى قلة الحوافز المقدمة لهم، وقلة التجهيزات والتقنيات في مراكز التدريب. وتختلف الدراسة الحالية في هذه النتيجة مع دراسة (الفرا، 2013) التي أكدت أن مستوى برامج التدريب في أثناء الخدمة في مجالات (بيئة التدريب - محتوى البرامج التدريبية - الأساليب والأنشطة) كانت كبيرة.

♦ السؤال السابع: ما واقع تدريب معلمي ومدرّسي مدارس الحلقة الأولى من التعليم

الأساسي من حيث تقويم التدريب من وجهة نظر القائمين على هذا التدريب؟

وللإجابة على هذا السؤال قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية

لبنود المحور الثالث من الاستبانة الثانية، وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول الآتي:

الجدول رقم (44): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة حول تقويم عملية التدريب

الرقم	العبارة	متوسط الإجابات	الانحراف المعياري	قيمة المتوسطات
تقويم التدريب				
33	تطبيق أدوات التقويم واستمارات التقييم المرحلي والنهائي على المشاركين.	2.74	1.87	متوسطة
34	تقويم مدى صلاحية بيئة التدريب المادية.	3.18	1.56	متوسطة
35	زيارة المتدربين في أماكن عملهم وتقويم استقاداتهم من البرنامج التدريبي.	2.26	1.34	ضعيفة
36	إجراء حوارات مفتوحة بين المدربين والمتدربين لتقويم البرامج التدريبية.	3.31	1.38	متوسطة
37	تحليل تقارير المشرفين عن البرنامج التدريبي.	2.17	1.23	ضعيفة
38	قياس فعالية البرنامج التدريبي في تحقيق هدفه.	3.38	1.18	متوسطة
39	قياس مدى كفاية الساعات المخصصة لكل موضوع من موضوعات التدريب.	2.78	1.12	متوسطة
40	قياس كفاءة المدربين ومدى صلاحيتهم لممارسة العمل التدريبي.	2.81	1.37	متوسطة
41	توسيع دائرة المشاركين في عملية التقويم.	3.23	1.69	متوسطة
42	يتم التقويم بشكل دوري ومستمر وشامل طوال فترة التدريب.	3.30	1.76	متوسطة
43	يتم ربط ترفيعات المعلم والمدير بالاختبارات الدورية.	1	1.48	ضعيفة جداً
44	الاستفادة من نتائج التقويم في برامج تدريبية لاحقة.	2.53	1.89	ضعيفة
	الدرجة الكلية	3.08	1.69	متوسطة

تشير النتائج في الجدول السابق إلى ما يلي :

- بلغ عدد بنود هذا المحور (12) بنداً، تراوحت المتوسطات الحسابية لبنوده بين (1) و(3.38) أي أنها تقع بين درجة تحقق ضعيفة جداً ومتوسطة.
- هناك بند واحد فقط جاءت إجابات أفراد عينة الدراسة عنه ضمن درجة تحقق ضعيفة جداً، وهذا البند هو (يتم ربط ترفيعات المعلم والمدير بالاختبارات الدورية)، ويفسر الباحث

ذلك في أن قانون الترفيعات لا يسمح بذلك، حيث أن ترفيعات المعلم والمدير لا علاقة لها بالاختبارات الدورية أو الدورات التدريبية التي يخضع لها، إنما بالقدّم الوظيفي.

- هناك (8) بنود جاءت إجابات أفراد عينة الدراسة عنها ضمن درجة تحقّق متوسطة، وأهم هذه البنود هي الآتي:

- تطبيق أدوات التقويم واستمارات التقييم المرحلي والنهائي على المشاركين.
 - تقويم مدى صلاحية بيئة التدريب المادية.
 - قياس مدى كفاية الساعات المخصّصة لكل موضوع من موضوعات التدريب.
 - يتمّ التقويم بشكلٍ دوريّ ومستمر وشامل طوال فترة التدريب.
- ونلاحظ من البنود السابقة أنها تتعلق بأسس ومبادئ لا بد منها لنجاح عملية تقويم عملية التدريب.

- أنّ المتوسط الحسابي الكلي لهذا المحور قد بلغ (3.08) وإنّ هذا المتوسط يقع ضمن درجة تحقّق متوسطة. وهذا يدل على أن متوسط إجابات أفراد عينة الدراسة حول تقويم التدريب جاءت متوسطة، أي أنّ عملية تقويم التدريب في الجمهورية العربية السورية لا تراعي بشكل جيد الأسس والأساليب الحديثة في تقويم البرامج التدريبية، ويفسّر الباحث هذه النتيجة في اقتصار عملية تقويم التدريب على استمارة تقويم شكلية توزع على المتدربين في نهاية البرنامج التدريبي، وعدم الاستعانة بأدوات أخرى للتقويم، كما أن عملية التقويم تتم من قبل من خطّط ونفّذ التدريب، فلا توجد جهة مستقلة تقوم بالتقويم. وتتفق الدراسة الحالية في هذه النتيجة مع دراسة (كمال، والحر، 2003) التي أكدت افتقار برامج تدريب المعلمين في أثناء الخدمة إلى المدربين المتخصصين وضعف مشاركة المتدربين في تقويم هذه البرامج، وتختلف مع دراسة (الفرا، 2013) التي أكدت أن مستوى برامج التدريب في أثناء الخدمة في المدارس الحكومية ومدارس وكالة الغوث الدولية في غزة في فلسطين في مجال تقويم التدريب كانت كبيرة.

♦ السؤال الثامن: ما المعوقات التي تواجه عملية تطوير المناهج في الجمهورية العربية السورية من وجهة نظر القائمين على تطوير المناهج؟

وللإجابة على هذا السؤال الخاص بالمقابلة التي قام بها الباحث مع العينة المؤلفة من (114) فرداً أي القائمين على تطوير المناهج، قام بحساب الرتبة والتكرارات والنسب المئوية لإجابات عينة المقابلة، وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول الآتي:

الجدول رقم (45): معوقات تطوير المناهج من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة

النسبة المئوية %	التكرار	الرتبة	العبارة
99.1%	113	2	نقص في التمويل اللازم لنجاح عملية تطوير المناهج.
32.4%	37	7	نقص الأجهزة والمعدات اللازمة للتطوير.
98.2%	112	3	عدم توافر الأماكن اللازمة لبناء ما يتطلبه المنهاج المطور من مخابر ومعامل.
97.3%	111	4	قلة البحوث والدراسات التي ترصد الاتجاهات المعاصرة في تطوير المناهج وواقع تنفيذها ومعوقاتها.
99.1%	113	2	نقص الخبرة في مجال تطوير المناهج.
96.4%	110	5	غياب التعاون مع مديري المدارس.
98.2%	112	3	قصور مستوى المعلمين مقارنة بالمنهج.
97.3%	111	4	ظروف الأزمة الراهنة تؤثر سلباً على عملية التطوير.
96.4%	110	5	ضعف استجابة أولياء أمور التلاميذ للتطوير وعدم اقتناعهم بأهميته.
100%	114	1	ضعف التنسيق بين وزارة التربية ووزارة التعليم العالي بما يخدم عملية تطوير المناهج.
21.9%	25	8	قوانين النظام التربوي تعيق عملية تطوير المناهج.
95.6%	109	6	غياب المرونة الفكرية وسيطرة الأسلوب التقليدي في تقييم المناهج.

تشير النتائج في الجدول السابق إلى:

- أن أكثر من 95% من أفراد عينة المقابلة يوافقون على وجود أغلب المعوقات مثل (ضعف التنسيق بين وزارة التربية ووزارة التعليم العالي بما يخدم عملية تطوير المناهج) و(نقص الخبرة في مجال تطوير المناهج) و(نقص في التمويل اللازم لنجاح عملية

تطوير المناهج) و(قصور مستوى المعلمين مقارنة بالمنهاج) و(عدم توافر الأماكن اللازمة لبناء ما يتطلبه المنهاج المطور من مخابر ومعامل). بالمقابل هناك 32% فقط من أفراد عينة المقابلة وجدوا في نقص الأجهزة والمعدات اللازمة للتطوير، معوقاً من معوقات عملية تطوير المناهج، و 21,9% فقط وجدوا كذلك في قوانين النظام التربوي عائقاً أمام عملية تطوير المناهج.

♦ السؤال التاسع: ما المعوقات التي تواجه عملية التدريب في أثناء الخدمة في الجمهورية العربية السورية من وجهة نظر القائمين على التدريب؟

وللإجابة على هذا السؤال الخاص بالمقابلة التي قام بها الباحث مع العينة المؤلفة من (114) فرداً أي القائمين على عملية التدريب، قام بحساب الرتبة والتكرارات والنسب المئوية لإجابات عينة المقابلة، وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول الآتي:

الجدول رقم (46): معوقات التدريب في أثناء الخدمة من وجهة أفراد عينة الدراسة

النسبة المئوية %	التكرار	الرتبة	العبارة
98.2%	112	3	نقص الوسائل والتقنيات التعليمية في مراكز التدريب.
35.08%	40	13	كثرة أعداد المتدربين في الدورة الواحدة.
97.3%	111	4	عدم توافر وسائل الراحة في المركز التدريبي.
96.4%	110	5	قدم التقنيات المتوفرة في مراكز التدريب وعدم صلاحيتها للعمل.
94.7%	108	7	عدم وجود مكتبة ملبية لاحتياجات التدريب وموضوعاته.
98.2%	112	3	ضعف المصداقية في تقويم المتدربين والدورة التدريبية.
99.1%	113	2	لا يوجد برنامج متابعة ميداني للتأكد من انتقال أثر التدريب.
100%	114	1	قلة الحوافز المادية للقائمين على التدريب.
93.8%	107	8	نقص التمويل اللازم لنجاح عملية التدريب.
88.5%	101	11	عدم رغبة المعلمين بالتدريب وعدم اقتناعهم به.
91.2%	104	10	قلة البحوث والدراسات التي ترصد واقع التدريب التربوي ومعوقاته.
87.7%	100	12	نقص الخبراء والمختصين في التدريب التربوي.
95.6%	109	6	تؤثر الأزمة الراهنة سلباً على عملية التدريب التربوي.
92.9%	106	9	ضعف التنسيق بين القائمين على التدريب وبين المؤسسات ومراكز البحوث والجامعات التي تخدم عملية التدريب.

تشير النتائج في الجدول السابق إلى أن أكثر من 90% من أفراد عينة المقابلة يوافقون على وجود أغلب المعوقات مثل (قلة الحوافز المادية للقائمين على التدريب) و(ضعف المصداقية في تقويم المتدربين والدورة التدريبية) و(عدم توافر وسائل الراحة في مراكز التدريب) و(قدّم التقنيات المتوفرة في مراكز التدريب وعدم صلاحيتها للعمل) و(نقص التمويل اللازم لنجاح عملية التدريب) و(ضعف التنسيق بين القائمين على التدريب وبين المؤسسات ومراكز البحوث والجامعات التي تخدم عملية التدريب) و(قلة البحوث والدراسات التي ترصد واقع التدريب التربوي ومعوقاته). وأن أكثر من 87% من أفراد عينة المقابلة يوافقون على وجود معوّقي (عدم رغبة المعلمين بالتدريب وعدم اقتناعهم به) و(نقص الخبراء والمختصين في التدريب التربوي). بالمقابل هناك ما نسبته 35,08% فقط من أفراد عينة الدراسة يرون في (كثرة أعداد المتدربين في الدورة الواحدة) معوّقاً من معوقات عملية التدريب في أثناء الخدمة.

ثانياً - النتائج المتعلقة بفرضيات الاستبانة الأولى من الدراسة (واقع تطوير المناهج):

♦ الفرضية الرئيسية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05) بين متوسط درجات إجابات أفراد عينة الدراسة حول واقع التخطيط لعملية تطوير المناهج وفقاً لمتغيرات (المسمى الوظيفي - المؤهل العلمي - عدد سنوات الخبرة).

وقد انبثق عن هذه الفرضية الفرضيات الفرعية الآتية:

- الفرضية الفرعية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات إجابات أفراد عينة الدراسة حول واقع التخطيط لعملية تطوير المناهج وفقاً لمتغير المسمى الوظيفي.

تمّ استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لإجابات أفراد عينة الدراسة حول واقع التخطيط لعملية تطوير المناهج وفقاً لمتغير المسمى الوظيفي، فكانت النتائج كما في الجدول (47).

الجدول رقم (47): المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لإجابات أفراد العينة حول واقع التخطيط لعملية تطوير المناهج وفقاً لمتغير المسمى الوظيفي

المحور	المتغير	فئات المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التخطيط لعملية تطوير المناهج	المسمى الوظيفي	مدير ومعاونه	7	39.43	4.56
		منسق مادة/موجه	49	49.72	5.21
		عضو لجنة تأليف	44	51.34	6.31
		غير ذلك (موظف إداري)	14	42.28	5.17

تشير النتائج في الجدول (47) إلى وجود فروق ظاهرية بين أفراد العينة فيما يتعلق بواقع التخطيط لعملية تطوير المناهج وفقاً لمتغير المسمى الوظيفي، وللتحقق من صحة الفرضية والكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق بين فئات المتغير، تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) فكانت النتائج كما في الجدول الآتي.

الجدول رقم (48): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لاختبار دلالة الفروق بين متوسطات إجابات أفراد العينة حسب متغير المسمى الوظيفي

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسطات المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية	القرار عند 0.05
التخطيط لعملية تطوير المناهج	بين المجموعات	373.71	3	124.57	3.67	0.002	دالة
	داخل المجموعات	16219.5	111	146.12			
	المجموع	16593.21	114				

تشير النتائج في الجدول (48) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة فيما يتعلق بواقع التخطيط لعملية تطوير المناهج، ويمكن أن تعزى لمتغير المسمى الوظيفي، وهذا يعني رفض الفرضية. أي أن متغير المسمى الوظيفي أثر بصورة دالة على إجابات أفراد عينة الدراسة، ولمعرفة اتجاه الفروق بين متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة حسب متغير المسمى الوظيفي، ولصالح أي فئة من فئات

المتغير، تم إجراء اختبار المقارنات البعدية، وتم استخدام اختبار شيفيه Scheffe للمقارنات البعدية، كما هو مبين في الجدول الآتي.

الجدول رقم (49): اختبار شيفيه Scheffe لتحديد اتجاه الفروق بين متوسطات إجابات أفراد العينة حسب متغير المسمى الوظيفي

المحور	المتغير	فئات المتغير	الفروق بين المتوسطات	الدلالة	القرار
التخطيط لعملية تطوير المناهج	المسمى الوظيفي	مدير ومعاونه منسق مادة/موجه	1.541*-	0.01	دالة
		عضو لجنة تأليف	1.712	0.42	غير دالة
		موظف إداري	2.239	0.67	غير دالة
		منسق مادة/موجه مدير ومعاونه	1.913*	0.02	دالة
		عضو لجنة تأليف	2.519	0.23	غير دالة
		موظف إداري	1.945	0.12	غير دالة
		عضو لجنة تأليف مدير ومعاونه	1.848	0.28	غير دالة
		منسق مادة/موجه	1.627*	0.01	دالة
		موظف إداري	2.698	0.11	غير دالة
		موظف إداري مدير ومعاونه	1.914	0.32	غير دالة
		منسق مادة/موجه	1.965*	0.03	دالة
		عضو لجنة تأليف	2.467	0.56	غير دالة

نلاحظ من الجدول السابق وجود فروق لصالح متغير منسق مادة/ موجه في المقارنة مع بقية المتغيرات، فيما يتعلق بمتغير المسمى الوظيفي (مدير ومعاونه) وبقية فئات المتغير (منسق مادة/موجه، عضو لجنة تأليف، موظف إداري) كانت الفروق (-1.541) ولصالح متغير منسق مادة/موجه، وفيما يتعلق ب (منسق مادة/موجه) وبقية فئات المتغير (مدير ومعاونه، عضو لجنة تأليف، موظف إداري)، كانت الفروق بين المتوسطات (1.913*) ولصالح منسق

مادة/موجه، وفيما يتعلق بـ (عضو لجنة تأليف) وبقية فئات المتغير (مدير ومعاونه، منسق مادة/موجه، موظف إداري) كانت الفروق بين المتوسطات (*1.627) لصالح منسق مادة/موجه، وفيما يتعلق بـ(موظف إداري) وبقية فئات المتغير (مدير ومعاونه، منسق مادة/موجه، عضو لجنة تأليف) كانت الفروق في المتوسطات (*1.965) ولصالح منسق مادة/موجه، ويمكن تفسير ذلك بأن منسقي المواد والموجهين هم المعنيون بشكل مباشر بالتخطيط لعملية التطوير أكثر من سواهم من القائمين على التطوير، وهم وعلى دراية بخطوات التطوير وإجراءاته ومتطلباته.

- الفرضية الفرعية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات إجابات أفراد عينة الدراسة حول واقع التخطيط لعملية تطوير المناهج وفقاً لمتغير المؤهل العلمي.

تم استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لإجابات أفراد عينة الدراسة حول واقع التخطيط لعملية تطوير المناهج وفقاً لمتغير المؤهل العلمي، فكانت النتائج كما في الجدول (50).

الجدول رقم (50): المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لإجابات أفراد العينة حول واقع التخطيط لعملية تطوير المناهج وفقاً لمتغير المؤهل العلمي

المحور	المتغير	فئات المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التخطيط لعملية تطوير المناهج	المؤهل العلمي	معهد	2	23.17	1.63
		إجازة جامعية	48	41.84	5.38
		دراسات عليا	64	56.94	7.42

تشير النتائج وفي الجدول (50) إلى وجود فروق ظاهرية بين أفراد العينة فيما يتعلق بواقع التخطيط لعملية تطوير المناهج وفقاً لمتغير المؤهل العلمي، وللتحقق من صحة الفرضية والكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق بين فئات المتغير، تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) فكانت النتائج كما في الجدول الآتي.

الجدول رقم (51): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لاختبار دلالة الفروق بين متوسطات إجابات أفراد العينة حسب متغير المؤهل العلمي

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسطات المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية	القرار عند 0.05
التخطيط لعملية تطوير المناهج	بين المجموعات	409.83	2	204.92	6.19	0.003	دالة
	داخل المجموعات	25638.41	112	228.91			
	المجموع	26048.24	114				

تشير النتائج في الجدول (51) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة فيما يتعلق بواقع التخطيط لعملية تطوير المناهج، ويمكن أن تُعزى لمتغير المؤهل العلمي، وهذا يعني رفض الفرضية، أي أن متغير المؤهل العلمي أثر بصورة دالة على إجابات أفراد عينة الدراسة، ولمعرفة اتجاه الفروق بين متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة حسب متغير المؤهل العلمي، ولصالح أي فئة من فئات المتغير، تم إجراء اختبار المقارنات البعدية، وتم استخدام اختبار شيفيه Scheffe للمقارنات البعدية، كما هو مبين في الجدول الآتي.

الجدول رقم (52): اختبار شيفيه Scheffe لتحديد اتجاه الفروق بين متوسطات إجابات أفراد العينة حسب متغير المؤهل العلمي

المحور	المتغير	فئات المتغير	الفروق بين المتوسطات	الدلالة	القرار
التخطيط لعملية تطور المناهج	المؤهل العلمي	معهد إجازة جامعية	0.90-	0.54	غير دالة
		دراسات عليا	1.96*	0.003	دالة
		إجازة جامعية معهد	1.945	0.49	غير دالة

المحور	المتغير	فئات المتغير	الفروق بين المتوسطات	الدلالة	القرار
		دراسات عليا	1.88*	0.01	دالة
		دراسات عليا معهد	1.291*	0.01	دالة
		إجازة جامعية	2.751	0.68	غير دالة

نلاحظ من الجدول السابق وجود فروق بين متوسط درجات إجابات أفراد عينة الدراسة حول واقع التخطيط لعملية تطوير المناهج وفقاً لمتغير المؤهل العلمي لصالح الحاصلين على مؤهل الدراسات العليا، فيما يتعلق بالمؤهل العلمي (معهد) وبقية الفئات (إجازة، دراسات عليا) كانت لصالح الدراسات العليا وكانت الفروق (1.96^*) لصالح الدراسات العليا، وفيما يتعلق بالإجازة وبقية المتغيرات (معهد، دراسات عليا) كانت الفروق (1.88^*) لصالح الدراسات العليا، وفيما يتعلق بالدراسات العليا وبقية الفئات (معهد، إجازة) كانت الفروق (1.291^*) ولصالح الدراسات العليا أيضاً، وهذا يدل على أن الحاصلين على مؤهل الدراسات العليا لديهم نظرة مختلفة عن سواهم من القائمين على تطوير المناهج، وذلك بحكم دراستهم، فهم أكثر معرفة ودراية بأسس تخطيط المنهاج، وبالمعايير الواجب توفرها في كلّ عنصرٍ من عناصر المنهاج.

- الفرضية الفرعية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات إجابات أفراد عينة الدراسة حول واقع التخطيط لعملية تطوير المناهج وفقاً لمتغير سنوات الخبرة.

تم استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لإجابات أفراد عينة الدراسة حول واقع التخطيط لعملية تطوير المناهج وفقاً لمتغير سنوات الخبرة، فكانت النتائج كما في الجدول (53).

الجدول رقم (53): المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لإجابات أفراد العينة حول واقع التخطيط لعملية تطوير المناهج وفقاً لمتغير سنوات الخبرة

المحور	المتغير	فئات المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التخطيط لعملية تطوير المناهج	سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	29	38.72	5.61
		من 5 - 10 سنوات	44	46.85	6.39
		أكثر من 10 سنة	41	44.34	6.13

تشير النتائج في الجدول (53) إلى وجود فروق ظاهرية بين أفراد العينة فيما يتعلق بواقع التخطيط لعملية تطوير المناهج وفقاً لمتغير سنوات الخبرة، وللتحقق من صحة الفرضية والكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق بين فئات المتغير، تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) فكانت النتائج كما في الجدول الآتي.

الجدول رقم (54): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لاختبار دلالة الفروق بين متوسطات إجابات أفراد العينة حسب متغير سنوات الخبرة

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسطات المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية	القرار عند 0.05
التخطيط لعملية تطوير المناهج	بين المجموعات	417.68	2	208.84	2.27	0.56	غير دالة
	داخل المجموعات	26484.89	112	236.47			
	المجموع	26902.57	114				

تشير النتائج في الجدول السابق إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات إجابات أفراد عينة الدراسة حول واقع التخطيط لعملية تطوير المناهج وفقاً لمتغير عدد سنوات الخبرة، وهذا يعني قبول الفرضية، أي أن متغير عدد سنوات الخبرة غير مؤثر بصورة دالة على إجابات أفراد عينة الدراسة. وهذا يدل على اتفاق جميع أفراد عينة الدراسة على واقع التخطيط لعملية التطوير على اختلاف عدد سنوات الخبرة لديهم، وقد يعود ذلك إلى أن من لديهم

خبرة أقل من 5 سنوات أغلبهم من المتخرجين حديثاً، الأمر الذي مكّنهم من الاطلاع على أسس ومعايير التخطيط لعملية تطوير المناهج والاتجاهات الحديثة في التخطيط، بالإضافة إلى الحماس الموجود لدى الشباب لعملية التطوير، وهذا ما قلّص الفارق بينهم وبين من لديهم عدد سنوات خبرة أكثر. وتختلف الدراسة الحالية في هذه النتيجة مع دراسة (حبيب، 2015) التي أكدت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء المعلمين حول منهاج الدراسات الاجتماعية المطور، تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة، ولصالح من لديهم خبرة (أقل من 5 سنوات).

- الفرضية الفرعية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات إجابات أفراد عينة الدراسة حول واقع تنفيذ ومتابعة تطوير المناهج وفقاً لمتغير المستوى الوظيفي.

تم استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لإجابات أفراد عينة الدراسة حول واقع التخطيط لعملية تطوير المناهج وفقاً لمتغير المستوى الوظيفي، فكانت النتائج كما في الجدول (55).

الجدول رقم (55): المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لإجابات أفراد العينة حول واقع تنفيذ ومتابعة تطوير المناهج وفقاً لمتغير المستوى الوظيفي

المحور	المتغير	فئات المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
تنفيذ ومتابعة تطوير المناهج	المستوى الوظيفي	مدير ومعاونه	7	38.31	4.14
		منسق مادة/موجه	49	46.85	6.23
		عضو لجنة تأليف	44	53.81	5.66
		غير ذلك (موظف إداري)	14	47.39	5.37

تشير النتائج في الجدول (55) إلى وجود فروق ظاهرية بين أفراد العينة فيما يتعلق بتنفيذ ومتابعة تطوير المناهج وفقاً لمتغير المستوى الوظيفي، وللتحقق من صحة الفرضية والكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق بين فئات المتغير، تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) فكانت النتائج كما في الجدول الآتي.

الجدول رقم (56): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لاختبار دلالة الفروق بين متوسطات إجابات أفراد العينة حسب متغير المسمى الوظيفي

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسطات المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية	القرار عند 0.05
تنفيذ ومتابعة تطوير المناهج	بين المجموعات	248.83	3	82.94	4.22	0.001	دالة
	داخل المجموعات	24528.65	111	220.98			
	المجموع	24777.48	114				

تشير النتائج في الجدول (56) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة فيما يتعلق بواقع تنفيذ ومتابعة تطوير المناهج، ويمكن أن تعزى لمتغير المسمى الوظيفي، وهذا يعني رفض الفرضية، أي أنّ متغير المسمى الوظيفي أثر بصورة دالة على إجابات أفراد عينة الدراسة، ولمعرفة اتجاه الفروق بين متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة حسب متغير المسمى الوظيفي، ولصالح أي فئة من فئات المتغير، تمّ إجراء اختبار المقارنات البعدية، وتمّ استخدام اختبار شيفيه Scheffe للمقارنات البعدية، كما هو مبين في الجدول الآتي.

الجدول رقم (57): اختبار شيفيه Scheffe لتحديد اتجاه الفروق بين متوسطات إجابات أفراد العينة حسب متغير المسمى الوظيفي

المحور	المتغير	فئات المتغير	الفروق بين المتوسطات	الدلالة	القرار
تنفيذ ومتابعة تطور المناهج	المسمى الوظيفي	مدير ومعاونه منسق مادة/موجه	1.378*-	0.01	دالة
		عضو لجنة تأليف	1.645	0.56	غير دالة
		موظف إداري	2.531	0.62	غير دالة
		منسق مادة/موجه مدير ومعاونه	1.815*	0.01	دالة

المحور	المتغير	فئات المتغير	الفروق بين المتوسطات	الدالة	القرار
		عضو لجنة تأليف	2.438	0.43	غير دالة
		موظف إداري	1.912	0.32	غير دالة
		عضو لجنة تأليف	2.346	0.51	غير دالة
		مدير ومعاونه			
		منسق مادة/موجه	1.328*	0.02	دالة
		موظف إداري	2.128	0.43	غير دالة
		موظف إداري	1.582	0.58	غير دالة
		مدير ومعاونه			
		منسق مادة/موجه	1.742*	0.02	دالة
		عضو لجنة تأليف	2.341	0.88	غير دالة

تشير النتائج في الجدول السابق إلى وجود فروق لصالح متغير منسق مادة/ موجه في المقارنة مع بقية المتغيرات، فيما يتعلق بمتغير المسمى الوظيفي (مدير ومعاونه) وبقيّة فئات المتغير (منسق مادة/موجه، عضو لجنة تأليف، موظف إداري) كانت الفروق في المتوسطات (-1.378*) ولصالح متغير منسق مادة/موجه، وفيما يتعلق بـ (منسق مادة/موجه) وبقيّة فئات المتغير (مدير ومعاونه، عضو لجنة تأليف، موظف إداري) كانت الفروق بين المتوسطات (-1.815*) ولصالح منسق مادة/موجه، وفيما يتعلق بـ(موظف إداري) وبقيّة فئات المتغير (مدير ومعاونه، منسق مادة/موجه، موظف إداري) كانت الفروق بين المتوسطات (-1.328*) لصالح منسق مادة/موجه، وفيما يتعلق بـ(موظف إداري) وبقيّة فئات المتغير (مدير ومعاونه، منسق مادة/موجه، عضو لجنة تأليف) كانت الفروق في المتوسطات (-1.742*) ولصالح منسق مادة/موجه، ويمكن تفسير ذلك بأن منسقي المواد والموجهين هم المعنيون بشكل مباشر بتنفيذ ومتابعة عملية تطوير المناهج، وهم أكثر دراية بأسس تنفيذ المناهج ومتابعتها.

- الفرضية الفرعية الخامسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات إجابات أفراد عينة الدراسة حول واقع تنفيذ ومتابعة تطوير المناهج وفقاً لمتغير المؤهل العلمي.

تم استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لإجابات أفراد عينة الدراسة حول واقع تنفيذ ومتابعة تطوير المناهج وفقاً لمتغير المؤهل العلمي، فكانت النتائج كما في الجدول (58).

الجدول رقم (58): المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لإجابات أفراد العينة حول واقع تنفيذ ومتابعة تطوير المناهج وفقاً لمتغير المؤهل العلمي

المحور	المتغير	فئات المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
تنفيذ ومتابعة تطوير المناهج	المؤهل العلمي	معهد	2	21.418	1.35
		إجازة جامعية	48	47.37	4.62
		دراسات عليا	64	54.31	6.33

تشير النتائج وفي الجدول (58) إلى وجود فروق ظاهرية بين أفراد العينة فيما يتعلق بواقع تنفيذ ومتابعة تطوير المناهج وفقاً لمتغير المؤهل العلمي، وللتحقق من صحة الفرضية والكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق بين فئات المتغير، تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) فكانت النتائج كما في الجدول الآتي.

الجدول رقم (59): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لاختبار دلالة الفروق بين متوسطات إجابات أفراد العينة حسب متغير المؤهل العلمي

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسطات المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية	القرار عند 0.05
تنفيذ ومتابعة تطوير المناهج	بين المجموعات	474.18	2	237.09	2.84	0.742	غير دالة
	داخل المجموعات	27198.7	112	242.85			
	المجموع	27672.88	114				

نلاحظ من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات إجابات أفراد عينة الدراسة حول واقع تنفيذ ومتابعة تطوير المناهج وفقاً لمتغير المؤهل العلمي، وهذا يعني قبول الفرضية، أي أن متغير المؤهل العلمي لم يؤثر بصورة دالة على إجابات أفراد عينة الدراسة، وهذا يدل على تقارب وجهات نظر أفراد عينة الدراسة على اختلاف مؤهلاتهم حول واقع تنفيذ ومتابعة عملية تطوير المناهج، وأنه لا يتأثر بنوع المؤهل العلمي، وقد يعود السبب في ذلك إلى أن إجراءات تنفيذ ومتابعة عملية تطوير المناهج جديدة عليهم، وأنهم متقنون على آلية تنفيذ ومتابعة عملية تطوير المناهج بصرف النظر عن المؤهل العلمي. وتختلف الدراسة الحالية في هذه النتيجة مع دراسة (حبيب، 2015) التي أكدت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء المعلمين حول منهاج الدراسات الاجتماعية المطوّر، وصعوبات تطبيقه لصالح الحاصلين على مؤهل الإجازة الجامعية.

- الفرضية الفرعية السادسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات إجابات أفراد عينة الدراسة حول واقع تنفيذ ومتابعة تطوير المناهج وفقاً لمتغير سنوات الخبرة. تم استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لإجابات أفراد عينة الدراسة حول واقع تنفيذ ومتابعة تطوير المناهج وفقاً لمتغير سنوات الخبرة، فكانت النتائج كما في الجدول (60).

الجدول رقم (60): المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لإجابات أفراد العينة حول واقع تنفيذ ومتابعة تطوير المناهج وفقاً لمتغير سنوات الخبرة

المحور	المتغير	فئات المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
تنفيذ ومتابعة تطوير المناهج	سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	29	34.55	4.71
		من 5 - 10 سنوات	44	45.68	5.63
		أكثر من 10 سنة	41	44.91	5.88

تشير النتائج في الجدول (60) إلى وجود فروق ظاهرية بين أفراد العينة فيما يتعلق بواقع تنفيذ ومتابعة تطوير المناهج وفقاً لمتغير سنوات الخبرة، وللتحقّق من صحة الفرضية والكشف

عن الدلالة الإحصائية للفروق بين فئات المتغير، تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) فكانت النتائج كما في الجدول الآتي.

الجدول رقم (61): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لاختبار دلالة الفروق بين متوسطات إجابات أفراد العينة حسب متغير سنوات الخبرة

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسطات المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية	القرار عند 0.05
تنفيذ ومتابعة تطوير المناهج	بين المجموعات	397.69	2	198.85	3.09	0.83	غير دالة
	داخل المجموعات	28125.47	112	251.15			
	المجموع	28523.16	114				

تشير النتائج في الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات إجابات أفراد عينة الدراسة حول واقع تنفيذ ومتابعة تطوير المناهج وفقاً لمتغير عدد سنوات الخبرة، وبالتالي نقبل الفرضية، أي أنّ متغير عدد سنوات الخبرة لم يؤثر بصورة دالة على إجابات أفراد عينة الدراسة، وهذا يدل على أن إجراءات تنفيذ ومتابعة عملية تطوير المناهج لا تتأثر بمتغير عدد سنوات الخبرة، وقد يعود السبب في ذلك إلى أن من لديهم خبرة أقل من 5 سنوات أغلبهم من المتخرجين حديثاً الأمر الذي مكّنهم من الاطلاع على أسس ومعايير تطوير المناهج والاتجاهات الحديثة في تطويرها، بالإضافة إلى الحماس الموجود لدى الشباب لعملية التطوير، وهذا ما قلّص الفارق بينهم وبين من لديهم عدد سنوات خبرة أكثر. وتختلف الدراسة الحالية في هذه النتيجة مع دراسة (حبيب، 2015) التي أكدت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء المعلمين حول منهاج الدراسات الاجتماعية المطوّر، وصعوبات تطبيقه، تعزى لمتغير سنوات الخبرة لصالح المعلمين الذين لديهم خبرة (أقل من خمس سنوات).

ثالثاً - النتائج المتعلقة بفرضيات الاستبانة الثانية من الدراسة (واقع

تدريب معلمي ومديري مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي):

♦ الفرضية الرئيسية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05) بين متوسط درجات إجابات أفراد عينة الدراسة حول واقع عملية التدريب وفقاً لمتغيرات (المسمى الوظيفي - المؤهل العلمي - عدد سنوات الخبرة).

وقد انبثق عن هذه الفرضية الفرضيات الفرعية الآتية:

- الفرضية الفرعية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات إجابات أفراد عينة الدراسة حول واقع التخطيط لعملية التدريب وفقاً لمتغير المسمى الوظيفي.

تم استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لإجابات أفراد عينة الدراسة حول واقع التخطيط لعملية التدريب وفقاً لمتغير المسمى الوظيفي، فكانت النتائج كما في الجدول (62).

الجدول رقم (62): المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لإجابات أفراد العينة حول واقع التخطيط لعملية التدريب وفقاً لمتغير المسمى الوظيفي

المحور	المتغير	فئات المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التخطيط لعملية التدريب	المسمى الوظيفي	مدير ومعاونه	7	37.22	4.39
		منسق مادة/موجه	49	44.60	5.25
		عضو لجنة تأليف	44	49.76	6.42
		غير ذلك (موظف إداري)	14	48.12	5.63

تشير النتائج في الجدول (62) إلى وجود فروق ظاهرية بين أفراد العينة فيما يتعلق بواقع التخطيط لعملية التدريب وفقاً لمتغير المسمى الوظيفي، وللتحقق من صحة الفرضية والكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق بين فئات المتغير، تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) فكانت النتائج كما في الجدول الآتي.

الجدول رقم (63): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لاختبار دلالة الفروق بين متوسطات إجابات أفراد العينة حسب متغير المسمى الوظيفي

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسطات المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية	القرار عند 0.05
التخطيط لعملية التدريب	بين المجموعات	413.59	3	137.86	3.41	0.87	غير دالة
	داخل المجموعات	23983.9	111	216.07			
	المجموع	24397.49	114				

نلاحظ من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات إجابات أفراد عينة الدراسة حول واقع التخطيط لعملية التدريب وفقاً لمتغير المسمى الوظيفي، وبالتالي نقبل الفرضية، أي أن متغير المسمى الوظيفي لم يؤثر على إجابات أفراد عينة الدراسة، وهذا يدل على اتفاق أفراد عينة الدراسة على اختلاف مسمياتها الوظيفية حول واقع التخطيط لعملية التدريب في أثناء الخدمة، فهم جميعاً يحدّد عملهم نظام داخلي واحد، ويخضعون لقوانين وتعليمات واحدة، وبالتالي كان هناك تشابه في آرائهم حول التخطيط لعملية التدريب في أثناء الخدمة. وتختلف الدراسة الحالية في هذه النتيجة مع دراسة نصر (2013) التي أكدت وجود فروق بين إجابات الموجهين التربويين والمعلمين حول الاحتياجات التدريبية لمعلمي الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي.

- الفرضية الفرعية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات إجابات أفراد عينة الدراسة حول واقع التخطيط لعملية التدريب وفقاً لمتغير المؤهل العلمي.

تم استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لإجابات أفراد عينة الدراسة حول واقع التخطيط لعملية التدريب وفقاً لمتغير المؤهل العلمي، فكانت النتائج كما في الجدول (64).

الجدول رقم (64): المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لإجابات أفراد العينة حول واقع التخطيط لعملية التدريب وفقاً لمتغير المؤهل العلمي

المحور	المتغير	فئات المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التخطيط لعملية التدريب	المؤهل العلمي	معهد	2	22.23	1.51
		إجازة جامعية	48	39.96	5.09
		دراسات عليا	64	53.87	6.77

تشير النتائج في الجدول (64) إلى وجود فروق ظاهرية بين أفراد العينة فيما يتعلق بواقع التخطيط لعملية التدريب وفقاً لمتغير المؤهل العلمي، وللتحقق من صحة الفرضية والكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق بين فئات المتغير، تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) فكانت النتائج كما في الجدول الآتي.

الجدول رقم (65): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لاختبار دلالة الفروق بين متوسطات إجابات أفراد العينة حسب متغير المؤهل العلمي

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسطات المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية	القرار عند 0.05
التخطيط لعملية التدريب	بين المجموعات	394.60	2	197.3	3.29	0.56	غير دالة
	داخل المجموعات	19896.82	112	177.65			
	المجموع	20291.42	114				

تشير النتائج في الجدول السابق إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات إجابات أفراد عينة الدراسة حول واقع التخطيط لعملية التدريب وفقاً لمتغير المؤهل العلمي، وهذا يعني قبول الفرضية، أي أن متغير المؤهل العلمي لم يؤثر بصورة دالة على إجابات أفراد عينة الدراسة، ويمكن تفسير ذلك بأن أفراد عينة الدراسة سواء كانوا من حملة المعهد أو الإجازة الجامعية أو الدراسات العليا، فهم متفقين حول واقع التخطيط لعملية التدريب في أثناء الخدمة، ربما لأن النظام الداخلي يحدد عملهم جميعاً، وتحكمهم ظروف وتواجههم

معوقات وصعوبات واحدة، وبالتالي لم تظهر هناك فروق في إجاباتهم حول واقع التخطيط لعملية التدريب في أثناء الخدمة. وتتفق الدراسة الحالية في هذه النتيجة مع دراسة (موسى، 2008) ودراسة (حماد، والبهبهي، 2011) اللتين أكدتا عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات المعلمين نحو الدورات التدريبية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

– الفرضية الفرعية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات إجابات أفراد عينة الدراسة حول واقع التخطيط لعملية التدريب وفقاً لمتغير سنوات الخبرة.

تم استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لإجابات أفراد عينة الدراسة حول واقع التخطيط لعملية التدريب وفقاً لمتغير سنوات الخبرة، فكانت النتائج كما في الجدول (66).

الجدول رقم (66): المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لإجابات أفراد العينة حول واقع التخطيط لعملية التدريب وفقاً لمتغير سنوات الخبرة

المحور	المتغير	فئات المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التخطيط لعملية التدريب	سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	29	43.16	5.43
		من 5 – 10 سنوات	44	47.98	5.74
		أكثر من 10 سنة	41	48.08	5.87

تشير النتائج في الجدول (66) إلى وجود فروق ظاهرية بين أفراد العينة فيما يتعلق بواقع التخطيط لعملية التدريب وفقاً لمتغير سنوات الخبرة، وللتحقق من صحة الفرضية والكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق بين فئات المتغير، تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) فكانت النتائج كما في الجدول الآتي.

الجدول رقم (67): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لاختبار دلالة الفروق بين متوسطات إجابات أفراد العينة حسب متغير سنوات الخبرة

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسطات المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية	القرار عند 0.05
التخطيط لعملية التدريب	بين المجموعات	424.80	2	212.4	2.89	0.73	غير دالة
	داخل المجموعات	23481.12	112	209.65			
	المجموع	23905.92	114				

تشير النتائج في الجدول السابق إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات إجابات أفراد عينة الدراسة حول واقع التخطيط لعملية التدريب وفقاً لمتغير سنوات الخبرة، وبالتالي نقبل الفرضية، أي أنّ متغير عدد سنوات الخبرة لم يؤثر بصورة دالة على إجابات أفراد عينة الدراسة، وربما يعود السبب في ذلك إلى أن جميع أفراد عينة الدراسة على اختلاف عدد سنوات الخبرة لديهم تحكمهم ظروف واحدة ونظام واحد وتواجههم معوقات وصعوبات واحدة، كما أن من لديهم خبرة أقل من خمس سنوات هم من الشباب المتحمسين، والمتخرجين حديثاً، ولديهم اطلاع على المستجدات التربوية، الأمر الذي قلّص الفارق بينهم وبين ذوي الخبرة. وتختلف الدراسة الحالية في هذه النتيجة مع دراسة (شقفة، 2010) التي أكدت وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة لصالح الذين لديهم (11) سنة خبرة فأكثر.

- الفرضية الفرعية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات إجابات أفراد عينة الدراسة حول واقع تنفيذ التدريب وفقاً لمتغير المسمى الوظيفي.

تم استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لإجابات أفراد عينة الدراسة حول واقع تنفيذ التدريب وفقاً لمتغير المسمى الوظيفي، فكانت النتائج كما في الجدول (68).

الجدول رقم (68): المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لإجابات أفراد العينة حول واقع تنفيذ التدريب وفقاً لمتغير المستوى الوظيفي

المحور	المتغير	فئات المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
تنفيذ التدريب	المستوى الوظيفي	مدير ومعاونيه	7	38.59	4.87
		منسق مادة/موجه	49	47.76	5.49
		عضو لجنة تأليف	44	49.32	5.61
		غير ذلك (موظف إداري)	14	42.68	5.27

تشير النتائج في الجدول (68) إلى وجود فروق ظاهرية بين أفراد العينة فيما يتعلق بواقع تنفيذ التدريب وفقاً لمتغير المستوى الوظيفي، وللتحقق من صحة الفرضية والكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق بين فئات المتغير، تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) فكانت النتائج كما في الجدول الآتي.

الجدول رقم (69): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لاختبار دلالة الفروق بين متوسطات إجابات أفراد العينة حسب متغير المستوى الوظيفي

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسطات المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية	القرار عند 0.05
تنفيذ التدريب	بين المجموعات	380.64	3	126.88	3.78	0.001	دالة
	داخل المجموعات	18923.9	111	170.49			
	المجموع	19304.54	114				

تشير النتائج في الجدول (69) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة فيما يتعلق بواقع تنفيذ التدريب، ويمكن أن تعزى لمتغير المستوى الوظيفي، وهذا يعني رفض الفرضية، أي أنّ متغير المستوى الوظيفي أثر بصورة دالة على إجابات أفراد عينة الدراسة، ولمعرفة اتجاه الفروق بين متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة حسب متغير المستوى الوظيفي، ولصالح أي فئة من فئات المتغير، تم إجراء

اختبار المقارنات البعدية، وتم استخدام اختبار شيفيه Scheffe للمقارنات البعدية، كما هو مبين في الجدول الآتي.

الجدول رقم (70): اختبار شيفيه Scheffe لتحديد اتجاه الفروق بين متوسطات إجابات أفراد العينة حسب متغير المسمى الوظيفي

المحور	المتغير	فئات المتغير	الفروق بين المتوسطات	الدالة	القرار
تنفيذ التدريب	المسمى الوظيفي	مدير ومعاونه منسق مادة/موجه	1.376*-	0.02	دالة
		عضو لجنة تأليف	1.645	0.89	غير دالة
		موظف إداري	2.760	0.48	غير دالة
		منسق مادة/موجه مدير ومعاونه	1.871*	0.02	دالة
		عضو لجنة تأليف	2.599	0.44	غير دالة
		موظف إداري	1.945	0.34	غير دالة
		عضو لجنة تأليف مدير ومعاونه	1.671	0.51	غير دالة
		منسق مادة/موجه	1.594*	0.03	دالة
		موظف إداري	2.547	0.23	غير دالة
		موظف إداري مدير ومعاونه	1.983	0.72	غير دالة
		منسق مادة/موجه	1.932*	0.01	دالة
		عضو لجنة تأليف	2.341	0.57	غير دالة

تشير النتائج في الجدول السابق إلى وجود فروق لصالح متغير منسق مادة/موجه في المقارنة مع بقية المتغيرات، فيما يتعلق بمتغير المسمى الوظيفي (مدير ومعاونه) وبقية فئات المتغير (منسق مادة/موجه، عضو لجنة تأليف، موظف إداري) كانت الفروق في المتوسطات (1.376*-) ولصالح متغير منسق مادة/موجه، وفيما يتعلق بـ(منسق مادة/موجه) وبقية فئات المتغير (مدير ومعاونه، عضو لجنة تأليف، موظف إداري) كانت الفروق بين المتوسطات (1.871*) ولصالح منسق مادة/موجه، وفيما يتعلق بـ(عضو لجنة تأليف) وبقية فئات المتغير (مدير ومعاونه، منسق مادة/موجه، موظف إداري) كانت الفروق بين المتوسطات

(*1.594) لصالح منسق مادة/موجه، وفيما يتعلق بـ(موظف إداري) وبقية فئات المتغير (مدير ومعاونيه، منسق مادة/موجه، عضو لجنة تأليف) كانت الفروق في المتوسطات (*1.932) ولصالح منسق مادة/موجه، وربما يعود ذلك إلى أن الموجهين ومنسقي المواد، يشرفون على تنفيذ البرامج التدريبية بشكل مباشر، وبالتالي فهم أكثر دراية بأساليب وطرق التدريب من بقية أفراد عينة الدراسة.

- الفرضية الفرعية الخامسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات إجابات أفراد عينة الدراسة حول واقع تنفيذ التدريب وفقاً لمتغير المؤهل العلمي.

تم استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لإجابات أفراد عينة الدراسة حول واقع تنفيذ التدريب وفقاً لمتغير المؤهل العلمي، فكانت النتائج كما في الجدول (71).

الجدول رقم (71): المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لإجابات أفراد العينة حول واقع تنفيذ التدريب وفقاً لمتغير المؤهل العلمي

المحور	المتغير	فئات المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
تنفيذ التدريب	المؤهل العلمي	معهد	2	27.66	1.78
		إجازة جامعية	48	42.59	5.52
		دراسات عليا	64	55.21	6.09

تشير النتائج في الجدول (71) إلى وجود فروق ظاهرية بين أفراد العينة فيما يتعلق بواقع تنفيذ التدريب وفقاً لمتغير المؤهل العلمي، وللتحقق من صحة الفرضية والكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق بين فئات المتغير، تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) فكانت النتائج كما في الجدول الآتي.

الجدول رقم (72): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لاختبار دلالة الفروق بين متوسطات إجابات أفراد العينة حسب متغير المؤهل العلمي

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسطات المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية	القرار عند 0.05
تنفيذ التدريب	بين المجموعات	427.21	2	213.6	3.07	0.88	غير دالة
	داخل المجموعات	28472.80	112	254.22			
	المجموع	28900.01	114				

تشير النتائج في الجدول السابق إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات إجابات أفراد عينة الدراسة حول واقع تنفيذ التدريب وفقاً لمتغير المؤهل العلمي، وبالتالي نقبل الفرضية، أي أن متغير المؤهل العلمي لم يؤثر بصورة دالة على إجابات أفراد عينة الدراسة، مما يشير إلى تقارب وجهات نظر أفراد عينة الدراسة على اختلاف مؤهلاتهم حول واقع تنفيذ التدريب، وأنها لا تتأثر بنوع المؤهل العلمي، وتتفق الدراسة في هذه النتيجة مع دراسة (موسى، 2008) و(حماد والبهبهي، 2011) اللتين أكدتا عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات المعلمين نحو الدورات التدريبية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

- الفرضية الفرعية السادسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات إجابات أفراد عينة الدراسة حول واقع تنفيذ التدريب وفقاً لمتغير سنوات الخبرة.

تم استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لإجابات أفراد عينة الدراسة حول واقع تنفيذ التدريب وفقاً لمتغير سنوات الخبرة، فكانت النتائج كما في الجدول (73).

الجدول رقم (73): المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لإجابات أفراد العينة حول واقع تنفيذ التدريب وفقاً لمتغير سنوات الخبرة

المحور	المتغير	فئات المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
تنفيذ التدريب	سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	29	36.39	4.58
		من 5 - 10 سنوات	44	42.71	5.42
		أكثر من 10 سنة	41	48.21	5.39

تشير النتائج في الجدول (73) إلى وجود فروق ظاهرية بين أفراد العينة فيما يتعلق بواقع تنفيذ التدريب وفقاً لمتغير سنوات الخبرة، وللتحقق من صحة الفرضية والكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق بين فئات المتغير، تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) فكانت النتائج كما في الجدول الآتي.

الجدول رقم (74): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لاختبار دلالة الفروق بين متوسطات إجابات أفراد العينة حسب متغير سنوات الخبرة

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسطات المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية	القرار عند 0.05
تنفيذ التدريب	بين المجموعات	389.63	2	194.82	5.69	0.00	دالة
	داخل المجموعات	24632.71	112	219.93			
	المجموع	25022.34	114				

تشير النتائج في الجدول (74) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات إجابات أفراد العينة فيما يتعلق بواقع تنفيذ التدريب، يمكن أن تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة، وهذا يعني رفض الفرضية، أي أن متغير عدد سنوات الخبرة أثر بصورة دالة على إجابات أفراد عينة الدراسة، ولمعرفة اتجاه الفروق بين متوسطات إجابات أفراد العينة فيما يتعلق بواقع تنفيذ التدريب والتي تعزى لمتغير سنوات الخبرة، ولصالح أي فئة من فئات هذا المتغير، تم إجراء اختبار المقارنات البعدية، وتم استخدام اختبار شيفيه Scheffe للمقارنات البعدية، كما هو مبين في الجدول الآتي.

الجدول رقم (75): اختبار شيفيه Scheffe لتحديد اتجاه الفروق بين متوسطات إجابات أفراد العينة حسب متغير سنوات الخبرة

المحور	المتغير	فئات المتغير	الفروق بين المتوسطات	الدلالة	القرار
تنفيذ التدريب	سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات من 5-10 سنوات	1.96*	0.01	دالة
		أكثر من 10 سنة	0.75-	0.72	غير دالة
		من 5-10 سنوات أقل من 5 سنوات	1.91*-	0.002	دالة
		أكثر من 10 سنة	1.18	0.23	غير دالة
		أكثر من 10 سنة أقل من 5 سنوات	1.89*	0.01	دالة
		من 5-10 سنوات	1.23	0.76	غير دالة

تشير النتائج في الجدول السابق إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات إجابات أفراد عينة الدراسة حول واقع تنفيذ التدريب وفقاً لمتغير عدد سنوات الخبرة، لصالح الذين لديهم خبرة أقل من (5) سنوات، وفيما يتعلق بمتغير سنوات الخبرة (أقل من 5 سنوات) وبقية فئات المتغير (من 5-10 سنوات، أكثر من 10 سنة) كانت الفروق بين المتوسطات (1.96*) ولصالح أقل من 5 سنوات، وفيما يتعلق بـ(من 5-10 سنوات) وبقية فئات المتغير (أقل من 5 سنوات، أكثر من 10 سنة) كانت الفروق بين المتوسطات (1.91*-) ولصالح أقل من 5 سنوات، وأيضاً فيما يتعلق بـ(أكثر من 10 سنة) وبقية فئات المتغير (أقل من 5 سنوات، من 5-10 سنوات) كانت الفروق بين المتوسطات (1.89*) ولصالح أقل من 5 سنوات، ويفسر الباحث هذه النتيجة بأن من لديهم خبرة أقل من 5 سنوات هم خريجون جدد تمكنوا من خلال دراستهم وحماسهم من الاطلاع على طرق وأساليب التدريب الحديثة، وأسس ومعايير تنفيذ البرامج التدريبية، والاتجاهات الحديثة في التدريب، وكذلك الاطلاع على خبرات بعض الدول في هذا المجال.

- الفرضية الفرعية السابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات إجابات أفراد عينة الدراسة حول واقع تقويم التدريب وفقاً لمتغير المسمى الوظيفي.

تم استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لإجابات أفراد عينة الدراسة حول واقع تقويم التدريب وفقاً لمتغير المسمى الوظيفي، فكانت النتائج كما في الجدول (76).

الجدول رقم (76): المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لإجابات أفراد العينة حول واقع تقويم التدريب وفقاً لمتغير المسمى الوظيفي

المحور	المتغير	فئات المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
تقويم التدريب	المسمى الوظيفي	مدير ومعاونه	7	39.62	4.88
		منسق مادة/موجه	49	48.77	5.51
		عضو لجنة تأليف	44	50.33	5.62
		غير ذلك (موظف إداري)	14	43.69	5.29

تشير النتائج في الجدول (76) إلى وجود فروق ظاهرية بين أفراد العينة فيما يتعلق بواقع تقويم التدريب وفقاً لمتغير المسمى الوظيفي، وللتحقق من صحة الفرضية والكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق بين فئات المتغير، تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) فكانت النتائج كما في الجدول الآتي.

الجدول رقم (77): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لاختبار دلالة الفروق بين متوسطات إجابات أفراد العينة حسب متغير المسمى الوظيفي

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسطات المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية	القرار عند 0.05
تقويم التدريب	بين المجموعات	382.32	3	127.44	7.11	0.002	دالة
	داخل المجموعات	19429.7	111	175.04			
	المجموع	19812.02	114				

تشير النتائج في الجدول (77) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة فيما يتعلق بواقع تقويم التدريب، ويمكن أن تعزى لمتغير المسمى الوظيفي، وهذا يعني رفض الفرضية، أي أن متغير المسمى الوظيفي أثر بصورة دالة على إجابات أفراد عينة الدراسة، ولمعرفة اتجاه الفروق بين متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة حسب متغير المسمى الوظيفي، ولصالح أي فئة من فئات المتغير، تم إجراء اختبار المقارنات البعدية، وتم استخدام اختبار شيفيه Scheffe للمقارنات البعدية، كما هو مبين في الجدول الآتي.

الجدول رقم (78): اختبار شيفيه Scheffe لتحديد اتجاه الفروق بين متوسطات إجابات أفراد العينة حسب متغير المسمى الوظيفي

المحور	المتغير	فئات المتغير	الفروق بين المتوسطات	الدلالة	القرار
تقويم التدريب	المسمى الوظيفي	مدير ومعاونه منسق مادة/موجه	1.269*-	0.01	دالة
		عضو لجنة تأليف	2.742	0.56	غير دالة
		موظف إداري	2.830	0.81	غير دالة
		منسق مادة/موجه مدير ومعاونه	1.923*	0.01	دالة
		عضو لجنة تأليف	2.599	0.33	غير دالة
		موظف إداري	1.758	0.65	غير دالة
		عضو لجنة تأليف مدير ومعاونه	1.822	0.54	غير دالة
		منسق مادة/موجه	1.783*	0.02	دالة
		موظف إداري	2.772	0.63	غير دالة
		موظف إداري مدير ومعاونه	1.392	0.49	غير دالة
		منسق مادة/موجه	1.962*	0.01	دالة
		عضو لجنة تأليف	2.251	0.88	غير دالة

تشير النتائج في الجدول السابق إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات إجابات أفراد عينة الدراسة حول واقع تقويم التدريب وفقاً لمتغير المسمى الوظيفي، لصالح متغير

منسق مادة/موجه، وجود الفروق لصالح متغير منسق مادة/ موجه في المقارنة مع بقية المتغيرات، فيما يتعلق بمتغير المسمى الوظيفي (مدير ومعاونه) وبقيّة فئات المتغير (منسق مادة/موجه، عضو لجنة تأليف، موظف إداري) كانت الفروق في المتوسطات (-1.269*) لصالح متغير منسق مادة/موجه، وفيما يتعلق بـ(منسق مادة/موجه) وبقيّة فئات المتغير (مدير ومعاونه، عضو لجنة تأليف، موظف إداري) كانت الفروق بين المتوسطات (*1.923) ولصالح منسق مادة/موجه، وفيما يتعلق بـ(عضو لجنة تأليف) وبقيّة فئات المتغير (مدير ومعاونه، منسق مادة/موجه، موظف إداري) كانت الفروق بين المتوسطات (*1.783) لصالح متغير منسق مادة/موجه، وفيما يتعلق بـ (موظف إداري) وبقيّة فئات المتغير (مدير ومعاونه، منسق مادة/موجه، عضو لجنة تأليف) كانت الفروق في المتوسطات (*1.962) ولصالح منسق مادة/موجه، ويفسر الباحث هذه النتيجة بأن منسقي المواد والموجهين هم المعنيون بشكل مباشر بتقويم التدريب ونتائجه، وبالتالي فهم أكثر اهتماماً بتطوير المعلمين مهنيّاً، ومن المفروض أن يكونوا على اطلاع بطرق وأساليب التقويم أكثر من سواهم من أفراد عينة الدراسة.

- الفرضية الفرعية الثامنة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات إجابات أفراد عينة الدراسة حول واقع تقويم التدريب وفقاً لمتغير المؤهل العلمي.

تم استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لإجابات أفراد عينة الدراسة حول واقع تقويم التدريب وفقاً لمتغير المؤهل العلمي، فكانت النتائج كما في الجدول (79).

الجدول رقم (79): المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لإجابات أفراد العينة حول واقع تقويم التدريب وفقاً لمتغير المؤهل العلمي

المحور	المتغير	فئات المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
تقويم التدريب	المؤهل العلمي	معهد	2	31.88	1.72
		إجازة جامعية	48	46.12	5.89
		دراسات عليا	64	55.33	5.63

تشير النتائج في الجدول (79) إلى وجود فروق ظاهرية بين أفراد العينة فيما يتعلق بواقع تقويم التدريب وفقاً لمتغير المؤهل العلمي، وللتحقق من صحة الفرضية والكشف عن الدلالة

الإحصائية للفروق بين فئات المتغير، تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) فكانت النتائج كما في الجدول الآتي.

الجدول رقم (80): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لاختبار دلالة الفروق بين متوسطات إجابات أفراد العينة حسب متغير المؤهل العلمي

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسطات المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية	القرار عند 0.05
تقويم التدريب	بين المجموعات	420.50	2	210.25	7.19	0.91	غير دالة
	داخل المجموعات	22357.11	112	199.62			
	المجموع	22777.61	114				

تشير النتائج في الجدول السابق إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات إجابات أفراد عينة الدراسة حول واقع تقويم التدريب وفقاً لمتغير المؤهل العلمي، وهذا يعني قبول الفرضية، أي أن متغير المؤهل العلمي لم يؤثر بصورة دالة على إجابات أفراد عينة الدراسة، وهذا يشير إلى تقارب وجهات نظر عينة الدراسة على اختلاف مؤهلاتهم حول واقع تقويم التدريب، لأن تقويم البرامج التدريبية غالباً ما يقتصر على استمارة تقويم شكلية، توزع على المتدربين في نهاية البرنامج التدريبي، ولا يتم التعامل مع نتائجها بجدية، وهذا الأمر واضح لجميع أفراد عينة الدراسة.

- الفرضية الفرعية التاسعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات

إجابات أفراد عينة الدراسة حول واقع تقويم التدريب وفقاً لمتغير سنوات الخبرة.

تم استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لإجابات أفراد عينة الدراسة حول واقع

تقويم التدريب وفقاً لمتغير سنوات الخبرة، فكانت النتائج كما في الجدول (81).

الجدول رقم (81): المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لإجابات أفراد العينة حول واقع تقويم التدريب وفقاً لمتغير سنوات الخبرة

المحور	المتغير	فئات المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
تقويم التدريب	سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	29	37.18	4.67
		من 5 - 10 سنوات	44	43.39	5.27
		أكثر من 10 سنة	41	47.32	5.56

تشير النتائج في الجدول (81) إلى وجود فروق ظاهرية بين أفراد العينة فيما يتعلق بواقع تقويم التدريب وفقاً لمتغير سنوات الخبرة، وللتحقق من صحة الفرضية والكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق بين فئات المتغير، تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) فكانت النتائج كما في الجدول الآتي.

الجدول رقم (82): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لاختبار دلالة الفروق بين متوسطات إجابات أفراد العينة حسب متغير سنوات الخبرة

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسطات المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية	القرار عند 0.05
تقويم التدريب	بين المجموعات	399.89	2	199.95	6.05	0.83	غير دالة
	داخل المجموعات	24438.42	112	218.20			
	المجموع	24838.31	114				

تشير النتائج في الجدول السابق إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات إجابات أفراد عينة الدراسة حول واقع تقويم التدريب وفقاً لمتغير عدد سنوات الخبرة، وهذا يعني قبول الفرضية، أي أنّ متغير عدد سنوات الخبرة لم يؤثر بصورة دالة على إجابات أفراد عينة الدراسة، وهذا يشير إلى اتفاق أفراد عينة الدراسة حول واقع تقويم البرامج التدريبية، وأنه لا أثر لهذا المتغير فيما يتعلق بتقويم التدريب، ويعود السبب في ذلك إلى أن جميع أفراد عينة الدراسة ينفذون خطة وزارة التربية، وتحكمهم ظروف وبيئة عمل وقوانين واحدة، وتتفق الدراسة

الحالية في هذه النتيجة مع دراسة (البهبهاني، 2011) التي أكدت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات المعلمين نحو الدورات التدريبية تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة.

رابعاً - نتائج الدراسة الميدانية:

1. جاءت إجابات عينة الدراسة حول عملية تطوير المناهج التربوية ضمن درجة تحقق متوسطة.
2. جاءت إجابات عينة الدراسة حول التخطيط لعملية تطوير المناهج ضمن درجة تحقق متوسطة.
3. جاءت إجابات عينة الدراسة حول تنفيذ ومتابعة عملية تطوير المناهج ضمن درجة تحقق متوسطة.
4. من أبرز المعوقات التي تواجه عملية تطوير المناهج في سورية من وجهة نظر عينة الدراسة "ضعف التنسيق بين وزارة التربية ووزارة التعليم العالي بما يخدم عملية تطوير المناهج" و"نقص في التمويل اللازم لنجاح عملية تطوير المناهج" و"عدم توافر الأماكن اللازمة لبناء ما يتطلبه المنهاج المطور من مخابر ومعامل".
5. جاءت إجابات عينة الدراسة حول تدريب معلمي ومديري مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي ضمن درجة تحقق ضعيفة.
6. جاءت إجابات عينة الدراسة حول التخطيط لعملية تدريب معلمي ومديري مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي ضمن درجة تحقق ضعيفة.
7. جاءت إجابات عينة الدراسة حول تنفيذ عملية تدريب معلمي ومديري مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي ضمن درجة تحقق ضعيفة.
8. جاءت إجابات عينة الدراسة حول تقييم عملية تدريب معلمي ومديري مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي ضمن درجة تحقق متوسطة.
9. من أبرز المعوقات التي تواجه عملية التدريب في أثناء الخدمة في الجمهورية العربية السورية من وجهة نظر عينة الدراسة "قلة الحوافز المادية للقائمين على التدريب" و"عدم وجود برنامج متابعة ميداني للتأكد من انتقال أثر التدريب" و"ضعف المصداقية في تقييم المتدربين والدورة التدريبية" و"نقص الوسائل والتقنيات التعليمية في مراكز التدريب".

10. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط إجابات عينة الدراسة حول التخطيط لعملية تطوير المناهج تعزى لمتغير المسمى الوظيفي لصالح منسقي المواد والموجهين.
11. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط إجابات عينة الدراسة حول التخطيط لعملية تطوير المناهج تعزى لمتغير المؤهل العلمي لصالح الحاصلين على مؤهل الدراسات العليا.
12. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط إجابات عينة الدراسة حول التخطيط لعملية تطوير المناهج تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة.
13. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط إجابات عينة الدراسة حول واقع تنفيذ ومتابعة عملية تطوير المناهج تعزى لمتغير المسمى الوظيفي لصالح منسقي المواد والموجهين.
14. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط إجابات عينة الدراسة حول واقع تنفيذ ومتابعة عملية تطوير المناهج وفقاً لمتغير المؤهل العلمي.
15. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط إجابات عينة الدراسة حول واقع تنفيذ ومتابعة عملية تطوير المناهج وفقاً لمتغير عدد سنوات الخبرة.
16. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط إجابات عينة الدراسة حول واقع التخطيط لعملية تدريب معلمي ومديري مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي وفقاً لمتغير المسمى الوظيفي.
17. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط إجابات عينة الدراسة حول واقع التخطيط لعملية تدريب معلمي ومديري مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي وفقاً لمتغير المؤهل العلمي.
18. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط إجابات عينة الدراسة حول واقع التخطيط لعملية تدريب معلمي ومديري مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي وفقاً لمتغير عدد سنوات الخبرة.
19. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط إجابات عينة الدراسة حول واقع تنفيذ عملية تدريب معلمي ومديري مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي وفقاً لمتغير المسمى الوظيفي لصالح منسقي المواد والموجهين.

20. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط إجابات عينة الدراسة حول واقع تنفيذ عملية تدريب معلمي ومديري مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي وفقاً لمتغير المؤهل العلمي.
21. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط إجابات عينة الدراسة حول واقع تنفيذ عملية تدريب معلمي ومديري مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي وفقاً لمتغير عدد سنوات الخبرة لصالح الذين لديهم خبرة أقل من (5) سنوات.
22. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط إجابات عينة الدراسة حول واقع تقويم عملية تدريب معلمي ومديري مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي وفقاً لمتغير المسمى الوظيفي لصالح منسقي المواد والموجهين.
23. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط إجابات عينة الدراسة حول واقع تقويم عملية تدريب معلمي ومديري مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي وفقاً لمتغير المؤهل العلمي.
24. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط إجابات عينة الدراسة حول واقع تقويم عملية تدريب معلمي ومديري مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي وفقاً لمتغير عدد سنوات الخبرة.

الفصل السابع

النصور المقترح للأنطوير التربوي في الجمهورية العربية السورية في مجاليْ أنطوير المناهج والأنرب التربوي في مرحلة الأنعليل الأساسي

تمهيد

أولاً: منطلقات النصور المقترح

ثانياً: أهداف النصور المقترح

ثالثاً: مبررات النصور المقترح

رابعاً: مجالات النصور المقترح

خامساً: متطلبات تطبيق النصور المقترح

سادساً: صعوبات قد تواجه تطبيق النصور المقترح

الفصل السابع

التصور المقترح للتطوير التربوي في الجمهورية العربية السورية في مجال تطوير المناهج والتدريب التربوي في مرحلة التعليم الأساسي

تمهيد:

في ضوء تحليل الأدبيات والدراسات التي تناولتها الدراسة الحالية، وتحليل واقع التطوير التربوي في الجمهورية العربية السورية بين عامي (2000-2014م) وما أسفرت عنه الدراسة الميدانية، توصل الباحث إلى وضع تصور مقترح للتطوير التربوي في الجمهورية العربية السورية في الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في مجال (تطوير المناهج و تدريب معلمي ومديري مدارس الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي). وفيما يلي عرضاً لمنطلقات وأهداف ومحاور ومتطلبات وصعوبات تطبيق هذا التصور.

أولاً: منطلقات التصور المقترح:

• منطلقات فكرية:

- 1- السياسات التربوية في الجمهورية العربية السورية.
- 2- العصر الحديث الذي نعيش فيه وهو عصر التفجر المعرفي والثورة العلمية والتكنولوجية.
- 3- التغيرات الحاصلة في المعرفة والعلوم التربوية.
- 4- الاتجاهات الحديثة في مجال تطوير المناهج والتدريب التربوي.
- 5- معايير وأسس ومبادئ التطوير التربوي (تطوير المناهج والتدريب التربوي).
- 6- متطلبات تطوير المناهج ومتطلبات التدريب التربوي.
- 7- واقع تطوير المناهج والتدريب التربوي في الجمهورية العربية السورية بين عامي 2000-2014م).

• منطلقات ميدانية:

- 1- الواقع الحالي لعملية تطوير المناهج والتدريب التربوي في الجمهورية العربية السورية.
- 2- نتائج الدراسة الميدانية التي أظهرت ما يلي:
 - جاءت إجابات عينة الدراسة حول عملية تطوير المناهج التربوية ضمن درجة تحقق متوسطة.
 - جاءت إجابات عينة الدراسة حول تدريب معلمي ومديري مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي ضمن درجة تحقق ضعيفة.
 - أبرز المعوقات التي تواجه عملية تطوير المناهج في سورية من وجهة نظر عينة الدراسة هي:
- ضعف التنسيق بين وزارة التربية ووزارة التعليم العالي بما يخدم عملية تطوير المناهج.
- نقص في التمويل اللازم لنجاح عملية تطوير المناهج.
- عدم توافر الأماكن اللازمة لبناء ما يتطلبه المنهاج المطور من مخابر ومعامل.
- أبرز المعوقات التي تواجه عملية التدريب في أثناء الخدمة في الجمهورية العربية السورية من وجهة نظر عينة الدراسة:
 - قلة الحوافز المادية للقائمين على التدريب.
 - عدم وجود برنامج متابعة ميداني للتأكد من انتقال أثر التدريب.
 - ضعف المصداقية في تقويم المتدربين والدورة التدريبية.
 - نقص الوسائل والتقنيات التعليمية في مراكز التدريب.

ثانياً: أهداف التصور المقترح:

يهدف التصور المقترح إلى:

- 1- تقديم خطة للقائمين على تطوير المناهج وتدريب معلمي ومديري مدارس الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية للاستفادة منها في عملية التطوير التربوي في سورية.
- 2- تحديد المتطلبات الأساسية لتنفيذ هذا التصور.
- 3- تحديد صعوبات تنفيذ هذا التصور.
- 4- تكوين إطار منهجي يساعد على تطبيق أسس ومبادئ ومعايير التطوير التربوي في الجمهورية العربية السورية.
- 5- تسليط الضوء على ضرورة التزام القائمين على تطوير المناهج والتدريب التربوي بمعايير وأسس ومبادئ تطوير المناهج والتدريب التربوي، وإطلاعهم على الاتجاهات التربوية الحديثة والاستفادة من خبرات الدول المتقدمة في هذا المجال.

ثالثاً: مبررات التصور المقترح:

- 1- ضعف عمليات التخطيط لتطوير المناهج وتنفيذها ومتابعتها، وضعف وقصور البرامج التدريبية المقدمة لمعلمي ومديري مدارس الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي.
- 2- عدم التزام القائمين على تطوير المناهج والتدريب التربوي في الجمهورية العربية السورية بأسس ومبادئ التطوير.
- 3- المشكلات الناجمة عن التخبّط في عملية تطوير المناهج والتدريب التربوي.
- 4- ضرورة وجود معايير وأسس واضحة يلتزم بها القائمون على عملية تطوير المناهج والتدريب التربوي.
- 5- تشجيع المجتمع المحلي وأجهزة التعليم المحلية (المجمعات التربوية ومديريات التربية) للمشاركة في عملية تطوير المناهج وتقييم المعلمين والإدارة المدرسية.

رابعاً: مجالات التصور المقترح:

1- تطوير المناهج:

من خلال تعرّف واقع تطوير المناهج في الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي تبين أنّ عملية تطوير المناهج عملية مخطّطة ومنظمة وتمرّ بعدة مراحل أساسية ولكلّ مرحلة أسس يجب على القائمين على تطوير المناهج الالتزام بها وهذه المراحل هي:

♦ التخطيط لعملية تطوير المناهج:

- عند التخطيط لعملية تطوير المناهج يجب على القائمين عليها الالتزام بالمعايير الآتية:
- الاستناد إلى فلسفة تربوية تساعد على تلبية متطلبات العصر، وتتوافق مع المجتمع السوري.
- الاستناد إلى الاتجاهات الحديثة في تطوير المناهج.
- تحديد أهداف التطوير ومجالاته وإجراءاته ومبادئه الأساسية.
- وضع جدول زمني للتطوير.
- تحديد الإمكانيات المادية والبشرية اللازمة للتطوير وكيفية توفيرها.
- تحديد الطرائق التعليمية التعلمية والفعاليات والأنشطة التي يجب أن يتضمنها المنهاج.
- اختيار أساليب وأدوات تقييم عملية التطوير في مراحلها التجريبية والنهائية.
- مراعاة ما يطرأ على المجتمع السوري من تغيرات سياسية واقتصادية واجتماعية وثقافية ناتجة عن الأزمة الراهنة.
- مراعاة قيم المجتمع السوري واتجاهاته وعاداته وتقاليده.
- مراعاة ميول التلاميذ واتجاهاتهم وحاجاتهم ومشكلاتهم وقدراتهم واستعداداتهم.
- الأخذ بالاعتبار ما يطرأ على المعرفة من تغيرات.
- الاطلاع على خبرات الدول المتقدمة والنامية في مجال تطوير المناهج والاستفادة منها.
- مراعاة الواقع والإمكانيات المادية المتاحة.

- مراعاة مختلف البيئات والمجتمعات المحلية داخل الجمهورية العربية السورية.
- الأخذ بمفهوم الشمول والتكامل.
- تحليل نتائج الامتحانات بهدف معرفة أوجه القصور والضعف في جوانب المنهاج المختلفة.
- الاستفادة من ملاحظات الموجهين التربويين في الميدان حول المناهج وكيفية تطبيقها من قبل المعلمين.
- توظيف نتائج البحوث والدراسات.
- الأخذ بآراء المتخصصين وذوي الفكر والمهتمين بالعملية التعليمية في عملية تطوير المناهج.
- الأخذ بمقررات المؤتمرات والندوات التربوية (المحلية والعربية والعالمية).
- الأخذ بأحدث التنظيمات المنهجية.
- اختيار أنموذج ملائم لتطوير المنهاج.
- مشاركة جميع الأطراف التي لها صلة مباشرة أو غير مباشرة بالعملية التعليمية في عملية تخطيط المنهاج، من معلمين ومتعلمين ومديري مدارس وموجهين وخبراء وعلماء نفس واجتماع وتربية، ورجال مجتمع من ساسة وإداريين وأولياء أمور وغيرهم من ذوي التخصصات الأخرى.
- إتاحة الفرصة لمديريات التربية في المحافظات والمجمعات التربوية للمشاركة في عمليات تخطيط المناهج.
- الابتعاد عن الآراء الشخصية والارتجال في عملية تطوير المناهج.
- العمل على الربط بين التربية والتنمية المستدامة.
- ربط المنهاج بالأهداف التعليمية الخاصة بكل مرحلة دراسية.
- وضع معايير خاصة لتطوير المنهج بعناصره (الأهداف - المحتوى - طرائق واستراتيجيات التدريس - الوسائل والتقانات التعليمية - الأنشطة - التقويم - دليل المعلم).

♦ تنفيذ عملية تطوير المناهج ومتابعتها:

عند القيام بتنفيذ ومتابعة عملية تطوير المناهج يجب على القائمين عليها مراعاة النقاط

الآتية:

- تأمين الاحتياجات المادية اللازمة لعملية تطوير المناهج.
- الاستعانة بأطر متخصصة من الميدان وخبراء تربويين وأكاديميين.
- تطوير المنهاج تدريجياً.
- مراجعة وتعديل السلم التعليمي عند القيام بالتطوير.
- تطوير طرائق واستراتيجيات التدريس وتحقيق التكامل بينها.
- إغناء المنهاج بالصور والنماذج والأنشطة.
- العمل على تحقيق التكامل بين المواد الدراسية.
- الحرص على مواكبة المناهج للمستجدات العلمية.
- تضمين المناهج المعارف والمهارات والقيم والاتجاهات الواجب تزويدها للتلاميذ.
- تضمين المناهج المهارات الحياتية.
- ربط محتوى المناهج بسوق العمل، وبيئة التلاميذ.
- الحرص على إيجاد تكامل وتوازن بين الجانب النظري والجانب العملي في المناهج.
- العمل على إيجاد توازن بين جوانب النمو المختلفة عند التلاميذ (النمو العقلي والمعرفي والاجتماعي والديني والانفعالي والجسمي).
- تجريب المناهج على عينة ممثلة من التلاميذ قبل تنفيذها.
- إجراء دورات تدريبية وعقد مؤتمرات بشكل مستمر للمعلمين والموجهين ومديري المدارس والمختصين للتعامل مع المنهاج المطور.
- إجراء بحوث ودراسات لرصد واقع تنفيذ المناهج المطورة ومعوقاتها.

- تحليل نتائج الامتحانات بهدف معرفة أوجه القصور والضعف في جوانب المنهاج المختلفة وتعديلها.

- تقييم المنهاج بشكل مستمر.

2- تدريب معلمي ومديري مدارس الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي:

من خلال دراسة التدريب في أثناء الخدمة لمعلمي ومديري مدارس الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي، يمكن أن نقترح مجموعة من الأسس والمبادئ التي يجب على القائمين على عملية التدريب الالتزام بها وفق مراحل التدريب الآتية:

♦ التخطيط لعملية التدريب:

عند التخطيط للتدريب التربوي يجب على القائمين عليه القيام بما يلي:

- عقد لقاءات مع المتدربين لتعرف آرائهم ومقترحاتهم واحتياجاتهم التدريبية.

- إجراء دراسات وبحوث تبين المشكلات التي يعاني منها المتدربون.

- الاستفادة من تقارير الموجهين التربويين بشأن المتدربين.

- وضع أهداف البرنامج التدريبي في ضوء الاحتياجات التدريبية للمتدربين.

- إشراك المتدربين في عمليات تخطيط البرنامج التدريبي.

- وضع جدول زمني لتنفيذ البرنامج التدريبي.

- رصد جميع النفقات التي يحتاجها البرنامج التدريبي.

- وضع معايير للالتحاق بالبرنامج التدريبي.

- وضع معايير لأداء المتدربين الأمثل.

- تحديد أساليب التدريب وتنويعها.

- تحديد وسائل تقويم البرنامج وتقويم المشاركين.

- الاستعانة بالمدرسين من أساتذة الجامعات والمدرسين التربويين والأكاديميين.

- مراعاة الشروط الصحية والبيئة المناسبة عند اختيار أماكن التدريب.

- توفير المبيت والإقامة والطعام في مراكز التدريب لجميع المشاركين.
- تزويد مراكز التدريب بالأدوات والتجهيزات اللازمة (تقنيات التعليم والوسائل التعليمية وأجهزة العرض).
- وضع التعيينات التدريبية والمطبوعات والمراجع المتعلقة بها.
- توفير جهاز متفرغ يشرف على تنفيذ برنامج التدريب ويتابعه.
- إعداد المدربين من خلال البعثات الخارجية وإطلاعهم على خبرات الدول في مجال التدريب التربوي.
- وضع معايير لاختيار المدربين، وتأهيلهم من خلال برامج تدريبية وفق معايير الجودة الشاملة، ووضع آليات متابعة وتقويم أداء المدربين.
- إعداد قاعدة بيانات للتدريب (المدربين - المتدربين - البرامج التدريبية).
- انسجام المحتوى التدريبي مع المستجدات التربوية والتطور الاجتماعي والتغير التكنولوجي، والاتجاهات التربوية المعاصرة.
- انسجام المحتوى التدريبي مع طبيعة عمل المتدرب.
- مراعاة المحتوى التدريبي للخبرات السابقة للمتدربين.
- وضع برامج تدريبية تحفز على الإبداع والابتكار.

♦ تنفيذ عملية التدريب التربوي:

- عند تنفيذ التدريب التربوي يجب على القائمين عليه القيام بما يلي:
- إطلاع المتدربين على المعايير أو الأهداف المطلوب تحقيقها.
- توزيع الحقائق التدريبية على المتدربين في بداية البرنامج التدريبي.
- تنويع أساليب تنفيذ برنامج التدريب مثل الورش التدريبية، لعب الأدوار، المحاكاة، المحاضرة.
- تدريب المتدربين وفق أحدث النظريات التربوية المعاصرة.

- تدريب المتدربين على تقنيات التعليم والوسائل التكنولوجية على نحو مستمر.
- تحفيز المتدربين على تبادل الخبرات التربوية مع زملائهم للتطوير المستمر لقدراتهم.
- تعزيز استخدام المتدربين للبحث عن طريق الانترنت لتطوير أنفسهم على نحو مستمر.
- تعزيز التعلم عن بعد من أجل تدريب أكبر عدد من المتدربين باستخدام الانترنت.
- عرض برامج تربوية عبر الفضائيات التربوية، تسهم في تدريب المتدربين على استخدام التقانات الحديثة في التعليم.
- التوجه إلى تدريب المتدربين في مكان عملهم.
- تقديم حوافز للمتدربين لحضور البرنامج التدريبي.
- تقديم حوافز للمتدربين على ممارسة النشاط والمشاركة.
- أن لا يتم تنفيذ البرنامج التدريبي في أيام العطل خلال العام الدراسي، أو في فترة بعد الظهر من أيام العمل المدرسي كي لا يرهق المتدربون.
- تغريغ المتدربين خلال فترة البرنامج التدريبي.
- أن لا تقل مدة البرنامج التدريبي عن أسبوع.
- تنظيم برنامج للدورة التدريبية يوضح توقيت الجلسات ووقت الاستراحة والأنشطة المتممة للتدريب بما في ذلك الرحلات العلمية والترفيهية.
- توطين التدريب داخل المدارس وتحويلها مستقبلاً إلى مراكز منتجة للكفاءات التربوية والتعليمية، واعتماد برنامج الإقامة كبرنامج إقامة الأطباء في المشافي.
- تغريد التدريب بحيث يتناسب التدريب مع الحاجات الفردية للمتدربين.
- منح وثائق الحضور والنجاح للمتدربين الذين يتمون البرنامج التدريبي.
- إعداد تقرير موضوعي عن تنفيذ البرنامج التدريبي ورفعته إلى الجهات المعنية.

♦ تقويم التدريب ومتابعته:

- عند تقويم ومتابعة التدريب التربوي يجب على القائمين عليه القيام بما يلي:
- وضع معايير للتقويم.
- إجراء تقويم قبلي للمتدربين قبل بدء البرنامج التدريبي.
- تطبيق أدوات التقويم واستمارات التقييم المرحلي والنهائي على المشاركين.
- تقويم مدى صلاحية بيئة التدريب المادية.
- زيارة المتدربين في أماكن عملهم وتقويم استقاداتهم من البرنامج التدريبي.
- إجراء حوارات مفتوحة بين المدربين والمتدربين لتقويم البرنامج التدريبي.
- تحليل تقارير المشرفين عن البرنامج التدريبي.
- قياس فعالية البرنامج التدريبي في تحقيق هدفه.
- قياس مدى كفاية الساعات المخصصة لكل موضوع من موضوعات التدريب.
- قياس كفاءة المدربين ومدى صلاحيتهم لممارسة العمل التدريبي.
- شمول التقويم لجميع عناصر البرنامج التدريبي.
- توسيع دائرة المشاركين في عملية التقويم، بحيث يشارك خبراء تربويون ومشرفون على التدريب في تقويم التدريب.
- إجراء بحوث ودراسات ميدانية لتقويم برامج التدريب في أثناء الخدمة.
- اعتماد أسلوب الرصد التدريبي داخل قاعة التدريب يقوم به أحد المتخصصين لتقويم النشاط التدريبي من جوانبه كلها.
- تقويم البرنامج التدريبي بشكل دوري ومستمر وشامل طوال فترة التدريب.
- تقويم التدريب من قبل جهة مستقلة.
- ربط ترفيعات المعلم والمدير بالاختبارات الدورية والدورات التدريبية التي يتبعها.
- الاستفادة من نتائج التقويم في برامج تدريبية لاحقة.

خامساً: متطلبات تطبيق التصور المقتري:

- توافر الإرادة السياسية وتوفير الدعم والتأييد والمساندة من قبل القيادة السياسية العليا.
- توافر الإمكانيات المادية والتجهيزات والمعدات اللازمة لتطوير المناهج والتدريب التربوي.
- وجود خبراء ومتخصصين في مجال تطوير المناهج والتدريب التربوي.
- إرسال بعثات إلى الخارج للاطلاع على تجارب الدول المتقدمة والنامية والاستفادة من خبراتها في مجال تطوير المناهج والتدريب التربوي.
- القيام بدراسات للواقع الاقتصادي والاجتماعي والثقافي والتربوي في الجمهورية العربية السورية.
- وجود مراكز متخصصة لمتابعة تنفيذ المناهج وتقييمها في كل محافظة، تابعة للمركز الوطني لتطوير المناهج في سورية.
- إشراك أولياء الأمور والمعلمين ومديري المدارس بشكل أكبر في عملية التطوير.
- تطوير آلية لتقويم ومتابعة عملية التطوير.
- إجراء عدد من البرامج التدريبية للقائمين على تطوير المناهج والتدريب التربوي.
- إيجاد موقع إلكتروني متخصص بالتدريب.

سادساً: صعوبات قد تواجه تطبيق التصور المقتري:

- قلة الإمكانيات المادية المتاحة.
- قلة الخبراء والمتخصصين في مجال تطوير المناهج والتدريب التربوي.
- عدم مرونة النظام التربوي، فهو لا يسمح بربط ترفيعات المعلم والمدير بالدورات التدريبية التي يخضع لها المعلم والمدير، كما لا يسمح للتلاميذ بالخروج من مدرستهم أثناء ساعات الدوام للقيام بنشاط ما، ولا يسمح بإشراك المجتمع المحلي في عملية تطوير المناهج.
- ضعف التنسيق بين وزارة التربية ووزارة التعليم العالي بما يخدم عملية التطوير التربوي.
- نقص الوسائل والتقنيات التعليمية اللازمة لعملية التطوير.

النوصيات والمقترحات

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة الحالية يوصي الباحث بما يأتي:

أ- في مجال تطوير المناهج:

- 1- الاستفادة من التجارب السابقة لتطوير المناهج المحلية والعربية والأجنبية، ونتائج الدراسات والبحوث العلمية المتعلقة بتطوير المناهج.
- 2- تحليل نتائج الامتحانات بهدف معرفة أوجه القصور والضعف في جوانب المنهاج المختلفة وتعديلها.
- 3- إجراء دراسات وبحوث لرصد واقع تنفيذ المناهج المطورة ومعوقاتها.
- 4- العمل على ربط المناهج بسوق العمل.
- 5- تجريب المناهج على عينة ممثلة من التلاميذ قبل تنفيذها.
- 6- أن يشارك في عملية تطوير المناهج كل الأطراف المعنية بالتطوير (المتعلمون - المعلمون - مديرو المدارس - الموجهون - المربين - المتخصصون في مواد الدراسة - وأولياء الأمور - رجال الاقتصاد والاجتماع والسياسة).
- 7- إيجاد معايير جودة عربية حديثة، واعتماد بعض معايير الجودة العالمية لتطوير مناهجنا التربوية، وتعزيز القيم العربية الأصيلة فيها، بما يتلاءم مع معطيات الحضارة الجديدة وتكنولوجيا القرن الحادي والعشرين.
- 8- التزام القائمين على تطوير المناهج بأسس ومبادئ ومعايير تطوير المناهج.
- 9- تدريب الأطر التربوية العاملة في مجال تطوير المناهج، وتنمية قدراتهم ومهاراتهم في هذا المجال.
- 10- الاستعانة بخبراء ومتخصصين في مجال تطوير المناهج.
- 11- إعداد المعلمين وتدريبهم المستمر على المناهج الجديدة، وتسليحهم بالمستجدات العلمية والتربوية من خلال مواكبتها عبر وسائط الإعلام وشبكات الاتصالات الإلكترونية.

12- تقييم المنهاج بشكل مستمر.

ب- في مجال تدريب معلمي ومديري مدارس الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي:

1- توفير الحوافز المادية والمعنوية للمتدربين، واعتبار التدريب أساساً للترقية إلى وظيفة أعلى.

2- إشراك المتدربين في تقييم البرامج التدريبية.

3- أن تكون الدورات التدريبية نابعة من الاحتياجات التدريبية للمتدربين.

4- أن يتولى مسؤولية التدريب مدربين أكفاء، لهم دراية بمشكلات المرحلة التعليمية والمعلمين واحتياجاتهم.

5- تطوير برامج التدريب في أثناء الخدمة، والتركيز على الجانب الميداني لتتاح لمعلمي الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي فرص أكثر لخوض تجارب صفية حقيقية.

6- تنوع أساليب تدريب المتدربين.

7- مراعاة ظروف المتدربين عند اختيار زمان ومكان التدريب.

8- جعل مدة الدورات التدريبية أطول.

9- أن ينسجم محتوى الدورات التدريبية مع المستجدات التربوية والتغير التكنولوجي المتسارع.

10- أن يتيح المحتوى التدريبي الفرصة للمناقشة والحوار الفعال.

11- أن يتمّ تقييم التدريب بشكل دوري ومستمر وشامل طوال فترة التدريب.

12- متابعة أثر التدريب بزيارة المتدربين في أماكن عملهم.

13- التزام القائمين على التدريب في أثناء الخدمة بأسس ومبادئ ومعايير التدريب التربوي.

14- تدريب الأطر التربوية العاملة في مجال التدريب التربوي، وتنمية قدراتهم ومهاراتهم في هذا المجال.

15- الاستعانة بخبراء ومتخصصين في مجال التدريب التربوي.

مراجع الدراسة

أولاً: المراجع العربية

ثانياً: المراجع الأجنبية

ثالثاً: المواقع الإلكترونية

أولاً: المراجع العربية:

- أبو حسّون، باسم. (2013). تأثير الإدارة في العملية التربوية في مؤسساتنا التعليمية. مجلة المعلم العربي، العددان 450-451.
- أبو الضبغات، زكريا. (2007). المناهج أسسها ومكوناتها. عمان: دار الفكر.
- أبو فخر، غسان. (2003). المستلزمات النفسية التربوية لمرحلة التعليم الأساسي في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة. مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، جامعة دمشق: كلية التربية: المجلد (1)، العدد (4).
- أبو الهجاء، عوض، عاشور، قاسم. (2004). المنهج بين النظرية والتطبيق. الأردن، عمان، دار المسيرة.
- الأحمد، خالد. (2005). تكوين المعلمين من الإعداد إلى التدريب. العين، الإمارات، دار الكتاب الجامعي.
- الأحمد، خالد. (2011). إعداد المعلم وتدريبه. منشورات جامعة دمشق، دمشق، سورية.
- الأحمد، خالد. (1987). تقويم برنامج التدريب المستمر لمعلمي المدارس الابتدائية في القطر العربي السوري. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق، سورية.
- إسماعيل، محمد. (2014). المناهج التربوية (2). منشورات جامعة البعث، سورية.
- إسماعيل، محمد، وإبراهيم، منال. (2007). المناهج التربوية (للمرحلة الأولية). منشورات جامعة البعث، حمص، سورية.
- إسماعيل، فؤاد. (2005). ديناميكية السكان والتعليم في عملية التنمية في سورية. جامعة حلب، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الاقتصاد، جامعة حلب، سورية.
- الياس، سيمون. (2013). التجربة السورية في تأليف مناهج التربية الموسيقية لمرحلة التعليم الأساسي. جامعة دمشق، كلية التربية، مجلد (6)، العدد (1).
- أيوب، عياش. (2008). تطوير المناهج التربوية وعلاقتها بدافعية الميول لممارسة الأنشطة البدنية والرياضية لدى تلاميذ الطور الثالث من التعليم الثانوي. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الجزائر، معهد التربية البدنية والرياضية.

- بدور، مجيدة. (2013). المبادئ الأساسية لتطوير منهج تدريب المعلمين في أثناء الخدمة. مجلة المعلم العربي، العددان 450-451، وزارة التربية، سورية، دمشق.
- بدور، مجيدة. (2015). مكونات المناهج التربوية وأسس تطويرها. مجلة المعلم العربي، العددان 456-457، وزارة التربية، سورية.
- بركات، زياد. (2005). الدورات التدريبية أثناء الخدمة وعلاقة ذلك بفعالية المعلم واتجاهاته نحو مهنة التدريس. جامعة القدس المفتوحة، منطقة طولكرم التعليمية، فلسطين.
- بركات، زياد. (2010). الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلم الصف في المرحلة الأساسية الدنيا من وجهة نظر معلمي المدارس الحكومية بمحافظة طولكرم بفلسطين. ورقة بحث علمية مقدمة إلى المؤتمر العلمي الثالث لجامعة جرش الأهلية بعنوان "تربية المعلم العربي وتأهيله، رؤى معاصرة" المنعقد بتاريخ 6-9/4/2010.
- البصيص، حاتم. (2012). برنامج مقترح لتدريب المعلمين على المناهج المطور في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي. مجلة جامعة البعث، المجلد 214، العدد 9.
- بشار، جبرائيل. (1989). التطوير التربوي - أسسه ومستلزماته. المجلة العربية للبحوث التربوية، المجلد 109، العدد 1، تونس.
- بشار، جبرائيل. (1998). رؤية مستقبلية للتعليم في الوطن العربي في القرن الحادي والعشرين. المؤتمر التربوي الثاني لتطوير التعليم، دمشق، الجمهورية العربية السورية.
- بشار، جبرائيل، والياس، أسما. (2014). المناهج التربوية. منشورات جامعة دمشق، دمشق، سورية.
- بشار، جبرائيل، والياس، أسما. (2006). المناهج التربوية. منشورات جامعة دمشق، دمشق، سورية.
- بشار، جبرائيل. (2009). المعلم في مدرسة المستقبل (التكوين والممارسة). دار العامرة، مؤسسة الرسالة، دمشق.
- بوز، كهيل. (2012). الإدارة الصفية والمدرسية وتشريعاتها. منشورات جامعة دمشق، دمشق، سورية.
- الجبر، علي. (2002). التخطيط المدرسي - مفاهيم وأسس وتطبيقات. مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت.

- الجمهورية العربية السورية. (2000). *الخطة الخمسية التاسعة لقطاع التعليم*. رئاسة مجلس الوزراء، هيئة تخطيط الدولة، دمشق، سورية.
- الجمهورية العربية السورية. (2003). *مشروع الخطة السنوية لعام 2003م*. رئاسة مجلس الوزراء، هيئة تخطيط الدولة، دمشق، سورية.
- الجمهورية العربية السورية. (2005). *التقرير الوطني للتنمية البشرية 2005 - التعليم والتنمية البشرية - نحو كفاءة أفضل*. رئاسة مجلس الوزراء، هيئة تخطيط الدولة.
- الجمهورية العربية السورية. (2005). *التقرير الوطني الثاني لأهداف التنمية للألفية في الجمهورية العربية السورية*. رئاسة مجلس الوزراء، هيئة تخطيط الدولة.
- الجمهورية العربية السورية. (1998). *المؤتمر التربوي الثاني لتطوير التعليم ما قبل الجامعي*. دمشق 2-5 شباط.
- جوامع، رضا. (2009). *أسس صناعة المناهج التعليمية في المنظومة التربوية السورية مقارنة نقدية*. مجلة المعلم العربي، العدد الأول، السنة (62)، دمشق: وزارة التربية.
- حبيب، علا. (2014). *تقويم تجربة تطوير منهاج الدراسات الاجتماعية للصف الرابع من الحلقة الأولى من التعليم الأساسي من وجهة نظر المعلمين في الجمهورية العربية السورية*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق، سورية.
- حسن، هناء، ورسول، عبد الرسول. (2010). *تقويم أهداف الموضوعات التدريبية لدورات إعداد المشرفين التربويين والاختصاصيين الجدد*. مجلة دراسات تربوية، العدد التاسع، العراق.
- حسنين، حسن. (2002). *طرق التدريب*. ط2، الأردن، عمان: دار مجدلاوي للنشر والتوزيع.
- الحسين، سميرة. (2012). *برنامج تدريبي مقترح لتنمية الأداء المهني لدى معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية في ضوء متطلبات المناهج المطورة*. رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة، مصر.
- الحصري، علي. (2006). *من وثائق المعايير لورشة بناء المعايير الوطنية*. دمشق: وزارة التربية، سورية.

- حمادة، وليد. (2017). دور التعليم في التنشئة الاجتماعية. مجلة المعلم العربي، العددان 466-467، السنة (70)، دمشق: وزارة التربية.
- خاطر، عزيمة. (2002). المناهج مفهوماً - أسسها - تنظيماتها - تقويمها وتطويرها. دار الكتب الوطنية، بنغازي، ليبيا.
- الخطيب، سليمان. (2000). تطور التربية في ظل الحركة التصحيحية المجيدة. مجلة المعلم العربي، العدد الرابع، السنة الثالثة والخمسون.
- الخطيب، أحمد. (2006). التدريب الفعال. الأردن، إريد: عالم الكتب الحديثة.
- الخطيب، أحمد، والخطيب، رداح. (2006). أ. استراتيجيات التطوير التربوي في الوطن العربي. الأردن، إريد: عالم الكتب الحديثة.
- الخطيب، أحمد، والخطيب، رداح. (2006). ب، إدارة الجودة الشاملة تطبيقات تربوية. الطبعة الثانية، الأردن، عمان: جدارا للكتاب العالمي.
- الخطيب، أحمد، والخطيب، رداح. (2008). اتجاهات حديثة في التدريب. الأردن: عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع.
- الدريج، محمد. (2004). مدخل المعايير في التعليم: من مستجدات تطوير المناهج وتجويد المدرسة.
- رحمة، أنطوان. (2003). التخطيط التربوي. الطبعة الرابعة، منشورات جامعة دمشق، دمشق، سورية.
- رحمة، أنطوان. (2012). تخطيط الموارد البشرية وإدارتها. منشورات جامعة دمشق، دمشق، سورية.
- الرفاعي، يسر. (2011). نحو رؤية مستقبلية للتربية تناسب متغيرات العصر - دراسة تطبيقية تحليلية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق، سورية.
- الزركلي، خير الدين. (2002). الأعلام - قاموس تراجم لأشهر الرجال والنساء من العرب والمستعربين والمستشرقين. ج2+ج3، ط15، بيروت: دار العلم للملايين.
- زيدان، محمد. (2013). آراء المعلمين والمتعلمين وأولياء الأمور في كتب الدراسات الاجتماعية في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق، سورية.

- زيود، زينب. (2006). أهداف التربية النظامية في سورية - دراسة تحليلية تقييمية للقيم التربوية في هذه الأهداف وفق معيار نمائي للقيم في مراحل التعليم ما قبل الجامعي. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق، سورية.
- زيتون، عدنان. (2008). نحو استراتيجية عربية للأمن التربوي العربي. مجلة المعلم العربي، السنة 61، العدد 4، وزارة التربية، سورية.
- زيتون، عدنان. (2010). أدوار جديدة لمعلمين جدد. مجلة المعلم العربي، السنة 63، العدد 437، وزارة التربية، سورية.
- سالم، رائدة. (2007). تطوير المناهج التربوية. الأردن، عمان: مكتبة المجتمع العربي.
- السباعي، ملك. (2013). الاحتياجات التدريبية لمعلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي على ضوء متطلبات المناهج التربوية الجديدة في الجمهورية العربية السورية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة البعث، حمص، سورية.
- سعادة، جودت، وإبراهيم، عبد الله. (2001). تنظيمات المناهج تخطيطها وتطويرها. الأردن، عمان: دار الشروق للنشر.
- سعادة، يوسف. (1993). التدريب أهميته والحاجة إليه - أنماطه - تحديد احتياجاته - بناء برامجه والتقييم المناسب له. مصر، القاهرة: الدار الشرقية.
- سعد، نادية. (2012). دليل تقييم برامج التدريب. المعهد القضائي الفلسطيني، فلسطين.
- سليمان، عرفات. (1991). المعلم والتربية - دراسة تحليلية مقارنة لطبيعة المهنة. مصر، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- سليمان، عرفات. (2005). استراتيجية الإدارة في التعليم. مصر، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- سليمان، زهير. (2008). حركة التطوير في وزارة التربية - واقع دؤوب ومشروعات طموحة. مجلة المعلم العربي، العددان 3+2، السنة 61، وزارة التربية، سورية.
- السنبل، عبد العزيز. (2002). التربية في الوطن العربي على مشارف القرن الحادي والعشرين. المركز العربي للتعليم والتنمية، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية.
- سنقر، صالحة. (1993). المناهج التربوية. ط4، منشورات جامعة دمشق، كلية التربية، جامعة دمشق، سورية.

- سنقر، صالحة. (2008). *الإشراف التربوي*. منشورات جامعة دمشق، كلية التربية، جامعة دمشق، سورية.
- سنقر، صالحة. (1982). *التوجيه التربوي وتدريب المعلم*. منشورات جامعة دمشق، مطابع مؤسسة الوحدة، دمشق.
- سنقر، صالحة. (1987). *التوجيه التربوي وتدريب المعلم*. منشورات جامعة دمشق، سورية.
- شخاشيرو، محمد. (2004). *تعميق تأهيل الأطر التربوية*. مجلة المعلم العربي، العدد الثاني، السنة السابعة والخمسون، وزارة التربية، سورية.
- شاويش، نجيب. (2000). *إدارة الأفراد*. الأردن، عمان: دار الشروق للنشر.
- شقبوعة، داود. (2001). *أنظمة إعداد المشرفين*. المركز العربي للتدريب المهني وإعداد المدربين، ليبيا.
- شقفه، حمدي. (2010). *دور الدورات التدريبية في تطوير النمو المهني لمعلمي العلوم في المدارس الابتدائية والإعدادية في وكالة الغوث بغزة، وسبل تفعيله*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر، غزة.
- الشماس، عيسى. (2016). *الدكتور علي سعد- بصمات تربوية*. دمشق، دن، سورية.
- الشماع، خليل. (2004). *مبادئ الإدارة مع التركيز على إدارة الأعمال*. الأردن، عمان: دار المسيرة للنشر والطباعة.
- شويطر، عيسى. (2009). *إعداد وتدريب المعلمين*. الأردن، عمان: دار ابن الجوزي.
- صاصيلا، رانيا. (2005). *الاحتياجات التكوينية اللازمة لمعلم التعليم الأساسي في ضوء التحديات المعاصرة*. مجلة جامعة دمشق، المجلد (21)، العدد (2).
- صطيفي، نجاح. (2015). *تصور مقترح لتنمية مهارات تخطيط المناهج لدى الموجهين التربويين في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في سورية*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة البعث، سورية.
- صليبي، محمد. (2014). *تقويم المناهج وتطويرها*. منشورات جامعة دمشق، سورية.
- طارق، شحادات. (2011). *المجمعات الإدارية التربوية في الجمهورية العربية السورية - دراسة تقويمية ميدانية في محافظات ريف دمشق، طرطوس، دير الزور*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة دمشق، سورية.

- طاهر، رشيدة. (2010). التنمية المهنية للمعلمين في ضوء الاتجاهات العالمية. المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، مصر، الإسكندرية: دار الجامعة الجديدة.
- طباع، دارم. (2016). المناهج الحديثة ودورها في تكوين المهارات الحياتية. المركز الوطني لتطوير المناهج التربوية، الجمهورية العربية السورية.
- الطراونة، إخليف. (2003). التطوير التربوي. الأردن، عمان: دار الشروق.
- عابدين، محمد عبد القادر. (2001). الإدارة المدرسية الحديثة. جامعة القدس: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- عبد المنعم، ناديا. (2000). المتطلبات الفنية لمدير المدرسة المصري في ضوء المتغيرات العالمية، المركز القومي لبحوث التربية والتنمية، القاهرة، مصر.
- عبد الوهاب، علي. (1981). التدريب والتطوير - مدخل عملي لفعالية الأفراد والمنظمات. معهد الإدارة العامة، الرياض.
- العبد الله، فواز. (2012). الإدارة المدرسية والصفية وتشريعاتها. منشورات جامعة دمشق، سورية.
- العجمي، مها. (2005). المناهج الدراسية أسسها - مكوناتها - تنظيماتها - وتطبيقاتها التربوية. السعودية، الرياض: دار المناهج.
- عصر، حسني. (1999). تاريخ المنهج المدرسي - أصوله ومبادئه وقضاياها. مصر، الإسكندرية: مركز الإسكندرية للكتاب.
- عطوي، جودت عزت. (2004). الإدارة التعليمية والإشراف التربوي (أصولها وتطبيقاتها). الأردن، عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- علي، عيسى. (2008). إدارة مؤسسات التربية ما قبل المدرسة. منشورات جامعة دمشق، كلية التربية، سورية.
- علي، عيسى. (2011). السياسات التربوية واستراتيجياتها. منشورات جامعة دمشق، كلية التربية، سورية.
- عيسى، روز. (2015). برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات تطوير المناهج لدى مديري مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في سورية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة البعث، كلية التربية، سورية.

- غبور، ماهر. (2011). أثر برامج التنمية المهنية لمديري مدارس التعليم الثانوي في ممارسة أدوارهم الإدارية والفنية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة دمشق، كلية التربية، سورية.
- الفتلاوي، سهيلة، وهلاي، أحمد. (2006). المنهاج التعليمي والتوجه الإيديولوجي النظرية والتطبيق. الأردن، عمان: دار الشروق.
- الفراء، غادة. (2013). تقويم برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة في التعليم الأساسي بمدارس وزارة التربية والتعليم ومدارس وكالة الغوث الدولية - دراسة مقارنة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.
- فرج، عبد اللطيف. (2007). صناعة المناهج وتطويرها في ضوء النماذج. السعودية: دار الثقافة.
- القبطي، عثمان. (2010). تصميم برنامج تدريبي لمديري مدارس التعليم الثانوي العام حسب احتياجاتهم التدريبية. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة دمشق، كلية التربية، سورية.
- قنطاري، ابتسام. (2013). العلاقة بين التربية والتنمية في الجمهورية العربية السورية، دراسة تحليلية تقويمية للخطتين الخمسيتين الأخيرتين التاسعة والعاشر. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة دمشق كلية التربية، سورية.
- القيسي، عبير. (2010). درجة تأثير الدورات التدريبية في أداء مديري المدارس لمهامهم في محافظات فلسطين من وجهة نظرهم. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، كلية الدراسات العليا، فلسطين.
- كمال، أمينة والحر، عبد العزيز. (2003). أولويات الكفايات التدريسية والاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الإعدادية في التعليم العام بدولة قطر من وجهة نظر المعلمين والموجهين. مجلة كلية التربية، جامعة الإمارات العربية المتحدة، المجلد (18)، العدد (20).
- كنعان، أحمد. (2009). تقييم برامج تربية المعلمين ومخرجاتها وفق معايير الجودة من وجهة نظر طلبة السنة الرابعة في قسم معلم الصف وأعضاء الهيئة التعليمية. مجلة جامعة دمشق، المجلد 25، العدد 3+4.
- لطف الله، عفاف. (2010). أدوار المعلم التربوية في ضوء المناهج الجديدة. مجلة بناء الأجيال، العدد (77).

- ماهر، أحمد. (1999). إدارة الموارد البشرية. مصر، الإسكندرية: الدار الجامعية للطباعة والنشر والتوزيع.
- مجدلاوي، فايز. (2007). إصلاح النظام التعليمي وتحقيق جودة التعليم. مجلة المعلم العربي، السنة 60، العدد الثاني، دمشق: وزارة التربية.
- محمد، محمد جاسم. (2008). سيكولوجية الإدارة التعليمية والمدرسية وآفاق التطوير العام. الأردن، عمان: دار الثقافة.
- محمد سعيد، أبو طالب، عبد الخالق، رشراش. (2001). المناهج وتكنولوجيا تدريسها وتقويمها. بيروت: دار النهضة العربية.
- مرعي، توفيق، والحيلة، محمد. (2004). المناهج التربوية الحديثة مفاهيمها وأسسها وعملياتها. الأردن، عمان: دار المسيرة.
- مركز فلسطين للأبحاث والمعلومات. (2006). تحليل وتقييم المناهج الفلسطينية الجديدة ومراجعة الكتب المدرسية الفلسطينية وبرامج تعليم التسامح للصفوف من الخامس إلى العاشر. القدس: مكتب العلاقات العامة في القنصلية الأمريكية.
- المصباح، أحمد. (2008). محددات النمو الاقتصادي في سورية خلال الفترة 1970-2004، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الاقتصاد، جامعة دمشق، سورية.
- مصطفى، أحمد. (2001). المدير وتحديات العولمة. مصر، القاهرة: الأنجلو المصرية.
- مصطفى، أحمد عفت. (2001). برنامج مقترح لتنمية الكفايات اللازمة لمعلمي الرياضيات بمدارس التربية الخاصة. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية بالعريش، جامعة قناة السويس، مصر.
- المفرج، بدرية والمطيري، عفاف، وحمادة، محمد. (2007). الاتجاهات المعاصرة في إعداد المعلم وتنميته مهنيًا. إدارة البحوث والتطوير التربوي، وحدة بحوث التجديد التربوي، الكويت.
- معمار، صلاح. (1430هـ). مدى تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في التدريب التربوي. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة كولمبوس الأمريكية، كلية إدارة الأعمال، السعودية.
- معوض، رزق. (2003). الإدارة التعليمية بين النظرية والتطبيق. مصر، القاهرة: العالمية للنشر والتوزيع.
- ملحم، سامي. (2010). مناهج البحث في التربية وعلم النفس. عمان، الأردن: دار المسيرة.

- ملحم، سامي. (2000). *مناهج البحث في التربية وعلم النفس*. الأردن، عمان: دار المسيرة.
- منصور، سميرة. (2003). *دراسة مقارنة لنظام تدريب المعلمين أثناء الخدمة داخل المدارس في انكلترا والولايات المتحدة الأمريكية وإمكانية الاستفادة منها في الجمهورية العربية السورية*. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، مصر.
- موسى، عبد ربه. (2008). *أثر الدورات التدريبية في تطوير معلمي الموسيقى في المدارس الحكومية في الضفة الغربية من وجهة نظر المعلمين ومدراء مدارسهم*. جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.
- ناصر، يونس. (1996). *تحديد الاحتياجات التدريبية*. بحث مقدم في الدورة التدريبية لمسؤولي تدريب المعلمين في أثناء الخدمة في وزارت التربية والتعليم في البلاد العربية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، إدارة التربية، تونس.
- ناصر، يونس. (1992). *تدريب المعلم*. منشورات جامعة دمشق، كلية التربية، سورية.
- ناصر، يونس. (2001). *تدريب المعلم*. منشورات جامعة دمشق، كلية التربية، سورية.
- الناصر، علاء، المالكي، رجاء. (2013). *تطبيقات إدارة الجودة الشاملة في عمليات الإعداد والتدريب التربوي*. المؤتمر العربي الدولي الثالث لضمان جودة التعليم العالي، كلية التربية للعلوم الصرفة (ابن الهيثم)، جامعة بغداد، العراق.
- نثيل، جمال. (2007). *دور التدريب في تطوير كفايات مديري مدارس وكالة الغوث الدولية في قطاع غزة*. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.
- نصر، ميساء. (2013). *الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي من وجهة نظر المعلمين والموجهين التربويين*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة دمشق كلية التربية.
- نعمان، عائدة. (2008). *علاقة التدريب بأداء الأفراد العاملين في الإدارة الوسطى - دراسة حالة جامعة تعز الجمهورية اليمنية*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط للدراسات العليا، الكويت.
- هابيل، ماجدة. (2006). *تطوير المناهج تجربة جديدة رائدة*. مجلة المعلم العربي، السنة 59، العددان الأول والثاني.

- الهشامي، رحمة. (2003). *الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عُمان.
- الهيتي، خالد. (1999). *إدارة الموارد البشرية: مدخل استراتيجي*. الأردن، عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع.
- وزارة التربية. (1985). *دراسة ميدانية لواقع النظام التربوي في القطر العربي السوري*. إعداد مديرية البحوث، دمشق.
- وزارة التربية. (1995). *التربية في الجمهورية العربية السورية في ظل الحركة التصحيحية 1970-1995*. المؤسسة العامة للمطبوعات والكتب المدرسية، دمشق.
- وزارة التربية. (2004). *النظام الداخلي لمدارس التعليم الأساسي*. دمشق، سورية.
- وزارة التربية. (2000). *ملامح الاستراتيجية التربوية في الجمهورية العربية السورية خلال الفترة 2000-2020*. مركز الوثائق التربوية، دمشق.
- وزارة التربية. (2007). *التقييم متوسط الأمد للتعليم للجميع في الجمهورية العربية السورية*. دمشق، سورية.
- وزارة التربية. (2006). *مدخل إلى المعايير الوطنية لمناهج التعليم العام ما قبل الجامعي في الجمهورية العربية السورية*. دمشق، سورية.
- وزارة التربية. (2014). *نحو تحسين مخرجات التعليم - الدليل التدريبي*. دمشق، سورية.
- وزارة التربية. (2011). *التطوير التربوي في الجمهورية العربية السورية*. دمشق، سورية.
- وزارة التربية. (2015). *أ، التربية في الجمهورية العربية السورية (الواقع والتحديات والأولويات)*. دراسة مقدمة إلى المؤتمر الإقليمي للدول العربية حول التربية ما بعد 2015م، وزارة التربية، دمشق، سورية.
- وزارة التربية. (2010). *آراء المعلمين والمتعلمين وأولياء الأمور في المناهج الجديدة في الحلقة الأولى من مدارس التعليم الأساسي*. دراسة غير منشورة، وزارة التربية، سورية.
- وزارة التربية. (2015). *ب، النظام الداخلي للمركز الوطني لتطوير المناهج التربوية*. دمشق، سورية.
- وزارة التربية، مديرية الإعداد والتدريب. (2000). *خطة التدريب لعام 2000*. دمشق، سورية.

- وزارة التربية، مديرية الإعداد والتدريب. (2001). خطة التدريب لعام 2001. دمشق، سورية.
- وزارة التربية، مديرية الإعداد والتدريب. (2002). خطة التدريب لعام 2002. دمشق، سورية.
- وزارة التربية، مديرية الإعداد والتدريب. (2003). خطة التدريب لعام 2003. دمشق، سورية.
- وزارة التربية، مديرية الإعداد والتدريب. (2004). خطة التدريب لعام 2004. دمشق، سورية.
- وزارة التربية، مديرية الإعداد والتدريب. (2005). خطة التدريب لعام 2005. دمشق، سورية.
- وزارة التربية، مديرية الإعداد والتدريب. (2006). خطة التدريب لعام 2006. دمشق، سورية.
- وزارة التربية، مديرية الإعداد والتدريب. (2007). خطة التدريب لعام 2007. دمشق، سورية.
- وزارة التربية، مديرية الإعداد والتدريب. (2008). خطة التدريب لعام 2008. دمشق، سورية.
- وزارة التربية، مديرية الإعداد والتدريب. (2009). خطة التدريب لعام 2009. دمشق، سورية.
- وزارة التربية، مديرية الإعداد والتدريب. (2010). خطة التدريب لعام 2010. دمشق، سورية.
- وزارة التربية، مديرية الإعداد والتدريب. (2011). خطة التدريب لعام 2011. دمشق، سورية.
- وزارة التربية، مديرية الإعداد والتدريب. (2012). خطة التدريب لعام 2012. دمشق، سورية.
- وزارة التربية، مديرية الإعداد والتدريب. (2013). خطة التدريب لعام 2013. دمشق، سورية.

- وزارة التربية، مديرية الإعداد والتدريب. (2014). خطة التدريب لعام 2014. دمشق، سورية.
- وزارة التربية. (2011). دليل التدريب. الإدارة العامة للإشراف والتأهيل التربوي، فلسطين.
- وزان، روان. (2011). تطوير الممارسات الإدارية لمديري المدارس في مرحلة التعليم الأساسي في ضوء الاتجاهات الإدارية المعاصرة - دراسة ميدانية في الجمهورية العربية المعاصرة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق، سورية.
- الوكيل، حلمي أحمد. (2000). تطوير المناهج لأسبابه - أسسه - أساليبه - خطواته - معوقاته. القاهرة: دار الفكر العربي.
- الوكيل، حلمي. (1999). تطوير المناهج. مصر، القاهرة: دار الفكر العربي.
- الوكيل، حلمي، ومحمود، حسين. (2001). الاتجاهات الحديثة في تخطيط وتطوير مناهج المرحلة الأولى. مصر، القاهرة: دار الفكر العربي.
- يوسف، ماهر. (2006). المناهج ومنظومة التعليم. مصر، بنها: سلسلة الكتاب الجامعي العربي.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

- Anderberg, S.(2004). *perspectives on arts education and curriculum design*.California county superintendents services association.
- Bahaa El-din, H.K. (2001). *education development- national report of Arab republic of Egypt*. national center for educational research and development (NCERD), Cairo, Egypt.
- Bax. S. (1995). Principles for Evaluating Teacher Development Activities. *Experiential Learning in Training Journal*, Vol (49), No (3).
- Beacco, J &Byram, M. (2010). *guide for the development and implementation of curriculu for plurilingual and intercultural education*. council of Europe, Geneva, Switzerland.

- Bello, M, Tijani, A.A.(2007). *Training needs of teachers in School-based assessment in Anglophone West African Countries*. The West African Examinations Council. Gana.
- Bland,ford& Welton, John. (2000). *Managing professional development in schools*. London, Routledge.
- Brand, Glenn A. (1997).What research Says: Training Teachers for Using Technology. *Journal of Staff Development*, Vol(19),No(1).
- Boice, M. (2005). *Teachers With Special Needs Training For teachers of Adults With Learning Difficulties*. ERIC, CHNCE.
- Bullaugh, R.& Lamond, F. (1991). *Class room Applications of Micro Computers*. Mc Millan Publishing Co. New York.
- Calvo, Elisa. (2011). translation and or translate or skills as organizing principles for curriculum for curriculum development practice. *The journal of Special Translation*, issue(16), Universidad pablode Olavide, Seville,Spain, pp.5-25.
- Casciano, S. (1998). *Systems Approach to curriculum improvement*. Third Edition, Columbus, Ohio, Merrill.
- Che Fok, S.Wing Chan, K. Sin, K. Anita H. Sang.Yeung, A. S. (2005). *in-service teacher training needs in Hong Kong*. Annual Conference of the Australian Association for Research in Education. Sydney.
- Chikumbu, T & Makamure, R. (2000). *curriculum theory –design– and assessment*. the southern African, the common wealth of

learning, canad, the common wealth of learning, university of Zambia.

- Department of Education. (2000). *In Service Training for Teacher in New Zealand Schools*. Education Review Office, New Zealand.
- Department of Education – State of New Jersey. (2007). *Standards for Required Professional Development of Teacher*.
- Donnelly, RR. (2008). *curriculum for excellence,building curriculum 3 aframe work for learning and teaching*. Blachwells, Bookshoop, Edinburgh.
- Feyereisen, v. (1999). *Supervision and curriculum Renewal*. Fourth Edition. New York: A. c.c.
- Good, C. V. (1999). Special Anniversary Issue: A look Black. *Journal of Higher Education*, Vo1 (7), No(5).
- Goodlad, J. (1999). *Educational renewal: Better teachers, betters chools*. California,CA Jossey–Bass.
- Good, C. V. (1999). Special Anniversary Issue: A look Black. *Journal of Higher Education*, Vo1 (7), No(5).
- Goodlad, J. (1999). *Educational renewal: Better teachers, betters chools*. California,CA Jossey–Bass.
- Harden, R.M. Sowden, S. Dunn.W.R. (1984). *Educational strategies in curriculum development: The spices model*. Center for medical education, University of Dundee.
- Hannah, J. (2004). *changing circumstances Bring A changing curriculum 4th Transtasman surveyors conference proceedings*. Auckland,NZ.

- Hardman, B. (2011). *Teacher^s perception of their principal^s Leadership style and the effects on student achievement in improving schools*. Doctor of education, college of Education, university of South Florida.
- Heilbron,R.&Jones,C. (1997). *The New Teachers in an urban Comprehensive school*. London, Tren ham Books L.T.D.
- Hiten, B. (2003). *Methods and Teachngues Of Training Public Enterprise Managers Ljulyans international Center for public enterprise*.
- Kelly, A. V. (2004). *The curriculum Theory and Practice*. SAGE Publications: London.
- Khwaja, U. (2009). *curriculum development, assessment and evaluation*. Igra university Quetta, Islamabad.
- Lee, B. (2003). *Continuing Professional Development*. Teachers Perspectives. (London: National Foundation Of Education Research). London.
- Marinas,Bella. O &Mitapat, Pelagia. (1998). *Philippines curriculum development UNESCO statistical Year book*. paris.
- March, C. J. (2004). *Key Concepts for Understanding Curriculum*. Routledge Falmer: London and New York.
- Mcconnell. J. (2006). *How to Identify your Organization's Training Needs*. American Management Association.
- Monday. R. Wayne, Robert M, Noe. & Premeaut, Shane R. (2005). *Human Resource Management*. Ninth Edition, Prentice Hall, USA.

- Pfau, R.H. (1997). *Training needs of head teachers in Uganda*. (ERIC Digests series No sp o37 150) from education resources information center (Document reproduction service No Ed 405293).
- Philips. D. (1997). *Teacher Training: Observation and Feedback. A paper Given To Symposium. "Learning to Train"* Edinburgh. University of Edinburgh.
- Richards, jack C. (2013). Curriculum approaches in language teaching –forward, central, and backward design. *RELC journal*, 44(1), university of Sydney, Australia, Singapore, pp.5–33.
- Ronald,C.Doll. (1989). *Curriculum Improvement. Decision Making and Process*, New York.
- Saylor,G. & Alexander, W.(1998). *curriculum planning for Better schools*. fifth Edition, New York, Holt, Rinehart and Winston.
- Sum, v. (2004). *A frame work for managing Training programsto Enhance organizational operation performance*. college of education, southern Illinois university Carbondale.
- Swanson,L. (1990). *The development and assessment of a model for planning– monitoring and evaluating curriculum implementa– tion*. Minnesota: University of Minnesota.
- Swanson, L. (1997). *Future Educational policies*. McGrow Hill Book company, New York: USA.
- Tarter, C. Bliss,R.& Hoy,K. (1989). *School Characteristics and Faculty Trust in Secondary Schools*. Educational Administration Quarterly, 25(3).

- Tunga, Nyandusi & Ruth N, charies. (2008). *the context of curriculum development in Kenya*. Moi university, Eldoret, Kenya.
- Ukpolo,V. (2010). *Strategic Planning Handbook and Managers Implementation Tools*. Southern university at New Orleans.
- Weaver, Patricia A. (1986). *Local models of the curriculum planning process for secondary English*. San Francisco.
- Wiles,J. and Bondi,J.(1989). *Curriculum Development*. Columbus, ohio: Merrill.
- Wolf, peter. (2006). *Handbook for curriculum assessment*. Gueleh Humber university.

ثالثاً: المواقع الإلكترونية:

- wehda.alwhda.gov.sy -
- <https://uqu.edu.sa>-
- <http://www.almoudris.com/articles.php?article id=486>-
- <http://www.google.com>-
- <http://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=5&ved>.
- [-www.nsd.org/standar](http://www.nsd.org/standar).
- [-http://www.nsd.org/library/jsd/brand191.html](http://www.nsd.org/library/jsd/brand191.html)
- [-http://www.sana-syria.org/?p=76044](http://www.sana-syria.org/?p=76044)

ملحق الدراسة

ملحق رقم (1) قائمة بأسماء المحكمين لأداة واقع تطوير المناهج في الجمهورية العربية السورية واستمارة المقابلة لمعوقات تطوير المناهج مرتبة هجائياً

ملحق رقم (2) قائمة بأسماء المحكمين لأداة واقع تدريب معلمي ومديري الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية واستمارة المقابلة لمعوقات تدريبهم مرتبة هجائياً

ملحق رقم (3) قائمة بأسماء محكمي التطور المقترح مرتبة هجائياً
ملحق رقم (4) الاستبانة الأولى في صورتها الأولية استبانة لرد واقع تطوير المناهج في الجمهورية العربية السورية

ملحق رقم (5) الاستبانة الثانية في صورتها الأولية استبانة لرد واقع تدريب معلمي ومديري مدارس الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في أثناء الخدمة في الجمهورية العربية السورية

ملحق رقم (6) المقابلة في صورتها الأولية
ملحق رقم (7) استمارة مقابلة في صورتها الأولية
ملحق رقم (8) الاستبانة الأولى في صورتها النهائية استبانة لرد واقع تطوير المناهج في الجمهورية العربية السورية من وجهة نظر القائمين على تطوير المناهج

ملحق رقم (9) الاستبانة الثانية في صورتها النهائية استبانة لرد واقع تدريب معلمي ومديري مدارس الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في أثناء الخدمة في الجمهورية العربية السورية من وجهة نظر القائمين على التدريب في وزارة التربية

ملحق رقم (10) المقابلة في صورتها النهائية

ملحق رقم (11) المقابلة في صورتها النهائية

ملحق رقم (12) تسهيل المهمة

ملحق رقم (1)

قائمة بأسماء المحكمين لأداة واقع تطوير المناهج في الجمهورية العربية السورية واستمارة المقابلة لمعوقات تطوير المناهج مرتبة هجائياً

م	الاسم والشهرة	المرتبة العلمية	الاختصاص الدقيق	القسم
1	آصف يوسف	أستاذ	طرائق تدريس العلوم السياسية	المناهج وطرائق التدريس جامعة دمشق
2	باسمة حلاوة	أستاذ	التربية المقارنة	التربية المقارنة في جامعة دمشق
3	جمال سليمان	أستاذ	طرائق تدريس التاريخ	المناهج وطرائق التدريس في جامعة دمشق
4	حاتم بصيص	أستاذ مساعد	طرائق تدريس اللغة العربية	المناهج وطرائق التدريس في جامعة البعث
5	دارم طباع	أستاذ	أمراض ضرع الأبقار	مدير المركز الوطني لتطوير المناهج التربوية
6	طاهر سلوم	أستاذ	طرائق تدريس الجغرافية	المناهج وطرائق التدريس في جامعة دمشق
7	علي سعد	أستاذ	إرشاد نفسي	الإرشاد النفسي في جامعة دمشق
8	عيسى علي	أستاذ	تربية معاصرة	التربية المقارنة في جامعة دمشق
9	لينا شالاتي	مدرس	التربية في الوطن العربي	التربية المقارنة في جامعة دمشق
10	محمد إسماعيل	أستاذ	مناهج تربوية وطرائق التدريس	المناهج وطرائق التدريس في جامعة البعث
11	هاشم إبراهيم	أستاذ	طرائق تدريس الرياضيات	المناهج وطرائق التدريس في جامعة دمشق
12	ياسر جاموس	مدرس	قياس وتقييم تربوي	القياس والتقييم التربوي في جامعة دمشق

ملحق رقم (2)

قائمة بأسماء المحكمين لأداة واقع تدريب معلمي ومديري الحلقة الأولى
من مرحلة التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية واستمارة
المقابلة لمعوقات تدريبهم مرتبة هجائياً

م	الاسم والشهرة	المرتبة العلمية	الاختصاص الدقيق	القسم
1	آصف يوسف	أستاذ	طرائق تدريس العلوم السياسية	المناهج وطرائق التدريس جامعة دمشق
2	باسمة حلاوة	أستاذ	التربية المقارنة	التربية المقارنة في جامعة دمشق
3	جمال سليمان	أستاذ	طرائق تدريس التاريخ	المناهج وطرائق التدريس في جامعة دمشق
4	حاتم بصيص	أستاذ مساعد	طرائق تدريس اللغة العربية	المناهج وطرائق التدريس في جامعة البعث
5	طاهر سلوم	أستاذ	طرائق تدريس الجغرافية	المناهج وطرائق التدريس في جامعة دمشق
6	علي سعد	أستاذ	إرشاد نفسي	الإرشاد النفسي في جامعة دمشق
7	عيسى علي	أستاذ	تربية معاصرة	التربية المقارنة في جامعة دمشق
8	لينا شالاتي	مدرس	التربية في الوطن العربي	التربية المقارنة في جامعة دمشق
9	لينا ديب	رئيس وحدة التدريب في المركز الوطني لتطوير المناهج	تجارة واقتصاد	رئيس وحدة التدريب في المركز الوطني لتطوير المناهج
10	محمد إسماعيل	أستاذ	المناهج التربوية وطرائق التدريس	المناهج وطرائق التدريس في جامعة البعث
11	هاشم إبراهيم	أستاذ	طرائق تدريس الرياضيات	المناهج وطرائق التدريس في جامعة دمشق
12	ياسر جاموس	مدرس	قياس وتقويم تربوي	القياس والتقويم التربوي في جامعة دمشق

ملحق رقم (3)

قائمة بأسماء محكمي التصور المقترح

مرتبة هجائياً

م	الاسم والشهرة	المرتبة العلمية	الاختصاص الدقيق	القسم
1	ابتسام ناصيف	أستاذ مساعد	إدارة مؤسسات التربية ما قبل المدرسة	التربية المقارنة في جامعة دمشق
2	آصف يوسف	أستاذ	طرائق تدريس العلوم السياسية	المناهج وطرائق التدريس جامعة دمشق
3	أمل كحيل	أستاذ مساعد	إدارة مدرسية	المناهج وطرائق التدريس في جامعة دمشق
4	جمال سليمان	أستاذ	طرائق تدريس التاريخ	المناهج وطرائق التدريس في جامعة دمشق
5	طاهر سلوم	أستاذ	طرائق تدريس الجغرافية	المناهج وطرائق التدريس في جامعة دمشق
6	لينا شالاتي	مدرس	التربية في الوطن العربي	التربية المقارنة في جامعة دمشق
7	محمد إسماعيل	أستاذ	مناهج تربوية وطرائق التدريس	المناهج وطرائق التدريس في جامعة البعث
8	وصفي عيسى	موجه	اللغة الانكليزية	موجه اختصاصي لمادة اللغة الإنكليزية في مديرية تربية حمص
9	يوسف خضور	أستاذ	علم اجتماع تربوي	المناهج وطرائق التدريس في جامعة البعث

ملحق رقم (4)

الاستبانة الأولى في صورتها الأولى

استبانة لرصد واقع تطوير المناهج في الجمهورية العربية السورية

يقوم الباحث بإجراء دراسة بعنوان " تحليل واقع التطوير التربوي في الجمهورية العربية السورية"

ونظراً لخبرتكم وسعة اطلاعكم في مجال تطوير المناهج يتشرف الباحث بوضع هذه الأداة لوسمها بملاحظاتكم القيمة التي ستكون موضع تقدير وتسهم في زيادة موضوعية الأداة ودقتها ووثرائها من حيث ملاحظة ملاءمة الفقرات وانتمائها لمجالاتها راجياً التعديل أو الحذف أو الإضافة لما ترونه مناسباً.

وتهدف هذه الأداة لتعرف واقع تطوير المناهج الدراسية في الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي من وجهة نظر القائمين على تطوير المناهج في الجمهورية العربية السورية(المركز الوطني لتطوير المناهج التربوية- مديرية التوجيه- مديرية التعليم الأساسي) في وزارة التربية.

أ- معلومات شخصية:

- المؤهل العلمي: معهد ☐ إجازة جامعية ☐ دراسات عليا ☐
- الخبرة في العمل: أقل من 5 سنوات ☐ 5 - 10 سنوات ☐ أكثر من 10 سنوات ☐
- المُسمى الوظيفي: مدير ومعاون ☐ منسق مادة ☐ عضو لجنة تأليف ☐
- غير ذلك يرجى ذكره ☐

ب- آراء القائمين على تطوير المناهج:

الرقم	العبارة	درجة التحقق في الواقع			
		عالية جداً	عالية	متوسطة	ضعيفة
أولاً	التخطيط لعملية تطوير المناهج				
1	يستند التطوير إلى فلسفة تربوية تتوافق مع المجتمع السوري.				
2	يتم تحديد أهداف التطوير.				
3	يتم تحديد المبادئ الأساسية لتطوير المناهج وإجراءاته.				
4	يتم تحديد مراحل التطوير وتوقيتاته.				
5	يتم الاستفادة من تجارب الدول الأخرى المتقدمة منها والنامية في مجال تطوير المناهج.				
6	يتم إجراء دراسة تقييمية للمعايير والمناهج السابقة.				
7	الوقوف على مشكلات المناهج بواقعها الراهن.				
8	يتم الأخذ بعين الاعتبار ما طرأ على المجتمع السوري من تغيرات سياسية واقتصادية واجتماعية وثقافية ناتجة عن الأزمة الراهنة.				
9	يتم الأخذ بعين الاعتبار ما طرأ على المعرفة والعلوم التربوية من تغيرات.				
10	يتم مراعاة الواقع والإمكانات المادية المتاحة.				
11	يتم التأكد من دقة البيانات والاحصائيات الخاصة بعدد التلاميذ والمعلمين ومتوسط عدد التلاميذ في القاعة.				
12	يتم الاستفادة من ملاحظات الموجهين في الميدان حول المناهج وكيفية تطبيقها من قبل المعلمين.				
13	يتم توظيف نتائج البحوث والدراسات.				
14	يتم الأخذ بآراء المختصين وذوي الفكر والمهتمين بالعملية التعليمية في عملية تطوير المناهج.				
15	يتم الأخذ بقرارات المؤتمرات والندوات التربوية (المحلية والعربية والعالمية).				

الرقم	العبارة	درجة التحقق في الواقع				
		عالية جداً	عالية	متوسطة	ضعيفة	معدومة
16	يتم العمل على الربط بين التربية والتنمية المستدامة.					
17	يتم ربط المناهج بالأهداف التعليمية الخاصة بكل مرحلة دراسية.					
18	يتم مراعاة ميول التلاميذ واتجاهاتهم وحاجاتهم ومشكلاتهم وقدراتهم واستعداداتهم.					
19	يتم تحديد معايير لتطوير المنهج بعناصره.					
20	يتم تجنب الارتجال في عملية تطوير المناهج.					
21	يتم تحليل أسس المنهاج (الفلسفية والاجتماعية والمعرفية والنفسية) بهدف استخلاص معايير التطوير.					
ثانياً	تنفيذ ومتابعة عملية تطوير المناهج:					
22	يتم تأمين الاحتياجات المادية اللازمة لعملية التطوير					
23	يتم الاستعانة بكوادر متخصصة من الميدان وخبراء تربويين وأكاديميين.					
24	يتم تطوير المنهاج تدريجياً.					
25	يتم تطوير طرق واستراتيجيات التدريس وتحقيق التكامل بينها.					
26	يتم إغناء المنهاج بالصور والنماذج والأنشطة.					
27	يتم تطوير المكتبات المدرسية.					
28	يتم التركيز على المبادئ والأفكار الرئيسية والابتعاد عن التفاصيل الجزئية.					
29	يتم العمل على تحقيق التكامل بين المواد الدراسية					
30	يتم الحرص على مواكبة المناهج للتطورات العلمية المستمرة.					
31	يتم تضمين المناهج المعارف والمهارات والقيم والاتجاهات الواجب تزويدها للتلاميذ.					
32	يتم تضمين المناهج المهارات الحياتية.					
33	يتم ربط المناهج بسوق العمل.					

الرقم	العبارة	درجة التحقق في الواقع			
		عالية جداً	عالية	متوسطة	ضعيفة
34	يتم الحرص على إيجاد تكامل وتوازن بين الجانب النظري والجانب العملي في المناهج.				
35	يتم العمل على خلق توازن بين جوانب النمو المختلفة عند التلميذ. (النمو العقلي والمعرفي والاجتماعي والديني والانفعالي والجسمي).				
36	يتم تجريب المناهج على عينة ممثلة من التلاميذ قبل تنفيذها.				
37	يتم إجراء دورات وعقد مؤتمرات بشكل مستمر للمعلمين والموجهين والمديرين والمختصين.				
38	يتم إجراء دورات تدريبية للمعلمين بشكل مستمر للتعامل مع المنهاج المطور.				
39	إجراء بحوث ودراسات لرصد واقع تنفيذ المناهج ومعوقاتها.				
40	تحليل نتائج الامتحانات بهدف معرفة أوجه القصور والضعف في جوانب المنهاج المختلفة وتعديلها.				

- أضيف من فضلك البنود التي تراها مناسبة والتي لم يرد ذكرها في مجال التخطيط لعملية تطوير المناهج.

- أضيف من فضلك البنود التي تراها مناسبة والتي لم يرد ذكرها في مجال تنفيذ ومتابعة عملية تطوير المناهج

ملحق رقم (5)

الاستبانة الثانية في صورتها الأولى

استبانة لرصد واقع تدريب معلمي ومديري مدارس الحلقة الأولى من

مرحلة التعليم الأساسي في أثناء الخدمة في الجمهورية العربية السورية

يقوم الباحث بإجراء دراسة بعنوان " تحليل واقع التطوير التربوي في الجمهورية العربية

السورية"

ونظراً لخبرتكم وسعة اطلاعكم في مجال التدريب في أثناء الخدمة يتشرف الباحث بوضع

هذه الأداة لوسمها بملاحظاتكم القيمة التي ستكون موضع تقدير وتسهم في زيادة موضوعية

الأداة ودقتها وثنائها من حيث ملاحظة ملاءمة الفقرات وانتمائها لمجالاتها راجياً التعديل أو

الحذف أو الإضافة لما ترونه مناسباً.

وتهدف هذه الأداة لتعرف واقع تدريب معلمي ومديري مدارس الحلقة الأولى من مرحلة

التعليم الأساسي من وجهة نظر القائمين عليها في مديريات (الإعداد والتدريب- والتعليم

الأساسي- والتوجيه- المركز الوطني لتطوير المناهج) في وزارة التربية في الجمهورية العربية

السورية

أ- معلومات شخصية:

- المؤهل العلمي: معهد ☐ إجازة جامعية ☐ دراسات عليا ☐

- الخبرة في العمل: أقل من 5 سنوات ☐ 5 - 10 سنوات ☐ أكثر من 10 سنوات ☐

- المُسمى الوظيفي: مدير ومعاون ☐ منسق مادة ☐ عضو لجنة تأليف ☐

غير ذلك يرجى ذكره ☐

ب- آراء القائمين على تدريب معلمي ومديري مدارس الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي:

الرقم	العبارة	درجة التحقق في الواقع			
		معدومة	ضعيفة	متوسطة	عالية جداً
أولاً	التخطيط لعملية التدريب				
1	عقد لقاءات مع المعلمين للتعرف من خلالها على آرائهم ومقترحاتهم واحتياجاتهم التدريبية.				
2	إجراء دراسات وبحوث تبين المشكلات التي يعاني منها المتدربون.				
3	إجراء مسح للاحتياجات التدريبية للمعلمين				
4	الاستفادة من تقارير الموجهين التربويين بشأن المعلمين.				
5	وضع أهداف البرنامج التدريبي في ضوء الاحتياجات التدريبية للمعلمين.				
6	إشراك المتدربين في عمليات تخطيط البرنامج التدريبي.				
7	تحديد مدة البرنامج التدريبي وتوقيته				
8	رصد جميع النفقات التي يحتاجها البرنامج التدريبي				
9	وضع معايير للالتحاق بالبرنامج التدريبي				
10	تحديد أساليب التدريب وتنويعها				
11	تحديد وسائل تقويم البرنامج وتقويم المشاركين				
12	الاستعانة بالمدرسين من أساتذة الجامعات والمدرسين التربويين والأكاديميين				
13	الأخذ بالاعتبار عند اختيار أماكن التدريب توافر الشروط الصحية والمواقع المناسب				
14	الحرص على توفير المبيت والإقامة والطعام في مراكز التدريب لجميع المشاركين				
15	الحرص على توفير الأدوات والتجهيزات الضرورية لبرنامج التدريب في مكان التدريب				
16	التأكد من جاهزية تقنيات التعليم والوسائل				

الرقم	العبارة	درجة التحقق في الواقع				
		معدومة	ضعيفة	متوسطة	عالية	عالية جداً
	التعليمية وأجهزة العرض.					
17	إرسال المدربين في بعثات إلى الخارج ليتعرفوا على خبرات الدول في مجال التدريب التربوي					
18	تزويد جهاز التدريب بالكفايات العلمية المتخصصة في مختلف العلوم التربوية.					
19	الأخذ بعين الاعتبار عند تخطيط البرنامج التدريبي أن يكون محتواه منسجماً مع المستجدات التربوية والتطور الاجتماعي والتغير التكنولوجي المتسارع					
20	تحديد محتوى الدورات التدريبية وفق احتياجات المعلمين التدريبية.					
21	تصميم أدوات تقويم متنوعة معرفية وأدائية وتفاعلية.					
ثانياً	تنفيذ التدريب:					
22	إطلاع المتدربين على المعايير المطلوب تحقيقها.					
23	توزيع الحقائق التدريبية على المتدربين في بداية البرنامج التدريبي.					
24	تهيئة التعيينات التدريبية والمطبوعات والمراجع المتعلقة بها.					
25	توفير جهاز متفرغ يشرف على تنفيذ برنامج التدريب ويتابعه.					
26	تنويع أساليب تنفيذ برنامج التدريب مثل الورش التدريبية، لعب الأدوار، المحاكاة، المحاضرة.					
27	تدريب المعلمين وفق أحدث النظريات التربوية المعاصرة.					
28	تدريب المعلمين على تقنيات التعليم والوسائل التكنولوجية على نحو مستمر.					
29	تدريب المعلمين على مواجهة مشكلات العصر بالربط بين الجانب النظري والتطبيقي.					
30	تحفيز المعلمين على تبادل الخبرات التربوية مع					

الرقم	العبارة	درجة التحقق في الواقع				
		عالية جداً	عالية	متوسطة	ضعيفة	معدومة
	زملائهم للتطوير المستمر لقدراتهم.					
31	تعزيز استخدام المعلم للبحث عن طريق الانترنت لتطوير ذاته على نحو مستمر.					
32	تعزيز التعلم عن بعد من أجل تدريب أكبر عدد من المعلمين باستخدام الانترنت.					
33	عرض برامج تربوية عبر الفضائيات التربوية، تساهم في تدريب المعلمين على استخدام التقانات الحديثة في التعليم.					
34	التوجه إلى تدريب المعلمين في مكان عملهم.					
35	تقديم حوافز للمعلمين لحضور البرنامج التدريبي.					
36	تقديم حوافز على ممارسة النشاط والمشاركة.					
37	لا تقل مدة البرنامج التدريبي عن ثلاثة أيام.					
38	تنظيم وثائق الحضور والنجاح للمعلمين الذين يتمون الدورات التدريبية.					
39	إعداد التقرير النهائي عن تنفيذ البرنامج التدريبي ورفعته إلى الجهات المسؤولة.					
ثالثاً	تقويم التدريب:					
40	تطبيق أدوات التقويم واستمارات التقييم المرحلي والنهائي على المشاركين.					
41	تقويم مدى صلاحية بيئة التدريب المادية.					
42	زيارة المعلمين في أماكن عملهم وتقويم استفادتهم من البرنامج التدريبي.					
43	إجراء حوارات مفتوحة بين المدربين والمتدربين لتقويم البرامج التدريبية.					
44	تحليل تقارير المشرفين عن البرنامج التدريبي.					
45	قياس مدى ملاءمة أسلوب التدريب لموضوعاته.					
46	قياس مدى تحقق أهداف البرنامج التدريبي.					
47	تقويم محتوى البرنامج التدريبي.					
48	قياس مدى كفاية الساعات المخصصة لكل موضوع من موضوعات التدريب.					

الرقم	العبارة	درجة التحقق في الواقع			
		عالية جداً	عالية	متوسطة	ضعيفة
49	قياس كفاءة المدربين ومدى صلاحيتهم لممارسة العمل التدريبي.				
50	توسيع دائرة المشاركين في عملية التقويم.				
51	يتم التقويم بشكل دوري ومستمر وشامل طوال فترة التدريب.				
52	يتم ربط ترفيعات المعلم بالاختبارات الدورية.				
53	الاستفادة من نتائج التقويم في برامج تدريبية لاحقة.				

• أضف من فضلك البنود التي تراها مناسبة والتي لم يرد ذكرها في مجال التخطيط لعملية التدريب.

• أضف من فضلك البنود التي تراها مناسبة والتي لم يرد ذكرها في مجال تنفيذ التدريب.

• أضف من فضلك البنود التي تراها مناسبة والتي لم يرد ذكرها في مجال تقويم التدريب.

ملحق رقم (6)

المقابلة الأولى في صورتها الأولى

يقوم الباحث بإجراء دراسة بعنوان " تحليل واقع التطوير التربوي في الجمهورية العربية السورية"

ونظراً لخبرتكم وسعة اطلاعكم في مجال تطوير المناهج يتشرف الباحث بوضع هذه الأداة لوسمها بملاحظاتكم القيمة التي ستكون موضع تقدير وتسهم في زيادة موضوعية الأداة ودقتها وثرائها من حيث ملاحظة ملائمة العبارات وانتمائها لمجالاتها راجياً التعديل أو الحذف أو الإضافة لما ترونه مناسباً.

وتهدف هذه الأداة لتعرف معوقات تطوير المناهج الدراسية في الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي من وجهة نظر القائمين عليها في مديريات (التعليم الأساسي - والتوجيه - والإعداد والتدريب) والمركز الوطني لتطوير المناهج في وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية، يرجى وضع إشارة (√) إلى جانب المعوق الموجود.

معوقات تطوير المناهج:

- نقص في التمويل اللازم لنجاح عملية التطوير.
- نقص الأجهزة والمعدات اللازمة للتطوير.
- عدم توافر الأماكن اللازمة لبناء ما يتطلبه المنهاج المطور من مخابر ومعامل.
- قلة وجود تجهيزات مدرسية حديثة.
- قلة الحوافز المادية للقائمين على التطوير.
- قلة البحوث والدراسات التي ترصد واقع تنفيذ المناهج ومعوقاتها.
- قلة البحوث والدراسات التي ترصد الاتجاهات المعاصرة في المناهج موضوع التحديث.
- نقص الخبراء والمختصين في مجال تطوير المناهج.
- عدم تفهم مديري المدارس لأهمية المنهاج المطور.

- قلة المعلمين القادرين على التعامل مع المنهاج المطور.
- تؤثر الأزمة الراهنة سلباً على عملية التطوير.
- ضعف استجابة أولياء أمور التلاميذ للتطوير وعدم اقتناعهم بأهميته.
- صعوبة متابعة تنفيذ المنهاج المطور في بعض المناطق الساخنة.
- ضعف التنسيق بين وزارة التربية وبين المؤسسات ومراكز البحوث والجامعات التي يمكن أن تخدم عملية تطوير المناهج.
- قوانين النظام التربوي تعيق عملية التطوير.

ملحق رقم (7)

استمارة المقابلة الثانية في صورتها الأولى

يقوم الباحث بإجراء دراسة بعنوان " تحليل واقع التطوير التربوي في الجمهورية العربية السورية"

ونظراً لخبرتكم وسعة اطلاعكم في مجال التدريب في أثناء الخدمة يتشرف الباحث بوضع هذه الأداة لوسمها بملاحظاتكم القيمة التي ستكون موضع تقدير وتسهم في زيادة موضوعية الأداة ودقتها وثنائها من حيث ملاحظة ملاءمة العبارات وانتمائها لمجالاتها راجياً التعديل أو الحذف أو الإضافة لما ترونه مناسباً.

وتهدف هذه الأداة لتعرف معوقات تدريب معلمي ومديري مدارس الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي من وجهة نظر القائمين عليها في مديريات (الإعداد والتدريب- والتعليم الأساسي- والتوجيه- المركز الوطني لتطوير المناهج) في وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية

- يرجى وضع إشارة (√) إلى جانب المعوق الموجود.

معوقات التدريب في أثناء الخدمة:

- نقص الوسائل والتقنيات التعليمية في مراكز التدريب.
- كثرة أعداد المتدربين في الدورة الواحدة.
- عدم توافر وسائل الراحة في المركز التدريبي.
- قدم التقنيات المتوفرة في المركز وعدم صلاحيتها للعمل.
- عدم وجود مكتبة ملبية لاحتياجات التدريب وموضوعاته.
- ضعف المصداقية في تقويم المتدربين والدورة التدريبية.
- لا يوجد برنامج متابعة ميداني للتأكد من انتقال أثر التدريب.
- تعارض وقت التدريب مع وقت العمل في المدرسة.

- قلة الحوافز المادية للقائمين على التدريب.
- نقص التمويل اللازم لنجاح عملية التدريب.
- عدم رغبة المعلمين بالتدريب وعدم اقتناعهم به.
- قلة البحوث والدراسات التي ترصد واقع التدريب التربوي ومعوقاته.
- نقص الخبراء والمختصين في التدريب التربوي.
- تؤثر الأزمة الراهنة سلباً على عملية التدريب التربوي.
- صعوبة متابعة أثر التدريب في المناطق الساخنة.
- ضعف التنسيق بين القائمين على تدريب المعلمين وبين المؤسسات ومراكز البحوث والجامعات التي تخدم عملية التدريب.
- اقتصار التقويم على استمارة تقويم شكلية توزع في نهاية الدورة التدريبية.
- عدم مشاركة المتدربين في بناء البرامج التدريبية.

ملحق رقم (8)

الاستبانة الأولى في صورتها النهائية

استبانة لرصد واقع تطوير المناهج في الجمهورية العربية السورية من

وجهة نظر القائمين على تطوير المناهج

قامت وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية في عام 2010م بتطوير المناهج الدراسية في المراحل الدراسية كافة والذي جرى بعد أن وضعت وزارة التربية في سورية وثيقة المعايير والمخرجات التعليمية لكل المواد الدراسية في عام 2006م بالتعاون مع المنظمات الدولية، وفي مقدمتها المنظمة الدولية للتربية والثقافة والعلوم (اليونسكو). واليوم تُنجز وزارة التربية مناهج جديدة وسيتم تطبيقها في العام الدراسي القادم.

ولذا أراد الباحث أن يتعرف آراءكم حول واقع تطوير المناهج الدراسية في الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي وذلك من خلال الاستبانة المرفقة، ونرجو منكم الإجابة عنها بموضوعية، علماً أن إجاباتكم ستعامل بسرية تامة ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي، شاكرين تعاونكم.

أ- معلومات شخصية:

- المؤهل العلمي: معهد ☐ إجازة جامعية ☐ دراسات عليا ☐
- الخبرة في العمل: أقل من 5 سنوات ☐ 5 - 10 سنوات ☐ أكثر من 10 سنوات ☐
- المستوى الوظيفي: مدير ومعاونه ☐ منسق مادة ☐ عضو لجنة تأليف ☐
- غير ذلك يرجى ذكره ☐

ب- واقع تطوير المناهج من وجهة نظر القائمين عليها:

الرقم	العبارة	درجة التحقق في الواقع				
		عالية جداً	عالية	متوسطة	ضعيفة	معدومة
أولاً	التخطيط لعملية تطوير المناهج					
1	استناد التطوير إلى فلسفة تربوية تتوافق مع المجتمع السوري.					
2	تحديد أهداف التطوير.					
3	الالتزام بجدول زمني للتطوير.					
4	الاطلاع على تجارب الدول الأخرى المتقدمة منها والنامية في مجال تطوير المناهج.					
5	إجراء دراسة تقييمية للمعايير والمناهج السابقة.					
6	الوقوف على مشكلات المناهج بواقعها الراهن.					
7	الأخذ بعين الاعتبار ما يطرأ على المجتمع السوري من تغيرات سياسية واقتصادية واجتماعية وثقافية ناتجة عن الأزمة الراهنة.					
8	مراعاة التغيرات المعاصرة على المعرفة والعلوم التربوية.					
9	مراعاة الواقع والإمكانات المادية المتاحة.					
10	التأكد من دقة البيانات والاحصائيات اللازمة لعملية التطوير (عدد التلاميذ والمعلمين ومتوسط عدد التلاميذ في القاعة...)					
11	الاستفادة من ملاحظات الموجهين التربويين في الميدان حول المناهج وكيفية تطبيقها من قبل المعلمين.					
12	توظيف نتائج البحوث والدراسات.					
13	الأخذ بآراء المتخصصين وذوي الفكر والمهتمين بالعملية التعليمية في عملية تطوير المناهج.					
14	الأخذ بمقررات المؤتمرات والندوات التربوية (المحلية والعربية والعالمية).					
15	العمل على الربط بين التربية والتنمية المستدامة.					

الرقم	العبارة	درجة التحقق في الواقع				
		عالية جداً	عالية	متوسطة	ضعيفة	معدومة
16	ربط المناهج بالأهداف التعليمية الخاصة بكل مرحلة دراسية.					
17	مراعاة ميول التلاميذ واتجاهاتهم وحاجاتهم ومشكلاتهم وقدراتهم واستعداداتهم.					
18	تحديد معايير خاصة لتطوير المنهج بعناصره.					
ثانياً	تنفيذ ومتابعة عملية تطوير المناهج:					
19	تأمين الاحتياجات المادية اللازمة لعملية التطوير					
20	الاستعانة بأطر متخصصة من الميدان وخبراء تربويين وأكاديميين.					
21	تطوير المنهاج تدريجياً.					
22	تطوير طرائق واستراتيجيات التدريس وتحقيق التكامل بينها.					
23	إغناء المنهاج بالصور والنماذج والأنشطة.					
24	العمل على تحقيق التكامل بين المواد الدراسية					
25	الحرص على مواكبة المناهج للمستجدات العلمية.					
26	تضمين المناهج المعارف والمهارات والقيم والاتجاهات الواجب تزويدها للتلاميذ.					
27	تضمين المناهج المهارات الحياتية.					
28	ربط المناهج بسوق العمل.					
29	الحرص على إيجاد تكامل وتوازن بين الجانب النظري والجانب العملي في المناهج.					
30	العمل على خلق توازن بين جوانب النمو المختلفة عند التلميذ. (النمو العقلي والمعرفي والاجتماعي والديني والانفعالي والجسمي).					
31	تجريب المناهج على عينة ممثلة من التلاميذ قبل تنفيذها.					
32	إجراء دورات وعقد مؤتمرات بشكل مستمر للمعلمين والموجهين والمديرين والمختصين.					
33	إجراء دورات تدريبية للمعلمين بشكل مستمر للتعامل مع المنهاج المطور.					

الرقم	العبارة	درجة التحقق في الواقع				
		عالية جداً	عالية	متوسطة	ضعيفة	معدومة
34	إجراء بحوث ودراسات لرصد واقع تنفيذ المناهج المطورة ومعوقاتها.					
35	تحليل نتائج الامتحانات بهدف معرفة أوجه القصور والضعف في جوانب المنهاج المختلفة وتعديلها.					
36	تقييم المنهاج بشكل مستمر.					

ملحق رقم (9)

الاستبانة الثانية في صورتها النهائية

استبانة لرصد واقع تدريب معلمي ومديري مدارس الحلقة الأولى من
مرحلة التعليم الأساسي في أثناء الخدمة في الجمهورية العربية السورية
من وجهة نظر القائمين على التدريب في وزارة التربية

قامت وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية في عام 2010م بتطوير المناهج الدراسية في المراحل الدراسية كافة والذي جرى بعد أن وضعت وزارة التربية في سورية وثيقة المعايير والمخرجات التعليمية لكل المواد الدراسية في عام 2006م بالتعاون مع المنظمات الدولية، وفي مقدمتها المنظمة الدولية للتربية والثقافة والعلوم (اليونسكو). واليوم تُنجز وزارة التربية مناهج جديدة وسيتم تطبيقها في العام الدراسي القادم. وقد رافق عملية تطوير المناهج تدريب معلمي ومديري مدارس الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي للتعامل مع هذه المناهج المطورة.

ولذا أراد الباحث أن يتعرف آراءكم حول واقع تدريب معلمي ومديري مدارس الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في أثناء الخدمة، وذلك من خلال الاستبانة المرفقة، ونرجو منكم الإجابة عنها بموضوعية، علماً أن إجاباتكم ستعامل بسرية تامة ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي، شاكرين تعاونكم.

أ- معلومات شخصية:

- المؤهل العلمي: معهد ☐ إجازة جامعية ☐ دراسات عليا ☐
- الخبرة في العمل: أقل من 5 سنوات ☐ 5 - 10 سنوات ☐ أكثر من 10 سنوات ☐
- المستوى الوظيفي: مدير ومعاون ☐ منسق مادة ☐ عضو لجنة تأليف ☐
- غير ذلك يرجى ذكره ☐

ب- واقع تدريب معلمي ومديري مدارس الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي:

الرقم	العبارة	درجة التحقق في الواقع			
		عالية جداً	عالية	متوسطة	ضعيفة
أولاً	التخطيط لعملية التدريب				
1	عقد لقاءات مع المتدربين لتعرف آرائهم ومقترحاتهم واحتياجاتهم التدريبية.				
2	إجراء دراسات وبحوث تبين المشكلات التي يعاني منها المتدربون.				
3	الاستفادة من تقارير الموجهين التربويين بشأن المعلمين.				
4	وضع أهداف البرنامج التدريبي في ضوء الاحتياجات التدريبية للمتدربين.				
5	إشراك المتدربين في عمليات تخطيط البرنامج التدريبي.				
6	وضع جدول زمني لتنفيذ البرنامج التدريبي.				
7	رصد جميع النفقات التي يحتاجها البرنامج التدريبي				
8	وضع معايير للالتحاق بالبرنامج التدريبي				
9	تحديد أساليب التدريب وتنويعها				
10	تحديد وسائل تقويم البرنامج وتقويم المشاركين				
11	الاستعانة بالمدرسين من أساتذة الجامعات والمدرسين التربويين والأكاديميين				
12	مراعاة الشروط الصحية والبيئة المناسبة عند اختيار أماكن التدريب.				
13	توفير المبيت والإقامة والطعام في مراكز التدريب لجميع المشاركين				
14	تزويد مراكز التدريب بالأدوات والتجهيزات اللازمة (تقنيات التعليم والوسائل التعليمية وأجهزة العرض)				
15	وضع التقييمات التدريبية والمطبوعات والمراجع المتعلقة بها.				

الرقم	العبارة	درجة التحقق في الواقع			
		معدومة	ضعيفة	متوسطة	عالية جداً
16	توفير جهاز متفرغ يشرف على تنفيذ برنامج التدريب ويتابعه.				
17	إعداد المدربين من خلال البعثات الخارجية وإطلاعهم على خبرات الدول في مجال التدريب التربوي				
18	انسجام المحتوى التدريبي مع المستجدات التربوية والتطور الاجتماعي والتغير التكنولوجي.				
ثانياً		تنفيذ التدريب:			
19	إطلاع المتدربين على المعايير أو الأهداف المطلوب تحقيقها.				
20	توزيع الحقائق التدريبية على المتدربين في بداية البرنامج التدريبي.				
21	تنويع أساليب تنفيذ برنامج التدريب مثل الورش التدريبية، لعب الأدوار، المحاكاة، المحاضرة.				
22	تدريب المتدربين وفق أحدث النظريات التربوية المعاصرة.				
23	تدريب المتدربين على تقنيات التعليم والوسائل التكنولوجية على نحو مستمر.				
24	تحفيز المتدربين على تبادل الخبرات التربوية مع زملائهم لتطوير المستمر لقدراتهم.				
25	تعزيز استخدام المتدربين للبحث عن طريق الانترنت لتطوير أنفسهم على نحو مستمر.				
26	تعزيز التعلم عن بعد من أجل تدريب أكبر عدد من المتدربين باستخدام الانترنت.				
27	عرض برامج تربوية عبر الفضائيات التربوية، تساهم في تدريب المتدربين على استخدام التقانات الحديثة في التعليم.				
28	التوجه إلى تدريب المتدربين في مكان عملهم.				
29	تقديم حوافز للمتدربين لحضور البرنامج التدريبي.				
30	تقديم حوافز على ممارسة النشاط والمشاركة.				

الرقم	العبارة	درجة التحقق في الواقع			
		عالية جداً	عالية	متوسطة	ضعيفة
31	تنظيم وثائق الحضور والنجاح للمتدربين الذين يتمون البرنامج التدريبي.				
32	إعداد تقرير موضوعي عن تنفيذ البرنامج التدريبي ورفعته إلى الجهات المعنية.				
ثالثاً	تقويم التدريب:				
33	تطبيق أدوات التقويم واستمارات التقييم المرحلي والنهائي على المشاركين.				
34	تقويم مدى صلاحية بيئة التدريب المادية.				
35	زيارة المتدربين في أماكن عملهم وتقويم استقاداتهم من البرنامج التدريبي.				
36	إجراء حوارات مفتوحة بين المدربين والمتدربين لتقويم البرنامج التدريبي.				
37	تحليل تقارير المشرفين عن البرنامج التدريبي.				
38	قياس فعالية البرنامج التدريبي في تحقيق هدفه.				
39	قياس مدى كفاية الساعات المخصصة لكل موضوع من موضوعات التدريب.				
40	قياس كفاءة المدربين ومدى صلاحيتهم لممارسة العمل التدريبي.				
41	توسيع دائرة المشاركين في عملية التقويم.				
42	يتم التقويم بشكل دوري ومستمر وشامل طوال فترة التدريب.				
43	يتم ربط ترفيعات المعلم والمدير بالاختبارات الدورية.				
44	الاستفادة من نتائج التقويم في برامج تدريبية لاحقة.				

ملحق رقم (10)

المقابلة الأولى في صورتها النهائية

استمارة مقابلة²

- يرجى وضع إشارة (√) إلى جانب المعوق الموجود.
- معوقات تطوير المناهج:**
- نقص في التمويل اللازم لنجاح عملية التطوير.
- نقص الأجهزة والمعدات اللازمة للتطوير.
- عدم توافر الأماكن اللازمة لبناء ما يتطلبه المنهاج المطور من مخابر ومعامل.
- قلة البحوث والدراسات التي ترصد الاتجاهات المعاصرة في تطوير المناهج وواقع تنفيذها ومعوقاتها.
- نقص الخبرة في مجال تطوير المناهج.
- غياب التعاون مع مديري المدارس.
- قصور مستوى المعلمين مقارنة بالمنهج.
- ظروف الأزمة الراهنة تؤثر سلباً على عملية التطوير.
- ضعف استجابة أولياء أمور التلاميذ للتطوير وعدم اقتناعهم بأهميته.
- ضعف التنسيق بين وزارة التربية ووزارة التعليم العالي بما يخدم عملية تطوير المناهج.
- قوانين النظام التربوي تعيق عملية التطوير.
- غياب المرونة الفكرية وسيطرة الأسلوب التقليدي في تقويم المناهج.

* * * *

² تم إرفاق استمارة المقابلة مع الاستبانة الأولى، ولذلك تم اعتماد مقدمة الاستبانة للأداتين.

ملحق رقم (11)

المقابلة الثانية في صورتها النهائية

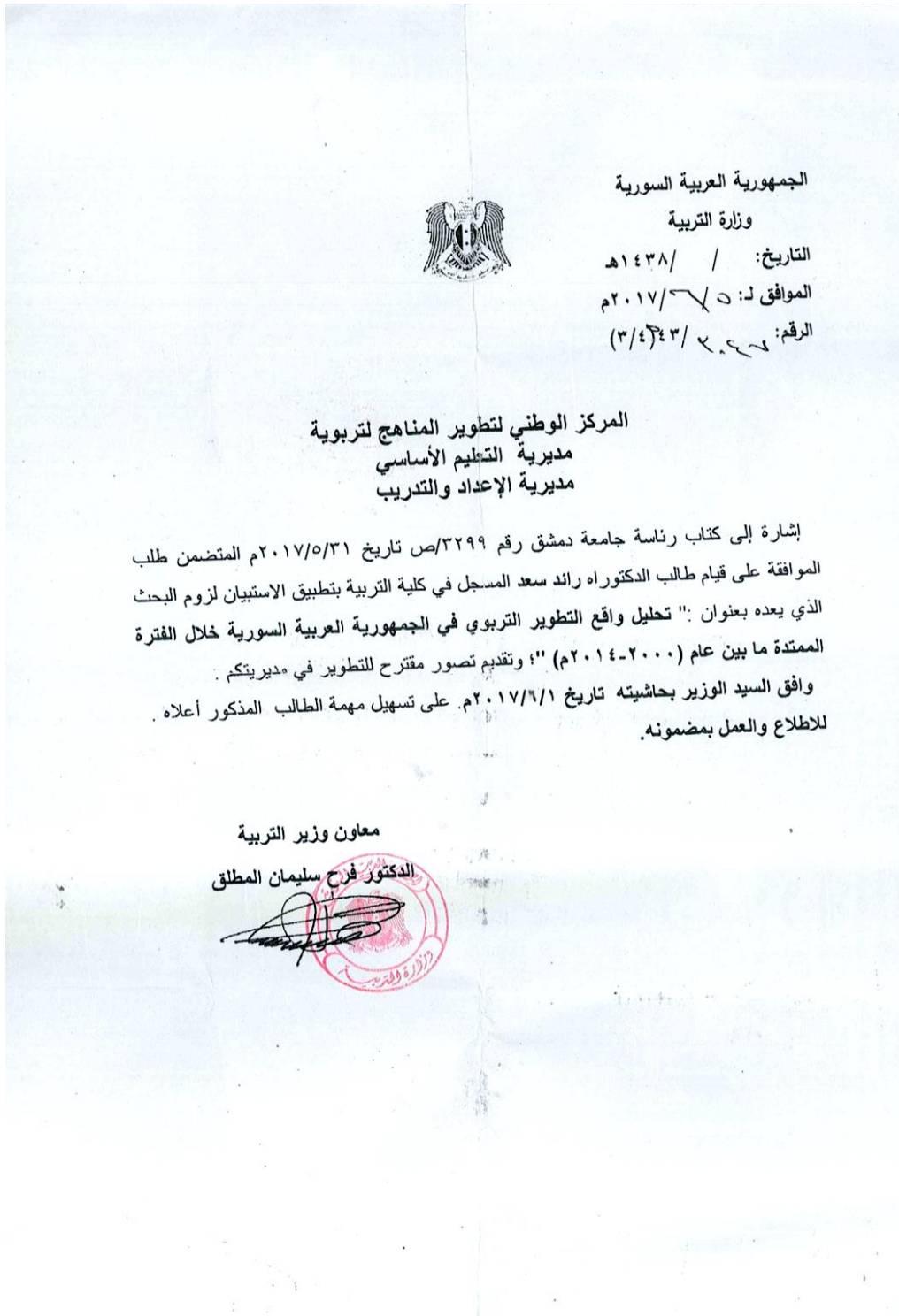
استمارة مقابلة³

- يرجى وضع إشارة (√) إلى جانب المعوق الموجود.
- معوقات التدريب في أثناء الخدمة:
- نقص الوسائل والتقنيات التعليمية في مراكز التدريب.
- كثرة أعداد المتدربين في الدورة الواحدة.
- عدم توافر وسائل الراحة في المركز التدريبي.
- قدم التقنيات المتوفرة في المركز وعدم صلاحيتها للعمل.
- عدم وجود مكتبة ملبية لاحتياجات التدريب وموضوعاته.
- ضعف المصادقية في تقويم المتدربين والدورة التدريبية.
- لا يوجد برنامج متابعة ميداني للتأكد من انتقال أثر التدريب.
- قلة الحوافز المادية للقائمين على التدريب.
- نقص التمويل اللازم لنجاح عملية التدريب.
- عدم رغبة المعلمين بالتدريب وعدم اقتناعهم به.
- قلة البحوث والدراسات التي ترصد واقع التدريب التربوي ومعوقاته.
- نقص الخبراء والمختصين في التدريب التربوي.
- تؤثر ظروف الأزمة الراهنة سلباً على عملية التدريب التربوي.
- ضعف التنسيق بين القائمين على التدريب وبين المؤسسات ومراكز البحوث والجامعات التي تخدم عملية التدريب.

³ تم إرفاق هذه الاستمارة مع الاستبانة الثانية، ولذلك تم اعتماد مقدمة الاستبانة للأداتين.

ملحق رقم (12)

تسهيل المهمة



السيد الوزير
ع/ط السيد معاون الوزير

إشارة إلى كتاب رئاسة جامعة دمشق رقم ٣٢٩٩/ص تاريخ ٢٠١٧/٥/٣١ وإلى الطلب المقدم من طالب الدكتوراه راند سعد المسجل في كلية التربية والمتضمن طلب الموافقة على قيامه بتطبيق الاستبيان لزوم البحث الذي يعده بعنوان :

" تحليل واقع التطوير التربوي في الجمهورية العربية السورية خلال الفترة الممتدة ما بين عام (٢٠٠٠-٢٠١٤م) "؛ وتقديم تصور مقترح للتطوير في مديريات الإدارة المركزية وهي: مديرية التوجيه - المركز الوطني لتطوير المناهج التربوية - مديرية الإعداد والتدريب - مديرية التعليم الأساسي .

نقترح:

الموافقة على تسهيل مهمة الطالب راند سعد لتطبيق الاستبيان المرفق لزوم بحث الدكتوراه في كل من مديريات الإدارة المركزية المذكورة أعلاه .
يرجى الاطلاع والتوجيه .

مدير التوجيه
المشفي حضور

السيد الدكتور وزير التربية
أقرت الموافقة على مقترح
مدير التوجيه
معاون مدير التربية
د. فرح المصطفى

موافق

وزير التربية

السيد الدكتور وزير التربية
السيد الدكتور وزير التربية

١٨/٥/٢٠١٧

ملخص الدراسة باللغة العربية

هدفت الدراسة إلى:

- 1- تعرّف دواعي التطوير التربوي، وأسس ومبادئه ومتطلباته، وأساليبه وخطواته في مجالي (تطوير المناهج - والتدريب التربوي).
- 2- تعرّف واقع التطوير التربوي في الجمهورية العربية السورية بين عامي 2000-2014، في مجالي (تطوير المناهج - تدريب معلمي ومديري مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في أثناء الخدمة).
- 3- تعرّف واقع عملية تطوير المناهج في الجمهورية العربية السورية من وجهة نظر القائمين عليها.
- 4- تعرّف واقع عملية تطوير المناهج في الجمهورية العربية السورية حول التخطيط لعملية تطوير المناهج من وجهة نظر القائمين عليها.
- 5- تعرّف واقع عملية تطوير المناهج في الجمهورية العربية السورية حول تنفيذ ومتابعة عملية تطوير المناهج من وجهة نظر القائمين عليها.
- 6- تعرّف واقع تدريب معلمي ومديري الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية من وجهة نظر القائمين على هذا التدريب.
- 7- تعرّف واقع تدريب معلمي ومديري الحلقة الأولى من التعليم الأساسي من حيث التخطيط لعملية التدريب من وجهة نظر القائمين على هذا التدريب.
- 8- تعرّف واقع تدريب معلمي ومديري الحلقة الأولى من التعليم الأساسي من حيث تنفيذ التدريب من وجهة نظر القائمين على هذا التدريب.
- 9- تعرّف واقع تدريب معلمي ومديري الحلقة الأولى من التعليم الأساسي من حيث تقييم التدريب من وجهة نظر القائمين على هذا التدريب.

10- تعرّف المعوقات التي تواجه عملية تطوير المناهج في الجمهورية العربية السورية من وجهة نظر القائمين على تطوير المناهج.

11- تعرّف المعوقات التي تواجه عملية التدريب في أثناء الخدمة في الجمهورية العربية السورية من وجهة نظر القائمين على التدريب.

12- تعرّف تأثير متغيرات (المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة، المسمى الوظيفي) في استجابات القائمين على تطوير المناهج وتدريب معلمي ومديري مدارس الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي حول واقع تطوير المناهج وتدريب معلمي ومديري مدارس الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي.

13- وضع تصور مقترح للتطوير التربوي في سورية، في مجالي (تطوير المناهج - تدريب معلمي ومديري مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي).

ولتحقيق هذه الأهداف استخدمت الدراسة منهج البحث التاريخي، ومنهج البحث الوصفي. تكون المجتمع الأصلي للبحث من المعنيين بتطوير المناهج في المركز الوطني لتطوير المناهج، ومديريات التوجيه، والإعداد والتدريب، والتعليم الأساسي، والبالغ عددهم (131) فرداً. ونتيجة لصغر حجم المجتمع الأصلي كان بالإمكان أخذ المجتمع ككل كعينة للدراسة والبالغ (131) فرداً، وباستثناء العينة الاستطلاعية البالغ عددها (15) فرداً، بلغت عدد الأدوات المسترجعة والصالحة للمعالجة الإحصائية (114).

وخلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها:

أولاً: نتائج الدراسة التاريخية لحركة التطوير التربوي بين عامي (2000-2014م):

1- حققت سورية بين عامي (2000-2012م) إنجازات كمية كبيرة، من حيث تزايد نسب استيعاب المتعلمين في مختلف مراحل التعليم، وزيادة عدد المدارس والمعلمين. ولكن وبسبب ظروف الأزمة الراهنة تراجعت هذه النسب بين عامي (2012-2014م).

2- لم تأخذ الخطط الخمسية التاسعة والعاشر والحادية عشر بالحسبان مفاجآت المستقبل وتحولاته.

3- عملت وزارة التربية على تطوير المناهج وتحسينها بشكل مستمر، بما ينسجم مع متغيرات العصر والمستجدات التربوية.

4- إن المناهج المطورة التي دخلت حيز التنفيذ في العام الدراسي (2010-2011م) حاولت قدر الإمكان تلافي سلبيات المنهاج القديم، ولا سيما البعد عن الحشو والتكرار وكثافة المعلومات، والتركيز على أساسيات المعرفة، وغيرها.

5- بُنيت المناهج المطورة وفق مدخل المعايير الوطنية الذي يعد من أحدث المداخل في بناء المناهج، لأنه يراعي الخصائص النفسية والعمرية للمتعلم، ويواكب التطورات العلمية آنذاك.

6- تتميز المناهج المطورة بتركيزها على المتعلم الذي يُعد محور العملية التعليمية، ويشارك المتعلم بكل إجراءات التخطيط السنوية والفصلية والدرسية، ويتحول المتعلم من شخص منفعل وفق مدخل الأهداف السلوكية إلى شخص فاعل مفكر ناقد عند صياغة الأهداف التعليمية وفق مدخل المعايير.

7- تعتمد المناهج المطورة طرائق تدريس حديثة (حل المشكلات، المشروعات، الحوار....).

8- تتميز المناهج المطورة بكثرة الأنشطة وتنوعها.

9- من أهم الانتقادات التي تم توجيهها للمنهاج المطور، حسبما بيّنت الدراسات التحليلية لهذه المناهج، أنه لا ينسجم مع طبيعة الصفوف في سورية، فطبيعة الصفوف ما زالت قاصرة على مواكبة المنهاج الحالي بما فيها من أثاث، إذ تحتاج الطرائق المتبعة إلى توزيعات خاصة يصعب تطبيقها في الصفوف الحالية.

10- أن عملية تطوير المناهج في الجمهورية العربية السورية قد تمت وفق خطوات علمية وتنسجم مع الخطوات التي يجب أن تمرّ بها عملية تطوير المناهج في العصر الحديث. ولكن عملية التطوير هذه كانت تحتاج لتدريب معمق للمعلمين، وتأمين مستلزمات تنفيذ المنهاج، من المباني المدرسية والتجهيزات والتقنيات الحديثة.

11- من أهم الإنجازات التربوية التي تحققت في الجمهورية العربية السورية هي إحداث مركز لتطوير المناهج في عام 2013م.

12- حرصت وزارة التربية في سورية على تدريب العاملين لديها وتنميتهم مهنيًا، من خلال عدد كبير من الدورات التدريبية التي خضعوا لها.

13- يمكن أن نميز بين نوعين أساسيين من البرامج التدريبية المطبقة في سورية وهما البرامج التجديدية والبرامج التأهيلية.

14- من الأساليب التي تم استخدامها في برامج التدريب المستمر في سورية وفق المنحنى التكاملي متعدد الوسائط: الدورات التدريبية، والتعيين التدريبي، والحلقات الأسبوعية، والزيارات الصفية، الدروس التوضيحية، البحوث الإجرائية، وتم تعزيزها بالمستجدات التربوية وبكل ما يحقق الغاية المطلوبة من البرنامج التدريبي.

15- أثرت ظروف الأزمة الراهنة على التدريب في أثناء الخدمة بسبب تحول بعض المدارس إلى مراكز إيواء فحصل ازدحام بالتلاميذ داخل الصفوف في مدارس كثيرة، الأمر الذي يتطلب تدريب المعلمين للتعامل مع الأعداد الكبيرة داخل الصفوف. وتوقف بعض المشاريع التربوية الهامة ولا سيما مشروع الأكاديمية الوطنية للتدريب.

16- أن تدريب المعلمين في أثناء الخدمة في الجمهورية العربية السورية يعاني من السلبيات الآتية:

- قصر مدة التدريب.
- تحديد الاحتياجات التدريبية بعيداً عن المتدربين، وعدم تركيز الجهود على الاحتياجات الفعلية للمتدربين.
- اتباع الأساليب التقليدية النظرية في التدريب، لأن مدة التدريب قصيرة ولا تسمح بإجراء الأنشطة العملية والتفاعلية.
- أن برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة تقليدية ومتواضعة ولا تراعي في تصميمها وتنفيذها احتياجاتهم المهنية والتربوية، مما أدى إلى انخفاض جدوى التدريب.
- قصور الأسس الفكرية والتشريعية التي يقوم عليها نظام تدريب المعلمين في أثناء الخدمة الحالي.
- ضعف وضوح أهداف التدريب بالنسبة لكثير من المتدربين.

- قصور أساليب تقويم التدريب.

17- حرصت وزارة التربية على تطوير الإدارة المدرسية في الجمهورية العربية السورية، وأكدت على ذلك في العديد من المؤتمرات والندوات والورش والقرارات التربوية، وإصدار مشروع تدريب مديري المدارس.

18- إن تدريب مديري مدارس الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في أثناء الخدمة في الجمهورية العربية السورية يعاني من السلبيات الآتية:

- التركيز على الجوانب النظرية دون الجوانب العملية والاعتماد على أسلوب المحاضرة في غالبية الدورات دون التركيز على الأساليب الأخرى كورش العمل والمناقشات.
- قلة عدد الدورات التي تهتم بتطوير أداء مديري مدارس الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي.
- قصر مدة التدريب.
- عدم وجود نظام متابعة لمعرفة أثر التدريب ونتائجه.
- عدم وجود مدربين مختصون في تدريب مديري المدارس، وهذا ما يقلل من جدوى وفاعلية تلك الدورات.

ثانياً: نتائج الدراسة الميدانية:

- 1- جاءت إجابات عينة الدراسة حول عملية تطوير المناهج التربوية ضمن درجة تحقق متوسطة.
- 2- جاءت إجابات عينة الدراسة حول التخطيط لعملية تطوير المناهج ضمن درجة تحقق متوسطة.
- 3- جاءت إجابات عينة الدراسة حول تنفيذ ومتابعة عملية تطوير المناهج ضمن درجة تحقق متوسطة.
- 4- من أهم المعوقات التي تواجه عملية تطوير المناهج في سورية من وجهة نظر عينة الدراسة "ضعف التنسيق بين وزارة التربية ووزارة التعليم العالي بما يخدم عملية تطوير

- المناهج" و "نقص في التمويل اللازم لنجاح عملية تطوير المناهج" و "عدم توافر الأماكن اللازمة لبناء ما يتطلبه المنهاج المطور من مخابر ومعامل".
- 5- جاءت إجابات عينة الدراسة حول تدريب معلمي ومديري مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي ضمن درجة تحقق ضعيفة.
- 6- جاءت إجابات عينة الدراسة حول التخطيط لعملية تدريب معلمي ومديري مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي ضمن درجة تحقق ضعيفة.
- 7- جاءت إجابات عينة الدراسة حول تنفيذ عملية تدريب معلمي ومديري مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي ضمن درجة تحقق ضعيفة.
- 8- جاءت إجابات عينة الدراسة حول تقويم عملية تدريب معلمي ومديري مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي ضمن درجة تحقق متوسطة.
- 9- من أهم المعوقات التي تواجه عملية التدريب في أثناء الخدمة في الجمهورية العربية السورية من وجهة نظر عينة الدراسة "قلة الحوافز المادية للقائمين على التدريب" و "عدم وجود برنامج متابعة ميداني للتأكد من انتقال أثر التدريب" و "ضعف المصداقية في تقويم المتدربين والدورة التدريبية" و "نقص الوسائل والتقنيات التعليمية في مراكز التدريب".
- 10- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط إجابات عينة الدراسة حول التخطيط لعملية تطوير المناهج تعزى لمتغير المسمى الوظيفي لصالح منسقي المواد والموجهين.
- 11- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط إجابات عينة الدراسة حول التخطيط لعملية تطوير المناهج تعزى لمتغير المؤهل العلمي لصالح الحاصلين على مؤهل الدراسات العليا.
- 12- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط إجابات عينة الدراسة حول التخطيط لعملية تطوير المناهج تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة.
- 13- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط إجابات عينة الدراسة حول واقع تنفيذ ومتابعة عملية تطوير المناهج تعزى لمتغير المسمى الوظيفي لصالح منسقي المواد والموجهين.

- 14- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط إجابات عينة الدراسة حول واقع تنفيذ ومتابعة عملية تطوير المناهج وفقاً لمتغير المؤهل العلمي.
- 15- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط إجابات عينة الدراسة حول واقع تنفيذ ومتابعة عملية تطوير المناهج وفقاً لمتغير عدد سنوات الخبرة.
- 16- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط إجابات عينة الدراسة حول واقع التخطيط لعملية تدريب معلمي ومديري مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي وفقاً لمتغير المسمى الوظيفي.
- 17- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط إجابات عينة الدراسة حول واقع التخطيط لعملية تدريب معلمي ومديري مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي وفقاً لمتغير المؤهل العلمي.
- 18- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط إجابات عينة الدراسة حول واقع التخطيط لعملية تدريب معلمي ومديري مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي وفقاً لمتغير عدد سنوات الخبرة.
- 19- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط إجابات عينة الدراسة حول واقع تنفيذ عملية تدريب معلمي ومديري مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي وفقاً لمتغير المسمى الوظيفي لصالح منسقي المواد والموجهين.
- 20- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط إجابات عينة الدراسة حول واقع تنفيذ عملية تدريب معلمي ومديري مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي وفقاً لمتغير المؤهل العلمي.
- 21- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط إجابات عينة الدراسة حول واقع تنفيذ عملية تدريب معلمي ومديري مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي وفقاً لمتغير عدد سنوات الخبرة لصالح الذين لديهم خبرة أقل من (5) سنوات.

22- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط إجابات عينة الدراسة حول واقع تقويم عملية تدريب معلمي ومديري مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي وفقاً لمتغير المسمى الوظيفي لصالح منسقي المواد والموجهين.

23- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط إجابات عينة الدراسة حول واقع تقويم عملية تدريب معلمي ومديري مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي وفقاً لمتغير المؤهل العلمي.

24- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط إجابات عينة الدراسة حول واقع تقويم عملية تدريب معلمي ومديري مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي وفقاً لمتغير عدد سنوات الخبرة.

Abstract

This research aims at:

1-identifying the needs for the educational development and its bases,demands, ways and steps in the following fields (curricula development –educational training).

2- identifying the educational development in the period between 2000-2014 The Syrian Arab Republic –curricula modernizing -training of teachers and managers in the first cycle of basic learning in duty.

3-identifying the reality of curricula modernizing in SAR from the perspectives of those who practice it.

4- identifying the reality of curricula modernizing concerning planning in SAR from the perspectives of those who supervise it.

5-identifying the reality of curricula modernizing concerning Planning for curricula modernizing –implementation of curricula modernizing in SAR from the perspectives of those who supervise it.

6- identifying the reality of training of teachers and managers in the first cycle of basic learning in SAR from the perspectives of those who supervise it.

7- identifying the reality of training of teachers and managers in the first cycle of basic learning concerning planning for training from the perspectives of those who supervise it.

8- identifying the reality of training of teachers and managers in the first cycle of basic learning concerning the implementation of training from the perspectives of those who supervise it.

9- identifying the reality of training of teachers and managers in the first cycle of basic learning concerning the evaluation of training from the perspectives of those who supervise it.

10- identifying the main obstacles of the educational development in Syria from the perspectives of those who do it.

11- identifying the main obstacles of training in the SAR from the perspectives of those who do it.

12- identifying the effect of degree –many years of experience – the job naming) on the responses of the officials of curricula development and training of teachers and managers in the first cycle of basic learning concerning the development of curricula and of teachers and managers in the first cycle of basic learning.

13- suggesting a perspective for the educational development in Syria in the following fields: curricula development -training of teachers and managers in the first cycle of basic learning.

To achieve these goals, the historical research was used in addition to the descriptive one.

The 131 researchers were those who are responsible for developing curricula in the national center, directing, and basic learning developments. Because the numbers in the specified sample are so limited, the whole society was considered a study sample of 131 members.

The outcomes of the research were:

A-the outcomes of the historical research of educational development between (2000-2014).

1-Between (2000-2012), Syria has achieved a lot in the following fields:

The growing numbers of learners in different stages –the increase in the numbers of schools and teachers, but because of current crisis, the rates have fallen (2012-2104).

2-The 9th plans of 5 years did not take into consideration the unexpected future nor did the 10th and the 11th.

3- the ministry of education continuously has worked hard to develop curricula according to the changes in the educational field.

4-the developed curricula which were put into practice between (2010-2011) have tried to avoid the disadvantages in the old curricula, especially repetition, too much information and tried to focus on knowledge.

5- the developed curricula were put according to the national criteria, which is very essential because it bears in mind the psychology and age of learners and keeps up with the scientific development.

6-The developed curricula focus on the learner, the core of learning.It also shares the learner with yearly plans.In these curricula, the learner becomes interactive instead of being emotional.

7- the new curricula depend on modern methodologies.

8-the new curricula have too many activities.

9-the new curricula was criticized for not being so suitable to the nature of classes in Syria because of the lack of equipment's –the new methodology enquires special distribution, which can't be made in the current classrooms.

10- the process of modernizing curricula in the SAR has been made according to practical steps and suitable to the modern era.But this process required a profound training to the teachers and affording all the requirements to apply the curricula:buildings, equipment and modern technology.

11-the curricula development center is probably one of the most educational achievements in Syria in 2013 in addition to the evaluation center.

12-The Syrian ministry of education made sure that the employees are well trained through too many training courses.

13-We can distinguish between two main training programs in Syria: the renewable programs and the qualifying ones.

14- The methods used in the training programs are training courses, weekly sessions, class visits, illustrating lessons and procedures research, which fit to the modern training.

15-the current crisis has affected the training because some schools became shelters, which resulted in growing numbers of students in the same class.This, in turn, required teaching teachers how to deal with large numbers inside the classroom in addition to the end of some important educational programs: the national academy for training.

16-in The SAR, training teachers in duty has some disadvantages:

a-The training period is short.

b-The training requirements do not fit the trainers and there is not enough focus on the real needs of the trainers.

c-Traditional theoretical approaches are followed in training because the training period is short and does not fit the practical interactive activities.

d-The programs followed in training teachers in duty are still poor and traditional.

e- Training teachers lack ideological bases.

f-Many trainers do not clearly see the goals of training.

r-There is a gap in evaluating the process of training.

17-The ministry of education in Syria has developed the school management, which was assured in many conferences, workshops and decisions in addition to the managers' training project.

18- Training the managers in the first cycle of basic learning in duty has the following disadvantages:

a-Focusing of the theoretical side and depend on lecturing in most of the courses

b-The courses related to the administrative procedures of the managers (planning –organizing and decision making) are very limited.

c-Very few topics mentioned the modern procedures in management.

d-The application period is very limited and insufficient to acquire administrative skills and concepts.

e-There is no supervision system to know the results.

f-There are no special trainers to the managers which makes the courses less effective.

The outcomes of the field study:

1-The answers of the sample concerning the development of curricula were within average.

2- The answers of the sample concerning the planning for the development of curricula were within average.

3- The answers of the sample concerning the implementation of the process of curricula development were within average.

4-one of the obstacles of modernizing curricula in Syria from the perspective of the sample is (the lack of coordination between the ministry of education and the ministry of higher education in addition to the lack of findings.

5-The answers to the sample concerning the training of current teachers and managers in the first cycle of basic learning were too low.

6- The answers to the sample concerning the planning for training the teachers and managers in the first cycle of basic learning were too low.

7- The answers to the sample concerning the evaluation of the application of training of teachers and managers in the first cycle of basic learning were within average.

8- The answers to the sample concerning the evaluation of training of teachers and managers in the first cycle of basic learning were within average.

9-one of the obstacles that face the training of teachers and managers in duty in the Syrian Arab Republic from the perspectives of the sample is "the lack of prize money in addition to the lack of credibility in evaluating trainers ".

10-The vast differences between the responses concerning the planning for developing curricula due to the change in job.

11- The vast differences between the responses concerning the planning for developing curricula due to the change in scientific degree.

12-There were no differences between the average responses of the sample concerning the planning for curricula modernizing due to the change in the experience years.

13-The differences between the average responses on the implementation of modernizing curricula due to the job of directors.

14- There were no differences between the average responses of the implementation of modernizing curricula according to the scientific degree.

15- There were no differences between the average responses of the sample on the implementation of modernizing curricula according to the changes in many years of experience.

16- There were no differences between the average responses of the sample concerning the planning for training teachers and managers in the first cycle of basic learning according to the change in job naming.

17- There were no differences between the average responses of the sample concerning the planning for training teachers and managers in the first cycle of basic learning according to the change in scientific degree.

18- There were no differences between the average responses of the sample concerning the planning for training teachers and managers in the first cycle of basic learning according to the change in many years of experience.

19- There were no differences between the average responses of the sample concerning the planning for training teachers and managers in the first cycle of basic learning according to the change in job naming for the coordinators and directors.

20 -There were no differences between the average responses of the sample on the implementation of training teachers and managers in the first cycle of basic learning according to the change in scientific degree.

21- There were no differences between the average responses of the sample on the implementation of training teachers and managers in the first cycle of basic learning according to the change in many years of experience for those who have less than 5 years.

22-There were no differences between the average responses of the sample on the implementation of training teachers and managers in the first cycle of basic learning according to the change in job naming for the coordinators and directors.

23- There were no differences between the average responses of the sample on the evaluation of training teachers and managers in the first cycle of basic learning according to the scientific degree.

24- There were no differences between the average responses of the sample on the evaluation of training teachers and managers in the first cycle of basic learning according to many years of experience.

Damascus University
Faculty of Education
Department of Comparative Education



*Analysis of the Reality of Educational Development
in the Syrian Arab Republic During the Period
Between {2000-2014}*

and Presenting a Proposed Vision for Development

A Thesis for PhD in Comparative Education and Educational Management

Prepared by

Raed Noaman Saad

Supervised by:

Prof. Sumaya Mansour

Professor in the Department of Comparative Education

Assistant Supervisor:

Pro. Assef Yusuf

Professor in the Department of Curricula and Teaching Methods

Damascus: $\frac{1438 - 1439 AH}{2017 - 2018 AD}$