



الجمهورية العربية السورية
جامعة دمشق
كلية التربية
قسم المناهج وطرائق التدريس

مشكلات المعلمين الوكلاء المهنية واحتياجاتهم التدريبية في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي

رسالة مقدمة لنيل درجة الماجستير في المناهج وطرائق التدريس

أعدتها الطالبة

ساره فايز عرابي

بإشراف

الدكتور سام عبد الكريم عمار

الأستاذ في قسم المناهج وطرائق التدريس

العام الدراسي 2020/ 2021

شكر وتقدير

الحمد لله الذي وفقني وأكرمني، ويسّر لي إنجاز هذا العمل، وأسأله من فضله تعالى أن يزيدني معرفةً وعلماً. وأتوجه بجزيل الشكر وعظيم الامتنان إلى معلمي وأستاذي الدكتور سام عمار الذي مهّد لي الدرب وأخذ بيدي رويداً رويداً لأجتاز كل صعب، وعلمني أسس كتابة البحث العلمي، ووجهني بكل دقة وأناة، وتحملني بكل صبر وحنان، فأغنى هذه الرسالة بملاحظاته القيّمة وإرشاداته السديدة، وشدّبها، وقوّمها حتى أبصرت النور. أسأل الله العظيم أن يجزيه عني خير الجزاء وأن يوفقه لكل ما يحبّ ويرضى.

- وأقدم شكري وتقديري إلى الأساتذة الأفاضل أعضاء لجنة الحكم على الجهد الذي بذلوه في قراءة هذه الرسالة والحكم عليها.

- كما أتوجه بالشكر الجزيل إلى السادة الأساتذة الذين تفضلوا بتحكيم أداتي البحث.

_ كذلك أوجه شكري وامتناني إلى أعضاء الهيئة الإدارية والتدريسية في كلية التربية على ما وفّروه لي من فرص وتسهيلات ومناخ مواتٍ للدراسة والبحث.

_ وإلى العاملين في وزارة التربية من موجهين تربويين، ومديري مدارس، ومدرسين، ومعلمين، على تعاونهم ومساندتهم لي، كما أشكر المعلمين الوكلاء في مديرية تربية دمشق الذين أبدؤوا تعاوناً في الإجابة عن بنود أداتي البحث.

- كما أشكر زملائي، وأصدقائي الذين ساعدوني وشجعوني، لإنجاز هذا العمل.

- وكل الشكر لعائلتي: إخوتي وأخواتي، وأولادي وزوجي، الذين ساندوني ووقفوا إلى جانبي وكانوا خير عون لي.

فهرس المحتويات

الرقم	المحتوى	الصفحة
1	فهرس المحتويات.	ب- ح
2	فهرس الجداول.	ح- ذ
3	فهرس الملاحق.	ذ
الفصل الأول: الإطار المنهجي للبحث		
1	مقدمة.	3-2
2	مشكلة البحث.	5-3
3	أهمية البحث.	6
4	أسئلة البحث.	7
5	فرضيات البحث.	9-8
6	أهداف البحث.	9
7	مجتمع البحث وعينته.	9
8	منهج البحث.	10-9
9	أداتا البحث.	10
10	حدود البحث.	10
11	متغيرات البحث.	10
12	مصطلحات البحث وتعريفاته الإجرائية.	11-10
الفصل الثاني: دراسات سابقة		
1	مقدمة.	14
2	دراسات متعلقة بمشكلات المعلمين المهنية.	14
3	دراسات متعلقة بالاحتياجات التدريبية للمعلمين.	18
4	التعليق على الدراسات السابقة.	23

24	موقع البحث الحالي من الدراسات السابقة.	5
الفصل الثالث مشكلات المعلمين الوكلاء المهنية		
26	مقدمة.	1
26	تعريف المعلم الوكيل.	2
28	المعلمون الوكلاء في الجمهورية العربية السورية	3
28	المشكلات المهنية للمعلمين الوكلاء.	4
28	تعريف المشكلة.	1.4
29	مشكلات المعلمين المهنية عموماً.	2.4
31	مصادر مشكلات المعلمين.	3.4
36	مشكلات المعلمين الوكلاء المهنية.	4.4
الفصل الرابع تدريب المعلمين الوكلاء في الجمهورية العربية السورية		
38	مقدمة.	1
39	تدريب المعلمين في أثناء الخدمة.	2
39	مفهوم التدريب في أثناء الخدمة.	1.2
41	تدريب المعلمين الوكلاء في الجمهورية العربية السورية.	3
42	الدورة التدريبية للمعلمين الوكلاء في مدينة دمشق.	4
الفصل الخامس الاحتياجات التدريبية للمعلمين الوكلاء		
52	مقدمة.	1
53	مفهوم الاحتياجات التدريبية.	1.2
55	أهمية تحديد الاحتياجات التدريبية.	2.2

55	مصادر تحديد الاحتياجات التدريبية.	3.2
56	الخطوات التي تسبق تحديد الاحتياجات التدريبية.	4.2
57	أساليب تحديد الاحتياجات التدريبية.	5.2
59	طرق جمع المعلومات لتحديد الاحتياجات التدريبية.	6.2
62	تصنيف الاحتياجات التدريبية ومجالاتها.	7.2
63	أخطاء تحديد الاحتياجات التدريبية ومشكلاتها.	8.2
الفصل السادس بناء أدوات البحث وتطبيقهما		
68	مقدمة.	1
68	بناء أدوات البحث.	2
68	استبانة المشكلات المهنية للمعلمين الوكلاء.	1.2
70	استبانة الاحتياجات التدريبية للمعلمين الوكلاء.	2.2
71	مجتمع البحث وعينته.	3
72	تطبيق أدوات البحث.	4
74	الصعوبات التي واجهت الباحثة في أثناء إعداد البحث.	5
الفصل السابع نتائج استبانة المشكلات المهنية للمعلمين الوكلاء		
76	مقدمة.	1
77	نتائج أسئلة الدراسة المتعلقة بمشكلات المعلمين الوكلاء المهنية وتفسيرها.	2
96 - 77	نتائج السؤال الأول ونصه: "ما المشكلات المهنية للمعلمين الوكلاء في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة دمشق؟"	1.2
96	نتائج السؤال الثاني ونصه: "هل يؤثر الجنس في تقدير المعلمين الوكلاء في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة دمشق لوجود مشكلات مهنية لديهم؟"	2.2
99	نتائج السؤال الثالث ونصه: "هل يؤثر المؤهل العلمي في تقدير المعلمين الوكلاء في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة دمشق لوجود"	3.2

	مشكلات مهنية لديهم؟	
101	نتائج السؤال الرابع ونصه: " هل تؤثر سنوات الخبرة في تقديرات المعلمين الوكلاء في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة دمشق لوجود مشكلات مهنية لديهم؟"	4.2
104	نتائج السؤال الخامس ونصه: " هل تؤثر المنطقة التعليمية في تقدير المعلمين الوكلاء في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة دمشق لوجود مشكلات مهنية لديهم؟"	5.2
الفصل الثامن		
نتائج استبانة الاحتياجات التدريبية للمعلمين الوكلاء		
109	مقدمة.	1
110	نتائج أسئلة الدراسة المتعلقة بالاحتياجات التدريبية للمعلمين الوكلاء وتفسيرها.	2
128 - 110	نتائج السؤال الأول. ونصه "ما الاحتياجات التدريبية للمعلمين الوكلاء في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة دمشق؟"	1.2
128	نتائج السؤال السادس ونصه: " هل يؤثر الجنس في نوعية الاحتياجات التدريبية للمعلمين الوكلاء في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة دمشق؟"	2.2
131	نتائج السؤال السابع ونصه: " هل يؤثر المؤهل العلمي في نوعية الاحتياجات التدريبية للمعلمين الوكلاء في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة دمشق؟"	3.2
133	نتائج السؤال الثامن ونصه: " هل تؤثر سنوات الخبرة في نوعية الاحتياجات التدريبية للمعلمين الوكلاء في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة دمشق؟"	4.2
135	نتائج السؤال التاسع ونصه: " هل تؤثر المنطقة التعليمية في نوعية الاحتياجات التدريبية للمعلمين الوكلاء في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة دمشق؟"	5.2
138	توصيات ومقترحات.	3

140	ملخص البحث باللغة العربية.	
142	مراجع البحث باللغة العربية.	
150	مراجع البحث باللغة الأجنبية.	
151	المواقع الالكترونية.	
152	ملاحق البحث.	
164	ملخص البحث باللغة الإنكليزية.	

فهرس الجداول

الرقم	موضوع الجدول	الصفحة
(1)	توزع عينة الدراسة وفق متغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والمنطقة التعليمية).	73
(2)	فئات قيم المتوسط الحسابي ودرجات عينة البحث الموافقة لها.	76
(3)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستبانة مشكلات المعلمين الوكلاء المهنية في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مجال تصميم التعليم.	77
(4)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستبانة مشكلات المعلمين الوكلاء المهنية في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مجال تنفيذ الدروس.	81
(5)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستبانة مشكلات المعلمين الوكلاء المهنية في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مجال ضبط الصف والإدارة الصفية.	84
(6)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستبانة مشكلات المعلمين الوكلاء المهنية في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مجال التعامل مع الزملاء والإدارة.	86
(7)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستبانة مشكلات المعلمين الوكلاء	89

	المهنية في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مجال التعامل مع الأهل.	
91	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستبانة مشكلات المعلمين الوكلاء في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مجال العوامل والظروف المشتركة مع المعلم الأصيل.	(8)
94	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات استبانة مشكلات المعلمين الوكلاء المهنية.	(9)
97	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" لأثر الجنس على المشكلات المهنية للمعلمين الوكلاء في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي.	(10)
99	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات العينة حول مشكلاتهم المهنية حسب متغير المؤهل العلمي.	(11)
100	اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق بين متوسطات إجابات العينة حول مشكلاتهم المهنية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.	(12)
101	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات العينة حول مشكلاتهم المهنية حسب متغير سنوات الخبرة.	(13)
102	اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق بين متوسطات إجابات العينة حول مشكلاتهم المهنية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.	(14)
103	نتائج اختبار "شيفيه"؛ لمعرفة اتجاه الفروق بين متوسطات إجابات العينة حول مشكلاتهم المهنية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.	(15)
104	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات العينة حول مشكلاتهم المهنية تبعاً لمتغير المنطقة التعليمية.	(16)
105	اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق بين متوسطات إجابات العينة حول مشكلاتهم المهنية تبعاً لمتغير المنطقة التعليمية.	(17)
106	نتائج اختبار "شيفيه"؛ لمعرفة اتجاه الفروق بين متوسطات إجابات العينة حول مشكلاتهم المهنية تبعاً لمتغير المنطقة التعليمية.	(18)
109	فئات قيم المتوسط الحسابي ودرجات عينة البحث الموافقة لها.	(19)
110	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستبانة الاحتياجات التدريبية للمعلمين الوكلاء في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مجال تصميم التعليم.	(20)

113	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستبانة الاحتياجات التدريبية للمعلمين الوكلاء في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مجال تنفيذ الدروس.	(21)
117	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستبانة الاحتياجات التدريبية للمعلمين الوكلاء في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مجال الإدارة الصفية.	(22)
119	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستبانة الاحتياجات التدريبية للمعلمين الوكلاء في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مجال العلاقات الإنسانية.	(23)
122	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستبانة الاحتياجات التدريبية للمعلمين الوكلاء في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مجال تقنيات التعليم.	(24)
125	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستبانة الاحتياجات التدريبية للمعلمين الوكلاء في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مجال التقييم.	(25)
127	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات استبانة الاحتياجات التدريبية.	(26)
129	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" لأثر الجنس على الاحتياجات التدريبية للمعلمين الوكلاء في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي.	(27)
131	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات العينة حول احتياجاتهم التدريبية حسب متغير المؤهل العلمي.	(28)
132	اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق بين متوسطات إجابات العينة حول احتياجاتهم التدريبية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.	(29)
133	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات العينة حول احتياجاتهم التدريبية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.	(30)
134	اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق بين متوسطات إجابات العينة حول احتياجاتهم التدريبية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.	(31)
134	نتائج اختبار "شيفيه" لمعرفة اتجاه الفروق بين متوسطات إجابات العينة حول احتياجاتهم التدريبية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.	(32)
136	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات العينة حول احتياجاتهم التدريبية تبعاً لمتغير المنطقة التعليمية.	(33)

136	اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق بين متوسطات إجابات العينة حول احتياجاتهم التدريبية تبعاً لمتغير المنطقة التعليمية.	(34)
137	نتائج اختبار "شيفيه" لمعرفة اتجاه الفروق بين متوسطات إجابات العينة حول احتياجاتهم التدريبية تبعاً لمتغير المنطقة التعليمية.	(35)

فهرس الملاحق

152	جدول بأسماء السادة محكمي أداتي البحث.	ملحق(1)
153	نتائج الدراسة الاستطلاعية المتعلقة بالاحتياجات التدريبية للمعلمين الوكلاء.	ملحق(2)
154	نتائج الدراسة الاستطلاعية المتعلقة بمشكلات المعلمين الوكلاء المهنية.	ملحق(3)
155	استبانة مشكلات المعلمين الوكلاء المهنية بصورتها النهائية.	ملحق(4)
159	استبانة الاحتياجات التدريبية للمعلمين الوكلاء بصورتها النهائية.	ملحق(5)
163	موافقة وزارة التربية على تطبيق أداتي البحث.	ملحق(6)
	.	

الفصل الأول

الإطار المنهجي للبحث

الرقم	الفصل الأول: الإطار المنهجي للبحث	الصفحة
1	مقدمة.	3 - 2
2	مشكلة البحث.	5 - 3
3	أهمية البحث.	6
4	أسئلة البحث.	7 - 6
5	فرضيات البحث.	7
6	أهداف البحث.	9
7	مجتمع البحث وعينته.	9
8	منهج البحث.	10 - 9
9	أداتا البحث.	10
10	حدود البحث.	10
11	متغيرات البحث.	10
12	مصطلحات البحث وتعريفاته الإجرائية.	11

الفصل الأول

الإطار المنهجي للبحث

1. مقدمة

يعد بناء الانسان وتربيته تربية صالحة أسمى ما تسعى إليه المجتمعات والدول، وهذا لا يتحقق إلا بوجود نظام تربوي متكامل في مدخلاته وعملياته ومخرجاته، مفتوح ومرن ومتفاعل مع البيئة المحيطة، ولاسيما في ظل التغيرات الكبيرة في المجتمع التي نتجت عن التدفق المعرفي والتكنولوجي. ولما كان دور المعلم في المنظومة التربوية كبيراً، إذ يقع على عاتقه تنفيذ الخطط التعليمية، وتحقيق الأهداف التربوية المنشودة، كان لزاماً على الدول أن تسعى إلى تأهيل المعلم تأهيلاً أكاديمياً عالياً، وتدريبه باستمرار، ليستطيع أن يقوم بعمله على أكمل وجه، وبواكب التطور السريع للمجتمع، ويواجه التحديات والمشكلات التي تعيق تأدية مهامه وواجباته المهنية، ولاسيما في المرحلة الأولى من التعليم الأساسي.

وقد أولت وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية تأهيل المعلمين اهتماماً كبيراً منذ الاستقلال، فأنشأت معاهد دور المعلمين في المحافظات، وطوّرت مناهجها باستمرار، وافتتحت قسم معلم صف في كليات التربية عام 1999 بموجب المرسوم رقم (61) بعد أن قررت وزارة التربية إغلاق دور المعلمين.

كما افتتحت الوزارة بالتعاون مع وزارة التعليم العالي برنامج معلم الصف في نظام التعليم المفتوح للعام الدراسي 2004/2005 مدة البرنامج عشر سنوات يهدف إلى تأهيل الأطر من خريجي دور المعلمين تأهيلاً كافياً، ورفع كفاياتهم العلمية والتربوية الى مستوى الإجازة في التربية، على أن تكون مدة الدراسة فيه عامين، بعد معادلة دراستهم في دور المعلمين بالسنتين الأولى والثانية الجامعيتين. (موقع كلية التربية، التعليم المفتوح).

وعملت الوزارة على تثبيت عدد من المعلمين الوكلاء، الذين تجاوزت خدماتهم (500) يوم على عدة دفعات كان آخرها عام 2019، وأجرت لهم دورات تدريبية بعد تثبيتهم خلال العطلة الصيفية، مدة ثلاثة أشهر لعامين متتاليين.

هذه الإجراءات المتخذة، أسهمت في رفد عدد كبير من المعلمين المؤهلين تربوياً، للقيام بوظيفتهم في تعليم التلاميذ في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي.

ولكن هذا العدد من المعلمين لم يعد كافياً، فهناك حاجة متزايدة لملء الشواغر الموجودة في المدارس، نظراً لتزايد أعداد التلاميذ في هذه المرحلة، وتحول أعداد من المعلمين الخريجين قسم معلم صف، إلى القيام بوظائف إدارية في المدارس، أو في مديريات التربية وفروعها. هذا النقص في عدد المعلمين المؤهلين تلافته مديريات التربية عن طريق تعيين أعداد من المعلمين الوكلاء المؤقتين، بمؤهلات علمية مختلفة (ثانوية عامة، ومعهد متوسط، وإجازة جامعية)، ليقوموا بتعليم التلاميذ في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة دمشق وغيرها من المحافظات. ومما زاد في أعداد المعلمين الوكلاء الأزمة في سورية التي أدت إلى سفر عدد كبير من المعلمين الأصلاء، أو استقالتهم من العمل، أو تهجيرهم إلى مناطق أخرى أكثر أمناً.

2. مشكلة البحث

يقاس رقي الأمم وتقدمها بما تقدمه لأبنائها من تربية وتعليم ورعاية، وهذا يستدعي الاهتمام بالمعلم وتأهيله قبل الخدمة وفي أثنائها، وتأمين فرص النمو المهني لديه ليقوم بعمله على أكمل وجه، ويواكب التغيرات السريعة من حوله، ويذلل الصعوبات التي تقف حائلاً بينه وبين تحقيق أهدافه، وتلبي طموحاته التربوية، هذا بالإضافة إلى الجهد الذاتي الذي ينبغي أن يقوم به المعلم لتطوير نفسه مهنيًا بالبحث والاستقصاء للحصول على معلومات واكتساب مهارات تمكّنه من أداء عمله على نحو أفضل.

وقد أكد العديد من الدراسات مثل دراسة (الخطيب، 1994) ودراسة (صاصيلا، 2005) وغيرها، أهمية تدريب المعلمين في أثناء الخدمة وفق برامج تدريب خاصة، وذلك: "لإعادة بناء خبرات ومهارات وكفاءات المعلمين وتجديدها في ضوء ما يستجد من مستحدثات تربوية وتقنية وكذلك أن يكون التدريب بحسب الأولويات وينظم وفقاً للمستجدات الطارئة على الساحة التربوية والاحتياجات التي ينبغي أن يلّم بها" (ديب، 2006).

هذا التدريب ضروري ومهمّ للمعلمين الذين تلقوا تأهيلاً تربوياً قبل الخدمة، فما حال المعلمين الوكلاء الذين لم يتلقوا أي تأهيل تربوي؟ فهم يقومون بالتعليم في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدارس دمشق وغيرها من المحافظات السورية، حيث إن بعض هذه المدارس لا يوجد فيها معلم أصيل مؤهل واحد، للعام الدراسي 2017/2018 (حسب إحصائية مديرية الإحصاء والتخطيط لمدينة دمشق) منها مدرسة (سعد بن معاذ، ومدرسة أبو أيوب الأنصاري، ومدرسة ابن حزم الأندلسي) في منطقة كفرسوسة، ومدرسة مصطفى كامل في منطقة الميدان، وغيرها. ومن خلال عمل الباحثة معلمة وإدارية في عدد من مدارس دمشق وريفها، منها (مدرسة ميدعا الريفية، وعدرا العمالية للبنين، وسعد بن معاذ، وحسن شعيرية، ومحمد بديع الكسم، ومحمد عرفان الصيداوي)، لاحظت أنّ هؤلاء المعلمين الوكلاء، على اختلاف مؤهلاتهم العلمية، ليس لديهم خبرات تربوية كافية للقيام بالتعليم على الوجه المطلوب، ويعانون من مشكلات عديدة سواءً في التعليم داخل الصف، أم في المدرسة أم في التحضير للدروس في البيت، بغض النظر عن العوامل الشخصية وسنوات الخبرة والبيئة المحيطة بالمدرسة، الأمر الذي ينعكس سلباً على التلاميذ تربوياً ونفسياً واجتماعياً، ويؤدي إلى الهدر التربوي وإلى خلل في الخطط التربوية التي تضعها وزارة التربية للتطوير والتحديث لرفع سوية التربية والتعليم في مدارسها، وتحقيق النمو المتكامل للتلاميذ. وإذا كانت المدارس تضم أعداداً كبيرة من المعلمين الوكلاء فإن من الضروري إذن البحث عن المشكلات التي تعترض عملهم،

والعمل على إيجاد حلول لها، وتحديد احتياجاتهم التدريبية التي يشعرون بأنهم بحاجة حقيقية إليها، وتوفيرها لهم، عن طريق دورات خاصة أو برامج تدريبية تناسب احتياجاتهم.

وقد قامت الباحثة بإجراء دراسة استطلاعية للوقوف بدقة على واقع مشكلات المعلمين الوكلاء واحتياجاتهم التدريبية، وجرت الدراسة في أربع مدارس (أبو أيوب الأنصاري، وسعد بن معاذ، ومصطفى كامل، ومحمد بديع الكسم). على مرحلتين، في المرحلة الأولى وزعت استبانة تضم أسئلة مفتوحة على المعلمين الوكلاء تتضمن أسئلة حول الدورات التدريبية، والمعلومات التربوية التي يحتاجون إليها، وتساعدهم على أداء عملهم التعليمي بنجاح، كما تضمنت الأسئلة الصعوبات التي تواجههم في عملهم. وكانت أهم النتائج: أنهم يحتاجون إلى دورات في (المناهج، وكل ما يخص التدريس، وطرائق التدريس، والإدارة الصفية، والتقويم، وصعوبات التعلم) كما هو مبين في الملحق رقم (2).

وفي المرحلة الثانية وزعت استبانة تضم أسئلة مفتوحة حول المشكلات التي تواجههم في التعليم داخل الصف، وفي المدرسة، وفي أثناء تحضير الدروس في البيت. وكانت أهم النتائج: أن أكثر المشكلات التي يعانون منها هي: (عدم وجود وسائل تعليمية مناسبة للمناهج المطورة، وعدم معرفة طرائق التدريس الحديثة، والتقصير الدراسي لدى التلاميذ، وصعوبة التعامل مع التلاميذ، وعدم التزامهم بتنفيذ الواجبات المدرسية، والأعداد الكبيرة للتلاميذ داخل الصف، وعدم تعاون أولياء الأمور في متابعة أولادهم دراسياً، وعدم القدرة على ضبط التلاميذ في المدرسة) كما هو مبين في الملحق رقم (3).

ذلك كله حفز الباحثة على إجراء دراسة علمية، تتحدد من خلالها المشكلات والاحتياجات التدريبية الفعلية للمعلمين الوكلاء في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، ليؤدوا دورهم المنوط بهم على أكمل وجه. فجاغت هذه الدراسة محاولة للكشف عن ذلك. وتتحدد مشكلة البحث في دراسة مشكلات المعلمين الوكلاء المهنية واحتياجاتهم التدريبية في صفوف الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في محافظة دمشق.

3. أهمية البحث

تكمن أهمية البحث في النقاط الآتية:

1. يقدم البحث جرداً علمياً للمشكلات المهنية والاحتياجات التدريبية للمعلمين الوكلاء في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي.

2. ينتظر أن يساعد هذا البحث على توفير بيانات ومعلومات علمية دقيقة عن المشكلات المهنية والاحتياجات التدريبية للمعلمين الوكلاء في الحلقة الأولى يستفيد منها القائمون على التدريب المهني، ومديرو المدارس، والمشرفون التربويون .

3. يؤمل أن يهيئ هذا البحث بيانات علمية موثقة تشجع على إجراء دراسات معمقة في الميدان المدروس.

4. يتوجه هذا البحث إلى أصحاب المشكلات المهنية والاحتياجات التدريبية أنفسهم، ينتظر له أن يقدم بيانات موضوعية علمية تستقى في الميدان من أصحاب المشكلات بالذات وتعبر عن معاناتهم وطموحاتهم.

4. أسئلة البحث

سعى البحث إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما مشكلات المعلمين الوكلاء المهنية وما احتياجاتهم التدريبية في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة دمشق؟

2. هل يؤثر الجنس في تقدير المعلمين الوكلاء في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة دمشق لوجود مشكلات مهنية لديهم؟

3. هل يؤثر المؤهل العلمي في تقدير المعلمين الوكلاء في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي لوجود مشكلات مهنية لديهم؟

4. هل تؤثر سنوات الخبرة في تقدير المعلمين الوكلاء في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي لوجود مشكلات مهنية لديهم؟

5. هل تؤثر المنطقة التعليمية في تقدير المعلمين الوكلاء في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي لوجود مشكلات مهنية لديهم؟

6. هل يؤثر الجنس في نوعية الاحتياجات التدريبية للمعلمين الوكلاء في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة دمشق؟

7. هل يؤثر المؤهل العلمي في نوعية الاحتياجات التدريبية للمعلمين الوكلاء في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي؟

8. هل تؤثر سنوات الخبرة في نوعية الاحتياجات التدريبية للمعلمين الوكلاء في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي؟

9. هل تؤثر المنطقة التعليمية في نوعية الاحتياجات التدريبية للمعلمين الوكلاء في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي؟

5. فرضيات البحث

سعى البحث إلى اختبار الفرضيات عند مستوى الدلالة (0,05) وهي الآتية:

1. ليس هناك من فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات إجابات المعلمين الوكلاء في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بخصوص تقديراتهم لوجود مشكلات مهنية لديهم تعزى إلى متغير الجنس.

2. ليس هناك من فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات إجابات المعلمين الوكلاء في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بخصوص تقديراتهم لوجود مشكلات مهنية لديهم تعزى إلى متغير المؤهل العلمي.

3. ليس هناك من فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات إجابات المعلمين الوكلاء في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بخصوص تقديراتهم لوجود مشكلات مهنية لديهم تعزى إلى متغير سنوات الخبرة.

4. ليس هناك من فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات إجابات المعلمين الوكلاء في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بخصوص تقديراتهم لوجود مشكلات مهنية لديهم تعزى إلى متغير المنطقة التعليمية.

5. ليس هناك من فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات إجابات المعلمين الوكلاء في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بخصوص احتياجاتهم التدريبية تعزى إلى متغير الجنس.

6. ليس هناك من فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات إجابات المعلمين الوكلاء في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بخصوص احتياجاتهم التدريبية تعزى إلى متغير المؤهل العلمي.

7. ليس هناك من فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات إجابات المعلمين الوكلاء في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بخصوص احتياجاتهم التدريبية تعزى إلى متغير سنوات الخبرة .

8. ليس هناك من فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات إجابات المعلمين الوكلاء في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بخصوص احتياجاتهم التدريبية تعزى إلى متغير المنطقة التعليمية.

6. أهداف البحث

يهدف البحث إلى تحقيق الآتي:

1. حصر المشكلات المهنية والاحتياجات التدريبية للمعلمين الوكلاء في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي.
2. تعرف أثر متغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والمنطقة التعليمية) في مشكلات المعلمين الوكلاء المهنية واحتياجاتهم التدريبية في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي.

7. مجتمع البحث وعينته

تكوّن مجتمع البحث من المعلمين الوكلاء في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في محافظة دمشق.

عينة البحث: اختارت الباحثة عينة ممثلة للمجتمع الإحصائي من المعلمين الوكلاء في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في دمشق بلغ عددهم (282) معلماً وكيلاً، بنسبة 28% من عدد المعلمين الوكلاء الذين يمثلون المجتمع الإحصائي.

8. منهج البحث

اعتمدت الباحثة في دراستها المنهج الوصفي، وهو: "منهج واسع الانتشار في العلوم الإنسانية، يصف الظاهرة المدروسة، كما هي في واقعها الراهن، وصفاً دقيقاً، بعد جمع معلومات كافية عنها، عبر واحدة أو أكثر من أدوات متعددة: (المقابلة والملاحظة والاستبانة وتحليل الوثائق وتحليل المضمون والروايز)، ويقدم لها وصفاً كمياً أو نوعياً" (عمار والموسوي، 2014، 20). لأنه بدا للباحثة الأنسب لدراستها.

9. أدوات البحث

اعتمد البحث الأدوات الآتيتين:

1. استبانة لحصر المشكلات المهنية لدى المعلمين الوكلاء.
 2. استبانة لحصر احتياجاتهم التدريبية .
- وقد بنيتا بعد العودة إلى الأدب التربوي والدراسات السابقة والدراسة الاستطلاعية. وقد خضعت الأدوات لاختباري الصدق والثبات.

10. حدود البحث

ينحصر البحث ضمن الحدود الآتية:

1. مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة دمشق.
2. المعلمين الوكلاء في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الاساسي في مدينة دمشق .
3. العام الدراسي 2018/2019.
4. مشكلات المعلمين الوكلاء المهنية، واحتياجاتهم التدريبية.

11. متغيرات البحث

اعتمد البحث المتغيرات الآتية:

1.11. المتغيرات المستقلة

- 1.1.11. الجنس (ذكور، إناث).
- 2.1.11. المؤهل العلمي (ثانوية عامة، معهد متوسط، إجازة جامعية).
- 3.1.11. سنوات الخبرة (أقل من خمس سنوات، من خمس إلى عشر سنوات، أكثر من عشر سنوات).

4.1.11. المنطقة التعليمية (القدم، والميدان، وقاسيون، واليرموك، وركن الدين، وكفر سوسة).

2.11. المتغيرات التابعة

1.2.11. المشكلات المهنية للمعلمين الوكلاء في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي.

2.2.11. الاحتياجات التدريبية للمعلمين الوكلاء في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي.

12. مصطلحات البحث وتعريفاته الإجرائية

المشكلات المهنية للمعلمين الوكلاء:

يعرّف (بن موسى، 1995) مشكلات المعلمين المهنية: بأنها " الصعوبات أو العوائق المادية أو المعنوية التي تحد و تحول دون تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية المتوخاة، وتسبب الإرهاق والإحباط، والقلق لكل من المعلمين والمتعلمين معا". نقلاً عن (صطيف، 2016، 8).

وتعرّف الباحثة مشكلات المعلمين الوكلاء المهنية إجرائياً: بأنها الصعوبات التي تواجه المعلمين الوكلاء وتعيقهم عن أداء عملهم في التعليم على النحو المأمول، وتقاس بالدرجات والنسب المئوية التي تحصل عليها بنتيجة الإجابة عن بنود الاستبانة الخاصة بالمشكلات.

الاحتياجات التدريبية للمعلمين الوكلاء:

يعرف الطعاني الاحتياجات التدريبية للمعلمين (الطعاني، 2002، 30). بأنها: " معلومات، ومهارات واتجاهات، وقدرات فنية، وسلوكية يراد إحداثها أو تغييرها، أو تعديلها أو تتميتها لدى المتدرب، لتواكب تغييرات معاصرة، أو نواحي تطويرية".

وتعرّفها الباحثة إجرائياً بأنها: مجموعة المعلومات والمهارات والاتجاهات، التي يريد المعلمون الوكلاء اكتسابها والتي تساعدهم على تحسين أدائهم وتزيد من قدرتهم على القيام بعملهم التعليمي على

نحو أفضل، وتقاس بالدرجات والنسب المئوية التي تحصل عليها بنتيجة الإجابة عن بنود الاستبانة الخاصة بالاحتياجات التدريبية.

تعريف المعلم الوكيل حسب ما جاء في قانون العاملين الموحد رقم (50) لعام (2004) في الجمهورية العربية السورية: "هو شخص يعيّن بصورة مؤقتة بدلاً من معلم أصيل يكون بحالة ندب لجهة معينة في التعليم، أو إعاره، أو بحالة كف يد، أو إجازة. ويمارس المعلم الوكيل صلاحيات المعلم الأصيل".

وتعرف الباحثة المعلم الوكيل: بأنه الشخص الذي تعينه مديرية التربية مؤقتاً في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي ليقوم بتعليم التلاميذ فيها، ويستغنى عنه عندما يحلّ محله معلم مؤهل تأهيلاً تربوياً.

التعليم الأساسي: "هو مرحلة تعليمية مدتها تسع سنوات تبدأ من الصف الأول حتى التاسع وهي مجانية والزامية وتضم حلقتي: **الحلقة الأولى للتعليم الأساسي** التي تبدأ من الصف الأول وتنتهي بالصف السادس، و**الحلقة الثانية للتعليم الأساسي** التي تبدأ من الصف السابع وتنتهي بالصف التاسع ، وتضم الفئة العمرية من 12 الى 14 عام، ومدة الدراسة فيها ثلاث سنوات. ويشترط للالتحاق بهذه المرحلة النجاح في الصف السادس الأساسي ويطبق في هذه المرحلة نظام معلم المادة. إذ يدرس كل مادة دراسية معلم مختص ومؤهل تأهيلاً تربوياً." (وزارة التربية ، 2014).

الفصل الثاني

دراسات سابقة

الصفحة	الموضوع
14	1 مقدمة.
14	2 دراسات سابقة متعلقة بمشكلات المعلمين المهنية.
18	3 دراسات سابقة متعلقة بالاحتياجات التدريبية للمعلمين.
23	4 التعليق على الدراسات السابقة، وموقع البحث منها.
24	5 موقع البحث الحالي من الدراسات السابقة.

الفصل الثاني

دراسات سابقة

1. مقدمة

عرضت الباحثة في هذا الفصل دراسات سابقة ذات صلة بموضوع الدراسة صنفتها في مجموعتين: تناولت المجموعة الأولى المشكلات المهنية للمعلمين، وتناولت المجموعة الثانية احتياجاتهم التدريبية . ثم قامت بالتعليق على هذه الدراسات، وبيّنت أوجه التشابه والاختلاف بينها وبين الدراسة الحالية، وكيف استفادت الباحثة من هذه الدراسات.

2. دراسات سابقة متعلقة بمشكلات المعلمين المهنية

قام (أبو فودة، 2008) بدراسة هدفت إلى تعرّف أهم المشكلات التي تواجه معلمي الصف وفق متغيرات (الجنس، المنطقة التعليمية، سنوات الخدمة)، استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي من خلال استبانة مشكلات مؤلفة من 71 / فقرة موزعة على ستة مجالات هي: مشكلات مرتبطة بالإدارة المدرسية، أولياء الأمور والمجتمع المحلي، الإشراف التربوي، الإدارة الصفية، التعامل مع التلاميذ، المنهاج التربوي، وزعها على 161/ معلماً ومعلمة، وتوصلت الدراسة إلى أن أكثر المشكلات شيوعاً هي: المشكلات المرتبطة بأولياء الأمور والمجتمع المحلي ثم المرتبطة بالتعامل مع التلاميذ، ثم المرتبطة بالإدارة المدرسية ثم المرتبطة بالمنهاج ثم الإشراف التربوي، ثم الإدارة الصفية، وأن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الاستجابة إلى المشكلات تعزى إلى متغير الجنس لدى الإناث، وأنّ هناك فروق تعزى إلى متغير المنطقة التعليمية (رفع، خان يونس، الوسطى، شرق غزة، غرب غزة، شمال غزة)، وأنّه ليس هناك فروق تعزى إلى متغير سنوات الخدمة، وأوصت الدراسة بتوعية الأسرة والمجتمع للتعاون مع المعلم، عقد دورات تدريبية لمدرّاء المدارس، إعداد مشرف تربوي متخصص لمعلم الصف، تقليل عدد تلاميذ الصف الواحد.

وقام (المقيد، 2009) بدراسة هدفت إلى تعرّف مشكلات ضبط الصف التي تواجه المعلمين وفق متغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة)، استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي من خلال استبانة /46/ /فقرة موزعة على مشكلات ضبط الصف المتعلقة بالإدارة المدرسية والمعلم والتلاميذ والمناهج الدراسية وزعها على /457/ معلماً ومعلمة، وتوصلت الدراسة إلى أن أكثر المشكلات هي: كثرة الأعمال المطلوبة من المعلمين، زيادة عدد التلاميذ في الصف، تدني تحصيل التلاميذ، وأنّ هناك فروقاً في المشكلات المتعلقة بالإدارة المدرسية والمعلم تعزى إلى متغير الجنس وتعود إلى المعلمات، وفروقاً في مشكلات الإدارة المدرسية تعزى إلى متغير المؤهل وتعود إلى حملة البكالوريوس، وفروقاً في مشكلات التلاميذ تعزى إلى متغير الخبرة وتعود إلى المعلمين ذوي الخبرة التي تقل عن /5/ سنوات، وأنه ليس هناك من فروق في مشكلات التلاميذ والمعلم والمناهج المدرسية تعزى إلى متغير المؤهل العلمي، وأنه ليس هناك من فروق في مشكلات التلاميذ والمعلم والإدارة المدرسية تعزى إلى متغير الخبرة، وأوصت الدراسة بتخفيف نصاب المعلم من الحصص، وإجراء دورات تدريبية للمعلمين في إدارة الصف ومشكلاتها وتبصيرهم بكيفية معالجتها.

وهدف دراسة (شحادة، 2012) إلى تعرّف درجة المشكلات التي تواجه المعلمين وفق متغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، العمر، سنوات الخبرة، الحالة الاجتماعية، التخصص، المحافظة)، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي وطبقت استبانة من /51/ فقرة موزعة على ثلاثة مجالات هي: المشكلات الإدارية والفنية والاجتماعية وزعت على /220/ معلماً ومعلمة، وتوصلت الدراسة إلى أن أكثر المشكلات شيوعاً هي: الفنية ثم الإدارية ثم الاجتماعية، وأنه ليس هناك فروق ذات دلالة إحصائية في المشكلات تعزى إلى متغيرات الدراسة، وأوصت الدراسة بعقد دورات لمديري المدارس لمساعدتهم على مواجهة المشكلات في المدارس، تعيين مرشدين اجتماعيين من الجنسين في المدارس المختلطة لمساندة المعلمين وإيجاد حلول لمشاكل الطلبة والمعلمين.

وهدفَت دراسة (مخامرة، 2012) إلى تعرّف مشكلات الإدارة الصفية وفق متغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، المديرية)، استخدم الباحث المنهج الوصفي وطوّر استبانة من 50 / فقرة وزعها على خمسة محاور (الطلبة، المنهاج، المدرسة، المعلم، الأهل) وزعت على 93 / معلماً ومعلمة، وتوصلت الدراسة إلى أنّ مشكلات الإدارة الصفية جاءت بدرجة متوسطة، وأنه ليس هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في مشكلات الإدارة الصفية تعزى إلى متغيرات الدراسة، وأوصت الدراسة بتخفيض عدد التلاميذ في الصف، وتدريب المعلمين لتحسين أدائهم في التعامل مع الطالب، وتوفير حوافز تساهم في دعم المعلمين.

وقام العمارت (Alamart, 2011) بدراسة هدفها تحديد مشكلات الصف التي تواجه المعلمين في المدارس العامة في تافيلالا في ضوء متغيرات (الجنس، مستوى المدرسة، الخبرة، المؤهل العلمي)، وزعت استبانة على (196) معلماً ومعلمة، وتوصلت الدراسة إلى أن متوسط المشكلات السلوكية (2,66) ومتوسط المشكلات الأكاديمية (3.08) وأن هناك فروقاً إحصائية للتفاعل بين الجنس ومستوى المدرسة والخبرة في المشكلات السلوكية للذكور في المرحلة الأساسية لأقل من خمس سنوات، وأنه ليس هناك فروق بين الجنس ومستوى المدرسة ودرجة المؤهل والخبرة في المشاكل الأكاديمية، وأوصت الدراسة بتعميق التعاون بين معلمي المدرسة ومدراء وإدارة التعليم لتقليص المشاكل الأكاديمية، وتدريب المعلمين على كيفية التعامل مع مشاكل التلاميذ السلوكية والتعاون بين المدراء والمعلمين لتطوير قوانين تضبط سلوكيات التلاميذ في الصف والمدرسة وبالتالي توفير بيئة مناسبة للتعليم والتعلم.

وهدفَت دراسة أحمد وآخرون (Ahmad, et al, 2012) الكشف عن فهم المعلمين لإدارة الصف ومشاكلها وحلولها في المدارس الثانوية الحكومية، واستخدمت استبانة وزعت على 100 / معلم من معلمي المدارس الثانوية، وتوصلت الدراسة إلى أن أكثر المشكلات شيوعاً هي: السلوك السيء للتلاميذ، ضعف قدرة المعلمين في إدارة الصف بسبب عدم التخطيط، عدم تطبيق أنشطة تزيد من حماس التلاميذ للتعلم،

عدم احترام التلاميذ لقوانين المدرسة، وأوصت الدراسة بضرورة تحضير المعلمين لدروسهم قبل الدخول للصف، وتصميم أنشطة تزيد من حماس التلاميذ للتعلم وتقلل من مشكلاتهم السلوكية، وتوضيح القوانين الصفية للتلاميذ حتى يتعرفوا إليها ويتبعوها.

وقامت (الأفندي، 2014) بدراسة هدفت إلى تعرف مشكلات إدارة الصف التي تواجه معلمي الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية في ضوء متغيرات (الجنس، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي، المنطقة التعليمية، نمط الإدارة الصفية الذي يتبعه المعلم) استخدمت الباحثة بطاقة ملا حظة، واستبانة تألفت من 46/ فقرة موزعة على ثلاثة مجالات هي: مشكلات إدارة الصف المتعلقة بالمعلم، مشكلات إدارة الصف المتعلقة بالتلاميذ، مشكلات إدارة الصف المتعلقة بالبيئة الصفية والمدرسية.

طبقتها الباحثة على عينة من 211/ معلماً ومعلمة، ولاحظت أداء 21/ منهم في الصف وتوصلت الدراسة إلى أن أكثر أنماط الإدارة الصفية شيوعاً بين المعلمين على التدرج هي: النمط التقليدي ثم النمط الفوضوي ثم النمط التسلطي ثم النمط الديمقراطي. كما بينت أن مشكلات إدارة الصف التي تواجه المعلم هي: مشكلات إدارة الصف المتعلقة بالمعلم ونسبتها المئوية بين (74-79.5)% ومشكلات إدارة الصف المتعلقة بالتلاميذ، ونسبتها ما بين (55.5-58)% ومشكلات إدارة الصف المتعلقة بالبيئة الصفية والمدرسية، ونسبتها ما بين (53.5-58)%، كما أظهرت الدراسة وجود فروقٍ دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0,05) في مشكلات إدارة الصف تعزى إلى كل متغيرات البحث.

وهدف دراسة (صطيف، 2016) إلى الكشف عن المشكلات الشائعة التي تواجه خريجي معلمي الصف في المدارس الحكومية بمحافظة حماة من وجهة نظرهم، اعتمد الباحث المنهج الوصفي التحليلي، و طور استبانة مكونة من (50) بنداً موزعة على خمسة محاور، وزعت على (300) معلم ومعلمة من خريجي كلية التربية قسم معلم الصف، توصلت الدراسة إلى أن مشكلات المعلمين جاءت بدرجة متوسطة،

وجاءت المشكلات التي تتعلق بالأسرة والمجتمع المحلي بالمرتبة الأولى، تلتها المشكلات المتعلقة بالبيئة المادية ، ثم المتعلقة بالإدارة المدرسية ، ثم المتعلقة بالموجه التربوي وأخيراً المتعلقة بضبط الصف، كما تبين وجود فروق دالة إحصائية تعزى إلى متغير الجنس لصالح الإناث ولتغير الخبرة لصالح المعلمين الأقل خبرة، وعدم وجود فروق دالة إحصائية تعزى لمتغير المنطقة التعليمية.

3. دراسات سابقة متعلقة بالاحتياجات التدريبية للمعلمين

دراسة ستيوارت ويل (Stewart-well, 2000) بعنوان تصورات المعلم التلميذ ومدرس المعلم لبرامج تثقيف المعلم والدور الذي تؤديه إدارة الصف في التعليم ما قبل الخدمة. وتكون مجتمع الدراسة من (53) معلماً في المدارس الأساسية و(19) مرشحة للمدرسة الثانوية و(20) مدرساً للمعلمين، وتكونت هذه الدراسة من مسح قبلي وبعدي ومقابلات متتابة مع المفحوصين من المجموعات الثلاث، وقد أشارت النتائج إلى أن المعلمين التلاميذ كانت لديهم توجهاتهم وقلقهم حيال إدارة الصف، وقد أقر مدرسو المعلمين بتلك التوجهات ، وقد اعتقدوا أنه من المفيد إعطاء المعلمين المستجدين توجيهات حول كيفية تخطيط وتقديم الدروس لتلاميذهم وإعطائهم قصصاً فعلية من واقع الحياة حول كيفية حل قضايا إدارة الصف قبل نشوء تلك المشكلات وفي أثنائها وبعدها، إذ إن ذلك يسهم في توفير معلمين أكثر فاعلية ونجاحاً.

كما قام (كنعان، 2002) بدراسة هدفت إلى تعرّف أثر الدورات التدريبية في إدارة الصف لدى معلمي الصفوف الثلاثة الأولى في محافظة المفرق، وتعرّف أثر كل من الجنس والوظيفة والخبرة في استجابات عينة الدراسة. وتكونت عينة الدراسة من (400) فرد، ولتحقيق أهداف الدراسة طور الباحث استبانة وزعت على ستة مجالات هي: أهداف الدورات التدريبية، والتخطيط للدورات التدريبية، ومناسبة الدورة للمتدربين، والظروف المختلفة، ومحتوى المادة التدريبية والإمكانات والمعدات المتاحة، والمدرسون، وتوصل الباحث إلى النتائج الآتية: يوجد أثر للدورات التدريبية في إدارة الصف لدى معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي

من وجهة نظر المشرفين التربويين ومديري المدارس ومعلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي وبدرجة متوسطة، وذلك على جميع مجالات انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر المشرفين التربويين ومديري المدارس والمعلمين تعزى لمتغير الجنس على المقياس ككل وعلى جميع مجالات الدراسة باستثناء مجالي المدرسين ومناسبة الدورة للمتدربين والظروف المختلفة.

وهدفت دراسة أغيلار (Aguilar، 2004) إلى تعرف الاحتياجات التدريبية للمعلمين وأنشطة النمو المهني المقترحة لتطويرهم، وقد استخدم الباحث استبانة احتوت على مجالات تخطيط الدرس وتنفيذه وإعداد الوسائل التعليمية واستخدامها، ومجال النمو المهني، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن تقدير المعلمين لأنفسهم في مجال تخطيط الدرس وتنفيذه "جيد جداً"، و"متوسط" في إعداد الوسائل التعليمية واستخدامها، وبذلك لا يعدّ هذان المجالان احتياجاً تدريبياً، لكن تقديرات المعلمين جاءت منخفضة في مجال التقويم (إعداد جداول مواصفات، واحتساب العلامات، وتحليل فقرات الاختبار) ومن ثم جاء الاحتياج التدريبي لديهم عالياً، ولم تظهر النتائج فروقاً في تقديرات المعلمين لاحتياجاتهم التدريبية والمشاركة في أنشطة النمو المهني بحسب المؤهل العلمي وسنوات الخدمة في التدريس.

وهدفت دراسة بويس (boice، 2005) إلى تعرف المعوقات الأساسية لبرامج تدريب المعلمين. تكونت العينة من (348) معلماً ومعلمة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي وأداته الاستبانة، وتوصلت الدراسة إلى أن هناك احتياجات تدريبية مستمرة للمعلمين، ناهيك عن الاحتياجات الطارئة، وبينت 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 لمتغير (الجنس والتخصص والمؤهل العلمي).

وقام (السيف، 2006) بدراسة هدفت إلى تحديد أهم الحاجات التدريبية لمعلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي للمرحلة الابتدائية في مهام الإدارة الصفية التي يحتاجها معلمو الحلقة الأولى من التعليم الأساسي من المرحلة الابتدائية داخل الصف، ومعرفة مدى ممارسة هؤلاء المعلمين لمهام الإدارة الصفية داخل الصفوف الأولية، ومعرفة المعوقات التي تحول دون ذلك، وطبقت استبانة على عينة الدراسة المكونة من (290) معلمي صفوف أولية و(136) مدير مدرسة ابتدائية في مدينة الرياض، وقد توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: أظهر البحث الحاجات التدريبية في مهام الإدارة الصفية التي يحتاجها معلمو الحلقة الأولى من التعليم الأساسي داخل الصف من أهمها: الحاجة إلى تدريب المعلم على التعامل الجيد مع التلاميذ واتباع الوسائل التي تجذبهم للدرس، وكيفية شد انتباه التلاميذ للدرس، واستخدام أساليب التعزيز للتلاميذ المتجاوبين في أثناء الحصة، وكيفية تجديد ذاته أثناء عملية الشرح باستخدام أكثر من وسيلة، وكيفية التعامل مع التلاميذ المشاغبين وعدم التساهل معهم، ومعالجة السلوكيات المختلفة للتلاميذ (المضطرب وغير المتعاون)، يجب أن يزيد التدريب من السمات الشخصية للمعلم حتى يتمكن من السيطرة على الفصل، وحل المشكلات العارضة، واتخاذ القرار المناسب في الموقف الصفّي. وقد أشار البحث إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد البحث المديرين والمعلمين نحو مدى ممارسة المعلمين لمهام الإدارة الصفية، وقد أوصى الباحث بضرورة الاهتمام بالبرامج التدريبية لمعلمي الصفوف الأولية ولاسيما بالبرامج التدريبية في مجال إدارة الصف.

وقام (الغزني، 2007) بدراسة هدفت إلى تحديد حاجات مشرفي الصفوف الأولية من التعليم الأساسي التدريبية في مجال التخطيط والمناهج وطرائق التدريس والتقويم والعلاقات الإنسانية، وقد تكون مجتمع الدراسة من جميع المشرفين التربويين والمشرفات التربويات بإدارات التربية والتعليم في (تبوك، والجوف، والحدود الشمالية القريات، وحائل) وبلغ عددهم (94) مشرفا ومشرفة تربوية، وقام الباحث بإعداد استبانة، وتألفت أداة الدراسة من (53) عبارة اشتملت على جميع مجالات الدراسة وقد توصلت الدراسة إلى النتائج

الآتية: إنّ حاجات مشرفي الصفوف الأولية من التعليم الأساسي التدريبية في جميع مجالات الدراسة كانت بدرجة عالية، كذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات مجتمع الدراسة حول حاجات مشرفي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي التدريبية في مجال المناهج، وطرق التدريس؛ تعزى لمتغير الجنس، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات مجتمع الدراسة حول حاجات مشرفي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي التدريبية في مجالات الدراسة تعزى لمتغير الجنس والمؤهل العلمي، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات مجتمع الدراسة حول حاجات مشرفي الصفوف الأولية من التعليم الأساسي التدريبية في مجالات التخطيط، والتقويم، والعلاقات الإنسانية تعزى للخبرة، وبناء على نتائج الدراسة أوصى الباحث بإعداد برنامج تدريبي من قبل وزارة التربية والتعليم يلبي حاجات مشرفي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي من حيث التخصص والأساليب الإشرافية، وإجراء دراسة لتصميم برنامج تدريبي لمشرفي الصفوف الأولية من التعليم الأساسي واستحداث تخصص معلم فصل في الجامعات والكليات لتدريس الصفوف الأولية من التعليم الأساسي.

وهدفّت دراسة **جونسون (Johnston,2007)** إلى تعرّف الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي المرحلة الأساسية لدى عينة مكونة من (122) معلماً ومعلمة. أظهرت نتائج الدراسة أن هناك ضرورة كبيرة لهذه الاحتياجات 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 مع عدم وجود فروق دالة إحصائية بين المعلمين تبعاً لمتغيرات (الجنس والمؤهل العلمي والخبرة).

وقامت **(نصر، 2013)** بدراسة هدفت إلى تعرّف أهم الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في المدارس الحكومية التابعة لمحافظة ريف دمشق

في الجمهورية العربية السورية، من وجهة نظر المعلمين أنفسهم والموجهين التربويين بشكل عام تبعاً لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، التخصص، والخبرة)، استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي من خلال استبانتيين الأولى للمعلمين والثانية للموجهين التربويين تكونت كل منهما من (116) بنداً وثمانية محاور وهي: (الحاجة إلى التدريب، وتحديد الاحتياجات التدريبية، وتخطيط التعليم، وتنفيذ التعليم، والوسائل والتقنيات التعليمية، وطرائق التعليم، والتقويم، وإدارة الصف) وبلغت عينة الدراسة (694) معلماً ومعلمةً و(149) موجهاً وموجهة، وكان من نتائج الدراسة ضعف تحقق الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي من وجهة نظر المعلمين أنفسهم، وتحقق هذه الاحتياجات من وجهة نظر الموجهين التربويين، كما أن الدورات التدريبية التي يخضع لها المعلمون في أثناء الخدمة غير كافية من وجهة نظر المعلمين والموجهين، وعدم كفاية الحوافز المادية والمعنوية المقدمة لمعلمي الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي. توجد فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات إجابات الموجهين التربويين حسب متغير الجنس والخبرة والمؤهل العلمي لصالح الموجهين الذكور، وحملة الماجستير وما فوق، ذوي الخبرة الأقل من خمس سنوات. كما توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات إجابات المعلمين تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور، وتبعاً للمؤهل العلمي لصالح حملة الدبلوم، وحسب متغير الخبرة لصالح فئة الخبرة الأقل من خمس سنوات.

4. التعليق على الدراسات السابقة

يتضح من خلال استعراض الدراسات السابقة للاحتياجات التدريبية أنها تناولت في مجملها تحديد الاحتياجات التدريبية للعاملين في المجال التربوي وأظهرت بعض الدراسات السابقة أن المعلمين بحاجة كبيرة

لتحديد حاجاتهم التدريبية الفعلية قبل بداية تدريبهم، وذلك في مجالات متعددة مثل: التخطيط، وأساليب التدريس، والمنهج، والوسائل التعليمية، والنمو المهني للمعلمين، والإدارة الصفية، والتقييم.

أظهرت غالبية الدراسات أن هناك اختلافاً بين تقدير المعلمين وتقدير المشرفين والمديرين لأهم الحاجات التدريبية اللازمة لمعلمي الصفوف الأولية من التعليم الأساسي، بعض الدراسات اقتصر على تحديد الحاجات التدريبية لمعلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مجال الإدارة الصفية مثل دراسة (السيف، 2006) ودراسة (كنعان، 2002) التي هدفت إلى تعرف أثر الدورات التدريبية في إدارة الصف لدى معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، في حين تشمل الدراسة الحالية جميع المجالات.

تناولت بعض الدراسات جانب تطوير أداء معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي ورفع كفاياتهم. كما أظهرت الدراسات السابقة في مجال مشكلات المعلمين المهنية أن بعض الدراسات تناولت مشكلات إدارة الصف كدراسة الأفندي (2014)، ودراسة أحمد وآخرين (2012)، ودراسة مخامرة (2012)، ودراسة المقيد (2009)، ومنها تناول مشكلات خريجي معلم الصف كدراسة صطيف (2016)، وبعضها الآخر تناول مشكلات الصف كدراسة العمارت (2011)، ومنهما تناول مشكلات معلمي الصف المهنية بشكل عام كدراسة أبو فودة (2008)، ودراسة شحادة (2012) وقد اتفقت بذلك مع الدراسة الحالية.

5. موقع البحث الحالي من الدراسات السابقة

تتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في أداة البحث وهي الاستبانة كما تتفق معها في السعي إلى تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، وتضيف عليها تحديد المشكلات المهنية التي يعانون منها، ولكنها تتفرد عنها في أنها لا تتجه إلى المعلمين الأصلاء بل إلى شريحة مهمة جداً هي شريحة المعلمين الوكلاء الذين لا يحملون مؤهلاً تربوياً. وهذه الدراسة، في حدود علم الباحثة وبعد تقصيها المعمق على الشابكة هي الدراسة

الأولى في مجالها في الجمهورية العربية السورية. وقد استفادت الباحثة من الدراسات السابقة في تدعيم الإطار النظري لدراستها الحالية وتحديد المجالات التدريبية، ومجالات المشكلات المهنية، كما ساعدت الباحثة على مناقشة نتائج دراستها بالمقارنة بين نتائج هذه الدراسات والدراسة الحالية.

الفصل الثالث

مشكلات المعلمين الوكلاء المهنية

الرقم	الموضوع	الصفحة
1	مقدمة.	26
2	تعريف المعلم الوكيل.	26
3	المعلمون الوكلاء في الجمهورية العربية السورية.	28
4	المشكلات المهنية للمعلمين الوكلاء.	28
1.4	تعريف المشكلة.	28
2.4	مشكلات المعلمين المهنية عموماً.	29
3.4	مصادر مشكلات المعلمين.	31
4.4	مشكلات المعلمين الوكلاء المهنية.	36

الفصل الثالث

مشكلات المعلمين الوكلاء المهنية

1. مقدمة

المعلم من أهم أركان العملية التعليمية، فهو على اختلاف أدواره بين الماضي والحاضر يظل له الأثر الأكبر في نجاحها، لأنه القائد فيها، يأخذ بأيدي تلاميذه للوصول إلى آفاق رحبة من العلم والمعرفة. والمعلمون حين يقومون بعملهم يواجهون صعوبات ومشكلات قد تترك أثراً سلبياً في عملهم، وتقلل من دافعيتهم للتعليم، وتضعف تركيزهم، وتحول دون تحقيق أهدافهم التعليمية، فينعكس ذلك سلبياً على التلاميذ وعلى العملية التعليمية بمجملها. وهذه المشكلات قد تتعلق بالدوام المدرسي والالتزام بالأنظمة والقوانين في المدرسة أو بالعلاقة مع الزملاء والإدارة وأولياء الأمور. قد تكون مشكلات تعليمية تتعلق بتخطيط الدروس أو تنفيذها أو تقييمها أو بالإدارة الصفية والنظام داخل الصف. وفي هذا الفصل ألفت الباحثة الضوء على بعض المشكلات المهنية التي قد تواجه المعلمين الوكلاء، كما تناولت مفهوم المعلمين الوكلاء، وماهية عملهم.

2. المعلم الوكيل:

جاء تعريف الوكالة في القانون رقم (50) لعام (2004) لنظام العاملين الأساسي في الدولة في

الجمهورية العربية السورية المادة رقم (73) كما يأتي:

أ - الوكالة هي التعيين بصورة مؤقتة بوظيفة أصيلها في أحد الأوضاع الآتية:

1. الندب في وظائف التعليم.

2. الإعارة.

3 . كف اليد إذا استمر لأكثر من ستة أشهر باستثناء العاملين في التعليم الذين يجوز تعيين وكلاء عنهم مهما بلغت مدة كف اليد .

4 . الإجازات على مختلف أنواعها التي لا تقل مدة كل منها تسعين يوماً باستثناء العاملين في التعليم الذين يجوز تعيين وكلاء عنهم مهما بلغت مدة الإجازة .

ب- يمارس الوكيل صلاحيات الأصيل (قانون العاملين الموحد، 2004).

كما شرحت المواد (74)، و(75)، و(76) شروط تعيين الوكيل وأجره ، والإجازات التي يستحقها، وتضمنت المادة (75) من القانون نفسه أن خدمة الوكيل تنتهي حكماً من تاريخ عودة العامل الأصيل ومباشرة عمله، كما يجوز إنهاء خدمة الوكيل بقرار من الجهة صاحبة الحق في التعيين في أي وقت كان. وبينت المادة (76) فقرة (هـ) بأن: المعلمين الوكلاء في وزارة التربية يخضعون بشأن تثبيتهم للقوانين والأنظمة الخاصة بوزارة التربية.

من خلال ما تقدم نجد أن تعريف **المعلم الوكيل** وفقاً لهذا القانون: " هو الشخص الذي يعين بصورة مؤقتة بوظيفة أصيلها في وضع ندب في وظائف التعليم أو إعاره أو كف يد أو إجازة، ويمارس الوكيل صلاحيات الأصيل، وتنتهي خدمة الوكيل حكماً من تاريخ عودة العامل الأصيل ومباشرة عمله، كما يجوز إنهاء خدمة الوكيل بقرار من الجهة صاحبة الحق في التعيين في أي وقت كان، والمعلمون الوكلاء في وزارة التربية يخضعون بشأن تثبيتهم للقوانين والأنظمة الخاصة بوزارة التربية".

وتعرّف الباحثة **المعلم الوكيل**: بأنه شخص تعينه مديرية التربية مؤقتاً في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي ليقوم بتعليم التلاميذ فيها، ويستغنى عنه عندما يحلّ محله معلم مؤهل تأهيلاً تربوياً.

3. المعلمون الوكلاء في الجمهورية العربية السورية

منذ سنوات طويلة اعتمد على المعلمين الوكلاء في تعليم تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي نتيجة النقص في أعداد المعلمين المؤهلين خريجي معاهد إعداد المعلمين سابقاً وخريجي كليات التربية اختصاص معلم صف حالياً، فقد لا تخلو مدرسة في مدينة أو قرية من وجود معلمين وكلاء يدرسون فيها، وقد كشف وزير التربية السابق عن وجود مئة ألف معلم وكيل على مستوى سورية لعام (2013)، مع العلم أنه يتم تعيين معلمي صف أعدادهم بالمئات كل عام على مستوى القطر (جريدة قاسيون، 2016).

يقوم المعلم الوكيل بالأعمال التي يقوم بها المعلم الأصيل المؤهل والمعد إعداداً تربوياً نفسها، فيقوم كلاهما بتعليم تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، من خلال أداء عدد من الواجبات التعليمية، والإدارية كتحضير الدروس وتنفيذها، واختيار الوسائل التعليمية، والمناوبة في أثناء الفرص، ومراقبة التلاميذ وخروجهم من المدرسة وإليها، وغيرها.

ثانياً. المشكلات المهنية للمعلمين الوكلاء

1. تعريف المشكلة

1.1 معنى المشكلة لغوياً: يقال أشكل الأمر: أي التبس، وأشكل عليّ الأمر: إذا اختلط (ابن منظور، ج7، 176). وفي المعجم الوسيط "شكل الأمر شكولاً، وأشكل الأمر أي التبس" (مجمع اللغة العربية).

2.1 تعريف المشكلة اصطلاحاً: عرّفت بنجهام (بنجهام، 1965) المشكلة على أنها "عقبة تسد

الطريق أمام القدرات التي تكونت عند الفرد لتحقيق هدف مرغوب فيه".

عرّف عبد الحميد (عبد الحميد، 2000، 203) المشكلة بأنها: "تدخل أو تعطيل

يحول بين الاستجابة وتحقيق الهدف أي أننا نريد أن نحقق شيئاً ولا نستطيع."

يعرّف (بن موسى، 1995) مشكلات المعلمين المهنية: بأنها " الصعوبات أو العوائق المادية أو المعنوية التي تحد وتحول دون تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية المتوخاة، وتسبب الإرهاق والإحباط، والقلق لكل من المعلمين والمتعلمين معا". نقلاً عن (صطيف، 2016، 8).

وتعرّف الباحثة مشكلات المعلمين الوكلاء إجرائياً بأنها: الصعوبات التي تواجه المعلمين الوكلاء وتعيقهم عن أداء عملهم في التعليم على النحو المأمول.

2. مشكلات المعلمين المهنية عموماً

يواجه المعلم عندما يبدأ عمله سواءً كان وكيلاً أم أصيلاً ما أطلق عليه تربوياً بصدمة الواقع أو صدمة الحقيقة ومن أهم أسبابها كما حددها "فينمان ما يأتي: " 1. أسباب شخصية: منها الاختيار الخاطئ لمهنة التدريس، أو حدوث مواقف غير محتملة، أو وجود صفات شخصية غير مناسبة.

2. أسباب موقفية: التدريب المهني غير الملائم، ووضع المدرسة الصعب (من إدارة بيروقراطية أو تسلطية أو هيئة تدريسية غير ملائمة)، ونقص الخامات والتجهيزات، أو عدم وضوح الأهداف التعليمية، أو تدخل الوالدين في عمل المعلم، أو إعطاء المعلمين الجدد صفوفاً ضعيفة أو إعطائهم مواد في غير تخصصهم.

3. أسباب أخرى: أن يكون المعلمون تحت التدريب لمتطلبات عملهم ولا يوجد أسس أو معايير واضحة في التدريب، وإن السنة الأولى من التدريس تكون بداية تحمل مسؤوليات بعد أن يكون المدرس طالباً حراً يتحول إلى قيود الحياة المهنية ومسؤولياتها (Veenman، 1984، 147-148).

وقد قامت (غولة، 1999) بتقسيم المشكلات التي تواجه معلم الصف إلى قسمين: مشكلات إدارية، ومشكلات فنية.

1. المشكلات الإدارية ومنها:

1. الأعمال الإدارية الكثيرة المطلوبة من المعلم.
2. زيادة نصاب المعلم من الحصص الأسبوعية.
3. تعامل المدير مع المعلم بطريقة غير تربوية.
4. عدم ملائمة مساحة الصف لمساحة التلاميذ.
5. عدم توافر الصيانة الكافية والمستمرة للبناء.
6. قلة اهتمام الأهالي بمتابعة تحصيل الأبناء.
7. عدم توافر النشرات الإشرافية اللازمة.

2. المشكلات الفنية ومنها:

1. تحضير الدروس اليومية وإعداد دفتر التحضير.
2. صعوبة إعداد الخطة العلاجية.
3. كبر حجم محتوى الكتاب المدرسي مقارنة بمستوى التلاميذ.
4. إعداد الوسائل التعليمية الضرورية.
5. الإشراف على الأعمال الكتابية داخل غرفة الصف.
6. إهمال التلاميذ واجباتهم .
7. وجود تلاميذ ذوي احتياجات خاصة. (غولة، 1999 ، 26-47).

3. مصادر مشكلات المعلمين

قد تتعرض فئة كبيرة من المعلمين إلى جُملة من الصعوبات خلال العملية التدريسية، وتؤثر سلباً في سيرها، وتحول دون تحقيق أهدافها الرئيسية والفرعية، وهذه الصعوبات ترتبط بجوانب عدة من التدريس،

تتمثل في المعلم نفسه، وفي المواد والمساقات الدراسية، وفي البيئة الصفية والمدرسية، وكذلك في الطلبة، وفي القوانين المعتمدة في المؤسسة التربوية، وفي المجتمع المحيط.

1.3. مشكلات تتعلق بالمعلم نفسه

تواجه بعض المنظمات التعليمية مشكلات تتمثل في انخفاض مستوى أداء المعلمين، وذلك لأسباب مهنية أو نفسية، فقد يضطر مدير المنظمة أن يكلف غير المؤهلين للقيام ببعض الأعمال، ومن ثم فإن أداءهم يتأثر تأثراً عكسياً. وتنتشر بعض المظاهر السلبية مثل استخدام الكتب المساعدة، أو اللجوء إلى الدروس الخصوصية، وإهمال الكتاب المقرر. (عابدين، 2001، 253).

وقد بين العديد من التربويين أن من أبرز المشكلات التي تتصل بالمعلم بسبب عدم كفاءته أو ضعف مهاراته التعليمية هي الآتي (الزهراني، 1415، 238):

1. العمل في التدريس بدون إعداد تربوي.
2. عدم الإلمام الكافي بالمادة الدراسية.
3. عدم القدرة على استخدام بعض الوسائل الدراسية.
4. ضعف شخصية المعلم داخل الصف.
5. سوء علاقة الزملاء والطلاب، مما يجعل المدرس منحازاً أو منطوياً.
6. الإحساس بثقل العمل الموكل إليه وتعدد جوانبه ومتطلباته.

وترى الباحثة في هذا الصدد أن المشكلات التي ذكرها الزهراني تنطبق إلى حد كبير على المعلمين الوكلاء، ولاسيما المستجدين منهم، فهم يدخلون مجال التعليم دون تأهيل تربوي، وبخبرات تعليمية متواضعة، إلى أن تتكون لديهم بعض الخبرة مع مرور الزمن.

2. مشكلات تتعلق بالإدارة المدرسية

قد تكون الإدارة المدرسية سبباً في المشكلات التي تعيق عمل المعلم وتسبب له الإحباط وتقلل من اندفاعه وحماسه للعمل من هذه المشكلات كما ذكرها (مساد، 2005، 155):

1. "كثرة الطلبة في الصف الواحد.
 2. نقل المدرس من صف إلى آخر بعد أن يكون قد قطع شوطاً كبيراً في المنهج الذي يدرسه.
 3. وجود بعض المواد في الجدول في وقت غير قابل لاستيعاب الطالب للمادة، مثل الرياضيات في الحصة السادسة أو السابعة.
 4. عدم توفر وسائل الإيضاح في المدرسة.
 5. عدم تعاون مدير المدرسة مع المدرس، وتحيز المدير لبعض المدرسين دون بعضهم الآخر.
 6. عدم انتظام الجدول الدراسي من بداية العام الدراسي، وعدم توفر الكتب الدراسية للطلبة من بداية العام الدراسي".
- وقد بين (قرقازة، 1996) المشكلات التي قد يتعرض لها معلم المرحلة الأساسية وهي (قرقازة، 1996، 58-59):

1. "جسامة المهام والواجبات المناطة بالمعلم وعدم توفر الوقت الملائم لأدائها.
2. افتقار المعلم إلى قسط من الراحة ليتسنى له متابعة عمله بفاعلية وإيجابية.
3. عدم وعي البيت والأسرة بتنشئة الطفل منذ الصغر ثم تحميل المعلم مسؤولية هذا الطفل الذي لم يعد الإعداد السليم قبل المدرسة.
4. التناقض بين الأدوار التي تُطلب من المعلم وبين الواقع في المجتمع.
5. ضعف تأهيل وتطوير وتجديد المعلم بإشراف ومتابعة الوزارة وإدارة التعليم والمدرسة".

وقد حددت (حماشا، 2000) المشكلات الإدارية التي تواجه معلم الصف إلى (حماشا، 2000: 52-

1. مشكلات تتعلق بالقيادة والتوجيه.
2. مشكلات تتعلق بمراقبة ومتابعة أعمال وواجبات معلمي الصف.
3. مشكلات تتعلق بتنظيم الأنشطة التعليمية لمعلمي الصف.
4. مشكلات تتعلق بتنسيق مهام معلم الصف.
5. مشكلات تتعلق بتخطيط مهام معلمي ومعلمات الصف.
6. ضعف الأجهزة القائمة على إدارة المدارس حيث الجهل بهذه العمليات يؤدي لحدوث العديد من المشكلات.

7. عدم تعاون المشرف التربوي في إعداد الخطة الإشرافية.
8. تقيد المشرف بحرفية الأنظمة واللوائح والقوانين.
9. عدم تنسيق وتخطيط المشرف لمهام معلمي ومعلمات الصف.

3.3. مشكلات تتعلق بالإدارة الصفية

يعد المعلم من أهم عناصر العملية التعليمية التعليمية، ومن ثم فهو المسؤول الأول والأخير داخل الغرفة الصفية، فهو مسؤول عن رعاية شؤون التلاميذ الصحية والنفسية والاجتماعية والتربوية وهو مهني ومنظم للتفاعلات داخل الصف، وفهم البيئات التي تحيط بها والمعلم مساعد للطلبة على تنمية الثقة بالنفس، والأمل في الحياة بشكل يسهل عليهم مواجهة المشكلات التي يمرون بها. (قطامي وقطامي، 2002، 77)

ذكر العمايرة عدداً من المصادر المسببة للمشكلات الصفية التي تعيق النظام والتعلم الصفّي وهي (العمايرة، 2002):

1. مشكلات تنجم عن سلوك المعلم.
2. مشكلات تتعلق بالتلميذ نفسه.
3. مشكلات تنجم عن الجو العائلي للتلميذ.

4. مشكلات متعلقة بإدارة المدرسة.

5. مشكلات متعلقة بتركيب الجماعة الصفية.

6. مشكلات تنجم عن النشاطات التعليمية الصفية".

1. مشكلات تنجم عن سلوك المعلم: قد تنتج بعض المشكلات بسبب الأسلوب السلطوي الذي يستخدمه المعلم داخل غرفة الصف أو تقلب قيادة المعلم واستجاباته، أو سوء التخطيط والتحضير لتنفيذ أنشطة الدرس واستخدام أسلوب العقاب بشكل خاطئ. (خطابية وآخرون، 2002، 113).

وقد تُعزى أسباب هذه السلوكيات إلى قلة خبرة المعلم في مجال استخدام استراتيجيات تعديل السلوك أو نقص الخبرة في تنوع طرق التدريس وصعوبة إيصال وتوضيح بعض المفاهيم.

2. مشكلات تتعلق بالتلميذ نفسه: تعود الكثير من المشكلات لعدم وعي التلاميذ بالقواعد السلوكية داخل غرفة الصف، وهذا يسبب عدم التواصل بين المعلم وتلاميذه مما يؤدي إلى حدوث مشكلات سلوكية (المساعد، 2000، 18).

كذلك فإن الجو التنافسي غير التربوي والعدواني قد يؤدي إلى غياب الطمأنينة والأمن والاستقرار وتشكيل الاتجاهات السلبية نحو المعلم والمادة التعليمية (خطابية وآخرون، 2002، 113).

3. 4. مشكلات تتعلق بالبيئة المادية

لم يعد البناء المدرسي مجرد مساحة معدة لإيواء الطلاب، بل مجموعة فضاءات يؤدي كل منها دوره في تكامل وتنسيق مع الفضاءات الأخرى من أجل تسهيل النمو العقلي والانفعالي والجسدي للطلاب لتحقيق توازنه النفسي وتعزيز جوانب شخصيته. أكدت توصيات المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم على أهمية أن تتوفر في المبنى التعليمي مختلف متطلبات العملية التربوية والتعليمية، كأن يكون ذا مواصفات

وجودة عالية، و تكون مرافقه ملبية لحاجات الطلاب بحسب جنسهم، ومستوياتهم التعليمية. وتؤدي البيئة المدرسية على وجه العموم دوراً مؤثراً في أداء المعلم سلباً وإيجاباً (صطيف، 2016).

يمكن الإشارة إلى الصعوبات المادية التي تؤثر في أداء المعلم، وترجع إلى البيئة الصفية على وجه التحديد، كما ذكرها القرني على النحو الآتي: (القرني، 2005، 4).

1. "سعة حجم الصف.
2. ازدحام التلامذة في الصف.
3. نوعية الكراسي وقابليتها للتحرك.
4. وجود ممرات كافية بين الصفوف.
5. الجو الحار جداً أو البارد جداً.
6. حجم السبورة ونوعيتها.
7. مناسبة المساحة التي يتحرك فيها المعلم.
8. التهوية الجيدة أو عدمها.
9. الإضاءة الجيدة أو عدمها.
10. مدى توافر الأدوات والأثاث والأجهزة اللازمة للتدريس من عدمه.
11. مدى توافر الأدوات اللازمة للكتابة على السبورة".

4. مشكلات المعلمين الوكلاء المهنية

نجد مما سبق أن المشكلات التي يعاني منها المعلمون كثيرة ومتنوعة، بعضها يكون مصدره المعلم نفسه، وبعضها يسببه التلاميذ، وبعضها تسببه الإدارة المدرسية، ويحدث بعضها الآخر نتيجة نقص الأدوات والوسائل التعليمية، أو بسبب الظروف المادية غير المناسبة للبيئة الصفية، ويشترك في هذه المشكلات عدد من المعلمين الأصلاء والوكلاء على حد سواء، لكن المعاناة الأكبر تقع على عاتق المعلمين

الوكلاء، بسبب قلة خبرتهم التربوية، وعدم حصولهم على التأهيل التربوي اللازم قبل مزاوله المهنة، بالإضافة إلى مشكلات أخرى خاصة بهم تعود إلى تأخر صرف الرواتب التي تعد من أقل الرواتب التي يحصل عليها العاملون في الوظائف العامة، وعدم حصولهم على إجازات صحية، أو إدارية، أو إجازات أمومة للمعلمات، بالإضافة إلى النظرة الدونية لمكانة المعلم الاجتماعية بشكل عام، ولاسيما للمعلم الوكيل، فضلاً عن القلق النفسي الذي يعانيه المعلم الوكيل بسبب خوفه من الاستغناء عنه في أي وقت، أو نقله إلى مدرسة أخرى أو صف آخر، إذا توفر المعلم البديل، بعد أن يكون قد قطع شوطاً كبيراً في تعليم تلاميذه ورفع مستواهم العلمي والتربوي، دون النظر إلى سنوات خدمته، وإخلاصه وتفانيه في عمله. كما تكمن المشكلة الأكبر بالنسبة لهم في تأخر حصول المعلم الوكيل على التثبيت، أسوة بالعاملين الوكلاء في القطاعات العامة الأخرى، حيث جرت دورة تثبيت المعلمين الوكلاء قبل الأخيرة عام (2001)، والدورة الأخيرة التي أعلنت عنها وزارة التربية في نيسان عام (2019)، حيث حددت مسابقة لتثبيت خمسة عشر ألفاً من المعلمين الوكلاء، بفارق زمني بين الدورتين يصل إلى ثماني عشرة سنة. (وزارة التربية، التعليم الأساسي، 2019).

الفصل الرابع

تدريب المعلمين الوكلاء في الجمهورية العربية السورية

الرقم	الموضوع	الصفحة
1	مقدمة.	38
2	تدريب المعلمين في أثناء الخدمة.	39
1.2	مفهوم التدريب في أثناء الخدمة.	39
3	تدريب المعلمين الوكلاء في الجمهورية العربية السورية.	41
4	الدورة التدريبية للمعلمين الوكلاء في مدينة دمشق.	42

الفصل الرابع

تدريب المعلمين الوكلاء في الجمهورية العربية السورية

1. مقدمة

يعد التدريب أحد المداخل الأساسية لإثراء الشخصية وتطوير السلوك بما يقابل متطلبات الأداء على المستويين الفردي والجماعي، وهو يزود الفرد بالمهارات والمعلومات التي تعينه على أداء عمله بالأسلوب المناسب الذي يعود عليه بالفوائد المادية والحوافز المعنوية (الخليفات، 2010، 24-25).

فالمعلم الوكيل يقوم بعملية تعليم التلاميذ إلى جانب المعلم الأصيل، فمهامهما هي ذاتها، فهو جزء من المنظومة التعليمية في مدارسنا، يسد النقص والشواغر الموجودة فيها، ويترتب عليه تنفيذ الخطط التربوية للوصول إلى الأهداف والغايات التعليمية المطلوبة بصورة جيدة، فاحتياجاته التدريبية هي نفسها احتياجات المعلم الأصيل مع التوسع والتعمق فيها أكثر لوجود نقص في تأهيله وإعداده التربوي. بالإضافة إلى احتياجات خاصة به كونه دخل إلى المهنة دون معرفة سابقة أو بمعرفة سطحية بأدواتها ومفاتيحها وكل تفاصيلها، من عملية التصميم والتحضير مروراً بتنفيذ الدروس وما تتضمنه من تطبيق طرائق التدريس المناسبة، واختيار الوسائل التعليمية، وكيفية استخدامها، والإدارة الصفية، وصولاً إلى عملية التقويم. بالإضافة إلى كيفية التعامل مع الزملاء والإدارة وأولياء الأمور.

ويعد التدريب في أثناء الخدمة الجانب المكمل لمرحلة الإعداد قبل الخدمة. كما يعد ضرورة لازمة وحقيقة واقعة لجميع الوظائف والمهن، ولكنه يشكل ضرورة أكثر إلحاحاً لمهنة التعليم، لأن المعلم الذي يواجه مطالب التغيرات السياسية والاقتصادية والاجتماعية وما يصاحبها من تغيرات ثقافية، أضحي في

حاجة ماسة إلى مواصلة إعداداته بطريق التدريب المستمر في أثناء الخدمة، لكي لا تزداد الفجوة بين جيله وجيل تلاميذه، ولكي يستطيع مواكبة ما يطرأ حوله من تغيرات في المجتمع، أو في نظام التعليم من حيث شكله ومضمونه ومحتواه (حسن، 1985، 12).

للتدريب في أثناء الخدمة أهمية كبيرة للمعلمين عامةً، والمعلم الوكيل خاصّةً، لأن خبرته التربوية سطحية، فهو لم يتلق أي تأهيل تربوي، وإنما يعتمد في ممارسة التعليم على مشاهداته لزملائه، وخبراته الذاتية ومطالعاته وبحثه الخاص على الشبكة، وعلى ملاحظات مديره ومشرفه التربوي. وهذا يعني أن خبرته قليلة في مجال التعليم من حيث التخطيط للتعليم والتنفيذ والتقويم، أما المعلمون الوكلاء المستجدون فهم في حالة أصعب، لأن عملهم ارتجالي لا يستند إلى أية خبرة سابقة. ولأن مدارسنا بحاجة إلى هؤلاء المعلمين الوكلاء غدوا جزءاً من المنظومة التعليمية، وكان لزاماً على المسؤولين التربويين إقامة دورات تدريبية لهم لرفع سوية أدائهم، وتزويدهم بالمعلومات والمهارات والاتجاهات اللازمة، وتقديم كل ما يفيدهم لتحسين عملهم، وتقوية ثقتهم بأنفسهم، وصقل خبراتهم التربوية لتصل إلى مستوى أكثر فاعلية.

في هذا الفصل سنتناول الباحثة بشيء من التفصيل صورة واقعية لتدريب المعلمين الوكلاء في الجمهورية العربية السورية، من خلال الدورة التدريبية للمعلمين الوكلاء التي أجريت خلال العام الدراسي 2018/2019 على مستوى الجمهورية العربية السورية.

2. تدريب المعلمين في أثناء الخدمة.

1.2. مفهوم التدريب في أثناء الخدمة

التدريب ظاهرة طبيعية يتميز بها المجتمع الإنساني، وهو ضرورة لكل فرد يعمل في حقول المعرفة والإنتاج ويريد أن يأخذ مكاناً حضارياً في مجتمعه. والتدريب علم وفن معاً، فهو علم إذا نظرنا إليه من ناحية أصوله ومبادئه المتعارف عليها عند المعنيين به والمتخصصين بشؤونه. كما أنه فن إذا نظرنا إليه من ناحية تطبيقه (فتح الله، 2010، 186).

والتدريب مجموعة من الإجراءات والعمليات والتوجيه والإرشاد تهدف إلى تطوير المهارات والمعارف والاتجاهات لدى مجموعة من العاملين في مؤسسة ما لرفع مستوى أدائهم وكفاءتهم الإنتاجية" (الطائي، 2002، 146-147).

وقد عرّف "موندي ونو التدريب بأنه: "النشاطات المصممة التي تقدّم للمتدرب المعرفة والمهارة التي يحتاجها في وظيفته الحالية" (Mondy & Noo, 2005, 202)

وعرّفه الطعاني بأنه: "عملية مستمرة محورها الفرد في مجمله، تهدف إلى إحداث تغييرات سلوكية ذهنية محددة، لمقابلة احتياجات حالية أو مستقبلية يحتاجها الفرد والعمل الذي يؤديه والمنظمة التي يعمل فيها" (الطعاني، 2007، 15).

كما عرّفه كيس بأنه: "كل الحلقات الدراسية والأنشطة التي يشترك فيها المعلم بهدف زيادة معلوماته المهنية وميوله ومهاراته. ويدخل في هذا جميع الدراسات التي تؤهله لشهادات أعلى من شهادته الأصلية التي أهلتها لدخول المهنة" (Case, 1991, 16).

أما الأحمد فيعرّفه بأنه: "كل عمل يبدأ بتصنيف الاحتياجات التدريبية للمتدربين التربويين بناءً على الأهداف المخططة، ثم ينتقل إلى تصميم البرامج التدريبية الملبيه 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" (الأحمد، 2005، 25).

وتحاول الباحثة أن تجمع خلاصة التعريفات السابقة في التعريف الآتي:

تدريب المعلم في أثناء الخدمة هو: برنامج هادف ومخطط ينطلق من تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلم، ويتألف من مجموعة من الأنشطة المنظمة الموجهة التي تزيد من معارف المعلم ومهاراته وخبراته وترفع من سوية أدائه المهني.

3. تدريب المعلمين الوكلاء في الجمهورية العربية السورية

يؤدي المعلم الوكيل مهام المعلم الأصل وواجباته في أثناء قيامه بتعليم التلاميذ في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي حيث تشمل الواجبات التعليمية والواجبات الإدارية فهو مطالب بتحضير الدروس وتنفيذها ووضع أسئلة الاختبارات الشهرية والفصلية وتصحيحها، وتفقد التلاميذ يومياً والقيام بالمناوبة الأسبوعية في أثناء الفرص ومراقبة دخول وخروج التلاميذ وغيرها من المهام. لكنّه لا يعامل معاملة المعلم الأصل نفسها من حيث الإجازات الصحية والاعتراضية وعدد ساعات التدريس، فضلاً عن الفارق الكبير في الأجر الشهري حيث كان المعلم الوكيل يتقاضى ثمانية عشر ألف ليرة سورية لغاية العام الدراسي 2020/2019، ثم حصل على زيادتين متتاليتين فأصبح راتبه ما يقارب السبعين ألفاً في العام الدراسي 2021، 2022، لكنّه بقي أقل بكثير من راتب المعلم الأصل.

مع كل تطوير جديد للمناهج تقوم وزارة التربية بدورات تدريبية لمعلمي ومدرسي المرحلة التي حصل فيها التطوير لتدريبهم على تنفيذ المناهج المطوّرة بطرائق حديثة وباستخدام تقنيات ووسائل تعليمية مناسبة. ففي بداية العام الدراسي 2108/2017 بدأت الوزارة بتطبيق المنهاج المطوّر على الصفين الأول والرابع من الحلقة الأولى للتعليم الأساسي وقامت الوزارة بدورة تدريبية لمعلمي هذين الصفين الأصلاء والوكلاء خلال العطلة الانتصافية من العام نفسه. وفي العام 2019/2018 طوّرت منهاجي الصفين الثاني والخامس وقامت بدورات تدريبية لمعلمي هذين الصفين حيث فصلت بين المعلمين الأصلاء والمعلمين الوكلاء في محافظتي دمشق وريفها فكانت دورة الأصلاء في العطلة الصيفية قبل بداية العام الدراسي 2019/2018 ودورة المعلمين الوكلاء خلال العطلة الانتصافية من العام الدراسي نفسه واستمرت خلال الفصل الثاني نظراً لحاجة المعلمين الوكلاء لتدريب أكثر تنوعاً وتركيزاً أشمل على المعلومات والمهارات الأساسية التي تنقصهم والتي وجد المسؤولون التربويون أنهم بحاجة ماسة إليها. أما في بقية المحافظات فقد درّب المعلمون الأصلاء والمعلمون الوكلاء معاً. وقامت الباحثة بحضور بعض الفعاليات في هذه الدورة وستقدم عرضاً

مفصلاً عنها في هذا الفصل. وفي هذا العام 2020/2019 طبقت المناهج المطوّرة للصفين الثالث والسادس وبذلك تكون الوزارة قد أنهت برنامج تطوير المناهج للحلقة الأولى من التعليم الأساسي الذي بدأته في العام الدراسي 2017/2018.

4. الدورة التدريبية للمعلمين الوكلاء في مدينة دمشق

ونفذت وزارة التربية دورة تدريبية لمعلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي خلال العام الدراسي (2018/2019) لتدريبهم على المناهج التي طوّرتها بشكل متتابع لهذه المرحلة، حيث وصلت خلاله إلى الصفين الثاني والخامس من التعليم الأساسي، وحيث قامت بتدريب المعلمين الأصلاء خلال العطلة الصيفية، وتدريب المعلمين الوكلاء خلال العطلة الانتصافية من العام الدراسي نفسه، وشملت جميع المعلمين الوكلاء على مستوى القطر، واستمرت خمسة أسابيع يحضر فيها المعلمون المتدربون يوم السبت من كل أسبوع.

وهذه الدورة الأولى من نوعها التي خصصت للمعلمين الوكلاء، فالدورات التي سبقتها تضم المعلمين الأصلاء والوكلاء معاً.

وقد خصص لمدينة دمشق أحد عشر مركزاً لدورة المعلمين الوكلاء توزعت في مناطق مختلفة من المدينة، وبلغ عدد المتدربين نحو حوالي (1760) معلماً. (بحسب إحصائية دائرة الإعداد والتدريب في مدينة دمشق).

1.4. الأهداف العامة للدورة

سعت الدورة لتمكين المعلمين الوكلاء من:

1. تنفيذ المنهاج المطوّر وفق الطرائق المعتمدة.
2. توظيف التكنولوجيا لأغراض التعلم والتعليم.
3. تطبيق طرائق التقويم وأدواته وفق مستلزمات المناهج المطوّرة.

2.4 . موضوعات التدريب

شملت موضوعات التدريب المحاور الآتية:

1. المحور الأول: مدخل إلى التعلم المبني على المعايير، حيث وضحت فيه مبادئ مدخل المعايير (دمج معايير العمليات في المحتوى) من خلال تعريف المتدرب كيفية صياغة المعايير ومخرجاتها التعليمية (مؤشرات الأداء) وتوظيفها في التعليم، ثم تنفيذ المتدرب درساً وفق مدخل المعايير.
2. المحور الثاني: طرائق التعلم، وهي طرائق تعنى بالتعلم المبني على المعايير (دمج العمليات بالمحتوى).
3. المحور الثالث: توظيف التكنولوجيا لأغراض التعلم والتعليم، من خلال مواقع التواصل الاجتماعي في عملية التعلم، واستثمار الكتاب الإلكتروني، وتوظيف الوسائط المتعددة في مخرجات التعلم، وحث المتدربين على امتلاك مهارات الإنترنت.
4. المحور الرابع: طرائق التقويم وأدواته، في هذا المحور يعرض الجديد في أدوات التقويم وإجراءاته وفق المناهج المطورة، كما تعرض نماذج لاختبارات متنوعة، ويتدرب المعلمون على بناء اختبارات وفق النماذج المعروضة، وركز فيها على بناء أسئلة اختيار من متعدد.

3.4. الفئة المستهدفة

استهدفت الدورة المعلمين الوكلاء في مدارس الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي.

4.4. مخرجات التدريب

خطط دراسية ينفذها المتدربون بطرائق متنوعة ومطورة وفق أهداف المناهج المطورة، مرفقة بطرائق وأدوات تقويم ملائمة بحيث يكون عدد الدروس بعدد المتدربين في كل قاعة.

5.4. مدة التدريب

حددت مدة التدريب بخمسة أيام (32,5 ساعة تدريب فعلية) بمعدل ست ساعات تدريبية فعلية كل

يوم سبت ونصف ساعة استراحة.

6.4. زمن التنفيذ: خلال العطلة الانتصافية واستمرت خلال الفصل الدراسي الثاني من 2/9 حتى تاريخ 3/9 من العام (2019).

7.4. مكان التنفيذ: المراكز التدريبية المعتمدة من وزارة التربية.

8.4. أدوات التدريب

استخدم في التدريب الأدوات الآتية:

1. وحدات دراسية من المنهاج المطور للصفين الثاني والخامس.
2. أجهزة حاسوب، و جهاز عرض، وورق أبيض، وأقلام تخطيط ، ودفاتر قلاب ، وقرطاسية (وزارة التربية، الحقيبة التدريبية للمناهج المطورة للعام الدراسي (2019/2018).

4. 9. سير الدوام في الدورة

قامت الباحثة بزيارة مركز الدورة التدريبية التي أقيمت في منطقة كفر سوسة، في مدرسة أنس بن مالك واطّلت على برنامج الدورة، وسير الدوام فيها، والحقيبة التدريبية المقدمة للمتدربين، وخلصت إلى ما يلي:

1. **الدوام في الدورة:** يبدأ الدوام الساعة الثامنة والنصف حتى الساعة الثانية ظهراً من كل سبت بدءاً من 2/9 ولغاية 2019/3/9 .

2. **عدد المتدربين:** 253 متدرباً من المعلمين الوكلاء، موزعين على ست قاعات.

3. **عدد المدربين:** ستة مدربين، منهم ثلاثة موجهين تربويين، ومديرة مدرسة، ومعلمتا صف متميزتان.

4. **المشرفون الإداريون:** مديرة للدورة، وأمين سر لها.

5. **طرائق التدريس:** اعتمدت طرائق التعليم الآتية:

1. **التعلم النشط، ومن طرائقه التعلم باللعب، وخرائط المفاهيم، والخرائط الذهنية، ولعب الأدوار، وعصف الذهن.**

2. التعلم التعاوني، ومن طرائقه الرؤوس المرقمة، والثنائيات، وطريقة جيڪسو، و(فكر / زوج / شارك).

3. التعلم بالبحث والاستقصاء، ومنها الصف المقلوب.

4. حل المشكلات.

5. الاكتشاف بأنواعه (الموجّه، شبه الموجّه، الحر).

ستتناول الباحثة بشيء من التفصيل بعض هذه الطرائق:

1.5. الصف المقلوب

يقوم المعلم بإعداد الدرس بصورة مقاطع فيديو مدعمة بوسائط متعددة، ويوجه التلاميذ إلى مشاهدة هذه الأفلام والمقاطع قبل موعد الدرس في المنزل، و يطلب إليهم البحث في مصادر التعلم عن الموضوع المطروح، ثم يخصص وقتاً خلال الحصة الدراسية للمناقشة، ثم التوصل إلى حلول للمشكلات وأخيراً التقويم.

2.5. خرائط المفاهيم

وفيها يختار الموضوع المراد إعداد خريطة مفاهيم له، ثم يحلّل مضمون الموضوع بهدف تعرّف المفاهيم والقواعد، وترتّب المفاهيم من العام إلى الخاص مع رسم الخريطة وكتابة المعلومات عليها بشكل كامل.

3.5. التعلم التعاوني

يقوم على مجموعة من الطرائق المستخدمة في التعليم، التي تساعد التلاميذ في مجموعات صغيرة على التفاعل فيما بينهم، لتحقيق هدف محدد أو الوصول إلى نتائج تعلم محددة. ومن فوائد تطبيقه في الصف تنمية مهارات التواصل، ونقل المعرفة، وتحسين مخرجات التعلم، وتقليص زمن المهمات، واحترام الذات. ويصمم نشاط التعلم التعاوني وفق معايير محددة منها الاعتمادية الإيجابية، والمسؤولية الفردية، والتفاعل والتبادل، ووضوح آلية التنفيذ، وتقويم العمل التعاوني. ويمر نشاط التعلم التعاوني ضمن ثلاث مراحل

أساسية وهي:

أولاً. مرحلة بناء المفهوم وفق أنشطة تنمي مهارات التعلم الذاتي بتوجيه المعلم بحيث تقوم كل مجموعة بالعمل على نشاط مختلف عن نشاط المجموعات الأخرى.

ثانياً. مرحلة تبادل المعلومات بين المجموعات دون تدخل المعلم.

ثالثاً. مرحلة التقويم الذي يتناول جودة تبادل المعلومات بين الطلبة، والذي يعكس مهارات العمل ضمن فرق العمل وجودته.

4.5. فكر/ زوج/ شارك

تتألف من ثلاث مراحل، هي: التفكير الفردي وفيها يطرح المعلم سؤالاً يفكر فيه كل تلميذ بمفرده؛ ثم ينقسم المتعلمون إلى أزواج، ليتناقشا فيما فكر فيه كل منهما؛ ثم يشترك كل زوجين في التفكير وعرض نتائجهم أو يعرض كل زوج نتائجه أمام الصف مباشرة.

5.5. الاستقصاء

الاستقصاء العلمي هو الذي يبدأ بسؤال أو أسئلة بحثية لا يجاب عنها من الكتاب مباشرة، بل من خلال التحري والتجريب أو بعرض موقف مشكل يثير تفكير التلاميذ ويتحدى تفكيرهم ويستجرهم إلى البحث.

1.5.5. طريقة الاستقصاء: "هي طريقة تعليمية تهدف إلى إحداث التعلم الذاتي، وتعمل على تطوير قدرات التفكير العلمي لدى الفرد من خلال إعادة بناء المعرفة وتنظيمها، وتوليد الأفكار والاستنتاج والتطبيق على مواقف حقيقية".

2.5.5. مستويات الاستقصاء

يقسم الاستقصاء إلى ثلاثة مستويات:

1. الاستقصاء الحر

2. الاستقصاء شبه الموجّه

3. الاستقصاء الموجّه

3.5.5. خطوات الاستقصاء

تتألف هذه الطريقة من الخطوات الآتية:

1. اختيار المعلم موقفاً محيراً.
2. شرح عملية الاستقصاء وتقديم المشكلة.
3. جمع البيانات التحقق منها.
4. صياغة الفرضيات والنظرية.
5. مناقشة النظرية.
6. تحليل عملية الاستقصاء ومراجعتها.

4.5.5. خصائص الاستقصاء

من خصائص طريقة الاستقصاء ما يأتي:

1. أكثر طرق التدريس فاعلية في تنمية التفكير الابداعي و العلمي والقدرة على الابتكار والتجديد.
2. تؤكد استمرارية التعلم الذاتي وتنمي مفهوم ذات المتعلم واستقلاليته في العمل والاعتماد على النفس.
3. يصبح دور المتعلم إيجابياً وفعالاً من خلال جعله يصل للمعلومات بنفسه .
4. تجعل المتعلم مفكراً ومنتجاً وتؤكد دوره محورياً أساسياً.
5. لم يعد دور المعلم مخزناً للمعلومات، أو مجيباً على الأسئلة فقط بل ارتقى دوره فأصبح موجهاً ومرشداً.
6. يصبح المعلم والمتعلم أكثر فهماً وإدراكاً لبنية العلم.

7. يتناول موضوعات من بيئة المتعلم، فيسهل التفاعل معها مما يجعل عملية التعلم ممتعة وتزيد إقباله وحماسة تجاه هذه العملية.

8. يعيش المتعلم في عملية الاستقصاء موقف تعليمي كامل.

9. تنمية الاتجاهات والميول العلمية تعمل على تحقيق الأهداف وإكساب المتعلم مهارات الحوار والمناقشة.

10. يدرس العلم كمادة ومعرفة وليس مادة فقط.

11. يهتم ببناء الفرد وزيادة ثقته بنفسه واعتماده على مصادره .

12. مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين.

13. تجعل التعلم مستمراً لا يقف عند نقطة معينة.

14. تنتهي بالوصول للنتائج.

15. الاستقصاء أعمّ وأشمل من الاكتشاف (الحقيبة التدريبية للمناهج المطورة للعام الدراسي

2018/2019).

6. التطبيق العملي للدروس خلال الدورة التدريبية للمعلمين الوكلاء

قام المدربين في هذه الدورة بتوزيع المتدربين إلى سبع مجموعات (الدراسات الاجتماعية، والرياضيات، واللغة العربية، والعلوم العامة، والموسيقا، والتربية الدينية، والفنون البصرية والجمالية) تكلف كل مجموعة منها بالتخطيط لنشاط تعلم وفق إحدى الطرائق المعتمدة في المنهاج المطور، وتسلم كل مجموعة ملفاً يتضمن مرجعاً نظرياً حول الطرائق النشطة في التعلم والقدرات والمهارات والأسس التي يجب مراعاتها في تصميم النشاط، ثم يقوم كل متدرب في المجموعة بالتخطيط لنشاط تعلم وفق طريقة محددة، وتناقش المجموعة الواحدة الخطط الفردية لدراسة مدى ملاءمة الطريقة لتحقيق المخرجات المستهدفة من ناحية المهارات والنتائج العلمي وتعتمد المجموعة خطة واحدة لتنفيذها. ثم تنفذ كل مجموعة درسها أمام المجموعات

الأخرى، ويترك مجال التقويم الفردي، ومن ثم الحوار ضمن المجموعات الصغيرة حول التقويم، وفي النهاية يدور حوار حول التنفيذ ومدى ملاءمة آلية تنفيذ النشاط للطريقة المعتمدة.

والى جانب المعلومات النظرية والمهارات التي حصل عليها المتدربون، استفادوا أيضاً من الدروس العملية التي طبّقها المتدربون المتميزون في مسرح المدرسة على تلاميذ حقيقيين من الصفين الثاني والخامس من المدرسة نفسها، والتي حضرها جميع المدرّبين والمتدّربين ونوقشت فيما بينهم ، لتعم الفائدة على الجميع.

7. تقويم التدريب وأدواته

اعتمد المدربون في تقويم المتدربين الآتي:

1. تقارير إنجاز يومية تتضمن نتائج تقويم التطبيقات العملية لكل متدرب.
2. ملفات تقويم أداء المتدربين وفق تطبيقاتهم العملية في التدريب ولاحقاً في الغرف الصفية.
3. صور من التدريب.
4. التغذية الراجعة حول الخطط الدراسية المنفّذة في أثناء التدريب والمعدّلة وفق ملاحظات التقويم ومقترحات التطوير.
5. التغذية الراجعة حول الخطط الدراسية المنفّذة في الغرف الصفية في مدارس المتدربين وبحضور الموجه التربوي بعد انتهاء الدورة.

8. التوصيات والمقترحات

في نهاية الدورة قامت مديرة الدورة بجمع آراء المدرّبين والمتدربين ومقترحاتهم على استمارة خاصة حول الدورة وقد اقترح المدربون بأن تكون الدورات التدريبية مستمرة، وأن تكون مأجورة للمدرّبين وللمتدربين.

كما أبدى المتدربون رضاهم للفائدة التي حصلوا عليها من خلال دوامهم في هذه الدورة، وأكد معظمهم أنهم اكتسبوا معلومات ومهارات مفيدة وجديدة بالنسبة إليهم ولاسيما طرائق التعلم النشط، والاستقصاء، وأنهم بحاجة إلى تدريب مستمر، ليتمكنوا من تحسين أدائهم وتطوير مهاراتهم ليمارسوا مهنة التعليم بدافعية ونشاط وتمكّن. واقترح المتدربون توفير أجهزة عرض وحاسيب ووسائل مناسبة للمناهج الجديدة في مدارسهم.

9. الخاتمة

لمست الباحثة من خلال مشاركتها في حضور عدة جلسات في هذه الدورة الجو المريح فيها، والتفاعل الكبير للمتدربين مع المدرّبين، ومدى إقبال المتدربين على تطبيق التعليمات والملاحظات التي تعطى لهم، ومدى التعاون والتواصل والعلاقات القائمة على الاحترام والتقدير بين المتدربين، وبينهم وبين المدرّبين.

وترى الباحثة أن هذه الدورة تمثل قفزة تربوية نوعية لما لها من أهمية كبيرة في تدريب المعلمين الوكلاء وتحسين مهاراتهم التربوية والتعليمية، وتزويدهم بمعلومات وطرائق تدريس حديثة تسهم في رفع كفاياتهم التعليمية؛ الأمر الذي ينعكس بالفائدة على التلاميذ وعلى العملية التعليمية بمجملها.

الفصل الخامس

الاحتياجات التدريبية للمعلمين الوكلاء

الرقم	الموضوع	الصفحة
1	مقدمة.	52
1.2	مفهوم الاحتياجات التدريبية وتعريفها.	53
2.2	أهمية تحديد الاحتياجات التدريبية.	55
3.2	مصادر تحديد الاحتياجات التدريبية.	55
4.2	الخطوات التي تسبق تحديد الاحتياجات التدريبية.	56
5.2	أساليب تحديد الاحتياجات التدريبية.	57
6.2	طرق جمع المعلومات لتحديد الاحتياجات التدريبية.	59
7.2	تصنيف الاحتياجات التدريبية ومجالاتها.	62
8.2	أخطاء تحديد الاحتياجات التدريبية ومشكلاتها.	63

الفصل الخامس

الاحتياجات التدريبية للمعلمين الوكلاء

1. مقدمة

تمثل الاحتياجات التدريبية العنصر الرئيس في إعداد البرامج التدريبية، وأي بناء للبرامج التدريبية خارج إطار الاحتياجات الفعلية لا يحقق الفوائد المرجوة وهي الارتقاء بمستوى مهارات وكفايات العاملين في المؤسسة التربوية. فتحديد الاحتياجات التدريبية يعد الأداة الرئيسية التي تحدد مجالات أداء المعلمين وتنميتهم من خلال العملية التدريبية (السراج، 2010، 16). كما تُعدُّ الاحتياجات التدريبية من أهم الأمور التي تدفع النشاط التدريبي إلى تحقيق أهدافه، فالتدريب يجب أن يصمم لمواجهة هذه الاحتياجات، تمت تعرّف الاحتياجات التدريبية وتحديدها، كلما تمت تلبيةها ومن ثم تم رفع كفاءة العاملين عن طريق التدريب. ولكي يكتسب التدريب الفاعلية المنشودة، يتحتم أن يسبق بنشاط علمي هادف، يعتمد الدراسة العلمية والعملية، من أجل الكشف الدقيق عن الاحتياجات التدريبية، بغرض تصميم البرامج والدورات التدريبية، فإهمال قياس الاحتياجات التدريبية بالأسلوب العلمي أو عدم تحديد بدقّة ومهارة، يؤدي إلى إهمال الإمكانيات المادية والبشرية وفشل البرنامج التدريبي، ويصبح نشاطاً غير ذي جدوى، فيه مضيعة للوقت والجهد والمال المبذول في التدريب (نصر، 2013). في هذا الفصل سنتعرّف مفهوم الاحتياجات التدريبية، وأهميتها، وتصنيفها، وأساليبها، ومصادرها، ومشكلاتها.

2. مفهوم الاحتياجات التدريبية

1.2. معنى حاجات واحتياجات لغوياً

جاء في معجم المنجد: "حاج حوياً افتقر، أحوجه: جعله محتاجاً، تحوَّج: طلب حاجته (يقال خرج فلان يتحوَّج) أي يشتري ما يحتاج إليه." "احتاج إليه: افتقر، جمع حاجة: حاجٌ وحوَّجٌ وحاجات وحوائج." (معلوف، 1986، 160).

كما ورد في معجم اللغة العربية المعاصرة: "أحوج يحوج إحواجاً، فهو محوج-أحوج الشخص: افتقر وصار ذا حاجة (أحوج بعد يسر)".

"احتاج: افتقر، (كان احتياجه سبباً في ذله ومهانته)، (وجد نفسه في احتياج إلى المساعدة): أي في حاجة وضرورة إليها."

"احتياج: جمع احتياجات (لغير المصدر) مصدر احتاج الاحتاج إلى: ما يفتقر إليه الإنسان ويطلبه (الإنتاج الصناعي لا يلبي احتياجات المواطنين)، (يجب إعطاء الأولوية للاحتياجات العسكرية البحتة)، (أسهمت الحكومة في سد احتياجات الشعب)." و"حاجة جمعها حاجات وحاجٌ وحوائج، حائجة مفرد حوائج؛ ما يفتقر إليه الإنسان ويطلبه: (لكلِّ إنسان حاجاته الماديّة والروحيّة)، (الحاجة أم الاختراع)، صاحب الحاجة أرعن [مثل] - { وَلْتَبْلُغُوا عَلَيْهَا حَاجَةً فِي صُدُورِكُمْ } - سدَّ حاجته: حقَّق له ما يريد. وحاجة: شيء ضروري لا بد منه، ولا يمكن الاستغناء عنه (هناك حاجة ملحة إلى حركة تضامن بشري)." و"حاجيات (جمع) وحاجات: أشياء ضرورية لا بد منها ولا يمكن الاستغناء عنها "اشترى حاجياته من السوق" (عمر، 2008، 577).

مما تقدم نجد أن الحاجات والاحتياجات أصلها واحد، والفرق بينهما هو أن الحاجات تعد أشياء ضرورية لحياة الإنسان، ولا يستطيع أن يعيش بدونها مثل الماء والغذاء والمسكن، أما الاحتياجات فهي أشياء يستطيع الإنسان العيش بدونها، لكنها تنقصه ويفتقر إليها.

2.2. تعريف الاحتياجات التدريبية

تناول عدد كبير من الكتاب الاحتياجات التدريبية بالتعريف والمعالجة فرأى فتح الله (فتح الله، 2007، 20) بأنها: "مجموعة التغيرات المطلوب إحداثها في معلومات العاملين وخبراتهم، لتجعلهم قادرين على أداء أعمالهم أداءً مناسباً راقياً".

وعرفها ياغي (ياغي، 2003، 11) بأنها: "مجموعة التغيرات والتطورات المطلوب إحداثها في معلومات العاملين ومهاراتهم واتجاهاتهم بقصد التغلب على المشكلات التي يواجهها الأفراد لمساعدتهم على حل بعض المشكلات، وتجنب خلق مشاكل جديدة".

وعرفها عليمات (عليمات، 1991، 8) بأنها: "الفرق بين المستوى المعرفي أو المهارة المطلوبة لأداء عمل معين، وذلك المستوى الواجب توفره عند الفرد الذي يؤدي هذا العمل، وذلك في عنصر واحد أو أكثر من عناصر الأداء الوظيفي، كالاستعداد النفسي، أو القدرات الإبداعية، وتحمل المسؤولية".

وانطلاقاً من التعريفات السابقة تعرّف الباحثة الاحتياجات التدريبية للمعلمين الوكلاء بأنها: مجموعة

المعلومات والمهارات والاتجاهات، التي يفتقدها المعلمون الوكلاء والتي يحتاجون إلى اكتسابها لتساعدتهم

على تحسين أدائهم، وتزويد من قدرتهم على القيام بعملهم التعليمي على نحو أفضل.

3. أهمية تحديد الاحتياجات التدريبية

تعد عملية تحديد الاحتياجات التدريبية جدُّ مهمة قبل البدء بأي برنامج تدريبي، بل إنها تعد القاعدة الأساسية في بناء هذا البرنامج. فعندما نحدد جوانب النقص والقصور عند من يراد تدريبهم، نركز عليها في البرنامج التدريبي ونحاول التغلب عليها، فنختصر بذلك الوقت والجهد المبذولين في التدريب. ونحقق الفائدة للمتدربين. وتحديد الاحتياجات التدريبية قبل بناء البرنامج التدريبي يعد: (فتح الله، 2007، 204).

1. العامل الحقيقي في رفع كفاية العاملين في أعمالهم.

2. تعد الأساس الذي يقوم عليه أي نشاط تدريبي.

3. تعد المؤشر الذي يوجه التدريب إلى المسار الصحيح.

4. العامل الأساس في توجيه إمكانيات التدريب إلى الاتجاه السليم."

أما إهمال تحديد الاحتياجات التدريبية، فإنه يؤدي إلى الهدر في الجهد والمال والوقت المبذول في التدريب.

4. مصادر تحديد الاحتياجات التدريبية

تتعدد الجهات التي تسهم في تحديد الاحتياجات التدريبية. ويحمل ناصر هذه الجهات فيما يأتي: (ناصر، 1995، 59-61).

1. "المتدرب، لأنه الشخص الوحيد الذي يشعر بجوانب القصور لديه أكثر من غيره.

2. الرئيس المباشر، الذي يشرف على المتدرب المراد تحديد احتياجاته التدريبية.

3. اختصاصي التدريب، وهو الشخص المتفرغ لشؤون التدريب الفنية الذي تقع على عاتقه مسؤوليات

تحديد الاحتياجات التدريبية.

4. الخبير المتخصص والمستشار، وهو الشخص الذي ينتمي إلى هيئه تدريبية أو استشارية مستقلة متخصصة في التدريب وتحديد احتياجاته.

5. الإدارة العليا (المحلية أو المركزية) بحكم إشرافها العام على المتدرب، ووجود التقارير الدورية لديها عنه طول فترة عمله في موقعه التابع لها.

6. مراكز التدريب المختصة، التي تعد بيوت الخبرة المتخصصة، والتي تمتلك من الخبرات الطويلة والتقنيات والطرق المسحية ما يؤهلها لأداء دور بارز ومؤثر في شؤون التدريب".

وهذه الجهات السابقة يمكنها تحديد الاحتياجات التدريبية على أن يكون المتدرب وهو المعلم مشاركاً في عملية التحديد مشاركة فعالة، وإلا أصبح البرنامج التدريبي المبني على هذا التحديد قليل الفائدة، وغير واضح الأهداف، وبعبارة عن الاحتياجات التدريبية التي بني أصلاً من أجل تطويرها.

5. الخطوات التي تسبق تحديد الاحتياجات التدريبية

هناك عدة خطوات تسبق تحديد الاحتياجات التدريبية تتمثل في النقاط الآتية (الأحمد، 2005،

209):

1. تعرّف مستويات الأداء الحالية للمتدربين.
2. وضع معايير أو مقاييس واقعية لأداء المتدربين النموذجي.
3. توفير أدوات واختبارات موضوعية لقياس أداء المتدربين.
4. توفير الأدوات والوسائل التي تساعد على كشف الاحتياجات التدريبية.

5. الأخذ بعين التقدير الاحتياجات الفعلية للمعلمين، وسواهم من الأطر التربوية ومشكلات المدارس والمتعلمين تكشف عنها الاستبانات، ودراسات استطلاع الرأي، ومعالجة المشكلات التي تهتم بشكل عام بالاحتياجات الفعلية للمعلمين بغض النظر عن تخصصاتهم.

6. اقتناع المعلمين بأهمية التدريب وفائدته في أثناء الخدمة، وشعورهم بالحاجة إليه لكي يلتحقوا به ويتابعوا أنشطته بحماسة وفاعلية، ويطالبوا بتنظيمه.

7. اشتراك المتدربين في عمليات تخطيط برامج التدريب وتنفيذها وإدارتها وتقييم نتائجها، لزرع الثقة والتعاون بين جميع الفئات المعنية بها، لزيادة فاعليتها.

8. تدريب المعنيين بالعملية التعليمية التعليمية جميعاً، من مديري مدارس ومشرفين ومرشدين ومعلمين، شرط أساسي أيضاً، لأن تدريب المعلمين لن يكون فعالاً إلا إذا كانت البيئة المدرسية كلها معنية بالتجديدات التربوية".

6. أساليب تحديد الاحتياجات التدريبية

تتعدد الأساليب المتبعة لتحديد الاحتياجات التدريبية، وتختلف باختلاف الموقع التنظيمي للفرد في المؤسسة (معلم، مدير، مشرف) نظراً لاختلاف طبيعة كل عمل وأعبائه ومسؤولياته. إلا أنه هناك ثلاثة أنواع من الأساليب العلمية الأساسية يمكن الاعتماد عليها في الكشف عن الاحتياجات التدريبية لمعلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي. وهذه الأنواع هي: تحليل التنظيم، وتحليل العمل (الأداء)، وتحليل خصائص الفرد، كما تُجمع عليها معظم الأدبيات كما ذكرها جالوب و بموتشمن، (Galloup, and

Beauchemin، 2000، 124)، و(السيد، 1998، 35-37) وهي على النحو التالي :

1.6. تحليل المنظمة (التنظيم)

يتضمن تحليل المنظمة دراسة الأهداف الموضوعة والموارد المتاحة وكيفية توزيعها لتحقيق الاهداف. كما تضمن دراسة البيئة الاجتماعية والاقتصادية والتكنولوجية التي تواجهها المنظمة والتغيرات المطالبة بها، لرفع كفاءتها وزيادة إنتاجيتها تحسباً للمستقبل، ويكون ذلك بتعرّف الأهداف الطويلة والقصيرة المدى، والسياسات العامة والتفصيلية لكل وحدة تنظيمية من أجل تحديد المواقع التنظيمية التي يكون التدريب فيها ضرورياً. من ذلك مثلاً إدخال تكنولوجيا متقدمة، أو استحداث أقسام جديدة، أو تطبيق فلسفة ومفهوم للعمل مغايرين لما هو عليه في السابق.

2.6. تحليل العمل (الوظيفة)

ويتضمن دراسة الوظيفة وتوصيفها ومسؤولياتها وعلاقاتها وظروفها، من خلال ما يجمع من البيانات والمعلومات عن الوظيفة والهدف منها والمهارات والمؤهلات التي يجب أن تتوفر في الفرد الذي يشغلها والظروف التي يعمل فيها، أو ما يسمى بمعايير الأداء النموذجي للمهنة بهدف تحديد نوع التدريب المطلوب لها.

3.6. تحليل أداء الفرد

ويتضمن دراسة الفرد الذي يشغل الوظيفة، لتحديد ما إذا كان مستوى الأداء الفعلي له مستوى تأهيله الحالي أقل من المعايير الموضوعة، وما إذا كان العاملون في الوقت الراهن مؤهلين للتدريب أم لا، والتدريب الملائم لهم، وتقدير مدى تحسن أداء العاملين من خلال التدريب أو التفكير بنقلهم إلى وظائف أخرى.

7. طرق جمع المعلومات لتحديد الاحتياجات التدريبية

تأخذ البيانات والمعلومات أهمية خاصة عند تحديد وتحليل الاحتياجات التدريبية التي يترتب عليها تقدير نوع التدريب المطلوب وتحديد من يحتاج إليه، ومدة البرنامج وأهدافه. فهذه البيانات والمعلومات تمكن القائم على عملية تحديد الاحتياجات التدريبية من الاستعانة بها في تحديد الاحتياجات التدريبية (أبو شيخة، 2000، 270).

وهناك عدة طرق لجمع المعلومات بعد تحديد الاحتياجات التدريبية كما حددها (الخطيب والخطيب، 2006، 307-309) وهي:

1. المقابلة الشخصية

يعدّ أسلوب المقابلة الشخصية من أنجح الوسائل وأكثرها فعالية لجمع البيانات والمعلومات، فالمقابلة تفاعل بين شخصين قائم بالمقابلة (خبير/ مسؤول التدريب) ومتدرب محتمل وذلك وجهاً لوجه، بتوجيه أسئلة وتلقي الرد عليها.

2. الملاحظة

ويعدّ أسلوب الملاحظة من الأساليب الفعالة التي تساعد على عملية تحديد الاحتياجات التدريبية، لأنها تمكن الباحث من مزامنة وملاحظة الوضع القائم وإعطائه معلومات دقيقة عن الحالة.

3. الاختبارات

تعدّ وسيلة جيدة لملاحظة وشرح أداء الأفراد في ظل ظروف مراقبة، بقصد قياس أداء الأفراد في وظائفهم الحالية، لتعرف نواحي القصور التي يحتاج الأفراد إلى علاجها عن طريق التدريب. وقد تجري المنظمة اختبارات معينة سواء كانت اختبارات قدرة أم اختبارات استعداد أم مهارة أم سواها.

4. الاستبانة

وهي عبارة عن استمارة تتضمن عدداً من الأسئلة المعدة سلفاً والمطلوب الإجابة عنها. ويضعها خبير التدريب بهدف تعرف الاحتياجات التدريبية، وتستخدم لجمع المعلومات عن الموضوع المراد بحثه.

5. تحليل المشكلات

من أهم وسائل نجاح التدريب تحليل مشكلات العمل ومعرفة السبب الحقيقي للمشكلة التي يفترض أن يسهم التدريب في حلها وعلاجها بكفاءة، ولذلك تجب دراسة المشكلة مع الأفراد المعنيين بها ودراسة آرائهم وكيفية علاجها مع تحديد الإجراءات اللازمة لها. ومن حسنات هذه الطريقة أنها تزيد التفاهم والاتفاق بين الرؤساء والمرؤوسين (أيوب، 1999، 26).

6. دراسة السجلات والتقارير

تظهر دراسة السجلات والتقارير نقاط الضعف التي تحتاج إلى علاجها بالتدريب. ومن أهم مزايا هذه الطريقة أنها تظهر مشكلات الأداء بوضوح تام وتقدم معلومات واضحة للرؤساء ولمسؤولي التدريب وتقدم اقتراحات لحل المشكلات وتحديد التدريب الملازم لها.

7. تقييم الأداء

تعدّ عملية تقييم الأداء عملية مستمرة حيث يخضع لها كل فرد في المنظمة وفي أي مستوى وظيفي، وتساعد هذه الوسيلة في الكشف عن الاحتياجات التي يكون الموظف في حاجة إليها عن طريق التدريب (أيوب، 1999، 27).

8. قوائم الاحتياجات

تقوم هذه القوائم على إعطاء الموظف قائمة تحتوي عدداً من الفقرات تمثل الأعباء التي يقوم بها في وظيفته، والاحتياجات التدريبية التي يمكن أن تكون عنده، ويطلب منه أن يحدد البنود التي تمثل حالته أو تنطبق عليه، وتساعد هذه الطريقة على تحديد الاحتياجات التدريبية بدرجة عالية من الدقة (الطعاني، 2007، 78).

9. آراء العاملين

يعتبر الفرد (العامل) هو الأقدر على تحديد نوع التدريب الذي يحتاج إليه. وأخذ رأي العاملين في أنواع التدريب الذي يحتاجونه يجعلهم يقبلون على التدريب ويرفع معنوياتهم بدرجة كبيرة ويؤدي إلى نجاح عملية التدريب (Taylor, 1992).

10. الاستشاريون

تلجأ المنظمة إلى استشارة جهات خارجية متخصصة مثل المعاهد أو الجامعات والمراكز التدريبية للمساعدة في الكشف عن الاحتياجات التدريبية التي يحتاجها الأفراد دوكري وساهي (Dockry and sahi, 1998).

8. الخصائص الواجب توافرها عند جمع المعلومات لتحديد الاحتياجات التدريبية

يبين (الخطيب والخطيب، 1997) أن هناك خصائص يجب أن تتوافر عند جمع المعلومات لتحديد الاحتياجات التدريبية وهي:

1. الموضوعية، وتعني عدم تأثر المعلومات برأي الشخص الذي قام بجمعها.
2. الصدق، وهو يعني كشف المعلومات بصدق عن الاحتياجات التدريبية الحقيقية للمتدربين.
3. الثبات الذي يعني أن المعلومات لو جمعت في وقتين مختلفين للمتدربين أنفسهم يفترض أن تكون نفسها أو متقاربة.
4. التحرر، ويقصد به خلو المعلومات من العوامل الداخلية المؤثرة في دقتها.

9. تصنيف الاحتياجات التدريبية

يمكن تصنيف الاحتياجات التدريبية، كما ذكر (الجندي، 1999، 28-29) كما يأتي:

1. احتياجات عادية (اعتيادية) منتظمة تتعلق بتدريب العاملين الجدد، أو عند النقل أو الترقية، وتتسم غالباً بالتكرار والتشابه.
2. احتياجات إنسانية متعلقة بمشكلات علاقات التعامل بين العاملين أو بين العاملين والإدارة أو اتجاهات العاملين.
3. احتياجات فنية ناتجة عن نقص القدرات والمهارات اللازمة للعمل.
4. احتياجات تطويرية وإبداعية لتطوير القدرات الذهنية والفكرية للأفراد لتلبية احتياجات المنظمة للتطوير والنمو ولمواكبة المتغيرات التكنولوجية والحضارية.

10. مجالات الاحتياجات التدريبية

تصنّف مجالات الاحتياجات التدريبية وفق ثلاثة مجالات من المعارف والمهارات وبينها (عساف،

2000، 84-86) كما يأتي:

1. المعارف والمهارات الإدارية والفكرية والتجريدية

وهي التي تساعد على إثراء الثقافة العامة للأشخاص المعنيين، وبناء القدرة على تحديد المعلومات وتحليلها وتجديدها من أي محابة وتحيز أو عشوائية، ثم بناء التطورات الشاملة حولها، بوصفها أساساً في عملية اتخاذ القرارات الأساسية ووضع الخطط والسياسات العامة وأحوج ما يكون لهذه المعارف والمهارات المستويات الإدارية العليا.

2. المعارف والمهارات السلوكية

ويتركز الاحتياج الأساسي إليها عادة في مستويات الإدارة الوسطى نظراً لطبيعة موقع هذه الإدارة ووظيفتها الرئيسة كحلقة وصل فاعلة تصل بين قاعدة الهرم وقمته، ولا ينحصر الاحتياج لهذه المعارف والمهارات على هذا المستوى فحسب بل لابد لكل العاملين وفي جميع المستويات الإدارية من التمتع بها.

3. المعارف والمهارات الفنية والتنفيذية

ويتركز الاحتياج إليها في مستويات الإدارة الدنيا نظراً لأنها هي المعنية مباشرة بعمليات التنفيذ التي يغلب عليها الطابع الفني غالباً وتظهر قدراً كبيراً من الحاجة للتدريب لتنوع مجالات العمل (الخليفات، 2010، 81).

11. أخطاء تحديد الاحتياجات التدريبية

قد يقع مخطو العملية التدريبية بعدد من الأخطاء عند تحديد الاحتياجات التدريبية لمنظمتهم، أهمها (أبو شيخة، 2000، 247):

1. "عدم القدرة على التمييز بين الاحتياجات التدريبية وبين الرغبات التدريبية، فقد يرغب مدير ما في أن يلحق أحد العاملين معه في برنامج معين لا يشبع احتياجات تدريبية حقيقية لذلك الشخص بقدر ما يحقق رغبة أحدهما، ويكون لهذا الخطأ آثار ضارة فالفرصة التي منحت لهذا الفرد كانت على حساب فرد آخر في المنظمة.

2. تحديد الاحتياجات التدريبية في وحدة تنظيمية ما بمعزل عن الاحتياجات التدريبية للوحدات التنظيمية الأخرى، الأمر الذي يؤدي إلى تكرار الجهود وتحمل نفقات ليست ضرورية.

3. الاعتقاد الخاطئ بأن مختلف المشكلات التي تواجهها المنظمة يمكن إيجاد حل لها من خلال التدريب. في حين أن هناك مشكلات لا تعود في أسبابها إلى انعدام أو ضعف المعرفة والمهارة اللازمتين لأداء واجبات ومسؤوليات وظيفة معينة.

4. الاعتماد على الحدس والخمين والتقليد لمنظمات أخرى، بدلاً من إجراء الدراسة العلمية في تحديد الاحتياجات التدريبية.

5. التركيز على الاحتياجات التدريبية الحالية، وإهمال الاحتياجات التدريبية المستقبلية مما يجعل التحديد غير دقيق.

ويرى (علماء، 2004، 51) أن عدم المقدرة على التفريق بين المشكلة التدريبية والمشكلات الأخرى هي سبب هذه الأخطاء، فالمشكلة التدريبية يمكن علاجها عن طريق التدريب، أما غيرها من القضايا والمشكلات فتحل بطرق أو أساليب أخرى غير التدريب الذي قد يضرها أكثر مما ينفعها. فما نفع التدريب مثلاً عند موظف معين في وظيفة لا تتناسب مع مؤهله العلمي أو تخصصه أو درجات طموحه ودوافعه؟ فالحل هنا هو وضع الموظف في المكان

الملائم قبل التفكير في تدريبه، كذلك قد يرجع انخفاض أداء موظف آخر وإنتاجيته إلى ضعف الحوافز المادية التي يتقاضاها، وهنا أيضاً التدريب غير مجدٍ له بل قد يصيبه بالإحباط والحل هو إعادة النظر في الحوافز المقدمة إليه.

12. المشكلات الرئيسية عند تحديد الاحتياجات التدريبية

عند تحديد الاحتياجات التدريبية قد تواجه المنظمة مشكلات لا بد من وضع الحلول المناسبة لها، لتحديد الاحتياجات التدريبية تحديداً سليماً، ومن ثم الوصول إلى تحقيق الأهداف التدريبية بفعالية عالية ودقيقة، وقد ذكر (عليوات، 1996) في دراسته أنه يمكن تحديد المشكلات الرئيسية التي تواجه عملية تحديد الاحتياجات التدريبية في المنظمات وأكدها علماً فيما يأتي: (علماً، 2004، 48-50).

1. "عدم وعي إدارات المؤسسات بأهمية تحديد الاحتياجات التدريبية.
2. التسرع في تنفيذ البرامج التدريبية فلا يسمح الوقت بالانتظار لتحديد الاحتياجات التدريبية الفعلية.
3. الاهتمام بالكم دون الكيف (النوعية) في البرامج التدريبية، وذلك بالاهتمام بعدد المتدربين الذين يجتازون الدورات التدريبية، وليس بنوع المهارات والمعارف والسلوكيات التي يكتسبونها من هذه الدورات (مقدار الفائدة التي اكتسبوها).
4. إسناد عملية التدريب لغير المختصين أو لغير المؤهلين.
5. القصور في البيانات اللازمة لتحديد الاحتياجات التدريبية، كعدم تعاون الموظف الذي يؤدي العمل لعدم وعيه بفاعلية التدريب.
6. التكاليف المادية المترتبة على عملية تحديد الاحتياجات التدريبية.

مما تقدم نجد أن عملية تحديد الاحتياجات التدريبية عملية مهمّة جداً لرفع سوية العاملين في المؤسسات التربوية وغيرها من المؤسسات، كما أنها تجدد معلومات ومهارات العاملين وتزيد من دافعيّتهم ونشاطهم لأداء مهامهم ومسؤولياتهم بشكل أفضل، من خلال التحاقهم ببرامج تدريبية تناسب احتياجاتهم الفعلية. "فكلما كانت الاحتياجات التدريبية واضحة الأبعاد والأهداف بصورة دقيقة، تمّ تعرف مجالها التطبيقي العملي بصورة صحيحة، وهذا بدوره يؤدي إلى نجاح البرنامج التدريبي وزيادة فاعليته" (الخليفات، 2010، 87).

الفصل السادس

بناء أدوات البحث وتطبيقهما

الرقم	الموضوع	الصفحة
1	مقدمة.	68
2	بناء أدوات البحث.	68
1.2	استبانة المشكلات المهنية للمعلمين الوكلاء.	68
2.2	استبانة الاحتياجات التدريبية للمعلمين الوكلاء.	70
3	مجتمع البحث وعينته.	71
4	تطبيق أدوات البحث.	72
5	الصعوبات التي واجهت الباحثة في أثناء إعداد البحث	74

الفصل السادس

بناء أدواتي البحث وتطبيقهما

1. مقدمة

يعالج هذا الفصل الإجراءات التي اتبعتها الباحثة في دراستها الميدانية، بدءاً من بناء أدواتي البحث، وضبط صدقهما وثباتهما، وانتهاءً إلى تحديد مجتمع البحث واختيار عينته.

2. بناء أدواتي البحث

تمثلت أدواتي البحث باستبانتين، تتعلق الأولى منهما بالاحتياجات التدريبية للمعلمين الوكلاء، وتتناول الثانية مشكلاتهم المهنية. وقد بنيت هاتان الاستبانتان وفق الخطوات الآتية:

1.2. استبانة مشكلات المعلمين الوكلاء المهنية

بنيت هذه الاستبانة بالخطوات الآتية :

1. الدراسة الاستطلاعية:

طرحت الباحثة أسئلة مفتوحة على عدد من المعلمين الوكلاء حول مشكلاتهم المهنية، وكان عددهم خمسين معلماً وكيلاً، وبعد تفريغ الإجابات وتصنيفها وضعت الباحثة قائمة بمشكلاتهم المهنية. واستعانت بالأدب التربوي المتعلق بالموضوع، ولاسيما دراسة سورطي (2000)، ودراسة عبد الحميد والشيخ (1988)، ودراسة العمادي (1995)، ودراسة اليماني وبوقحوص (1996)، ودراسة بركات (2010)، ودراسة صطيف (2016)، وفينمان (1984) والعمامرة (2002). وتكونت هذه الاستبانة من ستة مجالات وهي: (تصميم الدروس، ويتألف من ستة بنود، ومجال تنفيذ الدروس، ويتألف من ستة بنود، ومجال ضبط الصف والإدارة الصفية، ويتألف من ستة بنود، ومجال التعامل مع الزملاء والإدارة، ويتألف من ثمانية بنود ومجال التعامل

مع الأهل، ويتألف من خمسة بنود ومجال العوامل والظروف المشتركة مع المعلم الأصلي، ويتألف من سبعة عشر بنداً)، وبذلك يكون العدد الكامل لبنود هذه الاستبانة هو (49) بنداً.

وقد اعتمدت الباحثة مقياس ليكرت الخماسي في بناء الاستبانة (أعاني بدرجة كبيرة جداً، أعاني بدرجة كبيرة، أعاني بدرجة متوسطة، أعاني بدرجة ضعيفة، لا أعاني منها)، ويقابله بالأرقام على الترتيب (5، 4، 3، 2، 1).

2. صدق الأداة: تحققت الباحثة من صدق المحتوى لهذه الأداة من خلال عرضها بعد إعدادها في صورتها الأولية على عدد من السادة أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية بجامعة دمشق وعلى عدد من الموجهين التربويين في مديرية تربية دمشق وريفها.

3. ثبات الأداة: تحققت الباحثة من ثبات هذه الأداة من خلال تطبيقها على عينة استطلاعية بلغ عددها (50) معلماً وكيلاً، وأعدت الباحثة تطبيق الاستبانة على العينة نفسها بعد أسبوعين، ثم حسبت معامل الارتباط بيرسون بين نتائج التطبيق الأول ونتائج التطبيق الثاني، وقد بلغ معامل الثبات بالإعادة لاستبانة مشكلات المعلمين الوكلاء المهنية (0.995). وباستخدام معادلة ألفا كرونباخ، بلغ معامل الثبات لاستبانة مشكلات المعلمين الوكلاء المهنية (0.939)، كما طبقت الباحثة اختبار الثبات بالتجزئة النصفية وبلغ معامل الثبات لاستبانة المشكلات (0.789)، وتعدّ معاملات الثبات السابقة مرتفعة ومناسبة لأغراض البحث.

2.2. استبانة الاحتياجات التدريبية للمعلمين الوكلاء

مرت عملية بناء هذه الاستبانة بالخطوات الآتية:

1. الدراسة الاستطلاعية

طرحت الباحثة أسئلة مفتوحة على عينة من المعلمين الوكلاء حول احتياجاتهم التدريبية، وكان عددهم خمسين معلماً وكيلاً، وبعد تفريغ الإجابات وتصنيفها وضعت الباحثة قائمة باحتياجاتهم التدريبية.

2. بعد الاطلاع على الأدب التربوي ذي الصلة بالكفايات التعليمية ومنها: فهرس فلوريدا لتصنيف كفايات المعلم، عام (1973) وهو يحتوي على (39) موضوعاً ويشتمل كل موضوع على مجموعة من الكفايات وقد بلغ عدد الكفايات فيه (1301) كفاية، وتصنيف جامعة ستانفورد للكفايات التعليمية، بالإضافة إلى مجموعة من الدراسات هي: دراسة كوكر وآخرين (1980)، ودراسة السعدي وآخرين (1984)، ودراسة جامع وآخرين (1984)، ودراسة زيدان (1988)، ودراسة نصر (2013)، وعدس (1996)، ومرعي (2003)، وإبراهيم (2004)، والجبان (2019). وضعت الباحثة قائمة بالكفايات التعليمية لمعلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي. واعتماداً على نتائج الدراسة الاستطلاعية لاستبانة الاحتياجات التدريبية، وقائمة الكفايات التعليمية لمعلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي التي وضعتها الباحثة، اشتقت قائمة بالاحتياجات التدريبية اللازمة للمعلمين الوكلاء، وبناءً عليها بنت الباحثة هذه الاستبانة، وتكونت من ستة مجالات وهي (مجال تصميم التعليم، ويتألف من ثمانية بنود، ومجال التنفيذ، ويتألف من ثمانية عشر بنوداً، ومجال الإدارة الصفية، ويتألف من ستة بنود، ومجال العلاقات الإنسانية، ويتألف من ستة بنود، ومجال تقنيات التعليم، ويتألف من ستة بنود، ومجال التقويم، ويتألف من ستة بنود)، وبذلك يكون العدد الكامل لبنود الاستبانة هو (50) بنوداً. وقد اعتمدت الباحثة مقياس ليكرت الخماسي في بناء الاستبانة، وبذلك تكون درجة الحاجة إلى التدريب (كبيرة جداً، كبيرة، متوسطة، ضعيفة، ضعيفة جداً)، ويقابله بالأرقام على الترتيب (5، 4، 3، 2، 1).

2. صدق الأداة: تحققت الباحثة من صدق المحتوى لاستبانة الاحتياجات التدريبية للمعلمين الوكلاء من خلال عرض الاستبانة، بعد إعدادها في صورتها الأولية على عدد من السادة أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية بجامعة دمشق، وعلى عدد من الموجهين التربويين في مديرية تربية دمشق وريفها، وعلى البعض من مديري مدراس دمشق.

3. ثبات الأداة: تحققت الباحثة من ثبات الأداة من خلال تطبيقها على عينة استطلاعية بلغ عددها 50 معلماً وكيلاً، وأعادت الباحثة تطبيق الأداة على العينة نفسها بعد أسبوعين، ثم حسبت معامل الارتباط بيرسون بين نتائج التطبيق الأول ونتائج التطبيق الثاني، وقد بلغ معامل الثبات بالإعادة لاستبانة الاحتياجات التدريبية (0,954)، و باستخدام معادلة ألفا كرونباخ، بلغ معامل الثبات لهذه الاستبانة (0,975). كما طبقت الباحثة اختبار الثبات بالتجزئة النصفية، وبلغ معامل الثبات للاستبانة (0,853)، وتعدّ معاملات الثبات السابقة مرتفعة ومناسبة لأغراض البحث.

3. مجتمع البحث وعينته

بلغ عدد المعلمين الوكلاء في مدراس الجمهورية العربية السورية للعام الدراسي 2020/2019 (27076) معلماً وكيلاً (حسب مدير دائرة الإحصاء في وزارة التربية)، وبلغ عددهم في مدراس مدينة دمشق (2714) معلماً وكيلاً (حسب مدير دائرة الإحصاء في مديرية تربية دمشق).

تكون المجتمع الأصلي للبحث من المعلمين الوكلاء في مدراس مدينة دمشق للعام الدراسي 2020/2019 الناجحين في الامتحان الكتابي في مسابقة تثبيت الوكلاء والبالغ عددهم (1003) معلّم وكيّل وقد سعت الباحثة إلى اختيار عينة من المجتمع الأصلي مقدارها (50%) تقريباً أي ما يساوي (502) معلّم وكيّل اختارتهم الباحثة بعد تقديمهم للامتحان الشفوي الذي خضعوا له خلال الفترة الواقعة من الساعة التاسعة صباحاً حتى الخامسة مساءً أيام 24 و 25 و 26 / 2 / 2020.

4. تطبيق أدواتي البحث

بعد بناء أدواتي البحث والتحقق من صدقهما وثباتهما قامت الباحثة بتوزيعهما على عينة البحث، بعد الامتحان الشفوي للمعلمين الوكلاء في مدينة دمشق الذي جرى في المعهد التجاري في منطقة البرامكة في الفترة الواقعة بين 24 / 2 و 26 / 2 / 2020، حيث وزعت في اليوم الأول (300) استبانة خاصة بالاحتياجات التدريبية، و (300) استبانة خاصة بالمشكلات المهنية للمعلمين الوكلاء، وفي اليوم الثاني وزعت الباحثة (200) استبانة لكل منهما، وفي اليوم الثالث وزعت (50) استبانة لكلٍ من الاحتياجات التدريبية والمشكلات المهنية. ولكن لم يتم إعادة سوى (291) استبانة، وربما يعود هذا الهدر في الاستبانات لكثرة عدد المعلمين والمعلمات الوكلاء، فربما لم تستطع الباحثة ملاحظة الجميع بدقة رغم وجود مساعد معها، أيضاً بسبب عدم رغبة عدد من المعلمين الوكلاء في الإجابة عن بنود الاستبانة وإهمالها، ورغبة بعضهم في الاحتفاظ بها وعدم إعادتها، وقد استبعدت الباحثة 9 استبانات ناقصة غير مكتملة الإجابات، والعدد المتبقي هو (282) استبانة لكلٍ من الاحتياجات التدريبية والمشكلات المهنية، وبذلك أصبحت عينة الدراسة (282) معلماً وكيلاً بنسبة (28%) والجدول الآتي يبين التفاصيل الخاصة بعينة البحث.

جدول رقم (1) توزع عينة الدراسة وفق متغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والمنطقة التعليمية)

خصائص العينة	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكور	11
	إناث	271
	المجموع	282
المؤهل العلمي	ثانوية عامة	172
	معهد متوسط	52
	إجازة جامعية	55
	المجموع	282
سنوات الخبرة	أقل من خمس سنوات	88
	خمس سنوات إلى أقل من عشر سنوات	117
	عشر سنوات وما فوق	77
	المجموع	282
المنطقة التعليمية	القدم	37
	الميدان	66
	قاسيون	23
	اليرموك	19
	ركن الدين	50
	كفر سوسة	87
	المجموع	282

5. الصعوبات التي واجهتها الباحثة في أثناء إعداد البحث

واجهت الباحثة بعض الصعوبات في أثناء إنجاز هذه الرسالة منها:

1. ندرة المراجع والمصادر المتعلقة بالمعلمين الوكلاء التي احتاجتها الباحثة لكتابة الإطار النظري.
2. عدم تعاون بعض المعلمين الوكلاء في أثناء تطبيق استبانتي البحث فقام بعضهم بالاحتفاظ بها ولم يعيدوها للباحثة.
3. صعوبة الحصول على عدد المعلمين الوكلاء الدقيق بسبب التغير المستمر في الأعداد، وخاصة عددهم على مستوى القطر.

الفصل السابع

نتائج استبانة المشكلات المهنية للمعلمين الوكلاء

الرقم	الموضوع	الصفحة
1	مقدمة.	76
2	نتائج أسئلة الدراسة المتعلقة بمشكلات المعلمين الوكلاء المهنية وتفسيرها.	77
1.2	نتائج السؤال الأول ونصه: "ما المشكلات المهنية للمعلمين الوكلاء في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة دمشق؟"	96-77
2.2	نتائج السؤال الثاني ونصه: "هل يؤثر الجنس في تقدير المعلمين الوكلاء في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة دمشق لوجود مشكلات مهنية لديهم؟"	96
3.2	نتائج السؤال الثالث ونصه: "هل يؤثر المؤهل العلمي في تقدير المعلمين الوكلاء في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة دمشق لوجود مشكلات مهنية لديهم؟"	99
4.2	نتائج السؤال الرابع ونصه: "هل تؤثر سنوات الخبرة في تقديرات المعلمين الوكلاء في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة دمشق لوجود مشكلات مهنية لديهم؟"	101
5.2	نتائج السؤال الخامس ونصه: "هل تؤثر المنطقة التعليمية في تقدير المعلمين الوكلاء في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة دمشق لوجود مشكلات مهنية لديهم؟"	104

الفصل السابع

نتائج استبانة المشكلات المهنية للمعلمين الوكلاء

1. مقدمة

بعد تطبيق المقياس وتفرغته باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية والتربوية "SPSS"، عالجت الباحثة البيانات الإحصائية لاستخلاص المعلومات المطلوبة، ثم عرضت نتائج كل سؤال من أسئلة البحث المتعلقة باستبانة مشكلات المعلمين الوكلاء المهنية على حدة، بعد استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية. ولحساب الوزن النسبي لكل درجة من درجات سلم ليكرت الخمسة في إجابات المعلمين الوكلاء، حسب الوسط المرجح وفق القانون الآتي: (عدد مستويات ليكرت في الاستبانة - 1 / عدد المستويات)، (أبو يونس، 2012، ص3)، وهنا (عدد مستويات ليكرت = 5). فكان متوسط الترجيح كما يأتي: $(1-5) \div 5 = 0.8$ ، والجدول رقم (2) يبين ذلك

جدول (2) فئات قيم المتوسط الحسابي ودرجات عينة البحث الموافقة لها

الدرجة الموافقة لها	الوزن النسبي	فئات قيم المتوسط الحسابي
ضعيفة جداً	أقل من 36%	1.80 - 1
ضعيفة	36.2% - 52%	2.60 - 1.81
متوسطة	52.2% - 68%	3.40 - 2.61
كبيرة	68.2% إلى 84%	4.20 - 3.41
كبيرة جداً	84.2% فأعلى	5.00 - 4.21

2. نتائج أسئلة الدراسة المتعلقة بمشكلات المعلمين الوكلاء المهنية وتفسيرها

1.2. نتائج السؤال الأول:

للإجابة عن السؤال الأول ونصه: "ما المشكلات المهنية للمعلمين الوكلاء في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة دمشق" ؟ حسبت الباحثة المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات كل مجال من مجالات الاستبانة، وكانت كالاتي:

1.1.2. مجال تصميم التعليم

قامت الباحثة باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات المعلمين الوكلاء عن بنود استبانة مشكلاتهم المهنية في مجال تصميم التعليم، وكانت النتائج كما يبينه الجدول الآتي:

الجدول (3) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستبانة مشكلات المعلمين الوكلاء المهنية في

الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مجال تصميم التعليم

الرقم	الرتبة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	درجة التقدير
4	1	صعوبة الحصول على الأدلة التعليمية التي تساعدني في تحضير الدروس.	3,09	1,22	61,8	متوسطة
5	2	البحث الطويل على الشبكة لإثراء معلوماتي حول بعض الدروس.	3,07	1,29	61,4	متوسطة
3	3	طول وقت التحضير اليومي للدروس.	2,96	1,22	59,2	متوسطة
7	4	تهيئة الوسائل التعليمية المناسبة لكل درس.	2,83	1,33	56,6	متوسطة
6	5	اختيار الطرائق والاستراتيجيات المناسبة.	2,60	1,23	52	ضعيفة
1	6	عدم معرفة مجالات الأهداف التعليمية ومستوياتها.	1,97	1,01	39,4	ضعيفة
2	7	ضعف قدرتي على صياغة الأهداف التعليمية لكل درس	1,91	1,05	38,2	ضعيفة

الدرجة الكلية لمجال تصميم التعليم.	2,63	0,90	52,6	متوسطة
------------------------------------	------	------	------	--------

نلاحظ من قراءة الجدول (3) أن المتوسطات الحسابية لفقرات مجال تصميم التعليم تراوحت بين (1,91 - 3,09) بانحراف معياري تراوح بين (1,01 - 1,33). وأن الفقرة (4) التي تنص على: "صعوبة الحصول على الأدلة التعليمية التي تساعدني على تحضير الدروس"، جاءت في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3,09)، وانحراف معياري (1,05)، وبدرجة تقدير متوسطة، وهذا يدل على قلة توفر الأدلة التعليمية وصعوبة حصول المعلمين الوكلاء عليها، على الرغم من أهميتها الكبيرة لهم، فهي تساعد على عملية تصميم الدروس والتخطيط الجيد لها، وجاءت بعدها الفقرة (5) التي تنص على "البحث الطويل على الشبكة لإثراء معلوماتي حول بعض الدروس"، بمتوسط حسابي (3,07) وانحراف معياري (1,29) وبدرجة تقدير متوسطة، ولاسيما المناهج الجديدة فالمعلمون الوكلاء يشعرون بأنهم بحاجة للبحث على الشبكة للحصول على ما يزيد معلوماتهم حول مواضيع الدروس، مما يجعلهم أكثر تمكناً من المادة العلمية، ويقوي ثقتهم بأنفسهم، ثم جاءت الفقرة (3) التي تنص على: "طول وقت التحضير اليومي للدروس"، بمتوسط حسابي (2,96) وانحراف معياري (1,22)، ودرجة تقدير متوسطة، وهذا يعود إلى أن المعلم يرى أن الوقت الذي يستغرقه في تحضير الدروس ملكاً له، ويظن أنه يهدر هذا الوقت والجهد في عمل لا طائل منه. فالمعلمون يرون الموظفين الآخرين في المجالات الأخرى لا يعملون إلا في أثناء دوامهم الرسمي، فلماذا هم يعملون في المدرسة وفي البيت، متناسين طبيعة مهنتهم المختلفة عن المهن الأخرى، فتحضيرهم للدروس يمكنهم من المادة العلمية ويجعلهم واثقين بأنفسهم محددين أهدافهم ويسعون إلى تحقيقها بأفضل الطرائق وأيسرها متجنبين الهدر التربوي في جهودهم ووقت حصتهم. جاءت بعدها الفقرة (7) التي تنص على "تهيئة الوسائل التعليمية المناسبة لكل درس". في المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي (2,83) وانحراف معياري (1,33)

ودرجة تقدير متوسطة وهذا يدل على وجود صعوبة لدى المعلمين الوكلاء في تهيئة الوسائل المناسبة للدروس بسبب قلة الوسائل التعليمية الموجودة في المدرسة، أو قلة خبرة المعلمين بالوسائل المناسبة للدروس، أو خوفهم من استخدام بعض الأجهزة لعدم معرفتهم باستخدامها، أو يعود السبب إلى أن بعض المعلمين الوكلاء حديثو العهد بالتدريس لا يدركون أهمية استخدام الوسائل التعليمية في أثناء الدرس ويعتمدون على الإلقاء والحوار وكل ما هو لفظي في إيصال المعلومة، وقد غاب عنهم أن هذه الوسائل سمعية أو بصرية أو سمعية وبصرية في آن معاً تساعد على نقل المعلومات والخبرات بصورة أكثر وضوحاً ودقةً وأكثر جذباً وتشويقاً للمتعلمين وأرسخ وأثبتت للخبرات والمعلومات لديهم. جاءت بعدها الفقرتان (6)، و(1) اللتان تتعلقان باختيار الطرائق والاستراتيجيات المناسبة، وعدم معرفة مجالات الأهداف التعليمية ومستوياتها في المرتبتين الخامسة والسادسة على الترتيب وبدرجة تقدير ضعيفة لكل منهما، في حين حصلت الفقرة (2) التي تنص على " ضعف قدرتي على صياغة الأهداف التعليمية لكل درس " على المرتبة السابعة والأخيرة بمتوسط حسابي (1,91)، وانحراف معياري (1,05)، وبدرجة تقدير ضعيفة وجاءت متأخرة في الترتيب بالرغم من أهميتها. وهذه النتيجة تدل على أن المعلمين الوكلاء يجدون صعوبة قليلة في تحديد طرائق واستراتيجيات التدريس المناسبة لكل درس، بالرغم من قلة الطرائق التي يتقنونها، وكذلك لديهم صعوبة قليلة في تمييز مجالات الأهداف التعليمية ومستوياتها أي أنهم يعتقدون أن لديهم معلومات مناسبة حولها وترى الباحثة أن بعض المعلمين ومنهم الأصلاء يركزون على المجال المعرفي من الأهداف التعليمية ولا يعيرون أهمية للأهداف في المجالين القيمي والحسي الحركي (المهاري)، أيضاً يهتمون بمستوى الأهداف التعليمية الخاصة بالدرس (الإجرائية)، بغض النظر عن مستوى الأهداف العامة (الغايات التربوية) ومستوى الأهداف التعليمية المتوسطة المدى، كما أنهم يعانون من صعوبة صياغة الأهداف

التعليمية بصورة محددة ودقيقة؛ لأنها تحتاج لجهد عقلي وتفكير عميق، فكل هدف ينبغي أن يكون عبارة عن جملة واضحة لا لبس فيها، قابلة للقياس، وهذا التحديد يبعد المعلم عن الارتجال والعشوائية التي تقلل من تركيزه.

كما يتبين من الجدول (3) أن المتوسط الكلي لمشكلات المعلمين الوكلاء في مجال تصميم التعليم يساوي (2,63)، وانحراف معياري (0,90)، وبدرجة تقدير متوسطة. وهذا يدل على معاناة المعلمين الوكلاء من مشكلات تعيق تصميمهم للدروس تصميمياً متكاملًا، وحاجتهم لإثراء معلوماتهم حول الأهداف التعليمية والمادة العلمية، واختيار طرائق تدريس مناسبة، وتهيئة وسائل تعليمية معينة لكل درس، في ظل تطبيق المناهج المطورة.

2.1.2. مجال تنفيذ الدروس

استخرجت الباحثة المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات المعلمين الوكلاء عن بنود استبانة مشكلاتهم المهنية في مجال تنفيذ الدروس وكانت النتائج كما يبينه الجدول الآتي:

الجدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستبانة مشكلات المعلمين الوكلاء المهنية في

الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مجال تنفيذ الدروس

الرقم	المرتبة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	درجة التقدير
11	1	غياب الوسائل التعليمية المناسبة للمناهج المطورة في المدرسة.	3,44	1,24	68,8	كبيرة
12	2	ضعف قدرتي على استخدام بعض الأجهزة الموجودة في المدرسة	3,06	1,42	61,2	متوسطة
10	3	ضعف قدرتي على تطبيق طرائق التدريس الحديثة تطبيقاً فعالاً.	2,56	1,27	51,2	متوسطة
8	4	وضع الإثارة المناسبة لكل درس.	2,45	1,35	49	ضعيفة
13	5	ضعف قدرتي على مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ.	2,27	1,36	45,4	ضعيفة
9	6	صعوبة صياغة الأسئلة الصفية الملائمة للتلاميذ في أثناء الدرس.	2,26	1,32	45,2	ضعيفة
الدرجة الكلية لمجال تنفيذ الدروس.			2,67	1,05	53,4	متوسطة

نلاحظ من الجدول (4) أن المتوسطات الحسابية لفقرات مجال التنفيذ تراوحت بين

(2,26 - 3,44) بانحراف معياري تراوح بين (1,24 - 1,42)، وأن الفقرة (11) التي تنص

على: "غياب الوسائل التعليمية المناسبة للمناهج المطورة في المدرسة"، جاءت في المرتبة

الأولى بمتوسط حسابي (3,44)، وانحراف معياري (1,24)، وبدرجة تقدير كبيرة، وهذا يعود

لتأخر وصول الوسائل التعليمية الخاصة بالمناهج المطورة إلى المدارس، بعد كل عملية تطوير

للمناهج. جاءت بعدها الفقرة (12) التي تنص على "ضعف قدرتي على استخدام بعض الأجهزة

الموجودة في المدرسة"، بمتوسط حسابي (3,06) وانحراف معياري (1,42) وبدرجة تقدير

متوسطة، وذلك لأن المعلمين الوكلاء لا يستخدمون بعض الأجهزة الموجودة في المدرسة لقلّة معرفتهم بطريقة تشغيلها وخشية فشل الدرس عند استخدامها، ولعدم وجود من يدرّبهم على استخدامها في أغلب الأحيان. ثم جاءت الفقرة (10) التي تنص على: "ضعف قدرتي على تطبيق طرائق التدريس الحديثة تطبيقاً فعالاً"، بمتوسط حسابي (2,56) وانحراف معياري (1,27)، ودرجة تقدير ضعيفة، بينما حصلت الفقرة (8) التي تنص على "وضع الإثارة المناسبة لكل درس" على المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي (2,45)، وانحراف معياري (1,35)، وبدرجة تقدير ضعيفة، وجاءت الفقرة (13) التي تنص على: "ضعف قدرتي على مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ" على المرتبة الخامسة بمتوسط حسابي (2,26) وانحراف معياري (1,36) وبدرجة تقدير ضعيفة، وفي المرتبة السادسة والأخيرة جاءت الفقرة (9) التي تنص على "صعوبة صياغة الأسئلة الصفية الملائمة للتلاميذ في أثناء الدرس"، بمتوسط حسابي (2,26) وانحراف معياري (1,32) وبدرجة تقدير ضعيفة. نلاحظ أن الفقرات (10)، و(8)، و(13)، و(9) على الرغم من أهميتها جاءت بمراتب متأخرة و درجات تقدير ضعيفة.

كما يبين الجدول أن المتوسط الكلي لمجال التنفيذ يساوي (2,67)، وانحراف معياري (1,05)، وبدرجة تقدير متوسطة، وهذا يعبر عن وجود مشكلات للمعلمين الوكلاء في أثناء تنفيذهم للدروس من غياب للوسائل التعليمية التي تخص المناهج المطوّرة، وقلّة معرفة المعلمين الوكلاء استخدام بعض الأجهزة التعليمية الموجودة في المدرسة، وقلّة معرفتهم بتطبيق طرائق التدريس الحديثة تطبيقاً فعالاً، ووضع إثارة مناسبة لكل درس تشد انتباه التلاميذ وتحفزهم للتعلّم، وضعف قدرتهم على مراعاة الفروق الفردية كتوظيف الأسئلة بطريقة مناسبة وتوظيف الوسائل المتنوعة مثل أوراق العمل والبطاقات التعليمية، وتنويع أساليب التعزيز وطرائقه وبرامجه، وتعزيز الجوانب الإيجابية لدى التلميذ، والعمل ضمن مجموعات متسقة أو مختلفة القدرات مما يوفر

للتلاميذ التواصل الاجتماعي، وتبادل الأفكار، وتوجيه الأسئلة بشكل حر والتعبير عن المشاعر كما أنه يعطي الفرصة لجميع التلاميذ بالشعور بالنجاح. كما أن لديهم صعوبة في صياغة الأسئلة الصفية، فالأسئلة الصفية تتطلب مهارات وقدرات على الإعداد والتخطيط وكيفية توظيفها بكفاءة، والتعامل مع جوانب السؤال من طرحه وتلقيه، والتعامل مع مواقفه المختلفة، والأسئلة الصفية تعد المحرك الأساسي للممارسات التدريسية بجودتها وسلامتها من أجل تدريس فعال في جو يسوده التفاعل والمشاركة. فالمعلمون الوكلاء لا يمتلكون جميع هذه المهارات، ولعل السبب في وجود هذه المشكلات يعود إلى دخول هؤلاء المعلمين الوكلاء في منظومة التعليم في المدارس دون أي تدريب مسبق لهم من خلال دورات تدريبية خاصة بهم، أو بالمستجدين منهم على الأقل، والاقتصار على جهودهم الفردية، أو على إرشادات مديريهم ومشرفيهم التربويين التي تكون في أغلب الأحيان قليلة الجدوى.

3.1.2. مجال ضبط الصف والإدارة الصفية

استخرجت الباحثة المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات المعلمين الوكلاء عن بنود استبانة مشكلاتهم المهنية في مجال ضبط الصف والإدارة الصفية، وكانت النتائج كما يبينه الجدول الآتي:

الجدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستبانة مشكلات المعلمين الوكلاء المهنية في

الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مجال ضبط الصف والإدارة الصفية.

الرقم	المرتبة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	درجة التقدير
16	1	كثرة عدد التلاميذ ذوي التحصيل المنخفض في الصف.	2,96	1,32	59,2	متوسطة
19	2	دمج التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة مع التلاميذ العاديين في الصف .	2,83	1,38	56,6	متوسطة
17	3	كثرة حدوث مشاجرات بين التلاميذ داخل الصف.	2,63	1,22	52,6	متوسطة
18	4	رفض بعض التلاميذ الالتزام بالتوجيهات والتعليمات التي أوجهها لهم.	2,58	1,27	51,86	ضعيفة
15	5	صعوبة التعامل مع التلاميذ الذين لديهم سلوك عدواني تجاه زملائهم.	2,41	1,27	48,2	ضعيفة
14	6	ضعف قدرتي على شد انتباه التلاميذ إلى الدرس في أثناء الحصة الدراسية.	2,07	1,22	41,4	ضعيفة
		الدرجة الكلية لمجال ضبط الصف والإدارة الصفية.	2,58	1,02	51,6	ضعيفة

يتبين من الجدول رقم (5) أن المتوسطات الحسابية لفقرات مجال ضبط الصف والإدارة الصفية

تراوحت بين (2,06 - 2,96) وانحراف معياري تراوح بين (1,22-1,38)، وأن الفقرة (16) التي تنص

على: "كثرة عدد التلاميذ ذوي التحصيل المنخفض في الصف"، جاءت في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي

(2,96)، وانحراف معياري (1,32)، وبدرجة تقدير متوسطة، جاءت بعدها الفقرة (19) التي تنص على "دمج

التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة مع التلاميذ العاديين في الصف"، بمتوسط حسابي (2,83) وانحراف

معياري (1,38) وبدرجة تقدير متوسطة، ثم جاءت الفقرة (17) التي تنص على: "كثرة حدوث مشاجرات بين

التلاميذ داخل الصف"، بمتوسط حسابي (2,63) وانحراف معياري (1,22)، ودرجة تقدير متوسطة، بينما

حصلت الفقرة (18) التي تنص على "رفض بعض التلاميذ الالتزام بالتوجيهات والتعليمات التي أوجهها لهم"، على المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي (2,58)، وانحراف معياري (1,27)، وبدرجة تقدير ضعيفة. كما حصلت الفقرة (15) التي تنص على "صعوبة التعامل مع التلاميذ الذين لديهم سلوك عدواني تجاه زملائهم" على المرتبة الخامسة بمتوسط حسابي (2,41) وانحراف معياري (1,27) وبدرجة تقدير ضعيفة، وجاءت الفقرة (14) التي تنص على "ضعف قدرتي على شد انتباه التلاميذ إلى الدرس في أثناء الحصة الدراسية" في المرتبة السادسة والأخيرة بمتوسط حسابي (2,07) وانحراف معياري (1,22) وبدرجة تقدير ضعيفة. وتعرّضت الباحثة هذه النتيجة إلى أن المعلمين الوكلاء لا يمتلكون أساليب ووسائل ترفع وتحسّن مستوى التلاميذ ذوي التحصيل الضعيف، كما أنّهم لا يستطيعون التعامل مع التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة المدموحين مع التلاميذ العاديين في الصف بشكل صحيح، بسبب قلة معرفتهم بسبل التفاهم معهم وطرائقها، ولاسيّما أنّ هؤلاء التلاميذ ذوي إعاقات مختلفة ودرجات متفاوتة من الإعاقة. كما أنّ كثرة حدوث المشاجرات بين التلاميذ تؤدي إلى ضياع في وقت وجهد المعلم وتسبب له الإرباك والشعور بعدم السيطرة على الموقف في الصف.

كما يبين الجدول أن المتوسط الكلي لمجال ضبط الصف والإدارة الصفية يساوي (2,58)، وانحراف معياري (1,02)، وبدرجة تقدير ضعيفة، وهذا يعني وجود مشكلات لدى المعلمين الوكلاء في مهارات الإدارة الصفية من عدم التزام التلاميذ بتوجيهات المعلم، وضبط التلاميذ، وعلاج مشكلاتهم السلوكية وعدم القدرة على توظيف مثيرات تحفز التلاميذ على الإقبال على التعلم وشد انتباههم للدرس، لكنها بدرجة **ضعيفة** مما يدل على أن المعلمين الوكلاء لديهم القدرة نوعاً ما على ضبط التلاميذ وإدارة الصف بشكل مقبول حسب رأيهم.

تختلف هذه النتيجة مع دراسة صطيف (2016) ومخامرة (2012) التي جاءت فيهما درجة تقدير المشكلات التي تتعلق بضبط الصف والإدارة الصفية بدرجة متوسطة.

4.1.2. مجال التعامل مع الزملاء والإدارة

استخرجت الباحثة المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات المعلمين الوكلاء عن بنود

استبانة مشكلاتهم المهنية في مجال التعامل مع الزملاء والإدارة وكانت النتائج كما يبينه الجدول الآتي:

الجدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستبانة مشكلات المعلمين الوكلاء المهنية في

الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مجال التعامل مع الزملاء والإدارة.

الرقم	الرتبة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	درجة التقدير
27	1	عدم إعطاء إجازات صحية أو اعتراضية للمعلم الوكيل.	3,45	1,41	69	كبيرة
25	2	الخوف من الاستغناء عن خدماتي في المدرسة بأي وقت دون سابق إنذار.	2,68	1,43	53,6	متوسطة
23	3	نظرة الزملاء الأصلاء السلبية للمعلم الوكيل.	2,61	1,39	52,2	متوسطة
22	4	عدم عدل الإدارة في معاملتها للمعلمين الوكلاء والأصلاء على حد سواء.	2,56	1,39	51,2	ضعيفة
24	5	ضعف العلاقة الإنسانية مع الإدارة.	2,26	1,33	45,2	ضعيفة
26	6	تدخل الإدارة في عملي داخل الصف.	2,25	1,31	45	ضعيفة
21	7	عدم تعاون زملائي معي.	2,13	1,33	42,6	ضعيفة
20	8	الخجل من طلب المساعدة من الزملاء الأصلاء.	2,05	1,25	41	ضعيفة
		الدرجة الكلية لمجال التعامل مع الزملاء والإدارة.	2,50	1,06	50	ضعيفة

نلاحظ من الجدول رقم (6) أن المتوسطات الحسابية لفقرات مجال التعامل مع الزملاء والإدارة تتراوح بين (2,05 - 3,45) وأن الفقرة رقم (27) التي تنص على "عدم إعطاء إجازات صحية أو اعتراضية للمعلم الوكيل" جاءت في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3,45) وانحراف معياري (1,41) وبدرجة تقدير كبيرة، وجاءت الفقرة (25) التي تنص على "الخوف من الاستغناء عن خدماتي في المدرسة بأي وقت دون سابق إنذار". على المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (2,68) وانحراف معياري (1,43) ودرجة تقدير متوسطة، وقد جاءت الفقرة (23) التي تنص على "نظرة الزملاء الأصلاء السلبية للمعلم الوكيل" على المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (2,61) وانحراف معياري (1,39) ودرجة تقدير متوسطة، بينما جاءت الفقرة (22) التي تنص على "عدم عدل الإدارة في معاملتها للمعلمين الوكلاء والأصلاء على حد سواء" في المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي (2,56) وانحراف معياري (1,39) ودرجة تقدير ضعيفة، وجاءت الفقرة (24) التي تنص على "ضعف العلاقة الإنسانية مع الإدارة" في المرتبة الخامسة بمتوسط حسابي (2,26) وانحراف معياري (1,33) ودرجة تقدير ضعيفة، كما جاءت الفقرة رقم (26) التي تنص على "تدخل الإدارة في عملي داخل الصف" على المرتبة السادسة بمتوسط حسابي (2,25) وانحراف معياري (1,31) ودرجة تقدير ضعيفة، تلتها الفقرة (21) التي تنص على "عدم تعاون زملائي معي" فجاءت في المرتبة السابعة بمتوسط حسابي (2,31) وانحراف معياري (1,33) ودرجة تقدير ضعيفة، ثم جاءت الفقرة (20) في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (2,05) وانحراف معياري (1,25) بدرجة تقدير ضعيفة.

وبين هذا الجدول أن المتوسط الكلي لمجال التعامل مع الزملاء والإدارة يساوي (2,50) بانحراف معياري (1,06) ودرجة تقدير ضعيفة. وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن المعلمين الوكلاء يعانون بدرجة كبيرة من عدم وجود إجازات صحية عند تعرضهم لعارض صحي، وعدم وجود إجازات اعتراضية عندما يضطرون للغياب عن الدوام لأمر طارئ، في حين أن المعلمين الأصلاء لديهم إجازات صحية بحسب وضعهم الصحي، ولديهم ستة أيام إجازات اعتراضية خلال

العام الدراسي (بحسب النظام الداخلي للتعليم الأساسي)، ويظهر من النتائج أن المعلمين الوكلاء يشعرون بالقلق والخوف من الاستغناء عنهم في أي وقت دون سابق إنذار، وذلك بسبب تعيين معلمين أصلاء جدد أو انتقالهم من مدارس أخرى إلى مدرستهم، فيُفك المعلم الوكيل من عمله ويعين المعلم الأصيل بدلاً عنه، وهذا يؤدي إلى خلل في العملية التربوية، ويترك أثراً سلبياً في نفوس المعلمين الوكلاء وفي نفوس التلاميذ لتعلقهم بمعلمهم الوكيل الذي تعودوا على أسلوبه في التعامل وفي التعليم، كما يعاني المعلمون الوكلاء من النظرة السلبية لهم من قبل زملائهم المعلمين الأصلاء، لكونهم عاملين مؤقتين غير مثبتين وغير مؤهلين بشكل كافٍ، ورواتبهم قليلة، وغير منتظمة. تتفق هذه النتيجة مع دراسة صطيف (2016) التي جاءت فيها المشكلات المتعلقة بالإدارة المدرسية بدرجة متوسطة.

5.1.2. مجال التعامل مع الأهل

استخرجت الباحثة المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات المعلمين الوكلاء عن بنود استبانة مشكلاتهم المهنية في مجال تصميم التعليم وكانت النتائج كما يبينه الجدول رقم (7) الآتي:

الجدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستبانة مشكلات المعلمين الوكلاء المهنية في

الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مجال التعامل مع الأهل.

الرقم	الرتبة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	درجة التقدير
28	1	قلة تعاون الأهل معي لمعالجة تقصير أبنائهم التلاميذ.	3,16	1,27	63,2	متوسطة
30	2	إفراط الأهل في الدفاع عن أبنائهم التلاميذ.	3,02	1,32	64	متوسطة
32	3	تدني مكانة المعلم الوكيل الاجتماعية.	2,70	1,36	54	متوسطة
29	4	نظرة الأهل السلبية لي بوصفي معلماً وكيلاً معلمة وكيلة.	2,41	1,34	48,2	ضعيفة
31	5	توجيه اللوم لي من قبل الأهل بسبب تقصير أبنائهم.	2,34	1,29	46,8	ضعيفة
		الدرجة الكلية لمجال التعامل مع الأهل.	2,73	1,04	54,6	متوسطة

نلاحظ من الجدول رقم (7) أن المتوسط الحسابي لفقرات مجال التعامل مع الأهل تراوح

بين (2,34 - 3,16) بانحراف معياري تراوح بين (1,27 - 1,36)، وأن الفقرة رقم (28) التي

تنص على "قلة تعاون الأهل معي لمعالجة تقصير أبنائهم التلاميذ" جاءت في المرتبة الأولى

بمتوسط حسابي (3,16) وانحراف معياري (1,27) وبدرجة تقدير متوسطة، وجاءت الفقرة (30)

التي تنص على "إفراط الأهل في الدفاع عن أبنائهم التلاميذ." في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي

(3,02) وانحراف معياري (1,32) ودرجة تقدير متوسطة، وقد جاءت الفقرة (32) التي تنص

على "تدني مكانة المعلم الوكيل الاجتماعية" على المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (2,70)

وانحراف معياري (1,36) ودرجة تقدير متوسطة، بينما جاءت الفقرة (29) التي تنص على "نظرة

الأهل السلبية لي بوصفي معلماً وكيلاً معلمة وكيلة" في المرتبة الرابعة بمتوسط حساب (2,41)

وانحراف معياري (1,34) ودرجة تقدير ضعيفة، وجاءت الفقرة (31) التي تنص على "توجيه اللوم لي من قبل أهل بسبب تقصير أبنائهم" في المرتبة الخامسة والأخيرة بمتوسط حسابي (2,34)، وانحراف معياري (1,29)، ودرجة تقدير ضعيفة.

كما يبين الجدول أن المتوسط الكلي لمجال التعامل مع أهل هو (2,73) وانحراف معياري (1,04) ودرجة تقدير متوسطة. وهذا يدل على وجود مشكلات للمعلمين الوكلاء مع أولياء الأمور بسبب قلة التعاون وضعف العلاقة بين المدرسة وبين أهالي التلاميذ، فبعضهم لا يعطون أهمية للتواصل المستمر مع معلمي أبنائهم، ولا يشاركون في مجالس أولياء الأمور التي تعقدها المدارس في كل فصل من العام الدراسي، وبعضهم يحملون المعلم الوكيل تقصير تحصيل أبنائهم الدراسي أو ضعفه، وينظرون إلى المعلم الوكيل نظرة سلبية، ومكانته الاجتماعية أدنى من المعلم الأصل لأنهم يعتقدون أن المعلم الوكيل غير كفء لأنه مؤقت، ولا يستطيع القيام بواجباته التعليمية على النحو الأمثل، ويظنون أنه لا يحمل شهادات تربوية أو أكاديمية عليا، وهذا غير صحيح في بعض الأحيان لأن هناك بعض المعلمين الوكلاء على درجة كبيرة من الثقافة العلمية، وأحياناً التربوية، ويقومون بعملهم التعليمي بطريقة جيدة.

تختلف هذه النتيجة مع دراسة صطيف (2016)، ودراسة أبو فودة (2008) حيث جاءت مشكلات المعلمين التي تتعلق بأولياء الأمور والبيئة المحلية بدرجة كبيرة وبالمرتبة الأولى في كل منهما. وقد يكون هذا الاختلاف بسبب اختلاف البيئة واختلاف عينة البحث.

6.1.2. مجال العوامل والظروف المشتركة مع المعلم الأصيل

استخرجت الباحثة المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات المعلمين الوكلاء عن بنود استبانة مشكلاتهم المهنية في مجال العوامل والظروف المشتركة مع المعلم الأصيل وكانت النتائج كما يبينه الجدول الآتي:

الجدول (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستبانة مشكلات المعلمين الوكلاء في الحلقة

الأولى من التعليم الأساسي في مجال العوامل والظروف المشتركة مع المعلم الأصيل.

الرقم	الترتبة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	درجة التقدير
36	1	قلة الراتب الذي أنقضاء بوصفي معلماً وكيلاً / معلمة وكيلة.	4,2	1,17	84	كبيرة جداً
33	2	كثرة عدد التلاميذ في الصف.	3,19	1,36	63,8	متوسطة
35	3	التعب والإرهاق من المناوبة الأسبوعية.	3,18	1,41	63,6	متوسطة
49	4	شدة الحر وأشعة الشمس القوية في دوام بعد الظهر.	3,05	1,45	61	متوسطة
44	5	كثرة السجلات التي علي إنجازها.	2,96	1,32	59,2	متوسطة
47	6	الضغط عندما تحملني الإدارة أعمالاً إضافية ليست من صميم عملي، مثل تكليفي بتدريس مواد الموسيقى والرياضة والرسم لعدم وجود مدرسين اختصاصيين أو غير ذلك.	2,93	1,48	58,6	متوسطة
38	7	استهتار التلاميذ بدفاترهم وتمزيقها في المدرسة أو في البيت .	2,85	1,21	57	متوسطة
37	8	إهمال التلاميذ للوظائف والواجبات المنزلية.	2,84	1,18	56,8	متوسطة
41	9	عدم توفر التدفئة في أوقات البرد.	2,79	1,39	55,8	متوسطة

متوسطة	55	1,41	2,75	الإثارة غير الكافية في الصف.	10	40
متوسطة	54	1,38	2,70	الدوام النصفى.	11	46
متوسطة	53	1,36	2,65	التهوية السيئة للصف.	12	39
ضعيفة	49,6	1,31	2,48	عدم ثبات برنامج الدروس اليومية خلال العام الدراسي.	13	34
ضعيفة	48	1,38	2,40	عدم صلاحية السبورة للكتابة عليها.	14	43
ضعيفة	47,6	1,43	2,38	عدم وجود كرسي أو طاولة للمعلم في الصف.	15	42
ضعيفة	46,6	1,30	2,33	استخدام التلاميذ ألفاظاً غير مهذبة معي أو مع زملائهم.	16	48
ضعيفة	41,8	1,26	2,09	تهجم بعض الأهالي عليّ لفظياً أو جسدياً داخل المدرسة أو خارجها.	17	45
متوسطة	56	0,94	2,80	الدرجة الكلية لمجال العوامل والظروف المشتركة مع العلم الأصيل.		

نلاحظ من الجدول رقم (8) أن المتوسطات الحسابية لفقرات مجال العوامل والظروف

المشتركة مع العلم الأصيل تراوحت بين (2,09 - 4,2) بانحراف معياري تراوح بين (1,17 - 1,48) وأن الفقرة رقم (36) التي تنص على "قلة الراتب الذي أنقاضه بوصفي معلماً وكيلاً / معلمة وكيلاً"، جاءت في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4,2) وانحراف معياري (1,17) وبدرجة تقدير كبيرة جداً، وجاءت الفقرة (33) التي تنص على "كثرة عدد التلاميذ في الصف"، في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3,19) وانحراف معياري (1,36) ودرجة تقدير متوسطة، وقد جاءت الفقرة (35) التي تنص على "التعب والإرهاق من المناوبة الأسبوعية" في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (3,18) وانحراف معياري (1,41) ودرجة تقدير متوسطة، جاءت بعدها الفقرات (49، 44، 47)، التي تتعلق بشدة الحر وأشعة الشمس القوية في دوام بعد الظهر، وكثرة

السجلات التي على المعلم إنجازها ، والضغط عندما تحمل الإدارة المعلم أعمالاً إضافية ليست من صميم عمله. في حين جاءت الفقرة (42) التي تنص على "عدم وجود كرسي أو طاولة للمعلم في الصف" في المرتبة الخامسة عشرة بمتوسط حسابي (2,38) وانحراف معياري (1,43) ودرجة تقدير ضعيفة، وجاء في المرتبة السادسة عشرة الفقرة (48) التي تنص على "استخدام التلاميذ ألفاظاً غير مهذبة معي أو مع زملائهم" بمتوسط حسابي (2,33) وانحراف معياري (1,30) ودرجة تقدير ضعيفة، وجاءت في المرتبة الأخيرة الفقرة (45) التي تنص على "تهجم بعض الأهالي عليّ لفظياً أو جسدياً داخل أو خارج المدرسة" بمتوسط حسابي (2,09) وانحراف معياري (1,26) ودرجة تقدير ضعيفة.

كما يبين الجدول السابق أن المتوسط الكلي لمجال العوامل المشتركة مع المعلم الأصل هو (2,80) وانحراف معياري (0,94) ودرجة تقدير متوسطة، ولعل السبب في هذه النتيجة يعود إلى أن المعلمين الوكلاء والأصلاء على حد سواء يتقاضون رواتب قليلة لا تكفي لسد حاجاتهم بالرغم من أن رواتب الوكلاء أقل بكثير من رواتب الأصلاء، كما أن كثرة عدد التلاميذ في الصف تؤدي لعدم أخذ التلميذ حقه من الاهتمام والرعاية والمراقبة في أثناء التعليم، كما تؤدي في بعض الأحيان إلى إهمال المعلم للتلاميذ قليلي التحصيل والاهتمام بالتلاميذ المجددين ومتوسطي التحصيل ليستطيع المعلم السير في المنهاج الذي تضعه وزارة التربية وتلافي التقصير فيه. كما يعاني المعلمون من التعب والإرهاق بسبب المناوبة الأسبوعية حيث يجب عليهم مراقبة التلاميذ في أثناء الفرض، والانتباه لهم عند نزولهم إلى باحة المدرسة، وعند صعودهم للصفوف، بهدف التقليل من احتكاك التلاميذ ببعضهم، ولحلّ النزاعات التي قد تنشأ بينهم، والتعامل السريع مع الحالات الطارئة التي قد تحدث نتيجة سقوط تلميذ، أو تعرضه للدفع من قبل تلاميذ آخرين،

وذلك ما يرهق المعلم المناوب، ويسبب له التعب لعدم تمكنه من أخذ قسط من الراحة في أثناء الاستراحة بين الدروس.

ومما تقدّم يمكن اشتقاق الجدول (9) الذي يوضّح درجة تقدير المعلمين الوكلاء لمشكلاتهم المهنية المتعلقة بمجالات الاستبانة الستة:

جدول رقم (9) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات استبانة مشكلات المعلمين الوكلاء المهنية

الرقم	الرتبة	المجال	المتوسط الحسابي	عدد البنود	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	درجة التقدير
6	1	العوامل والظروف المشتركة مع المعلم الأصيل	2,80	17	0,94	56	متوسطة
5	2	التعامل مع الأهل	2,73	5	1,04	54,6	متوسطة
2	3	تنفيذ الدروس	2,67	6	1,05	53,4	متوسطة
1	4	تصميم التعليم	2,63	7	0,90	52,6	متوسطة
3	5	ضبط الصف والإدارة الصفية	2,58	6	1,02	51,6	ضعيفة
4	6	التعامل مع الزملاء والإدارة	2,50	8	1,06	50	ضعيفة
		الدرجة الكلية	2,65	49	0,88	53	متوسطة

يتبين من الجدول (9) أن المتوسط الحسابي لدرجات إجابات المعلمين الوكلاء عن استبانة مشكلاتهم المهنية بلغ (2,65) على الدرجة الكلية بانحراف معياري قدره (0,88) وبدرجة تقدير متوسطة، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة صطيف (2016)، ودراسة مخامرة (2012)، وتختلف عن دراسة المقيد (2009) ودراسة أبو فودة (2008). وقد جاءت نتائج مجالات الدراسة كما يأتي: في المرتبة الأولى جاء مجال العوامل والظروف المشتركة مع المعلم الأصيل بمتوسط حسابي (2,80) وانحراف معياري (0,94) ودرجة تقدير متوسطة، تختلف هذه النتيجة عن دراسة صطيف (2016) ودراسة أبو فودة (2008) التي جاءت فيهما المشكلات المتعلقة بالأسرة والمجتمع المحلي بالمرتبة الأولى، كما اختلفت مع دراسة شحادة (2012) التي جاءت فيها المشكلات الأكثر شيوعاً هي المشكلات الفنية ثم الإدارية ثم الاجتماعية. وجاء في المرتبة الثانية مجال التعامل مع الأهل بمتوسط حسابي (2,73)، وانحراف معياري (1,04) وبدرجة تقدير متوسطة، ثم جاء في المرتبة الثالثة مجال تنفيذ الروس بمتوسط حسابي (2,67) وانحراف معياري (1,05)، ودرجة تقدير متوسطة، وفي المرتبة الرابعة جاء مجال تصميم التعليم بمتوسط حسابي (2,63) وانحراف معياري (0,90) وبدرجة تقدير متوسطة، وجاء في المرتبة الخامسة مجال ضبط الصف والإدارة الصفية بمتوسط حسابي (2,58) وانحراف معياري (1,02) ودرجة تقدير ضعيفة، في حين جاء مجال التعامل مع الزملاء والإدارة في المرتبة السادسة والأخيرة بمتوسط حسابي (2,50) وانحراف معياري (1,06) ودرجة تقدير ضعيفة.

نلاحظ مما سبق أن المتوسطات الحسابية لمجالات الدراسة والتي تعبر عن المشكلات المهنية للمعلمين الوكلاء في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في دمشق على فقرات مجالات الدراسة جاءت بدرجة كبيرة لمجال العوامل والظروف المشتركة مع المعلم الأصيل بسبب معاناتهم المشتركة من المشكلات نفسها لأنهم يعيشون في بيئة واحدة ويدرسون في ظروف متشابهة، وجاء بدرجة متوسطة كل من مجال التعامل مع الأهل ومجال التنفيذ ومجال تصميم التعليم،

وجاءت بدرجة ضعيفة لكل من مجالي ضبط الصف والإدارة الصفية، ومجال العلاقات مع الزملاء والإدارة، أما الدرجة الكلية فجاءت بدرجة متوسطة. وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن المعلمين الوكلاء في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي يعانون من الظروف والبيئة المادية بشكل أكبر من بقية المجالات وهذا يدل على أن ترتيب غرفة الصف، والأثاث، والسيورة، وتنظيم السجلات، وكثرة عدد التلاميذ، وما يتبعها من برودة الجو أو حرارته، وتهوية وإضاءة الصف ممكن أن تتسبب بمشكلات كثيرة للمعلمين الوكلاء و الأصلاء، هذا فضلاً عن قلة الراتب الذي يتقاضاه المعلمون ولاسيما الوكلاء منهم.

2.2. نتائج السؤال الثاني:

للإجابة عن السؤال الثاني ونصه: "هل يؤثر الجنس في تقدير المعلمين الوكلاء في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة دمشق لوجود مشكلات مهنية لديهم؟" اختبرت الباحثة الفرضية التي نصها "ليس هناك من فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات إجابات المعلمين الوكلاء في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بخصوص تقديراتهم لوجود مشكلات مهنية لديهم تعزى إلى متغير الجنس".

وللتحقق من هذه الفرضية استخدمت الباحثة اختبار (t-test) للعينات المستقلة، حيث حسب الفرق بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث من المعلمين الوكلاء، ودرجات أفراد عينة البحث من المعلمات الوكيلات على الدرجة الكلية لاستبانة الاحتياجات التدريبية للمعلمين الوكلاء في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي كما هو موضح في الجدول (10).

الجدول (10) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" لأثر الجنس على المشكلات المهنية للمعلمين الوكلاء في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي:

المجال	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	الدلالة الاحصائية	القرار
تصميم التعليم	ذكر	11	2,00	0,66	-2,378	280	0,018	دال
	أنثى	271	2,66	0,90				
تنفيذ الدروس	ذكر	11	1,95	0,79	-2,333	280	0,020	دال
	أنثى	271	2,70	1,05				
الإدارة الصفية	ذكر	11	1,91	0,81	-2,235	280	0,026	دال
	أنثى	271	2,61	1,02				
التعامل مع الزملاء والإدارة	ذكر	11	2,01	0,88	-1,556	280	0,121	غير دال
	أنثى	271	2,52	1,06				
التعامل مع الأهل	ذكر	11	1,98	1,03	-2,435	280	0,016	دال
	أنثى	171	2,76	1,03				
العوامل والظروف المشتركة مع المعلم الأصيل	ذكر	11	2,16	0,87	-2,293	280	0,023	دال
	أنثى	271	2,82	0,94				

المتوسط الكلي	ذكر	11	2,00	0,72	-2,508-	280	0,013	دال
	أنثى	271	2,68	0,88				

يتضح من الجدول السابق أنّ قيمة "ت" المحسوبة على الدرجة الكلية بلغت (2,508) عند درجة حرية (280)، وقيمة الدلالة تساوي (0.013)، وهي أصغر من مستوى الدلالة (0.05)؛ أي أنّ الفرق دال ، ولذلك نرفض الفرضية الصفرية التي تقول: " ليس هناك من فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات إجابات المعلمين الوكلاء في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بخصوص تقديراتهم لوجود مشكلات مهنية لديهم تعزى إلى متغير الجنس ". ونقبل الفرضية البديلة التي تقول بوجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطي درجات إجابات المعلمين الوكلاء في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في محافظة دمشق بخصوص تقديراتهم لوجود مشكلات مهنية لديهم تعزى إلى متغير الجنس لصالح المعلمات حيث بلغ المتوسط الحسابي لهن (2,68) وانحراف معياري (0,88)، تتفق هذه النتيجة مع دراسة صطيف (2016)، ودراسة الأفندي (2014)، ودراسة المقيّد (2009)، ودراسة أبوفودة (2008) التي جاءت فيها الفروق بين الذكور والإناث لصالح الإناث وتختلف مع دراسة العمارت (2011) التي جاءت فيها الفروق بين الجنسين لصالح الذكور. كما تختلف مع دراسة مخامرة (2012)، ودراسة شحادة (2012) اللتين لم يظهر أثر للجنس في نتائجهما. وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن المعلمات الوكيلات ربما يكون لديهن اهتمام أكثر بتفاصيل الأمور أكثر من الذكور، فوجود أي نقص لديهن في أي شيء يسبب لهن مشكلة، ففي مجال تصميم التعليم مثلاً فإن قلة وجود الأدلة التعليمية، أو عدم وجود وسيلة ما، أو قلة معرفتهن بطريقة معينة يجدها مشكلة كبيرة أكثر من المعلمين الوكلاء الذكور الذين ربما يستطيعون تجاوز هذه المشكلات بطرق مختلفة قد

تكون بسيطة ربما بالاعتماد على الشابة فهم لديهم وقت أكثر للبحث، نظراً لانشغال المعلمات بالأعمال المنزلية عند عودتهن إلى بيوتهن.

3.2. نتائج السؤال الثالث:

للإجابة عن السؤال الثالث ونصه: "هل يؤثر المؤهل العلمي في تقدير المعلمين الوكلاء في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة دمشق لوجود مشكلات مهنية لديهم؟" اختبرت الباحثة الفرضية التي نصها "ليس هناك من فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات إجابات المعلمين الوكلاء في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بخصوص تقديراتهم لوجود مشكلات مهنية لديهم تعزى إلى متغير المؤهل العلمي".

وللتحقق من هذه الفرضية، استخرجت الباحثة المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والخطأ المعياري لإجابات العينة على استبانة المشكلات المهنية للمعلمين الوكلاء حسب متغير المؤهل العلمي، فكانت النتائج كما يوضحها الجدول رقم (11).

الجدول (11): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات العينة حسب متغير المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري
ثانوية عامة	175	2,63	0,905	0,068
معهد متوسط	52	2,70	0,828	0,115
إجازة جامعية	55	2,68	0,873	0,118
المجموع	282	2,65	0,883	0,053

تشير النتائج الواردة في الجدول رقم (11) إلى وجود فروق ظاهرية في الدرجة الكلية لاستبانة المشكلات المهنية للمعلمين الوكلاء وفقاً لمتغير المؤهل العلمي. حيث بلغ أعلى متوسط حسابي (2,70) لحملة شهادة المعهد المتوسط، يليه حملة شهادة الإجازة الجامعية بمتوسط حسابي (2,68)، وأقل متوسط حسابي كان (2,63) لحملة الشهادة الثانوية العامة.

وللكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق بين مستويات متغير المؤهل العلمي، استخدمت الباحثة

اختبار تحليل التباين الأحادي (One- way ANOVA) فكانت النتائج كما يبينها الجدول رقم (12).

الجدول (12): اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق بين متوسطات متغير المؤهل العلمي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيم F	قيمة الدلالة	القرار
بين المجموعات	0,275	2	0,138	0,175	0,839	غير دال
داخل المجموعات	218,915	279	0,785			
المجموع	219,190	281				

يتضح من الجدول السابق أنّ قيمة "F" بلغت (0,175)، وقيمة الدلالة تساوي (0.839) وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.05)؛ أي أنّ الفرق غير دالّ إحصائياً، ولذلك نقبل الفرضية الصفرية التي تقول: ليس هناك من فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات إجابات المعلمين الوكلاء في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بخصوص تقديراتهم لوجود مشكلات مهنية لديهم تعزى إلى متغير المؤهل العلمي". تتفق هذه النتيجة مع دراسة صطيف (2016)، ودراسة شحادة (2012)، ودراسة مخامرة (2012) ودراسة العمارت (2011) بعدم وجود أثر لمتغير المؤهل العلمي في نتائج الدراسة. وتختلف عن دراسة الأفندي (2014) ودراسة المقيد (2009) التي ظهرت في نتائجها فروق تعزى لمتغير المؤهل العلمي لصالح حملة الثانوية العامة في دراسة الأفندي، ولصالح حملة البكلوريوس في دراسة المقيد، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أنّ المعلمين الوكلاء حين يبدؤون بممارسة مهنة التعليم على اختلاف مؤهلاتهم العلمية (ثانوية عامة، ومعهد متوسط، وإجازة جامعية)، لا يمتلكون مؤهلات تربوية كافية، وليس لديهم خبرة بالتعامل مع التلاميذ وإدارة الصف ومواجهة المشكلات التي يتعرّضون لها، وإيجاد حلول مناسبة لها. أيضاً ليس لديهم فكرة عن التعامل مع الإدارة والزملاء وأهالي التلاميذ، فيجدون صعوبة في التكيف مع المناخ المدرسي

في الفترة الأولى من تعيينهم، ثم شيئاً فشيئاً مع وجود الخبرة الكافية تتحسن أمورهم، ويصبحون أكثر قدرة على التصدي للمشكلات التي تواجههم، وإيجاد الحلول المناسبة لها.

4.2. نتائج السؤال الرابع

للإجابة عن السؤال الرابع ونصه: "هل تؤثر سنوات الخبرة في تقديرات المعلمين الوكلاء في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة دمشق لوجود مشكلات مهنية لديهم؟" اختبرت الباحثة الفرضية التي نصها "ليس هناك من فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات إجابات المعلمين الوكلاء في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بخصوص تقديراتهم لوجود مشكلات مهنية لديهم تعزى إلى متغير سنوات الخبرة".

وللتحقق من هذه الفرضية، استخرجت الباحثة المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والخطأ المعياري لإجابات العينة على استبانة المشكلات المهنية للمعلمين الوكلاء حسب متغير سنوات الخبرة، فكانت النتائج كما يوضحها الجدول رقم (13).

الجدول (13): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات العينة حسب متغير سنوات الخبرة

سنوات الخبرة	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري
أقل من 5 سنوات	88	3,62	0,498	0,053
من 5 إلى أقل من 10 سنوات	117	2,33	0,641	0,059
10 سنوات وما فوق	77	2,03	0,584	0,067
المجموع	282	2,65	0,883	0,053

تشير النتائج الواردة في الجدول رقم (13) إلى وجود فروق ظاهرية في الدرجة الكلية لاستبانة المشكلات المهنية للمعلمين الوكلاء وفقاً لمتغير سنوات الخبرة. حيث بلغ أعلى متوسط حسابي (3,62)

للمعلمين الذين لديهم خبرة (أقل من 5 سنوات)، يليه من لديهم خبرة (من 5 إلى أقل من 10 سنوات) بمتوسط حسابي (2,33)، وأقلّ متوسط حسابي كان (2,03) لأصحاب الخبرة (10 سنوات وما فوق).

وللكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق بين مستويات متغير سنوات الخبرة، طبقت الباحثة اختبار تحليل التباين الأحادي (One- way ANOVA) فكانت النتائج كما يبيّنها الجدول رقم (14).

الجدول (14): اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق بين متوسطات متغير سنوات الخبرة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيم F	قيمة الدلالة	القرار
بين المجموعات	124,126	2	62,063	182,146	0.000	دال
داخل المجموعات	95,064	279	0,341			
المجموع	219,190	281				

يتّضح من الجدول السابق أنّ قيمة "F" بلغت (182,146)، وقيمة الدلالة تساوي (0.000) وهي أصغر من مستوى الدلالة (0.05) الفرضي، أي أنّ الفرق دالّ إحصائياً، ولذلك نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة التي تقول بوجود فروق دالّة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات درجات إجابات المعلمين الوكلاء في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في محافظة دمشق بخصوص تقديراتهم لوجود مشكلات مهنية لديهم تعزى إلى متغير سنوات الخبرة.

ولمعرفة اتجاه الفروق في الدرجة الكلية ولصالح أي مستوى من مستويات هذا المتغير، أجرت الباحثة اختبار "شيفيه" للمقارنات البعدية، كما هو مبين في الجدول (15).

الجدول (15): نتائج اختبار "شيفيه"؛ لمعرفة اتجاه الفروق بين متوسطات متغير سنوات الخبرة

سنوات الخبرة (I)	سنوات الخبرة (J)	متوسط الفروق	الخطأ المعياري	مستوى الدلالة	القرار
أقل من 5 سنوات	من 5 إلى أقل من 10 سنوات	1,287*	0,82	0.000	دال
	10 سنوات وما فوق	1,590*	0,91	0.000	دال
من 5 إلى أقل من 10 سنوات	أقل من 5 سنوات	-1,287*	0,82	0.000	دال
	10 سنوات وما فوق	0,303*	0,86	0,002	دال
10 سنوات وما فوق	أقل من 5 سنوات	-1,590*	0,91	0.000	دال
	من 5 إلى أقل من 10 سنوات	-0,303*	0,86	0,002	دال

(*) دال عند مستوى الدلالة 0.05

يتبين من الجدول السابق من خلال المقارنات البعدية بين فئات متغير سنوات الخبرة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطاتها لصالح المعلمين الذين لديهم خبرة (أقل من خمس سنوات)، والمتوسط الحسابي الأعلى في الجدول (12) يؤيد ذلك. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة صطيف (2016) ودراسة الأفندي (2014) التي جاءت فيها الفروق في متغير سنوات الخبرة للمعلمين ذوي الخبرة الأقل في التعليم، وتختلف عن دراسة أبو فودة (2008)، ودراسة العمارت (2011)، ودراسة شحادة (2012)، ودراسة مخامرة (2012) التي لم يظهر في نتائجها فروق تعزى لمتغير سنوات الخبرة، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أنّ المعلمين الوكلاء ذوي الخبرة الأقل من خمس سنوات تكون معلوماتهم ومهاراتهم التربوية قليلة، فلا يستطيعون إيجاد حلول للمشكلات التي يواجهونها لأنها جديدة عليهم، وربما يقومون بعلاجها بأساليب غير تربوية مما يزيد هذه المشكلات لديهم، أما المعلمون ذوو الخبرة الأكثر من خمس سنوات فيتكوّن لديهم خبرة في علاج هذه المشكلات، والتعامل مع التلاميذ، والزملاء والإدارة، وأولياء الأمور لأنها تكون قد مرّت بهم في مسيرتهم المهنية المتوسطة أو الطويلة، ومن ثمّ اختبروا معالجتها واستنتجوا أفضل الحلول لها.

كما يبين الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات فئة المعلمين الوكلاء (من 5 سنوات إلى أقل من 10 سنوات) وبين فئة (10 سنوات وما فوق) لصالح فئة (من 5 إلى أقل من 10 سنوات) وهذا يشير إلى أن المعلمين الوكلاء كلما زادت سنوات خبرتهم نقصت المشكلات المهنية لديهم، والعكس صحيح، أي كلما قلت سنوات خبرة المعلمين زادت مشكلاتهم المهنية.

5.2. نتائج السؤال الخامس:

للإجابة عن السؤال الخامس ونصه: "هل تؤثر المنطقة التعليمية في تقدير المعلمين الوكلاء في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة دمشق لوجود مشكلات مهنية لديهم" ؟ اختبرت الباحثة الفرضية التي نصها "ليس هناك من فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات إجابات المعلمين الوكلاء في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بخصوص تقديراتهم لوجود مشكلات مهنية لديهم تعزى إلى متغير المنطقة التعليمية".

وللتحقق من هذه الفرضية، استخرجت الباحثة المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والخطأ المعياري لإجابات العينة عن استبانة المشكلات المهنية للمعلمين الوكلاء حسب متغير المنطقة التعليمية، فكانت النتائج كما يوضحها الجدول رقم (16).

الجدول (16): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات العينة حسب متغير المنطقة التعليمية

الخطأ المعياري	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العينة	المنطقة التعليمية
0,145	0,848	2,76	38	القدم
0,108	0,888	2,72	65	الميدان
0,177	0,868	2,19	23	قاسيون
0,174	0,758	2,66	21	اليرموك
0,114	0,817	2,29	48	ركن الدين
0,093	0,868	2,90	87	كفر سوسة
0,053	0,883	2,65	282	المجموع

تشير النتائج الواردة في الجدول رقم (16) إلى وجود فروق ظاهرية في الدرجة الكلية لاستبانة المشكلات المهنية للمعلمين الوكلاء وفقاً لمتغير المنطقة التعليمية، حيث بلغ أعلى متوسط حسابي (2,90) لمعلمي منطقة كفر سوسة، يليه منطقة القدم بمتوسط (2,76)، جاءت بعدها منطقة الميدان بمتوسط حسابي (2,72)، ثم جاءت بعدها منطقة اليرموك بمتوسط حسابي (2,66) تلتها منطقة ركن الدين بمتوسط حسابي (2,29)، وفي المرتبة الأخيرة جاءت منطقة قاسيون بمتوسط حسابي (2,19).

وللكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطات متغير المنطقة التعليمية، استخدمت الباحثة اختبار تحليل التباين الأحادي (One- way ANOVA) فكانت النتائج كما يبينها الجدول رقم (17).

الجدول (17): اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق بين متوسطات متغير المنطقة التعليمية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيم F	قيمة الدلالة	القرار
بين المجموعات	17,641	5	3,528	4,831	0,000	دال
داخل المجموعات	201,550	276	0,730			
المجموع	219,190	281				

يتضح من الجدول السابق أنّ قيمة "F" بلغت (4,831)، وقيمة الدلالة تساوي (0.000) وهي أصغر من مستوى الدلالة (0.05)؛ أي أنّ الفرق دالّ، ولذلك نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة التي تقول بوجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات درجات إجابات المعلمين الوكلاء في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في محافظة دمشق بخصوص تقديراتهم لوجود مشكلات مهنية لديهم تعزى إلى متغير المنطقة التعليمية.

ولمعرفة اتجاه الفروق في الدرجة الكلية ولصالح أي مستوى من مستويات هذا المتغير، أجرت الباحثة المقارنات البعدية، باستخدام اختبار "شيفيه" للمقارنات البعدية، كما هو مبين في الجدول (18).

الجدول (18): نتائج اختبار "شيفيه"؛ لمعرفة اتجاه الفروق بين متوسطات متغير المنطقة التعليمية

المنطقة التعليمية (I)	المنطقة التعليمية (J)	متوسط الفروق	الخطأ المعياري	مستوى الدلالة	القرار
كفر سوسة	قاسيون	0,710*	0,197	0,026	دال
	ركن الدين	0,604*	0,151	0,008	دال

(*) دال عند مستوى الدلالة 0.05

يتبين من الجدول السابق من خلال المقارنات البعدية بين فئات متغير المنطقة التعليمية وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المعلمين الوكلاء في منطقة (كفر سوسة) وبين المعلمين الوكلاء في كل من منطقتي (قاسيون، وركن الدين) لصالح المعلمين الوكلاء في منطقة (كفر سوسة) والمتوسط الحسابي الأعلى في الجدول (16) يؤيد ذلك، تتفق هذه النتيجة مع دراسة أبو فودة (2008)، ودراسة الأفندي (2014) إذ ظهرت في نتائج كل منهما فروق تعزى لمتغير المنطقة التعليمية، وتختلف عن دراسة صطيف (2016)، ودراسة شحادة (2012)، ودراسة مخامرة (2012)، التي لم يظهر في نتائجها فروق تعزى لمتغير المنطقة التعليمية وذلك يعود لاختلاف العينة واختلاف البيئة. وتفسر الباحثة هذه النتيجة بأن منطقة كفر سوسة تحوي في مدارسها عدداً كبيراً من المعلمين الوكلاء يفوق بكثير عدد المعلمين الأصلاء وربما يكون الكادر التعليمي كله من المعلمين الوكلاء في بعض المدارس، كما جاء في الدراسة الاستطلاعية للباحثة، وهؤلاء المعلمون الوكلاء نسبة كبيرة منهم يأتون إلى مدارس كفر سوسة من مناطق أخرى مجاورة، والتي يحتاج المعلمون للوصول إليها لأكثر من وسيلة نقل، وذلك يتطلب وقتاً أطول في الذهاب والإياب، فينعكس على أدائهم المهني ويزيد من حدة المشكلات التي يواجهونها لما يعانونه في أثناء تنقلهم، فهو بحد ذاته مشكلة إضافية لهؤلاء المعلمين. كما أن تطبيق المرسوم التشريعي (66) لعام (2012) الذي ينص على "إحداث منطقتين تنظيميتين ضمن المصور العام لمدينة دمشق لتطوير مناطق المخالفات والسكن العشوائي"، ومن ضمنها منطقة كفر سوسة، كان له دور في زيادة مشكلات معلمي هذه المنطقة، فقد أدى

تطبيق هذا المرسوم التنظيمي إلى إغلاق أربع مدارس للحلقة الأولى من التعليم الأساسي في العام الدراسي 2018/2019 في منطقة كفر سوسة وهي (مدرسة يحيى عقيد ومدرسة ناصر كنعان ومدرسة مصطفى شمايط) في حي اللّوان، و(مدرسة يسرى ثابت) في حي خزيمة، وتوزيع تلاميذها ومعلميها على بقية المدارس في المنطقة، وهذا أدى إلى ازدياد أعداد التلاميذ في المدارس التي وزعوا إليها، وزيادة أعداد التلاميذ في الصف الواحد، مما زاد من وتيرة المشكلات التي يعاني منها المعلمون الوكلاء في هذه المنطقة أكثر من غيرها كمشكلات ضبط الصف والإدارة الصفية وسوء التهوية وتزاحم التلاميذ. أما بالنسبة لمنطقة قاسيون فإن عدد المعلمين الوكلاء فيها أقل من منطقة كفر سوسة، في حين منطقة ركن الدين عدد الوكلاء فيها لا بأس به، وهي مخدّمة عبر وسائل النقل الداخلي (باصات النقل الداخلي) هي ومنطقة قاسيون على عكس منطقة كفر سوسة غير المخدّمة بالنقل الداخلي الخاص بها. وهذا قد يخفف من المشكلات التي قد يتعرض لها المعلمون في منطقتي قاسيون وركن الدين، كالتأخر أو الغياب أو القلق المستمر من إضاعة الوقت بانتظار المواصلات. فضلاً أن أغلب المدارس في هاتين المنطقتين مجهزة أكثر من مدارس كفر سوسة من حيث الوسائل التعليمية وغرف مصادر التعلم وغيرها على حد علم الباحثة .

الفصل الثامن

نتائج استبانة الاحتياجات التدريبية للمعلمين الوكلاء

الرقم	الموضوع	الصفحة
1	مقدمة	109
2	نتائج أسئلة الدراسة المتعلقة بالاحتياجات التدريبية وتفسيرها.	110
1.2	نتائج السؤال الأول. ونصه "ما الاحتياجات التدريبية للمعلمين الوكلاء في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة دمشق؟"	110 - 128
2.2	نتائج السؤال السادس ونصه: "هل يؤثر الجنس في نوعية الاحتياجات التدريبية للمعلمين الوكلاء في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة دمشق؟"	128
3.2	نتائج السؤال السابع ونصه: "هل يؤثر المؤهل العلمي في نوعية الاحتياجات التدريبية للمعلمين الوكلاء في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة دمشق؟"	131
4.2	نتائج السؤال الثامن ونصه: "هل تؤثر سنوات الخبرة في نوعية الاحتياجات التدريبية للمعلمين الوكلاء في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة دمشق؟"	133
5.2	نتائج السؤال التاسع ونصه: "هل تؤثر المنطقة التعليمية في نوعية الاحتياجات التدريبية للمعلمين الوكلاء في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة دمشق؟"	135
3	توصيات ومقترحات.	138

الفصل الثامن

نتائج استبانة الاحتياجات التدريبية للمعلمين الوكلاء

1. مقدمة

بعد تطبيق المقياس وتفرغ نتائجه باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية والتربوية "SPSS"، عالجت الباحثة البيانات الإحصائية لاستخلاص المعلومات المطلوبة، ثم عرضت نتائج كل سؤال من أسئلة البحث المتعلقة باستبانة الاحتياجات التدريبية على حدة، وذلك بعد استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية. ومن أجل ذلك حسب المتوسط المرجح (الترجيح أو التوزين) وفق القانون الآتي: (عدد المستويات في الاستبانة - 1 / عدد المستويات)، (أبو يونس، 2012، ص3)، وهنا (عدد المستويات = 5). فيكون متوسط الترجيح $(1-5) \div 5 = 0.8$ ، كما يبين ذلك الجدول الآتي:

جدول (19) فئات قيم المتوسط الحسابي ودرجات عينة البحث الموافقة لها للاحتياجات التدريبية

الدرجة الموافقة لها	الوزن النسبي	فئات قيم المتوسط الحسابي
ضعيفة جداً	أقل من 36%	1.80 - 1
ضعيفة	36.2% - 52%	2.60 - 1.81
متوسطة	52.2% - 68%	3.40 - 2.61
كبيرة	68.2% إلى 84%	4.20 - 3.41
كبيرة جداً	84.2% فأعلى	5.00 - 4.21

2. نتائج أسئلة الدراسة المتعلقة بالاحتياجات التدريبية وتفسيرها

1.2. نتائج السؤال الأول

للإجابة عن السؤال الأول ونصه: "ما الاحتياجات التدريبية للمعلمين الوكلاء في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة دمشق؟" حسبت الباحثة المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات كل مجال من مجالات الاستبانة، فكانت كالاتي:

1.1.2. مجال تصميم الدروس

استخرجت الباحثة المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات المعلمين الوكلاء عن احتياجاتهم التدريبية في مجال تصميم التعليم وكانت النتائج كما يبينه الجدول الآتي:

الجدول (20): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستبانة الاحتياجات التدريبية للمعلمين

الوكلاء في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مجال تصميم التعليم.

الرقم	الرتبة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	درجة التقدير
6	1	معرفة طرائق التدريس الحديثة.	2,99	1.21	59,8	متوسطة
5	2	التدريب على تحضير الدروس وفق المناهج المطوّرة.	2,94	1,23	58,8	متوسطة
8	3	التدريب على تحليل محتوى الوحدات الدراسية للمنهاج.	2,89	1,15	57,8	متوسطة
4	4	معرفة النظريات التربوية الجديدة في مجال التعلم والتعليم.	2,88	1,06	57,6	متوسطة
7	5	معرفة عناصر المنهاج معرفة دقيقة.	2,85	1,20	57	متوسطة
1	6	دراسة نظرية وافية عن تصنيف الأهداف التعليمية (مؤشرات الأداء) ومستوياتها.	2,63	1,06	52,6	متوسطة

2	7	التدريب على صياغة الأهداف التعليمية صياغة صحيحة.	2,62	1,08	52,4	متوسطة
3	8	التدريب على وضع الهدف العام (المعيار) المناسب لكل درس.	2,56	1,10	51,2	ضعيفة
درجة مجال تصميم التعليم الكلية			2,79	0,91	55,8	متوسطة

نلاحظ من قراءة الجدول (20) أن المتوسطات الحسابية لفقرات مجال تصميم الدروس تراوحت بين

(2,56 - 2,99) بانحراف معياري تراوح بين (1,06 - 1,23)، وأن الفقرة (6) التي تنص على: "معرفة طرائق التدريس الحديثة"، جاءت في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (2,99)، وانحراف معياري (1,21)، وبدرجة تقدير متوسطة. وهذا يدل على حاجة المعلمين الوكلاء إلى تعرّف طرائق التدريس الحديثة لتوظيفها في تصميم الدروس، ومن ثم تطبيقها في أثناء التنفيذ، وعدم الاعتماد على الطرائق التقليدية وحدها، وجاءت في المرتبة الثانية الفقرة (5) التي تنص على "التدريب على تصميم الدروس وفق المناهج المطوّرة"، بمتوسط حسابي (2,94) وانحراف معياري (1,23) وبدرجة تقدير متوسطة. ثم جاءت في المرتبة الثالثة الفقرة (8) التي تنص على: "التدريب على تحليل محتوى الوحدات الدراسية للمنهاج"، بمتوسط حسابي (2,89) وانحراف معياري (1,15)، ودرجة تقدير متوسطة، وجاءت بعدها الفقرة (4) في المرتبة الرابعة التي تنص على "معرفة النظريات التربوية الجديدة في مجال التعلم والتعليم"، وهذه النتيجة تؤكد اهتمام المعلمين الوكلاء بتحسين أدائهم المهني وتطويره من خلال تقديرهم لحاجتهم إلى التدريب على كل ما هو جديد من طرائق تدريس، ونظريات تربوية، وتصميم الدروس وفق المناهج المطوّرة وتحليل محتوى الوحدات الدراسية للمنهاج الذي يعدّ من أولويات المناهج الحديثة. وجاءت بعدها الفقرات (7)، و(1)، و(2) في المراتب الخامسة والسادسة والسابعة على الترتيب وبدرجة تقدير متوسطة، التي تتضمن معرفة عناصر المنهاج، وتصنيف الأهداف التعليمية، وكيفية صياغتها صياغة صحيحة. وتعدّ هذه الاحتياجات مهمّة جداً لأن المعلم الوكيل إذا لم يستطع تحديد الأهداف التعليمية التي سيبني عليها تصميم الدرس ولم يكن لديه معرفة شاملة

بعناصر المنهاج، ولم يكن لديه اطلاع على ما هو جديد في مجال التعلم والتعليم فإنه لن يستطيع تصميم الدروس تصميماً صحيحاً متكاملأً، ومن ثم سيؤثر سلباً في عملية التنفيذ وعلى سائر مراحل العملية التعليمية. في حين حصلت الفقرة (3) التي تنص على "التدريب على وضع الهدف العام (المعيار) المناسب لكل درس" على المرتبة الثامنة والأخيرة بمتوسط حسابي (2,56)، وانحراف معياري (1,10)، وبدرجة تقدير ضعيفة. وهذا يدل على أن المعلمين الوكلاء يجدون أنفسهم قادرين نوعاً ما على وضع الهدف العام (المعيار) لكل درس وأنهم ليسوا بحاجة إلى التدريب على هذا الاحتياج بشكل كبير.

كما يتبين من الجدول (20) أن المتوسط الكلي للاحتياجات التدريبية للمعلمين الوكلاء في مجال التصميم يساوي (2,79)، وانحراف معياري (0,91)، وبدرجة تقدير متوسطة. وهذا يدل على حاجة المعلمين الوكلاء للتدريب على تصميم الدروس وتعرّف الأهداف التعليمية ومجالاتها، ومستوياتها، وصياغتها صياغة صحيحة، وتعرّف طرائق التدريس الحديثة التي يكون فيها المتعلم محور العملية التعليمية، واختيار المناسب منها، وعدم الاعتماد على الطرائق التقليدية وحدها، وحاجتهم للتدريب على تحضير الدروس وفق المناهج المطوّرة، وما تضمنته من تحليل محتوى، ووضع معايير، ومؤشرات أداء. تتفق هذه النتيجة مع دراسة جونسون، وكنعان بأن جاءت هذه الاحتياجات في مجال التصميم بدرجة متوسطة، وتختلف مع دراسة أغيلار التي جاء في نتائجها تقدير المعلمين لأنفسهم في مجال تخطيط الدروس جيد جداً. كما تختلف مع دراسة العنزّي (2007) التي جاءت فيها احتياجات المعلمين بدرجة عالية في جميع المجالات وربما يعود ذلك لاختلاف الظروف المحيطة بالعينة .

2.1.2. مجال تنفيذ الدروس

استخرجت الباحثة المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات المعلمين الوكلاء عن احتياجاتهم التدريبية في مجال تنفيذ الدروس وكانت النتائج كما يبينه الجدول الآتي:

الجدول (21) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستبانة الاحتياجات التدريبية للمعلمين

الوكلاء في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مجال تنفيذ الدروس

الرقم	الرتبة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	درجة التقدير
10	1	التدريب على تطبيق طرائق التدريس الحديثة.	2,81	1,18	56,2	متوسطة
12	2	التدريب على تنفيذ أسلوب المحااجة والبرهان في التدريس.	2,80	1,18	56	متوسطة
16	3	التدريب على دمج العمليات الخمسة (حل المشكلات، المحااجة والبرهان، التواصل، الترابط، التمثيل) بمحتوى الدرس.	2,71	1,20	54,2	متوسطة
11	4	التدريب على اختيار طرائق التدريس المناسبة للدروس وللتلاميذ.	2,70	1,20	54	متوسطة
19	5	التدريب على تطبيق الأنشطة الصفية واللاصفية تطبيقاً فعالاً.	2,68	1,12	53,6	متوسطة
15	6	التدريب على طريقة حل المشكلات.	2,66	1,24	53,2	متوسطة
13	7	التدريب على تسلسل صحيح لخطوات كل درس.	2,65	1,25	53	متوسطة
14	8	التدريب على التواصل الفعال مع التلاميذ خلال الدرس.	2,64	1,21	52,8	متوسطة
20	9	التدريب على توظيف الوسائل التعليمية في عملية التعليم توظيفاً صحيحاً.	2,63	1,18	52,6	متوسطة

18	10	التدريب على طرائق التعلم التعاوني.	2,62	1,13	52,4	متوسطة
25	11	التدريب على ربط المعلومات النظرية بالتطبيق العملي.	2,61	1,21	52,2	متوسطة
22	12	التدريب على إجراء مناقشات مفيدة بين التلاميذ.	2,60	1,19	52	متوسطة
26	13	التدريب على ربط المواقف التعليمية بالحياة العملية.	2,58	1,25	51,6	ضعيفة
24	14	التدريب على توزيع وقت الحصة الدراسية على الأهداف التعليمية توزيعاً مناسباً.	2,56	1,21	51,2	ضعيفة
23	15	التدريب على أنشطة تراعي الفروق الفردية بين التلاميذ.	2,55	1,19	51	ضعيفة
21	16	التدريب على صياغة الأسئلة الصفية بأنواعها.	2,49	1,22	49,8	ضعيفة
9	17	التدريب على أساليب الإثارة التمهيدية في بداية الدرس.	2,48	1,26	49,6	ضعيفة
17	18	التدريب على ربط الخبرات السابقة للتلاميذ بالدرس الجديد.	2,38	1,21	47,6	ضعيفة
درجة مجال تنفيذ الدروس الكلية			2,62	0,98	52,4	متوسطة

يبين الجدول (21) أن المتوسطات الحسابية لفقرات مجال تنفيذ الدروس تراوحت بين

(2,38 - 2,81) بانحراف معياري تراوح بين (1,12 - 1,26). فقد جاءت الفقرة (10) التي

تنص على: "التدريب على تطبيق طرائق التدريس الحديثة" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي

(2,81)، وانحراف معياري (1,18)، وبدرجة تقدير متوسطة. جاءت بعدها في المرتبة الثانية

الفقرة (12) التي تنص على "التدريب على تنفيذ أسلوب المحااجة والبرهان في التدريس"، بمتوسط

حسابي (2,80) وانحراف معياري (1,18) وبدرجة تقدير متوسطة، ثم جاءت في المرتبة الثالثة

الفقرة (16) التي تنص على: "التدريب على دمج العمليات الخمسة (حل المشكلات، والمحااجة

والبرهان، والتواصل، والترابط، والتمثيل) بمحتوى الدرس"، بمتوسط حسابي (2,70) وانحراف

معياري (1,20)، ودرجة تقدير متوسطة، وتعد هذه الاحتياجات على درجة عالية من الأهمية

لأنها تتناول كل ما يخص المناهج الحديثة المطورة التي تعتمد طرائق تدريس جديدة يكون فيها المتعلم هو محور العملية التعليمية التعليمية، ويكون دور المعلم مرشداً وموجهاً وميسراً لعملية التعلم، كما تعتمد هذه المناهج أسلوب المحااجة والبرهان التي تدرب التلميذ المتعلم الدفاع عن وجهة نظره في الموضوع بطرق علمية، بدعم الحقائق بثبوتيات وأدلة، واحترام رأي الآخر وتقبله أو رفضه بطريقة علمية، عن طريق تفعيل مهارات الحوار والمناقشة، دون فرض رأيه على الآخرين. وقد جاء بعدها مباشرة الحاجة إلى التدريب على دمج العمليات الخمسة بالمحتوى التي تركز عليها المناهج المطورة التي يحتاج المعلمون الوكلاء إلى التدريب عليها كثيراً لما لها من أهمية في استثارة دافعية التلاميذ من خلال طرح مشكلة حول موضوع الدرس تثير تفكير التلاميذ وتدفعهم لإيجاد حلول لها عن طريق عملية المحااجة والبرهان، فعملية التواصل ضمن كل مجموعة من التلاميذ وبين المجموعات الأخرى، وبين التلاميذ والمعلم، ثم عملية الترابط التي تعتمد تجميع الأفكار المطروحة وصهرها في بوتقة واحدة بعد اختيار الأفضل والأنسب منها، ثم اعتماد ما يناسب المشكلة المطروحة، تأتي بعدها مرحلة التمثيل وفيها يقوم التلميذ بإسقاط ما تعلمه على الواقع وتعميمه على مواقف مماثلة. جاءت بعدها الفقرات (11)، (19)، (15)، (13)، (14)، (20)، (18)، (25)، (22) وهي على درجة كبيرة من الأهمية لأنها تعالج التدريب على اختيار طرائق تدريس مناسبة للدروس وللتلاميذ، والتدريب على تطبيق الأنشطة الصفية واللاصفية تطبيقاً فعالاً، و التدريب على طريقة حل المشكلات، والتدريب على تسلسل صحيح لخطوات كل درس، والتواصل الفعال مع التلاميذ، والتدريب على توظيف الوسائل التعليمية توظيفاً فعالاً في عملية التعلم، والتدريب على طرائق التعلم التعاوني، وربط المعلومات النظرية بالتطبيق العملي و إجراء مناقشات مفيدة بين التلاميذ، وجاءت كلها بدرجة تقدير متوسطة. تلتها الفقرات (26)، (24)، (23)، (21)، (9) بدرجة تقدير ضعيفة، والتي تعالج

التدريب على ربط المواقف التعليمية بالحياة العملية، والتدريب على توزيع وقت الحصة الدراسية على الأهداف التعليمية، والتدريب على أنشطة تراعي الفروق الفردية بين التلاميذ، التدريب على صياغة الأسئلة الصفية بأنواعها و التدريب على أساليب الإثارة التمهيدية في بداية كل درس. في حين جاءت الفقرة (17) في المرتبة الثامنة عشرة والأخيرة والتي تنص على "التدريب على ربط الخبرات السابقة للتلاميذ بالدرس الجديد"، فالتلاميذ في أي صف دراسي لديهم قدر لا بأس به من المعلومات والمهارات السابقة التي تتصل بموضوع الدرس الذي سيقوم المعلم بتدريسه، لذلك فإن من أول المهارات التي ينبغي على المعلم امتلاكها والتدريب عليها هي مهارة تحديد الخبرات السابقة ذات الصلة بموضوع الدرس لدى التلاميذ لما لها من أهمية في صياغة الأهداف التعليمية وفي تصميم استراتيجية التدريس، وهذه الحاجة على الرغم من أهميتها جاءت متأخرة في الترتيب بسبب عدم إدراك المعلمين الوكلاء لأهميتها ولاعتقادهم أنهم لا يحتاجون إلى التدريب عليها بشكل كبير .

كما يبين الجدول أن المتوسط الكلي لمجال التنفيذ (2,62)، وانحراف معياري (0,98)، وبدرجة تقدير متوسطة، وهذا يعبر عن احتياجات حقيقية للمعلمين الوكلاء في التدريب على كل ما يخص عملية تنفيذ الدروس من تطبيق طرائق التدريس الحديثة، ودمج العمليات بالمحتوى والتركيز على طريقة حل المشكلات، والتدريب على توظيف الوسائل التعليمية واستخدامها بالشكل الأمثل وصياغة الأسئلة الصفية ، وتطبيق الأنشطة الصفية واللاصفية تطبيقاً فعالاً ليستطيعوا مواكبة التطوير في المناهج، وكل ما يخص العملية التعليمية التعلمية.

تتفق هذه النتيجة مع دراسة كنعان (2002) ودراسة جونسون (2007) وتختلف مع دراسة أغيلار (2007) التي جاء فيها تقدير المعلمين لأنفسهم في مجال التنفيذ جيد جداً،

وتختلف مع دراسة العنزي (2007) التي جاءت فيها الاحتياجات التدريبية للمعلمين في مجال تنفيذ الدروس بدرجة عالية.

3.1.2. مجال الإدارة الصفية

استخرجت الباحثة المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات المعلمين الوكلاء عن احتياجاتهم التدريبية في مجال الإدارة الصفية، وكانت النتائج كما يبينه الجدول الآتي:

الجدول (22) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستبانة الاحتياجات التدريبية للمعلمين

الوكلاء في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مجال الإدارة الصفية.

الرقم	الرتبة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	درجة التقدير
29	1	التدريب على كيفية علاج المشكلات السلوكية للتلاميذ.	2,72	1,22	54,4	متوسطة
32	2	التدريب على إدارة مواقف التعلم الفردي والجماعي.	2,66	1,34	53,2	متوسطة
31	3	التدريب على الإدارة الناجحة للصف.	2,64	1,34	52,8	متوسطة
27	4	التدريب على كيفية ضبط سلوك التلاميذ في الصف بدون عنف.	2,63	1,36	52,6	متوسطة
30	5	التدريب على استخدام التعزيز الإيجابي والسلبي في التعليم.	2,52	1,24	50,4	ضعيفة
28	6	التدريب على الاستفادة من البيئة الصفية في تنفيذ الدروس.	2,50	1,22	50	ضعيفة
		درجة مجال إدارة الصف الكلية	2,61	1,14	52,2	متوسطة

يتبين من الجدول رقم (22) أن المتوسطات الحسابية لفقرات مجال إدارة الصف تراوحت بين (2,50 - 2,72) وانحراف معياري تراوح بين (1,14 - 1,34)، وأن الفقرة (29) التي تنص على: "التدريب على كيفية علاج المشكلات السلوكية للتلاميذ"، جاءت في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (2,72)، وانحراف معياري (1,22)، وبدرجة تقدير متوسطة، وهذا يدل على حاجة المعلمين الوكلاء إلى تعرّف أعمق للمشكلات السلوكية لدى التلاميذ وأسبابها وكيفية التعامل معها وأساليب علاجها أو تخفيفها قدر الإمكان، جاءت بعدها الفقرة (32) التي تنص على "التدريب على إدارة مواقف التعلم الفردي والجماعي"، بمتوسط حسابي (2,66) وانحراف معياري (1,34) وبدرجة تقدير متوسطة، وهذا يدل على حاجة المعلمين الوكلاء إلى التدريب على تنظيم الصف وبيئة العمل، وتحديد أدوار كل من المعلم والمتعلم، وإعداد الوسائل التعليمية ومصادر التعلم بما يتناسب مع مواقف التعلم الفردي والجماعي. ثم جاءت الفقرة (31) التي تنص على: "التدريب على الإدارة الناجحة للصف". بمتوسط حسابي (2,64) وانحراف معياري (1,34)، ودرجة تقدير متوسطة، من خلال تنظيم الغرفة الصفية وتوجيه كل شيء داخلها واستثماره لنجاح العملية التعليمية وتحقيق الأهداف المرجوة. بينما حصلت الفقرة (30) التي تنص على "التدريب على استخدام التعزيز الإيجابي والسلبي في التعليم"، على المرتبة الخامسة بمتوسط حسابي (2,52)، وانحراف معياري (1,24)، وبدرجة تقدير ضعيفة. كما حصلت الفقرة (28) التي تنص على "التدريب على الاستفادة من البيئة الصفية في تنفيذ الدروس" على المرتبة السادسة وهي الأخيرة بمتوسط حسابي (2,50) وانحراف معياري (1,22) وبدرجة تقدير ضعيفة.

كما يبين الجدول أن المتوسط الكلي لمجال إدارة الصف يساوي (2,61)، وانحراف معياري (0,14)، وبدرجة تقدير متوسطة، مما يدل على حاجة المعلمين الوكلاء للتدريب على مهارات الإدارة الصفية من إدارة مواقف التعلم بشكل فعال، وضبط التلاميذ، وعلاج مشكلاتهم

السلوكية التي قد تعيق أو تقطع سير العملية التعليمية، وتنمية الأنماط السلوكية المناسبة للتلاميذ، والتخلص من الأنماط غير المناسبة، والتدريب على استخدام التعزيز الإيجابي من خلال توجيه العبارات التشجيعية للتلاميذ، أو تقديم أوسمة أو صور تعزز ثقة التلميذ بنفسه، وتؤدي إلى زيادة ظهور السلوك الإيجابي، واختفاء السلوك السلبي.

4.1.2. مجال العلاقات الإنسانية

استخرجت الباحثة المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات المعلمين الوكلاء عن احتياجاتهم التدريبية في مجال العلاقات الإنسانية، وكانت النتائج كما يبينه الجدول الآتي:

الجدول (23) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستبانة الاحتياجات التدريبية للمعلمين

الوكلاء في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مجال العلاقات الإنسانية.

الرقم	الرتبة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	درجة التقدير
35	1	التدريب على العمل في فريق مع زملائي المعلمين.	2,68	1,48	53,6	متوسطة
38	2	التدريب على التعاون مع الأهل لحل الكثير من مشكلات أبنائهم السلوكية، ومعالجة تقصيرهم.	2,67	1,38	53,4	متوسطة
36	3	التدريب على كيفية التعامل مع أولياء الأمور.	2,66	0,46	53,2	متوسطة
37	4	التدريب على إقامة علاقات جيدة مع الإدارة والزملاء.	2,46	1,30	49,2	ضعيفة
33	5	التدريب على إقامة علاقة طيبة مع التلاميذ.	2,31	1,32	46,2	ضعيفة
34	6	التدريب على غرس روح التعاون بين التلاميذ.	2,30	1,24	46	ضعيفة
		درجة مجال العلاقات الإنسانية الكلية	2,51	1,20	50,2	ضعيفة

نلاحظ من الجدول رقم (23)، وأن الفقرة رقم (35) التي تنص على "التدريب على العمل في فريق مع زملائي المعلمين" جاءت في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (2,68) وانحراف معياري (1,48) وبدرجة تقدير متوسطة، فالعمل الجماعي وسيلة لتبادل الخبرات والمعارف بين المعلمين، كما يساعد على تنمية المهارات الاجتماعية، وتحقيق الأهداف المنشودة، وتوفير الوقت، وتذليل العوائق، وتعزيز الثقة بالنفس. وجاءت الفقرة (38) التي تنص على "التدريب على التعاون مع الأهل لحل الكثير من مشكلات أبنائهم السلوكية، ومعالجة تقصيرهم" على المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (2,67) وانحراف معياري (1,38) ودرجة تقدير متوسطة، هذا التواصل والتعاون مع الأهل يساعد المعلم على معرفة أسباب التقصير الدراسي للتلاميذ، وتعرف أسباب مشكلات التلاميذ السلوكية من خجل وانطواء أو عدوانية، أو قلة التركيز والانتباه، وغيرها، ثم المساعدة في علاجها، ومعالجة نواحي التقصير الدراسي لدى التلميذ. وقد جاءت الفقرة (36) التي تنص على "التدريب على كيفية التعامل مع أولياء الأمور" على المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (2,66) وانحراف معياري (0,46) ودرجة تقدير متوسطة، فالمعلم الوكيل ولا سيما المستجد منهم بحاجة إلى التدريب على كيفية التواصل الفعال مع الأهل، وبناء علاقة ودية معهم، واستيعابهم، ومناقشتهم بأسلوب لائق، واحترامهم وتوجيه النصائح التربوية لهم بطريقة تربوية، وعدم التعالي عليهم، أو استخدام عبارات مستفزة، أو السخرية والاستهزاء بالتلميذ أو ذويه، مما يوتر العلاقة بينهم، وقد يؤدي لفقدان التلميذ ثقته بمعلمه، وأحياناً إلى نفوره من المدرسة. بينما جاءت الفقرة (33) التي تنص على "التدريب على إقامة علاقة طيبة مع التلاميذ" في المرتبة الخامسة بمتوسط حسابي (2,31) وانحراف معياري (1,32) ودرجة تقدير ضعيفة، وذلك يدل على أنّ المعلمين الوكلاء قادرون على بناء علاقات طيبة مع تلاميذهم في جو تعليمي تسوده الألفة والمحبة والاحترام المتبادل. وجاءت الفقرة (34) التي تنص على "التدريب على غرس روح

التعاون بين التلاميذ" في المرتبة السادسة والأخيرة بمتوسط حسابي (2,30) وانحراف معياري (1,24) ودرجة تقدير ضعيفة، وتعد هذه الحاجة ضرورية، لما لها من أهمية في تنمية العلاقات الاجتماعية للتلاميذ وبناء صداقات جديدة، وتحسين أدائهم الدراسي، وخلق روح الحماس بين التلاميذ لمساعدة بعضهم بعضاً، فيصبح التعلم أسهل وأكثر متعة من خلال القيام بأنشطة تعليمية تعاونية مختلفة.

ويبين هذا الجدول أن المتوسط الكلي لمجال العلاقات الإنسانية هو (2,51) وانحراف معياري (1,20) وبدرجة تقدير ضعيفة. وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن المعلمين الوكلاء بحاجة إلى التدريب على العمل في فريق مع زملائهم، والتدريب على كيفية التعامل مع الأهل، والتعاون معهم لحل مشكلات أبنائهم السلوكية والدراسية، وهذا يحقق التكامل بين المدرسة والمجتمع، ويساعد على بناء علاقات جيدة بين المعلمين أنفسهم؛ لأنّ هذه العلاقات الإيجابية سبيل لتبادل الخبرات ولتحقيق مناخ تعليمي جيد.

5.1.2. مجال تقنيات التعليم

استخرجت الباحثة المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات المعلمين الوكلاء عن احتياجاتهم التدريبية في مجال تقنيات التعليم، وكانت النتائج كما يبينه الجدول الآتي:

الجدول (24) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستبانة الاحتياجات التدريبية للمعلمين

الوكلاء في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مجال تقنيات التعليم.

الرقم	الرتبة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	درجة التقدير
44	1	التدريب على إنتاج الوسائل التعليمية وتصميمها.	3,64	1,26	72,8	كبيرة
43	2	التدريب على استخدام الحاسوب وبرامجه المختلفة في التعليم.	3,63	1,17	72,6	كبيرة
42	3	معرفة الجديد (المستحدثات) من الوسائل التعليمية وكيفية استخدامها.	3,56	1,16	71,2	كبيرة
40	4	التدريب على دمج التكنولوجيا بالتعليم.	3,43	1,15	68,6	كبيرة
39	5	التدريب على استخدام الوسائل والأجهزة التعليمية الموجودة في المدرسة.	3,27	1,15	65,4	متوسطة
41	6	التدريب على عرض الوسائل التعليمية في الوقت المناسب من الحصة الدراسية.	3,26	1,27	65,2	متوسطة
		درجة مجال تقنيات التعليم الكلية	3,47	1,02	69,4	كبيرة

نلاحظ من الجدول رقم (24)، وأن الفقرة رقم (44) التي تنص على "التدريب على إنتاج

الوسائل التعليمية وتصميمها" جاءت في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3,64) وانحراف معياري

(1,26) وبدرجة تقدير كبيرة، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى الحاجة الكبيرة للمعلمين الوكلاء

للتدريب على إنتاج الوسائل التعليمية وتصميمها، وتدريب التلاميذ على إنتاج هذه الوسائل فهي

تتمى لدى التلاميذ التفكير والمهارة الفنية واليدوية وتربط بيئة التلميذ بمحتوى التعلم، ولعل السبب

في هذه النتيجة يعود أيضاً إلى قلة وجود الوسائل التعليمية في المدارس، وعدم وجودها في بعض

الأحيان أو عدم صلاحيتها، أو قدمها وعدم مناسبتها للمناهج الجديدة. وجاءت الفقرة (43) التي

تنص على " التدريب على استخدام الحاسوب وبرامجه المختلفة في التعليم" على المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3,63) وانحراف معياري (1,17) ودرجة تقدير كبيرة، وهذا يدل على الحاجة الكبيرة للمعلمين الوكلاء للتدريب على استخدام الحاسوب وبرامجه المختلفة لما له من فوائد في إثارة اهتمام التلاميذ، وجذب انتباههم، وحثهم على النشاط والحيوية، وتوفير خبرات مباشرة وغير مباشرة لهم، فيصبح التعليم أكثر عمقاً وأقوى أثراً. وقد جاءت الفقرة (42) التي تنص على " معرفة الجديد (المستحدثات) من الوسائل التعليمية وكيفية استخدامها" في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (3,56) وانحراف معياري (1,16) ودرجة تقدير كبيرة، فالمعلمون الوكلاء يشعرون بأهمية تعرّف كل ما هو جديد من الوسائل التعليمية لتوظيفها في العملية التعليمية. بينما جاءت الفقرة (39) التي تنص على " التدريب على استخدام الوسائل والأجهزة التعليمية الموجودة في المدرسة" في المرتبة الخامسة بمتوسط حسابي (3,27) وانحراف معياري (1,15) ودرجة تقدير متوسطة، وهذا يعود إلى وجود وسائل وأجهزة تعليمية في المدارس غير مستخدمة من قبل المعلمين لعدم معرفتهم بطريقة تشغيلها وآلية عملها كالسبورة الضوئية وجهاز الداتا شو، والإيبسكوب، وغيرها. لذلك كانت الحاجة إلى التدريب على هذه الوسائل ضرورة ملحة وذات أهمية كبيرة لأنها تساعد المعلم على تقديم المادة العلمية بالصوت أو بالصورة أو بكليهما، وفي هذا توفير للوقت والجهد الذي يبذله المعلم في أثناء عملية شرح الدرس. وجاءت الفقرة (41) التي تنص على " التدريب على عرض الوسائل التعليمية في الوقت المناسب من الحصة الدراسية " في المرتبة السادسة والأخيرة بمتوسط حسابي (3,26)، وانحراف معياري (1,27)، ودرجة تقدير متوسطة. وهذا يشير إلى إدراك المعلمين الوكلاء أهمية الوسيلة التعليمية، وأهمية عرضها في الوقت المناسب من الحصة الدراسية، بما يناسب الأهداف التعليمية الموضوعة.

كما يبين الجدول أن المتوسط الكلي لمجال تقنيات التعليم هو (3,47) وانحراف معياري (1,02) وبدرجة تقدير كبيرة. وهذا يدل على الحاجة الكبيرة للمعلمين الوكلاء للتدريب على الحاسوب وبرامجه المختلفة لاستخدامه في عملية تحضير الدروس وتنفيذها وفي عملية التقويم والنتائج. وحاجتهم للتدريب على إنتاج وتصميم الوسائل التعليمية لأنها تكون قليلة التكلفة، وتظهر للتلاميذ أهمية البيئة في إنتاج الوسائل التعليمية ، وحاجة المعلمين الوكلاء لمعرفة الجديد والمستحدث من الوسائل التعليمية، والتدريب على استخدامها ليستطيعوا مواكبة التطور التكنولوجي والعلمي في كل نواحي الحياة، والاستفادة من هذه التقنيات في العملية التعليمية، فهي تجذب انتباه التلاميذ وتحفزهم على المشاركة الفعالة في أنشطة الدرس، وتنمي لديهم البحث والاكتشاف والتعلم الذاتي، حاجة المعلمين الوكلاء إلى التدريب على دمج التكنولوجيا بالتعليم وذلك يؤدي إلى الانتقال من التعليم إلى التعلم، وإلى استخدام التلاميذ البحث للوصول إلى المعلومة وهذا ينمي لديهم الإبداع والبحث العلمي عن طريق استخدام التقنيات والوسائل التعليمية الحديثة، مما يؤدي إلى تطوير العملية التربوية.

تتفق هذه النتيجة مع دراسة العنزي (2007) التي جاءت فيها حاجات المعلمين في مجال تقنيات التعليم بدرجة عالية، كما تتفق مع دراسة بويس (2005) التي جاء فيها حاجة المعلمين إلى المزيد من المهارات التقنية والتربوية، وتتفق مع دراسة جونسون (2007) التي جاءت فيها الاحتياجات الخاصة باستخدام التقنيات والوسائط بدرجة كبيرة. وتختلف مع دراسة أغيلار (2004) التي جاء فيها تقدير المعلمين لأنفسهم في مجال إعداد الوسائل التعليمية واستخدامها بدرجة متوسطة.

6.1.2. مجال التقييم

استخرجت الباحثة المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات المعلمين الوكلاء عن احتياجاتهم التدريبية في مجال التقييم، وكانت النتائج كما يبيّنه الجدول الآتي:

الجدول (25) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستبانة الاحتياجات التدريبية للمعلمين

الوكلاء في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مجال التقييم.

الرقم	الرتبة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	درجة التقدير
50	1	التدريب على بناء الاختبارات بنوعها المقالية والموضوعية.	2,65	1,39	53	متوسطة
48	2	التدريب على تعليم التلاميذ تطبيق التقييم الذاتي.	2,63	1,37	52,6	متوسطة
49	3	التدريب على تقييم عملي التعليمي تقوياً ذاتياً.	2,61	1,36	52,2	متوسطة
45	4	معرفة أنواع التقييم ووظائفه.	2,48	1,30	49,6	ضعيفة
46	5	التدريب على تطبيق التقييم القبلي.	2,44	1,21	48,8	ضعيفة
47	6	التدريب على تطبيق التقييم المرحلي في أثناء الدرس.	2,42	1,23	48,4	ضعيفة
		درجة مجال التقييم الكلية	2,54	1,18	50,8	ضعيفة

نلاحظ من الجدول رقم (25) أن المتوسطات الحسابية لفقرات مجال التقييم تراوحت بين

(2,42 - 2,65) بانحراف معياري تراوح بين (1,21 - 1,39) وأن الفقرة رقم (50) التي تنص

على " التدريب على بناء الاختبارات بنوعها المقالية والموضوعية"، جاءت في المرتبة الأولى

بمتوسط حسابي (2,65) وانحراف معياري (1,39) وبدرجة تقدير متوسطة، وجاءت الفقرة (48)

التي تنص على "التدريب على تعليم التلاميذ تطبيق التقييم الذاتي"، على المرتبة الثانية بمتوسط

حسابي (2,63) وانحراف معياري (1,37) ودرجة تقدير متوسطة، وقد جاءت الفقرة (49) التي تنص على "التدريب على تقويم عملي التعليمي تقويمياً ذاتياً" على المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (2,61) وانحراف معياري (1,36) ودرجة تقدير متوسطة، بينما جاءت الفقرة (46) التي تنص على "التدريب على تطبيق التقويم القبلي" في المرتبة الخامسة بمتوسط حسابي (2,44) وانحراف معياري (1,21) ودرجة تقدير ضعيفة، وجاء في المرتبة الأخيرة الفقرة (47) التي تنص على "التدريب على تطبيق التقويم المرحلي في أثناء الدرس" بمتوسط حسابي (2,42) وانحراف معياري (1,23) ودرجة تقدير ضعيفة. كما يبين الجدول السابق أن المتوسط الكلي لمجال التقويم هو (2,54) وانحراف معياري (1,18) ودرجة تقدير ضعيفة، ولعل السبب في هذه النتيجة يعود إلى أن المعلمين الوكلاء يدركون أهمية التقويم الذاتي للتلاميذ وللمعلمين أنفسهم، لما له من دور في بيان مواطن القوة والضعف، ويمكن المعلم من علاج التقصير في عمله، واستعادة الثقة بالذات وزيادة خبراته، وتحديد احتياجاته وأولوياته، وإشراك المتعلمين في عملية التخطيط، والعمل على تحسين أداء جميع أفراد المنظومة التربوية. كما تبين هذه النتيجة اهتمام المعلمين الوكلاء الكبير ببناء الاختبارات بنوعيتها وهذا يمكن أن يكون بسبب إدارات المدارس التي تطلب منهم الاهتمام الكبير بإعداد أسئلة الامتحانات والمذكرات بشكل دوري دون أن تشرح لهم الآلية أو الطريقة المناسبة لذلك، مما يسبب للكثير منهم القلق والارتباك ولاسيما المعلمون الوكلاء المستجدين، لأنهم لا يملكون خطوات علمية واضحة يهتدون بها.

ومما تقدّم يمكن اشتقاق الجدول (26) الذي يوضح درجة تقدير المعلمين الوكلاء

لاحتياجاتهم التدريبية المتعلقة بمجالات الاستبانة الستة:

جدول رقم (26): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات استبانة الاحتياجات التدريبية:

الرقم	الرتبة	المجال	المتوسط الحسابي	عدد البنود	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	درجة التقدير
5	1	تقنيات التعليم	3,47	6	1,02	69,4	كبيرة
1	2	تصميم التعليم	2,79	8	0,91	55,8	متوسطة
2	3	تنفيذ الروس	2,62	18	0,98	52,4	متوسطة
3	4	الإدارة الصفية	2,61	6	1,14	52,2	متوسطة
6	5	التقويم	2,54	6	1,18	50,8	ضعيفة
4	6	العلاقات الإنسانية	2,51	6	1,20	50,2	ضعيفة
		الدرجة الكلية	2,76	50	0,89	55,2	متوسطة

يتبين من الجدول (26) أن المتوسط الحسابي لدرجات إجابات المعلمين الوكلاء عن

استبانة الاحتياجات التدريبية لهم بلغ (2,76) على الدرجة الكلية بانحراف معياري قدره (0,89)

وبدرجة تقدير متوسطة، وذلك وفق مجالات الدراسة كما يأتي: في المرتبة الأولى جاء مجال

تقنيات التعليم بمتوسط حسابي (3,47) وانحراف معياري (1,02) ودرجة تقدير كبيرة، وهذا يشير

إلى الحاجة الكبيرة للمعلمين الوكلاء إلى التدريب على استخدام وسائل التعليم وتقنياته، وجاء في

المرتبة الثانية مجال تصميم التعليم بمتوسط حسابي (2,79)، وانحراف معياري (0,91) ودرجة

تقدير متوسطة، وجاء في المرتبة الثالثة مجال تنفيذ الدروس بمتوسط حسابي (2,62) وانحراف

معياري (0,98)، ودرجة تقدير متوسطة، وفي المرتبة الرابعة جاء مجال الإدارة الصفية بمتوسط

حسابي (2,61) وانحراف معياري (1,14) ودرجة تقدير متوسطة، وجاء في المرتبة الخامسة

مجال التقويم بمتوسط حسابي (2,54) وانحراف معياري (1,18) ودرجة تقدير ضعيفة ، وجاء مجال العلاقات الانسانية في المرتبة السادسة والأخيرة بمتوسط حسابي (2,51) وانحراف معياري (1,20) ودرجة تقدير ضعيفة.

نلاحظ مما سبق أن المتوسطات الحسابية لمجالات الدراسة والتي تعبر عن الاحتياجات التدريبية للمعلمين الوكلاء في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في دمشق على فقرات مجالات الدراسة جاءت بدرجة كبيرة لمجال تقنيات التعليم ، وبدرجة متوسطة لكل من مجال تصميم التعليم ومجال تنفيذ الروس ومجال الإدارة الصفية، وجاءت بدرجة ضعيفة لكل من مجالي العلاقات الإنسانية والتقويم، أما الدرجة الكلية فجاءت بدرجة متوسطة. وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن قسماً من المعلمين الوكلاء قد بالغوا في تقديرهم لإمكاناتهم ومهاراتهم، واقتصروا على الاعتراف باحتياجاتهم التدريبية العالية في مجال تقنيات التعليم، واحتياجاتهم المتوسطة في كل من مجال تصميم التعليم وتنفيذ الدروس وإدارة الصف، في حين أنهم أظهروا أن لديهم احتياجات ضعيفة في مجالي العلاقات الإنسانية والتقويم، وهذا ما لا يتفق كثيراً مع الواقع. وهذه النتيجة تتفق مع دراسة أغيلار في مجال التقويم وتختلف في بقية المجالات كما تتفق مع دراسة جونسون وكنعان، وتختلف عن دراسة العنزي التي جاءت فيها احتياجات المعلمين بدرجة عالية في جميع المجالات.

2.2. نتائج السؤال السادس:

للإجابة عن السؤال السادس ونصه: "هل يؤثر الجنس في نوعية الاحتياجات التدريبية للمعلمين الوكلاء في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة دمشق؟" اختبرت الباحثة الفرضية المتعلقة بالسؤال السادس التي نصها "ليس هناك من فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات إجابات

المعلمين الوكلاء في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بخصوص احتياجاتهم التدريبية تعزى إلى متغير الجنس".

للتحقق من هذه الفرضية استخدمت الباحثة اختبار (t-test) للعينات المستقلة، وحُسب الفرق بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث من المعلمين الوكلاء، ودرجات أفراد عينة البحث من المعلمات الوكيلات في الدرجة الكلية للاستبانة كما هو موضح في الجدول (27)

الجدول (27) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" لأثر الجنس على الاحتياجات التدريبية للمعلمين الوكلاء في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي:

المجال	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	الدالة الاحصائية	القرار
تصميم التعليم	ذكر	11	1,84	0,71	-3,583	280	0,000	دال
	أنثى	271	2,83	0,90				
تنفيذ الدروس	ذكر	11	1,39	0,37	-4,322	280	0,000	دال
	أنثى	271	2,67	0,97				
الإدارة الصفية	ذكر	11	1,55	0,70	-3,192	280	0,002	دال
	أنثى	271	2,65	1,14				
العلاقات الانسانية	ذكر	11	1,39	0,58	-3,196	280	0,002	دال
	أنثى	271	2,56	1,20				
تقنيات التعليم	ذكر	11	2,65	0,41	-2,712	280	0,007	دال
	أنثى	171	2,50	0,48				
التقويم	ذكر	11	1,27	0,43	-3,691	280	0,000	دال

				1,17	2,59	271	أنثى	
المتوسط الكلي	ذكر	11	1,68	0,53	-4,195	280	0,00	دال
	أنثى	271	2,80	0,87				

يتّضح من الجدول السابق أنّ قيمة "ت" المحسوبة بخصوص الدرجة الكلية بلغت (4,195) عند درجة حرية (280)، وقيمة الدلالة تساوي (0.00)، وهي أصغر من مستوى الدلالة (0.05) المفترض؛ أي أنّ الفرق دال إحصائياً، ولذلك نرفض الفرضية الصفرية التي تقول: " ليس هناك من فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات إجابات المعلمين الوكلاء في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بخصوص احتياجاتهم التدريبية تعزى إلى متغير الجنس ". ونقبل الفرضية البديلة التي تقول "بوجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطي درجات إجابات المعلمين الوكلاء بخصوص احتياجاتهم التدريبية في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في محافظة دمشق تعزى إلى متغير الجنس، لصالح المعلمات، فقد بلغ المتوسط الحسابي لهن (2,80) والانحراف المعياري (0,87) وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى التفاوت في استعداداتهم الفطرية، وقدرة الإناث على التعامل مع الأطفال وتفهمهم، ولأن المعلمات الوكيلات ربما يكون لديهن اهتمام أكثر بتحسين أدائهن المهني وتطويره، وهذا ما أكدته دراسة (البادري والكندي، 2019) التي توصلت إلى "أن المعلمات أكثر اهتماماً بعملهن وبحرصن على اتقانه، وهن أكثر التزاماً بحضور الندوات والمؤتمرات والدورات التدريبية وتوظيفها توظيفاً جيداً في الغرفة الصفية". فهي تكسبن المعلومات والمهارات والخبرات التي ترفع من سوية عملهن المهني وتحقق لهنّ الرضا الوظيفي وتخلق لديهنّ ثقة أكبر بأنفسهنّ لأنهنّ ربما يفضلن البقاء في مجال التعليم، على خلاف المعلمين الذكور الذين يشغلون بهموم الحياة ومتطلباتها، و ربما يرون في التعليم مرحلة مؤقتة في أثناء دراستهم ولا يسعون للبقاء في مجال التعليم، للمردود المادي الضعيف.

ويرون أن معلوماتهم لا بأس بها أو شبه كافية للقيام بعملهم التعليمي. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة العنزي بوجود فروق دالة إحصائية تبعاً لمتغير الجنس لصالح المعلمات، وتختلف مع دراسة كنعان وجونسون وبويس التي لم يكن لمتغير للجنس أي تأثير في نتائجها.

3.2. نتائج السؤال السابع:

للإجابة عن السؤال السابع ونصه: "هل يؤثر المؤهل العلمي في نوعية الاحتياجات التدريبية للمعلمين الوكلاء في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة دمشق؟" اختبرت الباحثة الفرضية التي نصها "ليس هناك من فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات إجابات المعلمين الوكلاء في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بخصوص احتياجاتهم التدريبية تعزى إلى متغير المؤهل العلمي".

للتحقّق من هذه الفرضية، استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والخطأ المعياري لإجابات العينة عن بنود استبانة الاحتياجات التدريبية للمعلمين الوكلاء بحسب متغير المؤهل العلمي، فكانت النتائج كما يوضحها الجدول رقم (28).

الجدول (28): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات العينة حسب متغير المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري
ثانوية عامة	185	2,84	0,889	0,056
معهد متوسط	43	2,54	0,954	0,146
إجازة جامعية	54	2,64	0,819	0,111
المجموع	282	2,76	0,891	0,053

تبين النتائج الواردة في الجدول رقم (28) وجود فروق ظاهرية في الدرجة الكلية لاستبانة الاحتياجات التدريبية للمعلمين الوكلاء وفقاً لمتغير المؤهل العلمي. فقد بلغ أعلى متوسط حسابي (2,84) لحملة الثانوية العامة، يليه حملة الإجازة الجامعية بمتوسط حسابي (2,64). أما أقلّ متوسط حسابي وكان (2,54)، وهو لحملة شهادة المعهد المتوسط.

وللكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق بين مستويات متغير المؤهل العلمي، استخدمت الباحثة اختبار

تحليل التباين الأحادي (One- way ANOVA) فكانت النتائج كما يبيّنها الجدول رقم (29).

الجدول (29): اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق بين متوسطات متغير المؤهل العلمي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيم F	قيمة الدلالة	القرار
بين المجموعات	4,022	2	2,011	2,560	0,079	غير دال
داخل المجموعات	219,177	279	0,786			
المجموع	223,200	281				

يتّضح من الجدول السابق أنّ قيمة "F" بلغت (2,560)، وقيمة الدلالة تساوي (0.079)، وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.05)؛ أي أنّ الفرق غير دالّ إحصائياً، ولذلك تُقبل الفرضية الصفرية التي تقول: "ليس هناك من فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات إجابات المعلمين الوكلاء في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، بخصوص احتياجاتهم التدريبية تعزى إلى متغير المؤهل العلمي". وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أنّ المعلمين الوكلاء حين يبدؤون بممارسة مهنة التعليم على اختلاف مؤهلاتهم العلمية (ثانوية عامة، ومعهد متوسط، وإجازة جامعية)، يكونون قد درسوا علوماً نظرية لكنهم لا يمتلكون معلومات ومؤهلات تربوية كافية مثل تصميم الدروس، وتنفيذها، وكيفية التعامل مع التلاميذ داخل الصف، وكيفية تطبيق طرائق التدريس، وتقويم عملية تعلّم التلاميذ، فهم يدخلون هذا المجال بدون أي تدريب أو تأهيل تربوي مسبق، فيجدون أنفسهم أمام التلاميذ وجهاً لوجه، وعليهم القيام بأعباء هذه المهنة بما يحملونه من معلومات سابقة و ذكريات عندما كانوا في هذه المرحلة العمرية، وكيف كان معلومهم يتعاملون معهم، أي عن طريق استرجاع تجاربهم السابقة. وبمرور الأيام ربما يجدون الخطوات الصحيحة لعلمهم عن طريق بحث كل منهم وسؤاله عن الأمور التي يجهلها وهذا إن حدث يحتاج لوقت طويل.

4.2. نتائج السؤال الثامن:

للإجابة عن السؤال الثامن ونصه: "هل تؤثر سنوات الخبرة في نوعية الاحتياجات التدريبية للمعلمين الوكلاء في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة دمشق؟" اختبرت الباحثة الفرضية التي نصها "ليس هناك من فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات إجابات المعلمين الوكلاء في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بخصوص احتياجاتهم التدريبية تعزى إلى متغير سنوات الخبرة".

للتحقق من هذه الفرضية، استخرجت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والخطأ المعياري لإجابات العينة على استبانة الاحتياجات التدريبية للمعلمين الوكلاء حسب متغير سنوات الخبرة، فكانت النتائج كما يوضحها الجدول رقم (30).

الجدول (30): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات العينة حسب متغير سنوات الخبرة

سنوات الخبرة	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري
أقل من 5 سنوات	90	3,26	0,823	0,087
من 5 إلى أقل من 10 سنوات	114	2,44	0,815	0,076
10 سنوات وما فوق	78	2,64	0,824	0,093
المجموع	282	2,76	0,891	0,053

تشير النتائج الواردة في الجدول رقم (30) إلى وجود فروق ظاهرية في الدرجة الكلية لاستبانة الاحتياجات التدريبية للمعلمين الوكلاء وفقاً لمتغير سنوات الخبرة. حيث بلغ أعلى متوسط حسابي (3,26) للمعلمين الذين لديهم خبرة (أقل من 5 سنوات)، يليه من لديهم خبرة (10 سنوات فما فوق) بمتوسط حسابي (2,64)، وأقل متوسط حسابي كان (2,44) لأصحاب الخبرة (من 5 إلى أقل من 10 سنوات).

وللكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق بين مستويات متغير سنوات الخبرة، طبقت الباحثة اختبار

تحليل التباين الأحادي (One- way ANOVA) فكانت النتائج كما يبينها الجدول رقم (31).

الجدول (31): اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق بين متوسطات متغير سنوات الخبرة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيم F	قيمة الدلالة	القرار
بين المجموعات	35,697	2	17,849	26,558	0.000	دال
داخل المجموعات	187,502	279	0,672			
المجموع	223,200	281				

يتضح من الجدول السابق أنّ قيمة "F" بلغت (26,558)، وقيمة الدلالة تساوي (0.000) وهي أصغر من مستوى الدلالة (0.05) الافتراضي؛ أي أنّ الفرق دالّ إحصائياً، ولذلك نرفض الفرضية الصفرية، ونقبل الفرضية البديلة التي تقول بوجود فروق دالّة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات درجات إجابات المعلمين الوكلاء في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في محافظة دمشق بخصوص احتياجاتهم التدريبية تعزى إلى متغير سنوات الخبرة.

ولمعرفة اتجاه الفروق في الدرجة الكلية لصالح أي مستوى من مستويات هذا المتغير، أجرت الباحثة المقارنات البعدية، باستخدام اختبار "شيفيه" للمقارنات البعدية، كما هو مبين في الجدول (32).

الجدول (32): نتائج اختبار "شيفيه" لمعرفة اتجاه الفروق بين متوسطات متغير سنوات الخبرة

سنوات الخبرة (I)	سنوات الخبرة (J)	متوسط الفروق	الخطأ المعياري	مستوى الدلالة	القرار
أقل من 5 سنوات	من 5 إلى أقل من 10 سنوات	0,826*	0,116	0.000	دال
	10 سنوات وما فوق	0,620*	0,127	0.000	دال
من 5 إلى أقل من 10 سنوات	أقل من 5 سنوات	-0,826*	0,116	0.000	دال
	10 سنوات وما فوق	-0,206	0,120		
10 سنوات وما فوق	أقل من 5 سنوات	-0,620*	0,127	0.000	دال

		0,120	0,206	من 5 إلى أقل من 10 سنوات	
--	--	-------	-------	--------------------------	--

(*) دال عند مستوى الدلالة 0.05

يتبين من الجدول السابق من خلال المقارنات البعدية بين فئات متغير سنوات الخبرة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطاتها لصالح المعلمين الذين لديهم خبرة (أقل من خمس سنوات)، والمتوسط الحسابي الأعلى في الجدول (30) يؤيد ذلك. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة العنزي وتختلف مع دراسة أغيلار ودراسة جونسون، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أنّ المعلمين الوكلاء ذوي الخبرة الأقل من خمس سنوات تكون معلوماتهم ومهاراتهم التربوية قليلة، فهم يشعرون بأنهم بحاجة إلى الكثير من التدريب، ولذلك جاءت احتياجاتهم التدريبية أكبر من احتياجات المعلمين ذوي الخبرة الأكثر من خمس سنوات، فالتدريب على هذه الاحتياجات يؤدي إلى توسع معلوماتهم التربوية، وتطور مهاراتهم التعليمية بشكل أكبر، ومن ثمّ يتحسن أدائهم المهني، فينعكس ذلك إيجاباً على التلاميذ وعلى العملية التعليمية مجملها.

5.2. نتائج السؤال التاسع:

للإجابة عن السؤال التاسع ونصه: "هل تؤثر المنطقة التعليمية في نوعية الاحتياجات التدريبية للمعلمين الوكلاء في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة دمشق؟" اختبرت الباحثة الفرضية التي نصها "ليس هناك من فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات إجابات المعلمين الوكلاء في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بخصوص احتياجاتهم التدريبية تعزى إلى متغير المنطقة التعليمية".

للتحقق من هذه الفرضية، استخرجت الباحثة المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والخطأ المعياري لإجابات العينة عن بنود استبانة الاحتياجات التدريبية للمعلمين الوكلاء حسب متغير المنطقة التعليمية، فكانت النتائج كما يوضحها الجدول رقم (33).

الجدول (33): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات العينة حسب متغير المنطقة التعليمية

المنطقة التعليمية	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري
القدم	38	2,99	0,833	0,135
الميدان	65	3,00	0,811	0,101
قاسيون	23	2,21	0,865	0,178
اليرموك	21	2,62	0,854	0,186
ركن الدين	48	2,65	0,950	0,137
كفر سوسة	87	2,71	0,893	0,096
المجموع	282	2,76	0,891	0,053

تبين النتائج الواردة في الجدول رقم (33) وجود فروق ظاهرية في الدرجة الكلية لاستبانة الاحتياجات التدريبية للمعلمين الوكلاء وفقاً لمتغير المنطقة التعليمية، حيث بلغ أعلى متوسط حسابي (3,00) لمعلمي منطقة الميدان، يليه منطقة القدم بمتوسط (2,99)، التي جاءت بعدها منطقة كفرسوسة بمتوسط حسابي (2,71)، ثم جاءت بعدها منطقة ركن الدين بمتوسط حسابي (2,65)، تلتها منطقة اليرموك بمتوسط حسابي (2,62). وفي المرتبة الأخيرة جاءت منطقة قاسيون بمتوسط حسابي (2,21).

وللكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطات متغير المنطقة التعليمية، استخدمت الباحثة

اختبار تحليل التباين الأحادي (One- way ANOVA) فكانت النتائج كما يبينها الجدول رقم (34).

الجدول (34): اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق بين متوسطات متغير المنطقة التعليمية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيم F	قيمة الدلالة	القرار
بين المجموعات	13,716	5	2,743	3,614	0,003	دال
داخل المجموعات	209,484	276	0,759			
المجموع	223,200	281				

يتّضح من الجدول السابق أنّ قيمة "F" بلغت (3,614)، وقيمة الدلالة تساوي (0.003) وهي أصغر من مستوى الدلالة (0.05) الافتراضي؛ أي أنّ الفرق دالّ إحصائياً، ولذلك نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة التي تقول بوجود فروق دالّة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات درجات إجابات المعلّمين الوكلاء في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في محافظة دمشق، بخصوص احتياجاتهم التدريبية تعزى إلى متغير المنطقة التعليمية.

ولمعرفة اتجاه الفروق في الدرجة الكلية ومعرفة لصالح أي مستوى من مستويات هذا المتغير، طبّقت الباحثة اختبار "شيفيه" للمقارنات البعدية، كما هو مبين في الجدول (35).

الجدول(35): نتائج اختبار "شيفيه"؛ لمعرفة اتجاه الفروق بين متوسطات متغير المنطقة التعليمية

المنطقة التعليمية (I)	المنطقة التعليمية (J)	متوسط الفروق	الخطأ المعياري	مستوى الدلالة	القرار
قاسيون	القدم	*-0,772	0,230	0,049	دال
	الميدان	*-0,785	0,211	0,019	دال

(*) دال عند مستوى الدلالة 0.05

يتبيّن من الجدول السابق من خلال المقارنات البعدية بين فئات متغير المنطقة التعليمية وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المعلمين الوكلاء في منطقة (قاسيون) وبين المعلمين الوكلاء في كل من منطقتي (القدم، والميدان) لصالح المعلّمين الوكلاء في منطقتي (القدم، والميدان) والمتوسط الحسابي الأعلى في الجدول (33) يؤيد ذلك. وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن المعلمين الوكلاء في منطقتي القدم والميدان عددهم كبير، (وفق معلومات الباحثة التي استقتها من مديرية التربية في مدينة دمشق)، نظراً لكبر هاتين المنطقتين في المساحة وفي التعداد السكاني. أما منطقة قاسيون فإن عدد المعلمين الوكلاء فيها أقل بكثير، فهم ربما يجدون من يأخذ بأيديهم ويرشدهم من زملائهم الأصلاء أو مديريهم، ليقوموا بعملهم التعليمي

بشكل مقبول، لذلك جاءت احتياجاتهم التدريبية أقل من احتياجات المعلمين الوكلاء في منطقتي القدم والميدان الذين يفتقدون الكثير من التوجيه والإرشاد والمساعدة ليقوموا بالمهام التعليمية والإدارية الموكلة إليهم بالشكل الأمثل.

3. توصيات البحث ومقترحاته

في ضوء هذه النتائج قدمت الباحثة التوصيات الآتية:

1. إقامة دورات تدريبية للمعلمين الوكلاء وخاصةً المستجدين منهم قبل التحاقهم بعملهم في التعليم وفي أثنائه.
2. إشراك المعلمين الوكلاء في ورشات عمل تربوية وتقنية متنوعة لزيادة خبراتهم.
3. العمل على زيادة الحوافز والمكافآت المادية للمعلمين الوكلاء وللمعلمين بشكل عام.
4. العمل على إيجاد آلية لتثبيت المعلمين الوكلاء الأكفاء لرفد القطاع التعليمي الذي يعاني من نقص في عدد المعلمين الأصلاء.
5. العمل على إعداد منهاج وأوراق عمل تتضمن معلومات مكثفة حول كل ما يخص العملية التعليمية وتقديمها للمعلمين الوكلاء ليستعينوا بها قبل قيامهم بالتعليم وفي أثنائه.
6. بناء اختبارات علمية وتربوية خاصة لقبول المعلمين الوكلاء في التعليم.

كما اقترحت الباحثة المقترحات الآتية:

1. إجراء دراسة خاصة بالمعلمين الوكلاء وكيفية تدريبهم قبل قيامهم بالتعليم وفي أثنائه لرفع كفاياتهم التربوية.
2. إجراء دراسة مقارنة بين أداء المعلمين الأصلاء والمعلمين الوكلاء وسبل التعاون المهني بينهما تربوياً، وتنمية كل منهما مهنيًا.

3. تكليف المعلمين الوكلاء ولا سيّما المستجدون منهم بحضور دروس توضيحية عند زملائهم الأصلاء المتميزين للعمل على تدريبهم ورفع كفاياتهم المهنية.

ملخص البحث

تتجلى مشكلة البحث في دراسة المشكلات المهنية والاحتياجات التدريبية للمعلمين الوكلاء في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة دمشق، وهدف البحث إلى: حصر المشكلات المهنية والاحتياجات التدريبية للمعلمين الوكلاء في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي وإلى تعرّف أثر متغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والمنطقة التعليمية) في مشكلاتهم المهنية واحتياجاتهم التدريبية. واعتمدت الباحثة المنهج الوصفي، واستخدمت لهذا الغرض استبانتين: الأولى لمشكلات المعلمين الوكلاء المهنية وتتألف من (49) بنداً، والثانية لاحتياجاتهم التدريبية وتتألف من (50) بنداً وبلغ عدد أفراد عينة البحث (288) معلماً ومعلمة وانبثق عن البحث عدد من النتائج أهمها: أنّ المتوسط الحسابي لدرجات إجابات المعلمين الوكلاء في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي لوجود مشكلات مهنية لديهم (2,65) وبدرجة تقدير متوسطة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات أفراد عينة البحث بخصوص تقديراتهم لوجود مشكلات مهنية لديهم تبعاً لمتغير الجنس لصالح المعلمات، بمتوسط حسابي (2,68)، وتبعاً لمتغير الخبرة لصالح المعلمين الذين لديهم خبرة أقل من خمس سنوات بمتوسط حسابي (3,62)، وتبعاً لمتغير المنطقة التعليمية لصالح المعلمين الوكلاء في منطقة كفر سوسة بمتوسط حسابي (2,90). وأنّ المتوسط الحسابي لدرجات إجابات المعلمين الوكلاء في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بخصوص احتياجاتهم التدريبية (2,76) وبدرجة تقدير متوسطة. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات أفراد عينة البحث بخصوص احتياجاتهم التدريبية تبعاً لمتغير الجنس لصالح المعلمات، بمتوسط حسابي (2,80)، وتبعاً لمتغير الخبرة لصالح المعلمين الذين لديهم خبرة أقل من خمس سنوات بمتوسط حسابي (3,26). وتبعاً لمتغير المنطقة التعليمية لصالح المعلمين الوكلاء في منطقتي (القدم، والميدان) بمتوسط

حسابي (2,99) لمنطقة القدم، و (3,00) لمنطقة الميدان. في ضوء هذه النتائج قدمت الباحثة

التوصيات الآتية:

1. إقامة دورات تدريبية للمعلمين الوكلاء قبل قيامهم بعملهم التعليمي خلال العام الدراسي وفي أثنائه، وإشراكهم في ورشات عمل تربوية وتقنية متنوعة لزيادة خبراتهم.
2. العمل على إيجاد آلية لتثبيت المعلمين الوكلاء الأكفاء لرفد القطاع التعليمي.

كما قدمت الباحثة الاقتراحات الآتية:

1. إجراء دراسة خاصة بالمعلمين الوكلاء وكيفية تدريبهم قبل قيامهم بالتعليم وفي أثنائه لرفع كفاياتهم التربوية.
2. إجراء دراسة مقارنة بين أداء المعلمين الأصلاء والمعلمين الوكلاء وسبل التعاون المهني بينهما تربوياً، وتنمية كل منهما مهنيًا.

الكلمات المفتاحية: المشكلات المهنية، الاحتياجات التدريبية ، المعلمون الوكلاء

في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي.

مراجع البحث باللغة العربية

- ابن منظور (1993) لسان العرب، ج7، بيروت، دار إحياء التراث العربي، ط3.
- ابراهيم، محمد عطا .(2004). المعلم، إعداداته وتدريبه ومسؤولياته، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية.
- أبو شيخه، نادر (2000): إدارة الموارد البشرية، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان. الأردن.
- أبو فودة، أحمد سعيد عمر .(2008). مشكلات معلمي الصف في المدارس الحكومية بمحافظة غزة وسبل الحد منها، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية. كلية التربية. غزة.
- أبو يونس، الياس .(2012). محاضرة في مادة الإحصاء التربوي بعنوان "الإحصاء الوصفي التحليلي" مقدمة لطلبة الماجستير في قسم المناهج وطرائق التدريس في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي 2011/2012 ، كلية التربية، جامعة دمشق.
- الأحمد، خالد طه .(2005). تكوين المعلمين من الإعداد إلى التدريب، دار الكتاب الجامعي، العين. الإمارات العربية.
- الأفندي، آلاء عمر، (2014). مشكلات إدارة الصف التي تواجه المعلمين في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، رسالة ماجستير، كلية التربية ، جامعة حلب.
- أيوب، ميرفت .(1999). واقع الاحتياجات التدريبية لمستوى الإدارة الوسطى والإدارة الاستراتيجية في الأردن، رسالة ماجستير، جامعة اليرموك.

- __ البادري، سعود مبارك سالم والكندي، سيف بدر محمد. (2019). أسباب تفوق الإناث على الذكور من وجهة نظر المعنيين في الحقل التربوي وأولياء أمور الطلبة، دراسة استطلاعية في محافظة جنوب الباطنة بسلطنة عمان، مجلة روافد، المجلد 3، العدد 1، جوان 2019.
- بنجهام، الماء، أحمد مصطفى سليمان (مترجم). (1965). تحسين قدرة الأطفال على حل المشكلات، دار النهضة العربية، بيروت.
- جامع، حسن والشاهين، حصة والهادي، فوزية. (1984). الكفايات التدريسية اللازمة لمعلم المرحلة الابتدائية في دولة الكويت، المجلة التربوية، 1 (2).
- الجبان، رياض عارف. (2019). كفايات التدريس ومهاراته، دار العصماء للطباعة والنشر، دمشق.
- الجندي، نفوز نوران. (1999). الواقع التدريبي والتدريب المأمول على الاحتياجات التدريبية للمشرفين التربويين في فلسطين من وجهتي نظرهم ونظر رؤسائهم، دراسة مقارنة، رسالة ماجستير غير منشورة جامعة القدس، فلسطين.
- حسن، عبد ربه. (1985). تدريب المعلم أثناء الخدمة، دار الثقافة للطباعة والنشر، القاهرة.
- حماشا، سمية، (2000)، المشكلات الإدارية التي تواجه معلمي الصفوف الثلاثة الأولى المبتدئين في مدارس محافظة إربد. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

- الخطيب والخطيب، أحمد، رداح. (2006). التدريب الفعال، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن.
 - الخطيب، أحمد والخطيب، رداح. (1997). الحقائب التدريبية، دار المستقبل للتوزيع والنشر، عمان.

- خطابية، ماجد والسلطاني، عبد الحسين والطويس، أحمد. (2002). التفاعل الصفّي، عمان، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن.

- الخليفات، عصام عطا الله حسين. (2010). تحديد الاحتياجات التدريبية لضمان فاعلية البرامج التدريبية، دار صفاء، عمان: الأردن.

- ديب، أوصاف. (2006). الاحتياجات التدريبية لمعلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مجال تقنيات التعليم. مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية والنفسية، المجلد 22، العدد 2. ص 435-467.

- الزهراني، سعود حسين (1415 هـ)، المعلم السعودي إعداد، وتدريب، وتقويمه. ط 1 الناشر دار الكاتب للنشر الرياض.

- زيدان، همام بدرابي. (1988). كفايات المعلم في ضوء بعض مهام مهنة التعليم، مجلة التربية، 78، قطر.

- السراج، رجب عبدالله رجب. (2010). واقع عملية تحديد الاحتياجات التدريبية للعاملين في المنظمات غير الحكومية بقطاع غزة، جامعة الأزهر.

- السعدي، عبد القادر وآخرون. (1984). التوجيه الفني والنمو المهني للمعلمين، شركة الربيعان للنشر والتوزيع، الكويت.

- السورطي، يزيد عيسى .(2000). مشكلات المعلمين في سلطنة عمان وعلاقتها ببعض المتغيرات، مجلة البحوث التربوية، العدد(18)، ص 111 ، جامعة قطر.

_ السيد، رضا، (1998). نظرية مستقبلية في تحديد الاحتياجات التدريبية، وقائع المؤتمر السنوي الثامن عن الإدارة وآفاق المستقبل، وايد سيرفس للاستشارات والتطوير الإداري.

- السيف، عادل سعد .(2006). الحاجات التدريبية في مهام الإدارة الصفية لمعلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي من المرحلة الابتدائية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، الرياض: السعودية.

- شحادة، رنين أحمد صالح .(2012). درجة المشكلات التي تواجه معلمي المدارس الحكومية الأساسية المختلطة في شمال الضفة الغربية، رسالة ماجستير، جامعة النجاح الوطنية، كلية الدراسات العليا. فلسطين.

-الشيخ، محمود يوسف .(2007). مشكلات تربوية معاصرة، مفهوما، مظاهرها، أسبابها وعلاجها، دار الفكر للطبع والنشر، القاهرة.

_ صاصيلا، رانية .(2005). الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلم التعليم الأساسي في ضوء التحديات المعاصرة، مجلة جامعة دمشق، المجلد(21)، العدد(2)، دمشق.

- صطيف، أحمد محمد .(2016). المشكلات التي تواجه خريجي معلمي الصف في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بالمدارس الحكومية وسبل الحد منها. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة دمشق.

- الطائي، حميد عبد النبي .(2000). إدارة الموارد البشرية في صناعة الضيافة، عمان، دار
زهران، الأردن.

- الطعاني، حسن أحمد.(2002). التدريب (مفهومه، فعالياته، بناء البرامج التدريبية وتقويمها)،
دار النشء، عمان: الأردن.

- الطعاني، حسن أحمد .(2007). التدريب الإداري المعاصر، ط1، عمان، دار المسيرة.
- عابدين، محمد عبد القادر.(2001). الإدارة المدرسية الحديثة، دار الشروق للنشر والتوزيع،
القاهرة، مصر.

- عبد الحميد، جابر .(2000). مدرس القرن الحادي والعشرين الفعال، القاهرة، دار الفكر
العربي.

- عدس، محمد عبد الرحيم .(1996). المعلم الفاعل والتدريس الفعال، دار الفكر للطباعة والنشر.
عمان.

- عساف، عبد المعطي .(2000). التدريب وتنمية الموارد البشرية ، دار زهران، عمان، الأردن.
_ العنزي، سلطان .(2007). حاجات مشرفي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي التدريبية، رسالة
ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

- علما، أسامة محمد .(2004). الاحتياجات التدريبية ووسائل تحديدها، مؤتمر الاستشارات
والتدريب 4-9 ابريل، مؤتمر عقد في المنظمة العربية للتنمية الإدارية، القاهرة، مصر.

- _ عليّات، محمد عليّان. (1991). الاتجاهات الحديثة في التعليم والتدريب والإدارة، (دار الخواجا للنشر والتوزيع)، عمان.
- عليّات، محمود إبراهيم. (1996). تحديد الاحتياجات التدريبية : دراسة مقارنة بين القطاع المصرفي الأردني العام والخاص، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان الأردن.
- عمار، سام والموسوي. (2013). مصطلحات المناهج والتدريب وتقنيات التعليم، جامعة السلطان قابوس.
- العميرة، محمد حسن. (2002). المشكلات الصفية السلوكية، التعليمية، الأكاديمية، مظاهرها، أسبابها، علاجها، دار المسيرة للنشر، ط2، عمان الأردن.
- عمر، أحمد مختار. (2008). معجم اللغة العربية المعاصرة، ط1، عالم الكتب، القاهرة.
- غولة، لما عبد الخالق. (1999)، المشكلات الإدارية والفنية التي تواجه معلم الصف في مدارس مديرية عمان الثانية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية، الأردن.
- فتح الله، عبد الكريم. (2007). معلم الصف، كفاياته، مسؤولياته، نموّه المهني. ط1، دار طلاس للدراسات والنشر، دمشق، سوريا.
- فهرس فلوريدا لكفايات المعلم، (1973). دائرة التربية في فلوريدا، الولايات المتحدة الأمريكية.
- القانون رقم (50) لعام. (2004). القانون الأساسي للعاملين في الدولة في الجمهورية العربية السورية.
- القرني، صالح بن عبدالله. (2005). فن إدارة الصف، الدار المصرية اللبنانية.
- قطامي، يوسف وقطامي، نايفة (2002)، الإدارة الصفية، عمان، دار الفكر للنشر والتوزيع، الأردن.

- قرقازة، محمود عبد القادر. (1996). مهنتي كمعلم، الدار العربية للعلوم، الإمارات العربية المتحدة.

- كنعان، ابراهيم محمود ابراهيم. (2002). أثر الدورات التدريبية في إدارة الصف لدى معلمي الصفوف الأولى في محافظة المفرق. رسالة ماجستير، جامعة اليرموك، الأردن.

- مخامرة، كمال يونس. (2012). مشكلات الإدارة الصفية في المدارس الثانوية في محافظة الخليل من وجهة نظر المعلمين، دراسات نفسية وتربوية، (8)، 132 - 163.

- مرعي، توفيق. (2003). شرح الكفايات التعليمية، دار الفرقان، عمان، الأردن.

- مساد، عمر حسن. (2005). الإدارة المدرسية، دار صفاء للنشر والتوزيع ط1، عمان، الأردن.

- المساعد، أحمد. (2000). النظام الصفّي والعوامل المؤثرة فيه، رسالة المعلم، (ع4)، ص16-24، وزارة التربية والتعليم، الأردن.

- معلوف، بولس (1986). المنجد في اللغة والأعلام، دار المشرق، بيروت.

- مجمع اللغة العربية، (2004). المعجم الوسيط، ط4، ج1.

- المقيد، عارف مطر. (2009). مشكلات الإدارة الصفية التي تواجه معلمي المرحلة الابتدائية

بمدارس وكالة الغوث الدولية بغزة وسبل التغلب عليها، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية. غزة، فلسطين.

- ناصر، يونس .(1995). الاحتياجات التدريبية، ورقة مقدمة للدورة التدريبية لمسؤولي تدريب المعلمين أثناء الخدمة في وزارات التربية والتعليم في البلاد العربية، المنعقدة في ليبيا في الفترة من 21-31 أكتوبر 1995، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.

- 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.

- وزارة التربية، الجمهورية العربية السورية .(2014): النظام الداخلي لمدارس التعليم الأساسي .
- وزارة التربية، الجمهورية العربية السورية (2019). القرار الوزاري رقم 1126/ 943 تاريخ 2019/4/30 المتضمن إعلان وزارة التربية عن إجراء مسابقة لتثبيت 15000/ معلم وكيل.

- وزارة التربية، الحقيبة التدريبية للمناهج المطوّرة للعام الدراسي 2018 / 2019.
- ياغي، محمد عبد الفتاح .(2003). التدريب الإداري بين النظرية والتطبيق، ط2 عمان: الأردن، مطابع الأندلس.

- اليماني، سعيد أحمد وبوقحوص، خالد أحمد .(1996). دراسة تحليلية للرضا المهني لدى معلمي ومعلمات التعليم العام في مهنة التدريس بدولة البحرين، مجلة دراسات العلوم التربوية، 23 (2).

المراجع الأجنبية

_ Ahmad, Iqbal, Raf, Muhammad, Zeb, Alam, Rachid, Aqila, Ali, Farman, 2012, **Teachers' Perceptions of Classroom Management, Problems and its Solutions: Case of Government Secondary Schools in Chitral, Khyber Pakhtunkhwa, Pakistan**, International Journal of Business and Social Science, Vol. 3 No. 24, pp 173– 181.

_Alamarat, Mohammad Salem, 2011, **The Classroom Problems Faced Teachers at the Public Schools in Tafila Province, and Proposed Solutions**, Int, J, Edu, Sci, 3(1) pp 37– 48.

–Aguilar, M. (2004). **Teachers, training needs and professional development activities: Proposed action program** Available on: www.hnu.edu.ph/

–Boice,M.(2005)."**teachers with Special needs training for teachers of Adults With Learning Difficulties**".ERIC,CHNCES.

– Case, Brian(1991). **In-Service Education for Teachers**, In J.W. Tibble (ed) : future of Teacher Education, London, Reutleolge & kegan Paul.

– Johnston. S. (2007). "**The Training Needs of Teachers And School Psychologists**" ERIC, CHN.

– **The Florida Catalogue of Teacher Competencies**: 1973, p. 1.

–Galloup, David , and Katherine Beauchemin On The Job Training ASTD , Mc Grow Hill , NY, 2000.

– Stewart–well, Ann Gillian. (2000). An investigation of student teacher and teacher educator perceptions of their teacher education programs and the role classroom management education. (Doctoral dissertation, university of the Claremont Graduate). Dissertation Abstract international, 61 (2), 574.

Monday. R. Wayne, Robert M, Nooe. & Premeaut, Shane R - (2005). "Human Resource Management". Ninth Edition, Prentice Hall, USA.

–Veenman, S.(1984) Perceived problems of beginning teachers, Review of educational research.

المواقع الإلكترونية

– موقع كلية التربية، التعليم المفتوح، الجمهورية العربية السورية.

– موقع وزارة التربية، الجمهورية العربية السورية.

– جريدة قاسيون، الجمهورية العربية السورية.

<https://Kassionpaper.COM/syria/item/24204-2016-10-08-15-12-00>.

ملاحق البحث

الملحق رقم (1) جدول بأسماء السادة محكمي أداتي البحث

المرتبة العلمية	اسم السيد المحكم
الأستاذ في كلية التربية/ قسم المناهج وطرائق التدريس، جامعة دمشق.	أ. د. طاهر سلوم
الأستاذ في كلية التربية/ قسم المناهج وطرائق التدريس، جامعة دمشق.	أ. د. جمعة إبراهيم
الأستاذ في كلية التربية/ قسم المناهج وطرائق التدريس، جامعة دمشق.	أ. د. محمد صليبي
أستاذ مساعد في كلية التربية/ قسم المناهج وطرائق التدريس، جامعة دمشق.	د. أمل كحيل
المشرف بالأعمال في كلية التربية، جامعة دمشق.	د. رندة ساري
الموجه التربوي في مديرية تربية دمشق.	أ. سائر عمران
الموجهة التربوية في مديرية تربية دمشق.	أ. وصال علي
الموجه التربوي في مديرية تربية ريف دمشق.	أ. خالد سكاف
الموجهة التربوية في مديرية تربية ريف دمشق.	أ. عائدة صلاح
رئيسة دائرة الإعداد والتدريب في مديرية تربية ريف دمشق.	أ. سليمة رمضان
مدير مدرسة في مدينة دمشق.	أ. عبد الكريم النونو

الملحق رقم (2)

نتائج الدراسة الاستطلاعية المتعلقة بالاحتياجات التدريبية للمعلمين الوكلاء

النسبة المئوية	عدد الإجابات	الإجابات	السؤال الأول : ما الدورات التدريبية التي تحتاج إليها لتكون معلما ناجحا ؟ عددها بالتفصيل من الأهم إلى الأقل أهمية ؟
73%	19	دورة مناهج	
69.23%	18	كل ما يخص التدريس	
61.53%	16	دورة طرائق تدريس	
84.5%	14	دورة تقويم سلوك التلاميذ	
50%	13	دورة إدارة صفية	
46.15%	12	دورة صعوبات تعلم	السؤال الثاني : ما المعلومات التربوية التي ترى أنها تساعدك على أداء عملك التعليمي بنجاح؟.
69%	18	معلومات عن الوسائل وكيفية استخدامها	
65,38%	17	معلومات تتعلق بطرائق التدريس	
57,69%	15	معلومات تتعلق بالتلميذ	
57,69%	15	معلومات عن الأهداف السلوكية	
53,84%	14	معلومات عن كيفية ضبط الصف	
38,46%	10	معلومات عن الحاسوب	السؤال الثالث: ما الصعوبات التي تواجهك في أثناء قيامك بمهمة التعليم؟
65,38%	17	قلة معرفة استخدام الوسائل	
57,69%	15	الأعداد الكبيرة للتلاميذ في الصف	
53,84%	14	كثافة المنهاج	
53,84%	14	عدم تعاون الأهل	
50%	13	قلة الأدلة التعليمية	
42,30%	11	وجود تلاميذ يعانون من صعوبات تعلم	

الملحق رقم (3)

نتائج الدراسة الاستطلاعية المتعلقة بمشكلات المعلمين الوكلاء المهنية

السؤال	الإجابات	عدد الإجابات	النسبة المئوية
1- ما المشكلات التي تواجهك في التعليم داخل الصف (الطرائق) - الوسائل - الأساليب - التعامل مع التلاميذ ()	1- عدم وجود وسائل تعليمية مناسبة للمناهج المطورة	16	61,53%
	2- عدم معرفة طرائق التدريس الحديثة التي تجذب انتباه التلاميذ	14	53,84%
	3- التقصير الدراسي بسبب عدم متابعة الأهل	13	50%
	4- صعوبة التعامل مع التلاميذ	12	46,15%
	5- عدم التزام التلاميذ بتنفيذ الواجبات المدرسية	12	46,15%
	6- عدد التلاميذ الكبير في الصف	11	42,30%
2- ما المشكلات التي تواجهك في المدرسة العلاقات مع (الإدارة - الزملاء - أولياء الأمور - التلاميذ)	1- عدم تعاون أولياء الأمور في متابعة أولادهم دراسيا	18	69,23%
	2- عدم القدرة على ضبط الطلاب في المدرسة	15	57,69%
	3- عدم مراجعة الطالب لدروسه وإهمال واجبه المنزلي	15	57,69%
	4- عدم جدوى الأساليب المتبعة لتقويم سلوك التلاميذ	13	50%
	5- وجود طلاب لديهم صعوبات تعلم	12	46,15%
	6- غياب التلاميذ غير المبرر عن المدرسة	11	42,30%
3- ما المشكلات التي تواجهك في البيت عند الإعداد للدروس وتحضيرها	1- عدم وجود دليل معلم	14	53,84%
	2- التحضير يحتاج لوقت طويل	14	53,84%
	3- عدم القدرة على حل التدريبات إلا بعد الاستعانة بالإنترنت أو بالزملاء	13	50%
	4- وجود دروس غير مفهومة صعبة التحضير	12	46,15%
	5- صعوبة صياغة الأهداف التعليمية	12	46,15%
	6- عدم توفر شبكة انترنت	10	38,46%

الملحق رقم (4)

استبانة مشكلات المعلمين الوكلاء المهنية بصورتها النهائية

زميلي المعلم الوكيل

زميلتي المعلمة الوكيل

تحية طيبة وبعد....

تجري الباحثة دراسة ماجستير حول مشكلات المعلمين الوكلاء المهنية واحتياجاتهم التدريبية في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، وهي تسعى إلى تحديد هذه المشكلات، وإلى إثارة اهتمام الجهات المعنية بها، ووضع مقترحات لحلها، لذا ترغب إليكم الباحثة الإجابة عن جميع بنود هذه الاستبانة، علماً بأن إجاباتكم ستعامل بسرية تامة، وستكون محل تقدير واحترام، وستستخدم لأغراض البحث العلمي فقط؛ وستعالج بصورة إجمالية. ولكم جزيل الشكر.

الباحثة

معلومات عامة:

- الجنس: ☐ ذكر، ☐ أنثى
- المؤهل العلمي: ☐ ثانوية عامة، ☐ معهد متوسط، ☐ إجازة جامعية.
- عدد سنوات الخدمة: ☐ أقل من خمس سنوات، ☐ خمس سنوات إلى أقل من عشر سنوات، ☐ عشر سنوات وما فوق.
- المنطقة التعليمية: ☐ القدم، ☐ الميدان، ☐ قاسيون، ☐ اليرموك، ☐ ركن الدين، ☐ كفر سوسة.

فيما يأتي جملة من العبارات، تمثل كل منها مشكلة من المشكلات التي

يمكن أن يواجهها المعلم الوكيل في عمله المهني في المدرسة. أرجو منكم أن

تضعوا إشارة (✓) في الحقل الذي يمثل درجة معاناتكم منها.

رقم العبارة	مشكلات المعلمين الوكلاء المهنية	أعاني بدرجة كبيرة جداً	أعاني بدرجة كبيرة	أعاني بدرجة متوسطة	أعاني بدرجة ضعيفة	لا أعاني منها
أولاً	مجال تصميم الدروس					
1	عدم معرفة مجالات الأهداف التعليمية ومستوياتها.					
2	ضعف قدرتي على صياغة الأهداف التعليمية لكل درس.					
3	طول وقت التحضير اليومي للدروس.					
4	صعوبة الحصول على الأدلة التعليمية التي تساعدني على تحضير الدروس.					
5	البحث الطويل على الشabكة لإثراء معلوماتي حول بعض الدروس.					
6	اختيار الطرائق والاستراتيجيات المناسبة.					
7	تهيئة الوسائل التعليمية المناسبة لكل درس.					
ثانياً	مجال تنفيذ الدروس					
8	وضع الإثارة المناسبة لكل درس.					
9	صعوبة صياغة الأسئلة الصفية الملائمة للتلاميذ في أثناء الدرس.					
10	ضعف قدرتي على تطبيق طرائق التدريس الحديثة تطبيقاً فعالاً.					
11	غياب الوسائل التعليمية المناسبة للمناهج المطورة في المدرسة.					

					ضعف قدرتي على استخدام بعض الأجهزة الموجودة في المدرسة مثل السبورة الضوئية وجهاز العرض (الداتا شو) .	12
					ضعف قدرتي على مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ.	13
ضبط الصف والإدارة الصفية						ثالثاً
					ضعف قدرتي على شد انتباه التلاميذ إلى الدرس في أثناء الحصة الدراسية.	14
					صعوبة التعامل مع التلاميذ الذين لديهم سلوك عدواني تجاه زملائهم.	15
					كثرة عدد التلاميذ ذوي التحصيل المنخفض في الصف.	16
					كثرة حدوث مشاجرات بين التلاميذ داخل الصف.	17
					رفض بعض التلاميذ الالتزام بالتوجيهات والتعليمات التي أوجهها لهم.	18
					دمج التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة مع التلاميذ العاديين في الصف .	19
التعامل مع الزملاء والإدارة						رابعاً
					الخجل من طلب المساعدة من الزملاء الأصلاء.	20
					عدم تعاون زملائي معي.	21
					عدم عدل الإدارة في معاملتها للمعلمين الوكلاء والأصلاء على حد سواء.	22
					نظرة الزملاء الأصلاء السلبية للمعلم الوكيل.	23
					ضعف العلاقة الانسانية مع الإدارة.	24
					الخوف من الاستغناء عن خدماتي في المدرسة بأي وقت دون سابق إنذار .	25
					تدخل الإدارة في عملي داخل الصف.	26
					عدم إعطاء إجازات صحية أو اعتراضية للمعلم الوكيل.	27
التعامل مع الأهل						خامساً

28	قلة تعاون الأهل معي لمعالجة تقصير أبنائهم التلاميذ.					
29	نظرة الأهل السلبية لي بوصفي معلماً وكيلاً معلمة وكيلة.					
30	إفراط الأهل في الدفاع عن أبنائهم التلاميذ.					
31	توجيه اللوم لي من قبل الأهل بسبب تقصير أبنائهم.					
32	تدني مكانة المعلم الوكيل الاجتماعية.					
سادساً	العوامل والظروف المشتركة مع المعلم الأصيل					
33	كثرة عدد التلاميذ في الصف.					
34	عدم ثبات برنامج الدروس اليومية خلال العام الدراسي.					
35	التعب والإرهاق من المناوبة الأسبوعية.					
36	قلة الراتب الذي أنقاضه بوصفي معلم وكيل معلمة وكيلة.					
37	إهمال التلاميذ للوظائف والواجبات المنزلية.					
38	استهتار التلاميذ بدفاترهم وتمزيقها في المدرسة أو في البيت .					
39	التهوية السيئة للصف.					
40	الإثارة غير الكافية في الصف.					
41	عدم توفر التدفئة في أوقات البرد.					
42	عدم وجود كرسي أو طاولة للمعلم في الصف.					
43	عدم صلاحية السبورة للكتابة عليها.					
44	كثرة السجلات التي علي إنجازها.					
45	تهجم بعض الأهالي علي لفظياً أو جسدياً داخل أو خارج المدرسة.					
46	الدوام النصفي.					
47	الضغط عندما تحملني الإدارة أعمالاً إضافية ليست من صميم عملي، مثل تكليفي بتدريس مواد الموسيقى والرياضة والرسم لعدم وجود مدرسين اختصاصيين أو غير ذلك.					
48	استخدام التلاميذ ألفاظاً غير مهذبة معي أو مع زملائهم.					
49	شدة الحر وأشعة الشمس القوية في دوام بعد الظهر.					

الملحق رقم (5)

استبانة الاحتياجات التدريبية للمعلمين الوكلاء في صورتها النهائية

زميلي المعلم الوكيل

زميلتي المعلمة الوكيل

تحية طيبة وبعد....

تجري الباحثة دراسة ماجستير حول مشكلات المعلمين الوكلاء المهنية واحتياجاتهم التدريبية في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، وهي تسعى في هذه الاستبانة إلى تحديد هذه الاحتياجات التدريبية، وإلى إثارة اهتمام الجهات المعنية بها، ووضع مقترحات مناسبة لتلبيتها، لذا ترغب إليكم الباحثة الإجابة عن جميع بنود هذه الاستبانة، علماً بأن إجاباتكم ستعامل بسرية تامة، وستكون محل تقدير واحترام، وستستخدم لأغراض البحث العلمي فقط؛ وستعالج بصورة إجمالية.

ولكم جزيل الشكر. الباحثة

معلومات عامة:

- الجنس: ☐ ذكر، ☐ أنثى.
- المؤهل العلمي: ☐ ثانوية عامة، ☐ معهد متوسط، ☐ إجازة جامعية.
- عدد سنوات الخدمة: ☐ أقل من خمس سنوات، ☐ خمس سنوات إلى أقل من عشر سنوات، ☐ عشر سنوات فما فوق.
- المنطقة التعليمية: ☐ القدم، ☐ الميدان، ☐ قاسيون، ☐ اليرموك، ☐ ركن الدين، ☐ كفر سوسة.

فيما يأتي جملة من العبارات، تمثل كل منها احتياجاً من الاحتياجات التدريبية التي يمكن أن يحتاجها المعلم الوكيل في عمله المهني في المدرسة، وأرجو منكم أن تضعوا إشارة (✓) في الحقل الذي يمثل درجة حاجتكم إلى التدريب.

رقم العبارة					الاحتياجات التدريبية للمعلمين الوكلاء في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي	درجة الحاجة إلى التدريب
أولاً	مجال تصميم التعليم					كبيرة جداً كبيرة متوسطة ضعيفة ضعيفة جداً
1	دراسة نظرية وافية عن تصنيف الأهداف التعليمية (مؤشرات الأداء) ومستوياتها.					
2	التدريب على صياغة الأهداف التعليمية صياغة صحيحة.					
3	التدريب على وضع الهدف العام (المعيار) المناسب لكل درس.					
4	معرفة النظريات التربوية الجديدة في مجال التعلم والتعليم.					
5	التدريب على تحضير الدروس وفق المناهج المطورة.					
6	معرفة طرائق التدريس الحديثة.					
7	معرفة عناصر المنهاج بشكل دقيق.					
8	التدريب على تحليل محتوى الوحدات الدراسية للمنهاج.					
ثانياً	مجال التنفيذ					
9	التدريب على أساليب الإثارة التمهيدية في بداية الدرس.					
10	التدريب على تطبيق طرائق التدريس الحديثة.					
11	التدريب على اختيار طرائق التدريس المناسبة للدروس وللتلاميذ.					
12	التدريب على تنفيذ أسلوب المحااجة والبرهان في التدريس.					
13	التدريب على تسلسل صحيح لخطوات كل درس.					

					التدريب على التواصل الفعال مع التلاميذ خلال الدرس.	14
					التدريب على طريقة حل المشكلات.	15
					التدريب على دمج العمليات الخمسة (حل المشكلات، المحاكمة والبرهان، التواصل، الترابط، التمثيل) بمحتوى الدرس.	16
					التدريب على ربط الخبرات السابقة للتلاميذ بالدرس الجديد.	17
					التدريب على طرائق التعلم التعاوني.	18
					التدريب على تطبيق الأنشطة الصفية واللاصفية تطبيقاً فعالاً.	19
					التدريب على توظيف الوسائل التعليمية في عملية التعليم توظيفاً صحيحاً.	20
					التدريب على صياغة الأسئلة الصفية بأنواعها.	21
					التدريب على إجراء مناقشات مفيدة بين التلاميذ.	22
					التدريب على أنشطة تراعي الفروق الفردية بين التلاميذ.	23
					التدريب على توزيع وقت الحصة الدراسية على الأهداف التعليمية توزيعاً مناسباً.	24
					التدريب على ربط المعلومات النظرية بالتطبيق العملي.	25
					التدريب على ربط المواقف التعليمية بالحياة العملية.	26
مجال الإدارة الصفية						ثالثاً
					التدريب على كيفية ضبط سلوك التلاميذ في الصف بدون عنف.	27
					التدريب على الاستفادة من البيئة الصفية في تنفيذ الدروس.	28
					التدريب على كيفية علاج المشكلات السلوكية للتلاميذ.	29
					التدريب على استخدام التعزيز الإيجابي والسلبي في التعليم.	30
					التدريب على الإدارة الناجحة للصف.	31
					التدريب على إدارة مواقف التعلم الفردي والجماعي.	32
مجال العلاقات الإنسانية						رابعاً
					التدريب على إقامة علاقة طيبة مع التلاميذ.	33
					التدريب على غرس روح التعاون بين التلاميذ.	34
					التدريب على العمل في فريق مع زملائي المعلمين.	35
					التدريب على كيفية التعامل مع أولياء الأمور.	36
					التدريب على إقامة علاقات جيدة مع الإدارة والزملاء.	37

					التدريب على التعاون مع الأهل لحل الكثير من مشكلات أبنائهم السلوكية، ومعالجة تقصيرهم.	38
خامساً مجال تقنيات التعليم						
					التدريب على استخدام الوسائل والأجهزة التعليمية الموجودة في المدرسة.	39
					التدريب على دمج التكنولوجيا بالتعليم.	40
					التدريب على عرض الوسائل التعليمية في الوقت المناسب من الحصة الدراسية.	41
					معرفة الجديد (المستحدثات) من الوسائل التعليمية وكيفية استخدامها.	42
					التدريب على استخدام الحاسوب وبرامجه المختلفة في التعليم.	43
					التدريب على إنتاج الوسائل التعليمية وتصميمها.	44
سادساً مجال التقويم						
					معرفة أنواع التقويم ووظائفه.	45
					التدريب على تطبيق التقويم القبلي.	46
					التدريب على تطبيق التقويم المرحلي في أثناء الدرس.	47
					التدريب على تعليم التلاميذ تطبيق التقويم الذاتي.	48
					التدريب على تقويم عملي التعليمي تقويماً ذاتياً.	49
					التدريب على بناء الاختبارات بنوعها المقالية والموضوعية.	50

ملحق رقم (6)

موافقة وزارة التربية على تطبيق استبانتي البحث

ملخص البحث باللغة الإنكليزية

الجمهورية العربية السورية
جامعة دمشق
كلية التربية
الرقم : ١٨٩ / ص
تاريخ: ٢٠٢٠/١١/١٣

إلى مديرية التربية في محافظة دمشق

تحية طيبة وبعد:

ورجى التفضل بأنسهول مهمة السيدة سارة عرابي "مطالبة الماجستير بكلية التربية في جامعة دمشق لدى مؤسستكم من أجل تطبيق بحث بعنوان "مشكلات الأوكلام المهنية واحتياجاتهم التدريبية في الحلقة الأولى من التطوير الأساسي" المتعلقة بموضوع دراستها و ذلك بناء على طلب الأستاذ المشرف

شاكرون تعاونكم

دمشق في / / ١٤٤١هـ / ٢٠٢٠م

عميد كلية التربية
د. زينب زيود

الدكتور المشرف
د. مسلم صابر

مديرية التربية في محافظة دمشق

الرقم : ١٨٩ / ص (١/٢)

إلى إدارة مدارس التعليم الأساسي

تثبت أعلاه كتاب كلية التربية بجامعة دمشق رقم / ١٨٩ / ص تاريخ ٢٠٢٠/١١/١٣م.

يطلب إليكم تسهيل مهمة السيدة " سارة عرابي " لتطبيق البحث المذكور أعلاه .

للاطلاع و التقيد بمضمونه

دمشق في / / ١٤٤١هـ / ٢٠٢٠م

مدير التربية
حسن اللحام



صورة إلى:

- مكتب السيد المدير
- معاون مدير التعليم الأساسي
- دائرة التعليم الأساسي
- إدارة مدارس التعليم الأساسي
- صاحب العلاقة

Research Abstract

The research problem is manifested in the study of the professional problems and training needs of the interim teachers in the first cycle of basic education in the city of Damascus, and the educational district) in their professional problems and training needs. The researcher adopted the descriptive approach, and used for this purpose two questionnaires: the first for the problems of professional interim teachers, and it consisted of (49) items, and the second for their training needs, which consisted of (50) items. The arithmetic mean of the degrees of the answers of the interim teachers in the first cycle of basic education for the presence of professional problems they have (2,65) with a medium degree of appreciation, and the presence of statistically significant differences between the averages of the answers of the research sample members regarding their estimates of the existence of professional problems they have according to the gender variable in favor of the female teachers, with an arithmetic average (2,68), and according to the variable of experience in favor of teachers who have less than five years of experience, with a mean (3.62), and according to the variable of the educational region in favor of the interim teachers in the Kafr Sousa region, with a mean of (2.90). And that the arithmetic mean of the response scores of the interim teachers in the first cycle of basic education regarding their training needs is (2.76), with a medium rating. And there are statistically significant differences between the averages of the answers of the research sample members regarding their training needs according to the gender variable in favor of the female teachers, with an arithmetic mean (2.80), and according to the experience variable in favor of teachers who have less than five years of experience with an average of (3.26). And according to the variable of the educational region in favor of the interim teachers in the two areas (Al-Qadam and Al-Midan), with an average of (2.99) for Al-Qadam area, and (3.00) for Al-Midan area. In light of these results, the researcher made the following recommendations:

1. Organizing training courses for undersecretary teachers before they carry out their educational work during the academic year, and engaging them in various educational and technical workshops to increase their expertise.
2. Work to find a mechanism to install qualified teachers to support the educational sector.

The researcher also made the following suggestions:

1. Conducting a special study for proxy teachers and how to train them before and during teaching to raise their educational competencies.
2. Conducting a comparative study between the performance of the original teachers and the proxy teachers and the ways of professional cooperation between them educationally, and developing each of them professionally.

Keywords: professional problems, training needs, agent teachers in the first cycle of basic education.



Syrian Arab Republic

Damascus University

Faculty of Education

**Department of Curriculum
and teaching methods**

Problems and training needs of Interim teaching posts' occupants in the first cycle of basic education

A dissertation Presented to a quire the Master degree in curricula
and teaching methods

by

Sara Orabi

Supervisor

Dr. Sam Ammar

Professor in the Department of
curriculum and teaching method

2021/ 2020