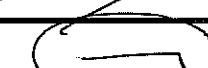


نوقشت رسالة الطالبة أنديرا عيسى

بـعنوان :

بناء خطة تدريبية لتنمية الموارد البشرية التعليمية في سورية
في ضوء تجارب عالمية – دراسة تقويمية ميدانية

وأجيزت يوم الاثنين الواقع في ٢٠١٩/٨/٥ من قبل السادة أعضاء لجنة
الحكم التالية أسماؤهم :

الاسم	الصفة	التوقيع
أ.د. عيسى الشماس	عضواً	
أ.د. فواز العبد الله	عضواً	
أ.د. زينب زيود	عضواً مشرفاً	
أ.د. أيمن ديوب	عضواً	
د. منذر الخوري	عضواً	

تم إجراء التعديلات المطلوبة وأصبحت الرسالة صالحة لمنح درجة
الدكتوراه في أصول التربية – قسم أصول التربية .



جامعة دمشق

كلية التربية

قسم أصول التربية

بناء خطة تدريبية لتنمية الموارد البشرية التعليمية في سورية في ضوء تجارب عالمية "دراسة تقويمية ميدانية"

مرسالة مقدمة لنيل درجة الدكتوراه في أصول التربية

إعداد الطالبة
أنديرا منير عيسى

إشراف الدكتورة
زينب زيود
الأستاذة في قسم أصول التربية

1439-1440 هـ
دمشق: 2018-2019 م

فهرس المحتويات

الصفحة	الموضوع
13-1	الفصل الأول: الإطار المنهجي للدراسة
2	مقدمة.
3	أولاً. مشكلة الدراسة.
4	ثانياً. أهمية الدراسة.
4	1/2. الأهمية النظرية.
5	2/2. الأهمية التطبيقية للدراسة.
6	ثالثاً. أهداف الدراسة.
6	1/3. أهداف الجانب النظري للدراسة.
6	2/3. أهداف الجانب العملي للدراسة.
6	3/3. الهدف العام للدراسة.
7	رابعاً. متغيرات الدراسة.
7	1/4- المتغيرات المستقلة.
7	2/4- المتغيرات التابعة.
8	خامساً. أسئلة الدراسة.
9	سادساً. فرضيات الدراسة.
10	سابعاً- مصطلحات الدراسة والتعريفات الإجرائية.
34-14	الفصل الثاني: دراسات سابقة
15	. مقدمة.
16	المحور الأول: دراسات ذات صلة بالتخطيط لتنمية الموارد البشرية وتطويرها.
18	المحور الثاني: دراسات ذات صلة بالبرامج التدريبية ودورات التنمية المهنية للمعلمين في أثناء الخدمة.



28	المحور الثالث: دراسات ذات صلة ببرامج تدريب المعلمين في ضوء الاتجاهات الحديثة.
28	أ) دراسات ذات صلة ببرامج تدريب المعلمين وفق احتياجاتهم التدريبية.
31	ب) دراسات ذات صلة ببرامج تدريب المعلمين وفق الكفايات والمعايير المهنية.
32	التعقيب على الدراسات السابقة.
69-35	الفصل الثالث تخطيط تدريب الموارد البشرية التعليمية وتنميتها
36	مقدمة.
37	أولاً. الموارد البشرية (مفهوم وتعريف):
37	1/1. مفهوم الموارد البشرية.
37	2/1. تعريف الموارد البشرية.
38	ثانياً. تنمية الموارد البشرية (تعريف، أهمية، أهداف).
38	1/2. تعريف تنمية الموارد البشرية.
38	2/2. أهمية تنمية الموارد البشرية.
39	3/2. أهداف تنمية الموارد البشرية.
39	ثالثاً. تدريب الموارد البشرية (تعريف).
39	1/3. تعريف تدريب الموارد البشرية.
41	2/3. تدريب الموارد البشرية أثناء الخدمة (تعريف، أهمية، أهداف).
43	3/3. أنواع برامج تدريب الموارد البشرية.
46	4/3. أساليب تدريب الموارد البشرية.
48	رابعاً. تخطيط تدريب الموارد البشرية.
48	1/4. تعريف التخطيط.
48	2/4. الخطة التدريبية (تعريف، مبادئ ومكونات).

50	3/4. تخطيط تدريب الموارد البشرية وتنميتها(مفهوم، أهمية، أهداف، مبادئ، خطوات)
52	خامساً. الاتجاهات المعاصرة حول تدريب الموارد البشرية أثناء الخدمة.
52	1/5. اتجاه تدريب الموارد البشرية أثناء الخدمة وفق المنحى النظمي.
53	2/5. تدريب الموارد البشرية التعليمية أثناء الخدمة وفق الاتجاه المرتكز على المدرسة.
54	3/5. تدريب الموارد البشرية وفق اتجاه توظيف التكنولوجيا الحديثة.
56	4/5. تدريب الموارد البشرية التعليمية أثناء الخدمة وفق الاتجاه القائم على الكفايات.
59	5/5. تدريب الموارد البشرية أثناء الخدمة وفق الاتجاه القائم على الاحتياجات التدريبية.
87-70	الفصل الرابع تخطيط تدريب الموارد البشرية التعليمية وتنميتها في سورية
71	مقدمة.
71	أولاً: لمحة تاريخية عن نشأة تدريب الموارد البشرية التعليمية أثناء الخدمة وتطوره في سورية.
72	1/1. المرحلة الأولى: وتمتد من عام 1959-1972.
73	2/1. المرحلة الثانية: امتدت من عام 1972-1979.
75	3/1. المرحلة الثالثة: وتمتد منذ عام 1979-1992.
76	4/1. المرحلة الرابعة: وتمتد من عام 1992 وحتى 2010.
81	5/1. المرحلة الخامسة: وتمتد من عام 2011- حتى الآن.
84	ثانياً. واقع خطط تدريب الموارد البشرية الشاملة لوزارة التربية السورية.

85	1/2. برنامج "تغيير منهجية التدريب" (التعريف، الخطة).
108-88	الفصل الخامس تجارب عالمية في تدريب الموارد البشرية التعليمية وتنميتها
89	مقدمة.
89	1. تجربة فنلندا.
91	2. تجربة روسيا.
91	3. تجربة ألمانيا.
92	4. تجربة هولندا.
92	5. تجربة المملكة المتحدة.
94	6. تجربة نيوزيلندا.
95	7. فرنسا.
96	8. تجربة الولايات المتحدة الأمريكية.
98	9. تجربة أستراليا.
100	10. تجربة اليابان.
102	11. تجربة كوريا الجنوبية.
103	12. الصين.
105	13. أندونيسيا.
105	14. ماليزيا.
106	15. سنغافورة.
125-109	الفصل السادس إجراءات الدراسة الميدانية
110	مقدمة.
110	أولاً. الخطوات الإجرائية للدراسة.



112	ثانياً. حدود الدراسة.
112	1/2. الحدود العلمية.
113	2/2. الحدود البشرية.
113	3/2. الحدود المكانية.
113	4/2. الحدود الزمانية.
113	ثالثاً. منهج الدراسة.
114	رابعاً. مجتمع الدراسة وعيناته.
116	خامساً. أدوات الدراسة.
125	سادساً. المعالجات الإحصائية للبيانات.
235-126	الفصل السابع نتائج الدراسة وتفسيراتها
127	مقدمة.
128	أولاً. أسئلة الدراسة (إجابات).
179	ثانياً. فرضيات الدراسة (اختبار ونتائج).
233	ثالثاً - مقترحات عامة.
256-236	الفصل الثامن الخطة التدريبية المقترحة لتنمية الموارد البشرية التعليمية في سورية
237	. مقدمة:
237	أولاً. الرؤية
237	ثانياً. الرسالة
237	ثالثاً. أهداف بناء الخطة
237	رابعاً. مرتكزات خطة البرنامج التدريبي المقترح:
238	خامساً. مسوغات تخطيط البرنامج التدريبي المقترح

238	سادساً. نوع البرنامج المقترح
238	سابعاً. عنوان البرنامج
238	ثامناً. الفئة المستهدفة
238	تاسعاً. إستراتيجية العمل في البرنامج
238	عاشراً. خطوات بناء خطة البرنامج المقترح
266-259	ملخص الدراسة باللغة العربية.
286-267	مراجع الدراسة.
267	• المراجع العربية.
281	• المراجع الأجنبية.
284	• المواقع الإلكترونية.
320-287	ملاحق الدراسة.
I	ملخص الدراسة باللغة الإنجليزية.

فهرس الجداول

رقم الصفحة	عنوان الجدول
115	الجدول (1) شرح معاملات حساب الحد الأدنى المقبول لحجم العينة.
115	الجدول (2) الارتباطات الداخلية بين عناصر الاستبانة الأولى.
120	الجدول (3) معاملات ارتباط بيرسون بين البنود والدرجة الكلية للاستبانة الأولى.
121	الجدول (4) الارتباطات الداخلية بين مجالات الاستبانة الثانية.
122	الجدول (5) معاملات ارتباط بيرسون بين البنود والدرجة الكلية في الاستبانة الثانية.
122	الجدول (6) معاملات ثبات الاستبانة الأولى.
124	الجدول (7) معاملات ثبات الاستبانة الثانية.
124	الجدول (8) مدى متوسطات درجات تصنيف احتياجات أفراد العينة ومدى تلبيةها.
128	الجدول (9) درجة تصنيف احتياجات أفراد عينة معلمي وإداري مدارس التعليم قبل الجامعي لعناصر استبانة "قائمة الاحتياجات التدريبية".
129	الجدول (10) ترتيب متوسطات البنود في استبانة "قائمة الاحتياجات التدريبية" من الأعلى إلى الأدنى ودرجاتها.
131	الجدول (11) المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات تصنيف احتياجات أفراد عينة معلمي وإداري مدارس التعليم قبل الجامعي لعناصر استبانة "قائمة الاحتياجات التدريبية" تبعاً لمتغير المرحلة التعليمية.
134	الجدول (12) نتائج تحليل التباين الأحادي لمتوسط درجات تصنيف احتياجات أفراد عينة معلمي وإداري مدارس التعليم قبل الجامعي لعناصر استبانة "قائمة الاحتياجات التدريبية" وفقاً لمتغير المرحلة التعليمية.
135	الجدول (13) نتائج ت ستودنت لدراسة الفروق بين متوسط درجات تصنيف احتياجات أفراد عينة معلمي وإداري مدارس التعليم قبل الجامعي تبعاً لمتغير الجنس.
138	الجدول (14) المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات تصنيف احتياجات أفراد عينة معلمي وإداري مدارس التعليم قبل الجامعي لعناصر استبانة "قائمة الاحتياجات التدريبية" تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.
140	الجدول (15) نتائج تحليل التباين الأحادي لمتوسط درجات تصنيف احتياجات أفراد

	عينة معلمي وإداريي مدارس التعليم قبل الجامعي لعناصر استبانة "قائمة الاحتياجات التدريبية" وفقاً لمتغير المؤهل العلمي.
141	الجدول (16) المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات تصنيف احتياجات أفراد العينة لعناصر استبانة "قائمة الاحتياجات التدريبية" تبعاً لمتغير (مدة الخبرة).
143	الجدول (17) نتائج تحليل التباين الأحادي لمتوسط درجات تصنيف احتياجات أفراد عينة معلمي وإداريي مدارس التعليم قبل الجامعي لعناصر استبانة "قائمة الاحتياجات التدريبية" وفقاً لمتغير (مدة الخبرة).
146	الجدول (18) نتائج ت ستودنت لدراسة الفروق بين متوسط درجات تصنيف احتياجات أفراد عينة معلمي وإداريي مدارس التعليم قبل الجامعي لعناصر استبانة "قائمة الاحتياجات التدريبية" تبعاً لمتغير (طبيعة الوظيفة).
148	الجدول (19) درجة تصنيف مجالات الكفايات الأدائية من وجهة نظر أفراد عينة معلمي وإداريي مدارس التعليم قبل الجامعي تبعاً لـ "قائمة التصنيف المعياري للكفايات الأدائية".
150	الجدول (20) ترتيب متوسطات البنود في استبانة "قائمة الكفايات الأدائية" من الأعلى إلى الأدنى ودرجاتها.
152	الجدول (21) المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات تصنيف احتياجات أفراد عينة معلمي وإداريي مدارس التعليم قبل الجامعي لمجالات استبانة "قائمة الكفايات الأدائية"، تبعاً لمتغير (المرحلة التعليمية).
154	الجدول (22) نتائج تحليل التباين الأحادي لمتوسط درجات تصنيف احتياجات أفراد عينة معلمي وإداريي مدارس التعليم قبل الجامعي لمجالات استبانة "قائمة الكفايات الأدائية"، تبعاً لمتغير (المرحلة التعليمية).
155	الجدول (23) نتائج ت ستودنت لدراسة الفروق بين متوسط درجات تصنيف احتياجات أفراد عينة معلمي وإداريي مدارس التعليم قبل الجامعي لـ (مجالات) استبانة "قائمة الكفايات الأدائية" تعزى لمتغير الجنس.
158	الجدول (24) المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات تصنيف احتياجات أفراد عينة معلمي وإداريي مدارس التعليم قبل الجامعي لمجالات استبانة "قائمة الكفايات الأدائية" تعزى لمتغير المؤهل العلمي.
158	الجدول (25) نتائج تحليل التباين الأحادي لمتوسط درجات تصنيف احتياجات أفراد عينة معلمي وإداريي مدارس التعليم قبل الجامعي لمجالات استبانة "قائمة الكفايات الأدائية" وفقاً لمتغير المؤهل العلمي.

159	الجدول (26) المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات تصنيف احتياجات أفراد عينة معلمي وإداريي مدارس التعليم قبل الجامعي لمجالات استبانة "قائمة الكفايات الأدائية" تعزى لمتغير مدة الخبرة.
160	الجدول (27) نتائج تحليل التباين الأحادي لمتوسط درجات تصنيف احتياجات أفراد عينة معلمي وإداريي مدارس التعليم قبل الجامعي لمجالات استبانة "قائمة الكفايات الأدائية" تعزى لمتغير مدة الخبرة.
161	الجدول (28) نتائج ت ستودنت لدراسة الفروق بين متوسط درجات تصنيف احتياجات أفراد عينة معلمي وإداريي مدارس التعليم قبل الجامعي لمجالات استبانة "قائمة الكفايات الأدائية" تبعاً لمتغير (طبيعة الوظيفة).
161	الجدول (29) درجة تلبية دورات البرنامج المدروس احتياجات أفراد عينة المشاركين في برنامج تغيير منهجية التدريب للعام الدراسي 2016-2017 من معلمي وإداريي مدارس التعليم المهني والتقني من عناصر استبانة "قائمة الاحتياجات التدريبية".
163	الجدول (30) ترتيب متوسطات تلبية دورات البرنامج المدروس لبنود عناصر استبانة "قائمة الاحتياجات التدريبية" من الأعلى إلى الأدنى ودرجاتها.
164	الجدول (31) نتائج (ت ستودنت) لدراسة الفروق بين متوسط درجات أفراد عينة المشاركين في برنامج تغيير منهجية التدريب للعام الدراسي 2016-2017 من معلمي وإداريي مدارس التعليم المهني والتقني من حيث تلبية عناصر البرنامج المدروس احتياجاتهم، تبعاً لمتغير الجنس.
165	الجدول (32) المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة من حيث تلبية عناصر البرنامج المدروس لاحتياجاتهم تبعاً لمتغير مدة الخبرة
165	الجدول (33) نتائج تحليل التباين الأحادي لمتوسط درجات أفراد العينة من حيث تلبية عناصر البرنامج المدروس لاحتياجاتهم وفقاً لمتغير (مدة الخبرة)
166	الجدول (34) المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة المشاركين في برنامج تغيير منهجية التدريب للعام الدراسي 2016-2017 من معلمي وإداريي مدارس التعليم المهني والتقني من حيث تلبية عناصر البرنامج المدروس احتياجاتهم تبعاً لمتغير المحافظة
167	الجدول (35) نتائج تحليل التباين الأحادي لمتوسط درجات أفراد عينة المشاركين في برنامج تغيير منهجية التدريب للعام الدراسي 2016-2017 من معلمي وإداريي مدارس التعليم المهني والتقني من حيث تلبية عناصر البرنامج المدروس لاحتياجاتهم وفقاً لمتغير (المحافظة التي تدربوا فيها)

168	الجدول (36) المقارنات البعدية للفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة المشاركين في برنامج تغيير منهجية التدريب للعام الدراسي 2016-2017 من معلمي وإداريي مدارس التعليم المهني والتقني من حيث تلبية عنصر (المحتوى التدريبي وصفاته، والبيئة التدريبية) لاحتياجاتهم
169	الجدول (37) نتائج ستودنت لدراسة الفروق بين متوسط درجات تصنيف احتياجات أفراد عينة المشاركين في برنامج تغيير منهجية التدريب للعام الدراسي 2016-2017 من معلمي وإداريي مدارس التعليم المهني والتقني من حيث تلبية عناصر البرنامج المدروس لاحتياجاتهم تبعاً لمتغير (طبيعة الوظيفة)
170	الجدول (38) المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة المشاركين في برنامج تغيير منهجية التدريب للعام الدراسي 2016-2017 من معلمي وإداريي مدارس التعليم المهني والتقني من حيث تلبية عناصر البرنامج المدروس لاحتياجاتهم تبعاً لمتغير (المؤهل العلمي)
170	الجدول (39) نتائج تحليل التباين الأحادي لمتوسط درجات أفراد عينة المشاركين في برنامج تغيير منهجية التدريب للعام الدراسي 2016-2017 من معلمي وإداريي مدارس التعليم المهني والتقني من حيث تلبية عناصر البرنامج المدروس لاحتياجاتهم وفقاً لمتغير (المؤهل العلمي).
171	الجدول (40) درجة تلبية أفراد عينة المشاركين في برنامج تغيير منهجية التدريب للعام الدراسي 2016-2017 من معلمي وإداريي مدارس التعليم المهني والتقني لـ (مجالات) استبانة "قائمة الكفايات الأدائية"، قبل الدورة التدريبية.
173	الجدول (41) ترتيب متوسطات البنود من الأعلى إلى الأدنى ودرجاتها بحسب تلبية أفراد عينة المشاركين في برنامج تغيير منهجية التدريب للعام الدراسي 2016-2017 من معلمي وإداريي مدارس التعليم المهني والتقني لبنود استبانة "قائمة الكفايات الأدائية" قبل الدورة التدريبية.
174	الجدول (42) درجة تلبية أفراد عينة المشاركين في برنامج تغيير منهجية التدريب للعام الدراسي 2016-2017 من معلمي وإداريي مدارس التعليم المهني والتقني لـ (مجالات) استبانة "قائمة الكفايات الأدائية"، بعد الدورة التدريبية في البرنامج المدروس.
176	الجدول (43) ترتيب متوسطات البنود من الأعلى إلى الأدنى ودرجاتها بحسب تلبية أفراد عينة المشاركين في برنامج تغيير منهجية التدريب للعام الدراسي 2016-2017 من معلمي وإداريي مدارس التعليم المهني والتقني لبنود استبانة

	"قائمة الكفايات الأدائية" بعد الدورة التدريبية.
180	الجدول (44) نتائج معاملات ارتباط بيرسون بين درجة تلبية أفراد عينة المشاركين في برنامج تغيير منهجية التدريب للعام الدراسي 2016-2017 من معلمي وإداري مدارس التعليم المهني والتقني لـ (مجالات) استبانة "قائمة الكفايات الأدائية"، قبل الدورة التدريبية وبعدها في البرنامج المدروس لدى الذكور.
181	الجدول (45) نتائج معاملات ارتباط بيرسون بين درجة تلبية أفراد عينة المشاركين في برنامج تغيير منهجية التدريب للعام الدراسي 2016-2017 من معلمي وإداري مدارس التعليم المهني والتقني لـ (مجالات) استبانة "قائمة الكفايات الأدائية"، قبل الدورة التدريبية وبعدها في البرنامج المدروس لدى الإناث.
182	الجدول (46) نتائج معاملات ارتباط بيرسون بين درجة تلبية أفراد عينة المشاركين في برنامج تغيير منهجية التدريب للعام الدراسي 2016-2017 من معلمي وإداري مدارس التعليم المهني والتقني ذوي الخبرة أقل من 5 سنوات لـ (مجالات) استبانة "قائمة الكفايات الأدائية"، قبل الدورة التدريبية وبعدها في البرنامج المدروس.
183	الجدول (47) نتائج معاملات ارتباط بيرسون بين درجة تلبية أفراد عينة المشاركين في برنامج تغيير منهجية التدريب للعام الدراسي 2016-2017 من معلمي وإداري مدارس التعليم المهني والتقني من ذوي الخبرة (من 5-أقل من 10) لـ (مجالات) استبانة "قائمة الكفايات الأدائية"، قبل الدورة التدريبية وبعدها، في البرنامج المدروس.
184	الجدول (48) نتائج معاملات ارتباط بيرسون بين درجة تلبية أفراد عينة المشاركين في برنامج تغيير منهجية التدريب للعام الدراسي 2016-2017 من معلمي وإداري مدارس التعليم المهني والتقني من ذوي الخبرة (من 10-أقل من 15 سنة) لـ (مجالات) استبانة "قائمة الكفايات الأدائية"، قبل الدورة التدريبية وبعدها في البرنامج المدروس.
185	الجدول (49) نتائج معاملات ارتباط بيرسون بين درجة تلبية أفراد عينة المشاركين في برنامج تغيير منهجية التدريب للعام الدراسي 2016-2017 من معلمي وإداري مدارس التعليم المهني والتقني من ذوي الخبرة (من 15-أقل من 20 سنة) لـ (مجالات) استبانة "قائمة الكفايات الأدائية"، قبل الدورة التدريبية وبعدها في البرنامج المدروس.
186	الجدول (50) نتائج معاملات ارتباط بيرسون بين درجة تلبية أفراد عينة المشاركين في برنامج تغيير منهجية التدريب للعام الدراسي 2016-2017 من معلمي وإداري

	مدارس التعليم المهني والتقني من ذوي الخبرة (20 سنة فأكثر) لـ(مجالات) استبانة "قائمة الكفايات الأدائية"، قبل الدورة التدريبية وبعدها في البرنامج المدروس.
188	الجدول (51) نتائج معاملات ارتباط بيرسون بين درجة تلبية أفراد عينة المشاركين في برنامج تغيير منهجية التدريب للعام الدراسي 2016-2017 من معلمي وإداريي مدارس التعليم المهني والتقني الذين تدربوا في محافظة دمشق لـ(مجالات) استبانة "قائمة الكفايات الأدائية"، قبل الدورة التدريبية وبعدها في البرنامج المدروس.
190	الجدول (52) نتائج معاملات ارتباط بيرسون بين درجة تلبية أفراد عينة المشاركين في برنامج تغيير منهجية التدريب للعام الدراسي 2016-2017 من معلمي وإداريي مدارس التعليم المهني والتقني الذين تدربوا في محافظة السويداء لـ(مجالات) استبانة "قائمة الكفايات الأدائية"، قبل الدورة التدريبية وبعدها في البرنامج المدروس.
190	الجدول (53) نتائج معاملات ارتباط بيرسون بين درجة تلبية أفراد عينة المشاركين في برنامج تغيير منهجية التدريب للعام الدراسي 2016-2017 من معلمي وإداريي مدارس التعليم المهني والتقني الذين تدربوا في محافظة اللاذقية لـ(مجالات) استبانة "قائمة الكفايات الأدائية"، قبل الدورة التدريبية وبعدها في البرنامج المدروس.
192	الجدول (54) نتائج معاملات ارتباط بيرسون بين درجة تلبية أفراد عينة المشاركين في برنامج تغيير منهجية التدريب للعام الدراسي 2016-2017 من معلمي وإداريي مدارس التعليم المهني والتقني الذين تدربوا في محافظة طرطوس لـ(مجالات) استبانة "قائمة الكفايات الأدائية"، قبل الدورة التدريبية وبعدها في البرنامج المدروس.
193	الجدول (55) نتائج معاملات ارتباط بيرسون بين درجة تلبية أفراد عينة المشاركين في برنامج تغيير منهجية التدريب للعام الدراسي 2016-2017 من معلمي وإداريي مدارس التعليم المهني والتقني من المعلمين لـ(مجالات) استبانة "قائمة الكفايات الأدائية"، قبل الدورة التدريبية وبعدها في البرنامج المدروس.
194	الجدول (56) نتائج معاملات ارتباط بيرسون بين درجة تلبية أفراد عينة المشاركين في برنامج تغيير منهجية التدريب للعام الدراسي 2016-2017 من معلمي وإداريي مدارس التعليم المهني والتقني من (الإداريين) لـ(مجالات) استبانة "قائمة الكفايات الأدائية"، قبل الدورة التدريبية وبعدها في البرنامج المدروس.
195	الجدول (57) نتائج معاملات ارتباط بيرسون بين درجة تلبية أفراد عينة المشاركين في برنامج تغيير منهجية التدريب للعام الدراسي 2016-2017 من معلمي وإداريي مدارس التعليم المهني والتقني من الحائزين على شهادة (معهد متوسط) لـ(مجالات) استبانة "قائمة الكفايات الأدائية"، قبل الدورة التدريبية وبعدها في البرنامج المدروس.

196	الجدول (58) نتائج معاملات ارتباط بيرسون بين نتائج معاملات ارتباط بيرسون بين درجة تلبية أفراد عينة المشاركين في برنامج تغيير منهجية التدريب للعام الدراسي 2016-2017 من معلمي وإداريي مدارس التعليم المهني والتقني من الحائزين على شهادة (الإجازة الجامعية) لـ (مجالات) استبانة "قائمة الكفايات الأدائية"، قبل الدورة التدريبية وبعدها في البرنامج المدروس.
198	الجدول (59) نتائج معاملات ارتباط بيرسون بين درجة تلبية أفراد عينة المشاركين في برنامج تغيير منهجية التدريب للعام الدراسي 2016-2017 من معلمي وإداريي مدارس التعليم المهني والتقني من الحائزين على شهادة (الدراسات العليا) لـ (مجالات) استبانة "قائمة الكفايات الأدائية"، قبل الدورة التدريبية وبعدها في البرنامج المدروس.
200	الجدول (60) نتائج معاملات ارتباط بيرسون بين درجة تلبية أفراد عينة المشاركين في برنامج تغيير منهجية التدريب للعام الدراسي 2016-2017 من معلمي وإداريي مدارس التعليم المهني والتقني (ككل) لـ (مجالات) استبانة "قائمة الكفايات الأدائية"، قبل الدورة التدريبية وبعدها في البرنامج المدروس.
201	الجدول (61) نتائج ستودنت ت ستودنت لدراسة الفروق بين متوسط درجات تلبية أفراد عينة المشاركين في برنامج تغيير منهجية التدريب للعام الدراسي 2016-2017 من معلمي وإداريي مدارس التعليم المهني والتقني لـ (مجالات) استبانة "قائمة الكفايات الأدائية" (قبل الدورة التدريبية) في البرنامج المدروس تعزى لمتغير (الجنس)
202	الجدول (62) نتائج ستودنت ت ستودنت لدراسة الفروق بين متوسط درجات تلبية أفراد عينة المشاركين في برنامج تغيير منهجية التدريب للعام الدراسي 2016-2017 من معلمي وإداريي مدارس التعليم المهني والتقني لـ (مجالات) استبانة "قائمة الكفايات الأدائية"، (بعد الدورة التدريبية) في البرنامج المدروس، تعزى لمتغير (الجنس).
203	الجدول (63) المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات تلبية أفراد عينة المشاركين في برنامج تغيير منهجية التدريب للعام الدراسي 2016-2017 من معلمي وإداريي مدارس التعليم المهني والتقني لـ (مجالات) استبانة "قائمة الكفايات الأدائية"، قبل الدورة التدريبية في البرنامج المدروس، تبعاً لمتغير (مدة الخبرة)
204	الجدول (64) نتائج تحليل التباين الأحادي لمتوسط درجات تلبية أفراد عينة المشاركين في برنامج تغيير منهجية التدريب للعام الدراسي 2016-2017 من معلمي وإداريي مدارس التعليم المهني والتقني لـ (مجالات) استبانة "قائمة الكفايات الأدائية" (قبل الدورة التدريبية) في البرنامج المدروس، تبعاً لمتغير (مدة الخبرة)

205	الجدول (65) المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات تلبية أفراد عينة المشاركين في برنامج تغيير منهجية التدريب للعام الدراسي 2016-2017 من معلمي وإداريي مدارس التعليم المهني والتقني لـ (مجالات) استبانة "قائمة الكفايات الأدائية"، (بعد الدورة التدريبية) في البرنامج المدروس، تبعاً لمتغير (مدة الخبرة)
207	الجدول (66) نتائج تحليل التباين الأحادي لمتوسط درجات أفراد العينة من حيث تلبية عناصر البرنامج المدروس احتياجاتهم وفقاً لمتغير عدد سنوات الخبرة
208	الجدول (67) المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات تلبية أفراد عينة المشاركين في برنامج تغيير منهجية التدريب للعام الدراسي 2016-2017 من معلمي وإداريي مدارس التعليم المهني والتقني لـ (مجالات) استبانة "قائمة الكفايات الأدائية"، (قبل الدورة التدريبية) في البرنامج المدروس، تبعاً لمتغير (المحافظة التي تدربوا فيها).
209	الجدول (68) نتائج تحليل التباين الأحادي لمتوسط تلبية أفراد عينة المشاركين في برنامج تغيير منهجية التدريب للعام الدراسي 2016-2017 من معلمي وإداريي مدارس التعليم المهني والتقني لـ (مجالات) استبانة "قائمة الكفايات الأدائية"، قبل الدورة التدريبية في البرنامج المدروس، تبعاً لمتغير (المحافظة التي تدربوا فيها)
210	الجدول (69) المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات تلبية أفراد عينة المشاركين في برنامج تغيير منهجية التدريب للعام الدراسي 2016-2017 من معلمي وإداريي مدارس التعليم المهني والتقني لـ (مجالات) استبانة "قائمة الكفايات الأدائية"، بعد الدورة التدريبية في البرنامج المدروس، تبعاً لمتغير (المحافظة التي تدربوا فيها)
212	الجدول (70) نتائج تحليل التباين الأحادي لمتوسط درجات أفراد العينة من حيث تلبية أفراد عينة المشاركين في برنامج تغيير منهجية التدريب للعام الدراسي 2016-2017 من معلمي وإداريي مدارس التعليم المهني والتقني لـ (مجالات) استبانة "قائمة الكفايات الأدائية" (بعد الدورة التدريبية) في البرنامج المدروس، تعزى لمتغير (المحافظة التي تدربوا فيها).
213	الجدول (71) نتائج ستودنت لدراسة الفروق بين متوسط درجات تلبية أفراد عينة المشاركين في برنامج تغيير منهجية التدريب للعام الدراسي 2016-2017 من معلمي وإداريي مدارس التعليم المهني والتقني لـ (مجالات) استبانة "قائمة الكفايات الأدائية" (قبل الدورة التدريبية) في البرنامج المدروس، تعزى لمتغير (طبيعة الوظيفة).
214	الجدول (72) نتائج ستودنت لدراسة الفروق بين متوسط درجات تلبية أفراد عينة المشاركين في برنامج تغيير منهجية التدريب للعام الدراسي 2016-2017 من

	معلمي وإداريي مدارس التعليم المهني والتقني لـ (مجالات) استبانة "قائمة الكفايات الأدائية" (بعد الدورة التدريبية) في البرنامج المدروس، تعزى لمتغير (طبيعة الوظيفة).
215	الجدول (73) المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات تلبية أفراد عينة المشاركين في برنامج تغيير منهجية التدريب للعام الدراسي 2016-2017 من معلمي وإداريي مدارس التعليم المهني والتقني لـ (مجالات) استبانة "قائمة الكفايات الأدائية"، قبل الدورة التدريبية في البرنامج المدروس، تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.
217	الجدول (74) نتائج تحليل التباين الأحادي لمتوسط درجات تلبية أفراد عينة المشاركين في برنامج تغيير منهجية التدريب للعام الدراسي 2016-2017 من معلمي وإداريي مدارس التعليم المهني والتقني لـ (مجالات) استبانة "قائمة الكفايات الأدائية"، قبل الدورة التدريبية في البرنامج المدروس، تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.
218	الجدول (75) المقارنات البعدية للفروق بين متوسطات تلبية أفراد عينة المشاركين في برنامج تغيير منهجية التدريب للعام الدراسي 2016-2017 من معلمي وإداريي مدارس التعليم المهني والتقني لـ (مجالات) استبانة "قائمة الكفايات الأدائية"، (قبل الدورة التدريبية) في البرنامج المدروس، فيما يخص المجال الشخصي، تبعاً لمتغير (المؤهل العلمي).
219	الجدول (76) المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات تلبية أفراد عينة المشاركين في برنامج تغيير منهجية التدريب للعام الدراسي 2016-2017 من معلمي وإداريي مدارس التعليم المهني والتقني لـ (مجالات) استبانة "قائمة الكفايات الأدائية"، بعد الدورة التدريبية في البرنامج المدروس، تبعاً لمتغير (المؤهل العلمي).
220	الجدول (77) نتائج تحليل التباين الأحادي لمتوسط درجات تلبية أفراد عينة المشاركين في برنامج تغيير منهجية التدريب للعام الدراسي 2016-2017 من معلمي وإداريي مدارس التعليم المهني والتقني لـ (مجالات) استبانة "قائمة الكفايات الأدائية"، (بعد الدورة التدريبية) في البرنامج المدروس، تبعاً لمتغير (المؤهل العلمي).
221	الجدول (78) المقارنات البعدية للفروق بين متوسطات درجات تلبية أفراد عينة المشاركين في برنامج تغيير منهجية التدريب للعام الدراسي 2016-2017 من معلمي وإداريي مدارس التعليم المهني والتقني للمجالات (مجال التخطيط للدرس والمجال العلمي والمجال التربوي) من استبانة "قائمة الكفايات الأدائية" (بعد الدورة التدريبية) في البرنامج المدروس، تبعاً لمتغير (المؤهل العلمي).

222	الجدول (79) الصعوبات التي واجهها أفراد عينة المشاركين في برنامج تغيير منهجية التدريب للعام الدراسي 2016-2017 من معلمي وإداريي مدارس التعليم المهني والتقني في دورات البرنامج المدروس ونسبها المئوية.
224	الجدول (80) الفوائد التي اكتسبها المتدربون ونسبها المئوية.
225	الجدول (81) تكرارات إجابات عينة الدراسة حول أهم الموضوعات المقترحة، ونسبها المئوية.
226	الجدول (82) تكرارات إجابات أفراد العينة حول المقترحات، ونسبها المئوية.

فهرس الأشكال

رقم الصفحة	عنوان الشكل
59	الشكل (1) يبين خطوات العملية التدريبية.
60	الشكل (2) يبين المراحل الإجرائية الأربع للعملية التدريبية.
135	الشكل (3) درجة تصنيف احتياجات أفراد عينة معلمي وإداريي مدارس التعليم قبل الجامعي لعناصر استبانة "قائمة الاحتياجات التدريبية"
137	الشكل (4) درجة تصنيف احتياجات أفراد عينة معلمي وإداريي مدارس التعليم قبل الجامعي لـ(بنود) استبانة "قائمة الاحتياجات التدريبية"
141	الشكل (5) درجة تصنيف احتياجات أفراد عينة معلمي وإداريي مدارس التعليم قبل الجامعي لمجالات استبانة "قائمة الكفايات الأدائية"
143	الشكل (6) درجة تصنيف احتياجات أفراد عينة معلمي وإداريي مدارس التعليم قبل الجامعي لبنود استبانة "قائمة الكفايات الأدائية"
147	الشكل (7) درجة تلبية دورات البرنامج المدروس احتياجات أفراد عينة المشاركين في برنامج تغيير منهجية التدريب للعام الدراسي 2016-2017 من معلمي وإداريي مدارس التعليم المهني والتقني من عناصر استبانة "قائمة الاحتياجات التدريبية"
149	الشكل (8) درجات احتياج أفراد عينة المشاركين في برنامج تغيير منهجية التدريب للعام الدراسي 2016-2017 من معلمي وإداريي مدارس التعليم المهني والتقني لبنود استبانة "قائمة الاحتياجات التدريبية"
151	الشكل (9) درجة تلبية أفراد عينة المشاركين في برنامج تغيير منهجية التدريب للعام الدراسي 2016-2017 من معلمي وإداريي مدارس التعليم المهني والتقني لـ(مجالات) استبانة "قائمة الكفايات الأدائية"، قبل الدورة التدريبية
153	الشكل (10) درجة تلبية أفراد عينة المشاركين في برنامج تغيير منهجية التدريب للعام الدراسي 2016-2017 من معلمي وإداريي مدارس التعليم المهني والتقني لـ(بنود) استبانة "قائمة الكفايات"

	الأدائية"، قبل الدورة التدريبية
155	الشكل (11) درجة تلبية أفراد عينة المشاركين في برنامج تغيير منهجية التدريب للعام الدراسي 2016-2017 من معلمي وإداريي مدارس التعليم المهني والتقني لـ (مجالات) استبانة "قائمة الكفايات الأدائية"، بعد الدورة التدريبية
157	الشكل (12) درجة تلبية أفراد عينة المشاركين في برنامج تغيير منهجية التدريب للعام الدراسي 2016-2017 من معلمي وإداريي مدارس التعليم المهني والتقني لـ (البنود) استبانة "قائمة الكفايات الأدائية"، بعد الدورة التدريبية
172	الشكل (13) الصعوبات التي واجهها أفراد عينة المشاركين في برنامج تغيير منهجية التدريب للعام الدراسي 2016-2017 من معلمي وإداريي مدارس التعليم المهني والتقني في دورات البرنامج المدروس
174	الشكل (14) الفوائد التي اكتسبها المتدربون في الدورات التدريبية المدروسة
175	الشكل (15) الموضوعات التي اقترحتها عينة المشاركين في برنامج تغيير منهجية التدريب للعام الدراسي 2016-2017 من معلمي وإداريي مدارس التعليم المهني والتقني للدراسة
176	الشكل (16) المقترحات من قبل عينة المشاركين في برنامج تغيير منهجية التدريب للعام الدراسي 2016-2017 من معلمي وإداريي مدارس التعليم المهني والتقني للدراسة

فهرس الملاحق

رقم الصفحة	عنوان الملحق
288	الملحق (1): الصورة الأولية لأداة الدراسة: استبانة موجهة إلى المشاركين في الدورات التدريبية لتنمية الموارد البشرية التعليمية في سورية.
296	الملحق (2) بأسماء محكمي أدوات الدراسة.
297	الملحق (3): استبانة موجهة إلى الموارد البشرية التعليمية (معلمين وإداريين) أثناء الخدمة في المدارس الرسمية لمراحل التعليم قبل الجامعي في سورية خلال العام الدراسي 2016/2017م.
301	الملحق (4): استبانة موجهة إلى الموارد البشرية التعليمية (معلمين وإداريين) أثناء الخدمة في المدارس الرسمية لمراحل التعليم قبل الجامعي في سورية خلال العام الدراسي 2016/2017م.
306	الملحق (5): استبانة موجهة إلى المشاركين في دورات برنامج (تغيير منهجية التدريب) التي تقيّمها وزارة التربية السورية من أجل تنمية الموارد البشرية التعليمية في سورية.
311	الملحق (6): استبانة موجهة إلى المشاركين في دورات برنامج (تغيير منهجية التدريب) التي تقيّمها وزارة التربية السورية من أجل تنمية الموارد البشرية التعليمية في سورية.
316	الملحق (7): الموافقات التي منحت لتطبيق الدراسة الميدانية.

الفصل الأول

الإطار المنهجي للدراسة

. مقدمة.

أولاً . مشكلة الدراسة.

ثانياً . أهمية الدراسة.

ثالثاً . أهداف الدراسة.

رابعاً . متغيرات الدراسة.

خامساً . أسئلة الدراسة.

سادساً . فرضيات الدراسة.

سابعاً . مصطلحات الدراسة والتعريفات الإجرائية.

مقدمة:

لم يعد التدريب مجرد خيارٍ تطويريٍّ لأداء العاملين، بل أصبح في عصرنا هذا ضرورة حتمية للاستثمار في الإنسان ولباتت التنمية البشرية مطلباً استراتيجياً عالمياً لأن الثروة الحقيقية لنهوض الأمم وتقدمها تكمن في جودة مواردها البشرية، ما دفع معظم دول العالم إلى تخصيص أموالٍ طائلة وميزانيات ضخمة لتنمية هذه الموارد، فاهتمت بمؤسساتها على نحوٍ عام وبالمؤسسة التربوية على نحوٍ خاص، " فالموارد البشرية التعليمية هي عماد العمل والإنتاج والاستثمار بتقديمها الخدمات التعليمية والتربوية للمتعلّمين، الأمر الذي يؤدي إلى تحسين مخرجات التعليم" (رحمة، 2005-2006، 341)، كما أن التطور التكنولوجي والثقافي الذي تشهده المجتمعات وما يتضمّنه من انفتاح وتقدم بشتى صورته حتّم "العناية بتدريب المعلم عناية كبيرة، من أجل تنميته مهنيّاً تنميةً مستمرة، وذلك لكي يواكب التطوّرات الهائلة في ميادين الحياة المختلفة ويبقى على دراية مستمرة بالتطوّرات التي تحدث في مجال تخصّصه الأكاديمي من ناحية، وبأساليب التدريس المستخدمة من يوم لآخر حتى يُفيد منها في تطوير قدراته على تعليم طلبته والارتقاء بهم إلى مستويات التميز المنشودة من ناحية أخرى، ولاسيما أن التربوي سواء أكان معلّماً أو إدارياً فإنه يُعدّ حجر الزاوية في العملية التربوية وأحد أهم مدخلاتها (عبد السميع وحوالة، 2005، 93) مما يحثّ على ذوي العلاقة وصنّاع القرار العناية بتدريب هذه الكوادر خاصة أثناء الخدمة كحاجة ضرورية ومستمرة، لاسيّما أن نسبة كبيرة منهم يلتحقون بمهنة التعليم دون إعدادٍ وتدريب كافيين، وحتى وإن تحقّق ذلك فإن أهم مشكلات التدريب تكمن في أن "آثاره يمكن أن تنطفئ بعد مضي مدة زمنية ليست بطويلة في حال عدم محاولة استفادة المتدرب من قدراته المعدلة وتطبيق ما تعلم من مهارات ومعارف (عبد الفتاح، 2001، 154)، لذا ومع تنامي الإدراك والوعي بأهمية رأس المال البشري وأهمية تنمية وتحسين أدائه ونوعيته خاصة في المؤسسة التربوية، فقد عيّنت وزارة التربية في سورية بإعداد خطط سنوية لتدريب مواردها البشرية التعليمية في أثناء الخدمة، وتنفيذها ضمن برامج تدريبية مختلفة، منها ما يتعلق بالمناهج والمقررات الدراسية على نحوٍ مباشر والمعدّة بما يتناسب مع المناهج السورية من جهة، ومن جهة أخرى اعتمدت وزارة التربية السورية نوعاً آخر من خطط البرامج التي تتعلق بالتدريب التربوي الذي يعنى بتنمية المعلم مهنيّاً على اختلاف المادة العلمية التخصصية، ومحاولة الاستفادة من تجارب بلدان أخرى في هذا الصدد، وقد تمحورت هذه الدراسة حول هذا النوع من خطط البرامج التدريبية للموارد البشرية التعليمية مهنيّاً في أثناء الخدمة بما يحقق التنمية المنشودة، لذا عمدت هذه الدراسة إلى الاستفادة من بعض التجارب العالمية المتقدمة في هذا المجال، ومن هنا انطلقت هذه الدراسة بالبحث في تجارب بلدان ودول حققت ترتيباً متميزاً على مستوى العالم في أنظمة التعليم، هذا التميز الذي

كان للموارد البشرية التعليمية المتميزة مهنيًا في هذه البلدان بالغ الأثر في هذا التفوق على صعيد نظام التعليم على نحو إجمالي، وبالتالي فإن نجاح هذا المعلم في أداء مهمته التعليمية، يعود إلى عدة عوامل منها التدريب الجيد والمستمر طيلة حياته المهنية، وفق خطط وبرامج مبنية على الاتجاهات الحديثة للتدريب بمراعاة الاحتياجات التدريبية للمتدربين الواجب توافرها في أي برنامج تدريبي وتلبيتها لهم سواء أكانت تتعلق بعناصر الدورات التدريبية أم بالمعايير المهنية والكفايات الأدائية للمعلمين المتدربين، وبذلك يمكن لهذه الدراسة أن تخرج بتصور لخطة برنامج مقترح لتنمية الموارد البشرية التعليمية وذلك في ضوء ما توصلت إليه العديد من البلدان المتقدمة في هذا المجال، مع مراعاة إمكانية تطبيقها لتشمل معلمي المدارس الرسمية لمراحل التعليم قبل الجامعي، وذلك بعد استعراض بعض البرامج التدريبية ضمن خطط وزارة التربية السورية وتقييم أحد هذه البرامج وهو برنامج (تغيير منهجية تدريب المعلمين).

أولاً. مشكلة الدراسة:

يشهد واقع التدريب التربوي في سورية قصوراً في تخطيط البرامج التدريبية التي تعنى بتنمية الموارد البشرية التعليمية مهنيًا بما يتناسب واحتياجات هذه الموارد سواء في عناصر الدورات التدريبية أو في الكفايات الأدائية الضرورية في مهنة التعليم، من هنا كان لابد من الإفادة من أنظمة التدريب المتطورة عالمياً لحل هذه المشكلة بشكل أساسي بالإضافة لجوانب أخرى تعد جزءاً من مشكلة الدراسة أيضاً، فالعديد من نظم التعليم المتطورة في العالم المتقدم، نهضت ببلدانها ومجتمعاتها خلال فترات قصيرة لتصل إلى أعلى المستويات من الرقي والتقدم، وللمعلم المؤهل والمدرّب الفضل الكبير في ذلك، من هذا المنطلق يؤمن القائمون على التعليم في الدول التي حققت تقدماً في هذا المجال، بأن تدريب المعلم في أثناء الخدمة لابد أن يجري وفق عملية مخططة ومنظمة، ومنهجية محددة قائمة على أسس علمية وسياسات تدريبية واضحة، ولاسيما أن تغيير النظم التربوية أو التجديد في المناهج لابد أن يواكبه تطوير مخطط لبرامج تدريب المعلمين بحيث تخطط برامج تدريبية متخصصة بالمواد العلمية وفق مقررات المناهج الجديدة كل على حدة، وأن يواكب هذا النوع من البرامج خطط لبرامج في التدريب التربوي (التجديدي الإنعاشي) الذي يعنى بالتنمية المهنية للمعلم على اختلاف المادة العلمية التخصصية للمعلم، إلا أن واقع التدريب في سورية لم يحافظ على هذه المواكبة، إذ إنّ مسيرة تطوير المناهج السورية حصر الخطة التدريبية الشاملة السنوية لوزارة التربية السورية فباتت مقتصرة على برامج تدريب المعلمين على المناهج الجديدة فقط، مع إغفال برامج التدريب التربوي المستمر للتنمية المهنية أثناء الخدمة، بل انتهى الأمر إلى أبعد من ذلك في السنوات الأخيرة، إذ أوقف العمل نهائياً في برنامج التدريب المستمر في أثناء الخدمة وقد كان البرنامج الوحيد الذي يعنى بتدريب

الموارد البشرية التعليمية في سورية ضمن هذا المجال، وبذلك أُلغيت الفائدة المُحصَّلة من هذه التجربة العالمية التي كانت سورية في مراحل سابقة من روادها، هذا بالإضافة إلى **الاتجاهات العالمية الحديثة في تدريب الموارد البشرية التعليمية وتنميتها** باتت معتمدة على نحو مباشر أو غير مباشر في معظم دول العالم المتقدمة في هذا المجال، ما يتطلب السعي محلياً بالإفادة من تجارب العالم في تدريب الموارد البشرية التعليمية وتنميتها في سورية، وبناء عليه تتجسد مشكلة الدراسة، بالآتي:

1. **ضعف أساليب تقويم خطط البرامج القائمة** لتدريب الموارد البشرية التعليمية، على الرغم من ضرورة العمل على تطويرها.
2. **غياب خطط برامج في التدريب التربوي (التجديدي الإنعاشي)** لتنمية الموارد البشرية التعليمية مهنيّاً في أثناء الخدمة ضمن وزارة التربية السورية، وذلك وفقاً للاتجاهات العالمية الحديثة المعتمدة في معظم دول العالم المتقدمة في هذا المجال.
3. **قلة الدراسات** التي اهتمت بتخطيط برامج في التدريب التربوي (التجديدي الإنعاشي) والتنمية المهنية للموارد البشرية التعليمية، مستفيدة من أهم التجارب العالمية في هذا المجال.
4. **غياب تخطيط البرامج التدريبية وفق أهم الاتجاهات الحديثة**، ولاسيما وفق الاحتياجات التدريبية للموارد البشرية التعليمية ما ينجم عن ذلك زيادة الإنفاق والهدر على برامج تدريبية لا تلبي الاحتياجات المطلوبة.
5. **ضعف الإفادة من تجارب بعض الدول ذات النظم التعليمية المتطورة**، التي تنظر إلى المعلم على أنه من أهم ركائز العملية التعليمية، وتعمل على تدريبه وتنمية قدراته ومهاراته التعليمية والمهنية، وتحرص على الارتقاء بمستوى كفاءته عن طريق برامج تطويرية وتدريبية وفق خطط تدريبية مدروسة ودقيقة.

وبناء عليه يمكن صياغة مشكلة الدراسة من خلال السؤال الآتي:

"ما الخطة التدريبية لتنمية الموارد البشرية التعليمية في سورية المبنية في ضوء تجارب عالمية؟"

ثانياً. أهمية الدراسة:

تأتي أهمية هذه الدراسة من خلال بعديها النظري والتطبيقي وذلك كالآتي:

1/2. **الأهمية النظرية:**

1/1/2- تكمن أهمية الدراسة الحالية في أنها تتضمن موضوعاً يعدّ حديث الساعة ألا وهو "تنمية الموارد البشرية" عموماً، والتربوية خصوصاً، والأمر في ذلك يمس أحد أهم عناصر العملية التعليمية وهو المعلم.

2/1/2 من المتوقع أن تضيف هذه الدراسة ما هو جديد في التخطيط لتدريب الموارد البشرية التعليمية وتنميتها، لاسيما من خلال التوصل إلى نتائج الدراسة في ضوء بعض التجارب العالمية المتطورة في هذا المجال، التي تضيف جديداً لبدائل متطورة في خطط برامج تدريبية قد تكون أكثر فاعلية في تنمية أداء الموارد البشرية التعليمية المحلية.

2/2 الأهمية التطبيقية للدراسة:

1/2/2 من المتوقع أن تقدم نتائج هذه الدراسة خياراً تدريبياً جديداً قد يلقي عناية وزارة التربية السورية فتدرجه ضمن الخطة التدريبية السنوية الشاملة، وتعتمده كخطة برنامج في (التدريب التربوي التجديدي الإنعاشي في أثناء الخدمة).

2/2/2 تهتم هذه الدراسة بإيجاد خطة برنامج في التدريب التربوي للموارد البشرية التعليمية في مراحل التعليم ما قبل الجامعي كافة (التعليم الأساسي والثانوي)، دون الاقتصار على تدريب معلمي إحدى المراحل التعليمية دون غيرها كما هو الواقع في البرنامج المدروس "تغيير منهجية التدريب" والذي يقتصر على مرحلة التعليم الثانوي المهني والتقني حصراً، لذلك قد تشكل هذه الدراسة إسهاماً في رفع مستوى أداء المعلمين في التعليم ما قبل الجامعي ككل وبالتالي زيادة إنتاجية هذه الموارد البشرية التعليمية الهامة بما ينعكس إيجاباً على التنمية الشاملة.

3/2/2 تهتم هذه الدراسة باقتراح تصنيف معياري لاحتياجات المتدربين المطلوب توافرها في عناصر دورات البرامج التدريبية، وإمكانية اعتماد هذا التصنيف عند إقامة هذه الدورات ما قد يسهم في ضمان نجاحها إذا ما عمد المعنيون إلى توفير هذه الاحتياجات في هذه الدورات.

4/2/2 قد تفيد هذه الدراسة وزارة التربية أيضاً باقتراح تصنيف معياري آخر يتعلق بالكفايات الأدائية المطلوب تمكينها لدى المعلم المتدرب من خلال دورات البرامج التدريبية الإنعاشية، وبذلك يمكن أن يعدّ هذا التصنيف مؤشراً آخر لقياس فاعلية الدورات التدريبية.

5/2/2 قد تمثل خطة البرنامج المقترح وفق هذه الدراسة استجابة للاتجاهات التربوية الحديثة، التي تنادي بضرورة الاهتمام بتخطيط التدريب للموارد البشرية التعليمية تبعاً للاحتياجات التدريبية لهذه الموارد فكيف الحال في هذه الدراسة والتي تراعي مقارنة هذه الاحتياجات والكفايات الأدائية المطلوب تمكينها لدى المعلم المتدرب من خلال دورات البرنامج المقترح، وقد تتحقق من خلال هذه المقارنة فاعلية أقوى لدورات هذا البرنامج التدريبي والتوسع في إكساب العاملين المزيد من الخبرات التي تُساعدهم على تحسين مستوى الأداء.

6/2/2 قد تفيد نتائج الدراسة في خدمة جميع الأطراف المتصلة بالبحث من صناع قرار في وزارة التربية، بوقوفهم على واقع تنمية الموارد البشرية الحالي واحتياجات التربويين، والعمل على تلبيتها، بما يضمن ترشيد الإنفاق وتقليل الهدر المترافق عادة مع إقامة الدورات والأنشطة

التربوية المختلفة غير المخططة على نحو دقيق وسليم، فقصور التخطيط يتسبب في هدر الطاقات المالية والبشرية.

7/2/2. كما تظهر أهمية الدراسة من ناحية المتدربين أنفسهم إذ إنَّ المتدرب هو المحور الذي تدور حوله جميع أنشطة التدريب، وهو موضوع اهتمام المؤسسة التربوية التي يعمل فيها بكل ما يمكن من الاهتمام من خلال تخطيط التدريب (مكاناً وزماناً، ومدربين، ومادة تدريبية، و....، إلخ) بحيث تنعكس عليه جميع مراحل الأنشطة التدريبية بكل ما فيها من الفائدة، وهذا بمجمله يولد لدى الموارد البشرية التعليمية كل الرغبة في التدريب والتنمية المهنية من جهة، ويستنهض لديها الحس الأخلاقي بالمسؤولية المهنية تجاه الأجيال التي تسهم هذه الموارد في صناعتها وإعدادها من جهة أخرى.

ثالثاً. أهداف الدراسة:

1/3- الهدف العام للدراسة: هو التوصل إلى خطة البرنامج التدريبي المقترحة لتنمية الموارد البشرية التعليمية في سورية في ضوء التجارب العالمية التي تناولتها الدراسة. ويمكن تحقيق هذا الهدف من خلال الأهداف الفرعية الآتية:

1/1/3. أهداف الجانب النظري للدراسة:

1/1/1/3- تعرّف أهم ما توصّلت إليه الدراسات الحديثة المحلية والعالمية التي تبحث في تخطيط برامج تنمية الموارد البشرية عموماً والتعليمية خصوصاً، فيما يتعلّق بالجانب المهني وفي أثناء الخدمة.

2/1/1/3- تعرّف المفاهيم المتعلقة بموضوع تخطيط تدريب الموارد البشرية التعليمية وتنميتها بما فيه تخطيط برامج تدريب المعلمين وفق أهم الاتجاهات التدريبية الحديثة.

3/1/1/3- تعرّف واقع تخطيط تدريب الموارد البشرية التعليمية في سورية.

4/1/1/3- تعرّف بعض التجارب العالمية المتقدمة في مجال تدريب المعلمين من خلال استعراض بعض نماذج خطط تدريب المعلمين عالمياً.

2/1/3. أهداف الجانب العملي للدراسة:

1/2/1/3- التوصل إلى "قائمة تصنيف معياري باحتياجات المتدربين" الواجب تلبيتها وتوافرها في دورات برامج تدريب الموارد البشرية التعليمية، في ضوء تجارب عالمية تناولتها الدراسة الحالية.

2/2/1/3- التوصل إلى "قائمة تصنيف معياري بالكفايات الأدائية" الواجب تمكينها لدى المعلم المتدرب من خلال دورات برامج تدريب الموارد البشرية التعليمية، في ضوء تجارب عالمية تناولتها الدراسة الحالية.

3/2/1/3. التوصل إلى "قائمة تصنيف احتياجات المتدربين" الواجب تلبيتها وتوافرها في دورات برامج تدريب الموارد البشرية التعليمية، من وجهة نظر عينة من معلمي وإداريي المدارس الرسمية لمراحل التعليم قبل الجامعي في سورية ممن شاركوا في دورات تدريبية سابقة، وبناءً على هذه القائمة ومقارنتها بـ "قائمة التصنيف المعياري للاحتياجات" تتضح درجة التوافق بين الاحتياجات المحلية والاحتياجات العالمية في دورات تدريب الموارد البشرية التعليمية وذلك للتحقق من إمكانية اعتماد قائمة التصنيف المعياري للاحتياجات في الخطة المقترحة لهذه الدراسة.

4/2/1/3. التوصل إلى "قائمة تصنيف الكفايات الأدائية" الواجب تمكينها لدى المعلم المتدرب من خلال دورات تدريب الموارد البشرية التعليمية، من وجهة نظر عينة من معلمي وإداريي المدارس الرسمية لمراحل التعليم قبل الجامعي في سورية، ممن شاركوا في دورات تدريبية سابقة، وبناءً على ذلك يمكن مقارنة هذه القائمة بالقائمة المعيارية للكفايات، وبالتالي التأكد من توافقهما أم لا وفي ضوء ذلك التحقق من إمكانية اعتماد قائمة التصنيف المعياري للكفايات في الخطة المقترحة لهذه الدراسة.

5/2/1/3. تقويم فاعلية "برنامج تغيير منهجية التدريب":

1/5/2/1/3. تقويم "برنامج تغيير منهجية التدريب" تبعاً لـ "قائمة التصنيف المعياري للاحتياجات من حيث درجة تلبية هذه الاحتياجات ضمن عناصر دورات البرنامج المدروس، وذلك من وجهة نظر المتدربين أنفسهم المشاركين في البرنامج المدروس من معلمي وإداريي مدارس التعليم الثانوي المهني والتقني.

2/5/2/1/3. تقويم "برنامج تغيير منهجية التدريب" تبعاً لـ "قائمة التصنيف المعياري للكفايات"، من حيث تمكين هذه الكفايات لدى المعلم المتدرب من خلال دورات البرنامج المدروس، وذلك من وجهة نظر عينة المتدربين من معلمي وإداريي التعليم المهني والتقني.

3/5/2/1/3. تعرّف جوانب القوة، ومواطن الضعف في دورات برنامج "تغيير منهجية التدريب" من وجهة نظر المتدربين من معلمي وإداريي مدارس التعليم المهني والتقني.

4/5/2/1/3. تعرّف جوانب القوة والضعف في خطة البرنامج المدروس (برنامج تغيير منهجية التدريب) من وجهة نظر الدّراسة.

رابعاً. متغيرات الدراسة:

1/4- المتغيرات المستقلة:

1/1/4. المتغيرات المستقلة المتعلقة بالعينة الأولى "العشوائية البسيطة" من معلمي وإداريي المدارس الرسمية لمراحل التعليم قبل الجامعي) بالنسبة لكلا الاستبانتين (قائمة التصنيف المعياري لاحتياجات المتدربين الواجب تلبيتها في الدورة التدريبية، وقائمة التصنيف المعياري للكفايات

الأدائية الواجب تمكينها لدى المعلم المتدرب من خلال الدورة التدريبية)، وهي متغير المرحلة التعليمية التي ينتمي إليها مهنيًا (مرحلة التعليم الأساسي/حلقة أولى، حلقة ثانية، مرحلة التعليم الثانوي)، متغير الجنس (ذكر، أنثى)، والمؤهل العلمي (معهد متوسط، إجازة جامعية، دراسات عليا)، كذلك متغير مدة الخبرة التربوية بالسنوات (أقل من سنوات 5، 5- أقل من 10 سنوات، 10 سنوات - أقل من 15 سنة، 15 سنة - أقل من 20، 20 سنة فأكثر)، ومتغير طبيعة الوظيفة (تعليمية، إدارية).

2/1/4 المتغيرات المستقلة المتعلقة بالعينة الثانية "المقصودة الشاملة": التي تتألف من جميع المشاركين في برنامج "تغيير منهجية التدريب" لدورة العام الدراسي 2016-2017، من معلمي وإداريي مدارس التعليم الثانوي المهني والتقني في سورية، بالنسبة لكلا الاستبانيتين (قائمة التصنيف المعياري لاحتياجات المتدربين الواجب تلبيتها في الدورة التدريبية، وقائمة التصنيف المعياري للكفايات الأدائية الواجب تمكينها لدى المعلم المتدرب من خلال الدورة التدريبية)، وهي متغير الجنس (ذكر، أنثى)، والمؤهل العلمي (معهد متوسط، إجازة جامعية، دراسات عليا)، كذلك متغير مدة الخبرة التربوية بالسنوات (أقل من 5 سنوات، 5 سنوات - أقل من 10 سنوات، 10 سنوات - أقل من 15 سنة، 15 سنة - أقل من 20، 20 سنة فأكثر)، ومتغير المحافظة التي تدرب فيها (دمشق، السويداء، اللاذقية، طرطوس)، ومتغير طبيعة الوظيفة (تعليمية، إدارية).

2/4- المتغيرات التابعة: خطة البرنامج التدريبي المقترحة لتنمية الموارد البشرية التعليمية، المبنية في ضوء التجارب العالمية المدروسة، وكذلك فاعلية البرنامج التدريبي المدروس "برنامج تغيير منهجية التدريب" الألمانية في سورية ميدانياً من خلال رصد إجابات أفراد عينة البحث عن أدوات الدراسة وتحليلها.

خامساً. أسئلة الدراسة:

1/5. السؤال الأول: ما "قائمة التصنيف المعياري بالاحتياجات" (عناصر وبنود) الواجب تلبيتها وتوفيرها في دورات برامج تدريب الموارد البشرية التعليمية، في ضوء التجارب العالمية التي تناولتها الدراسة الحالية؟

2/5. السؤال الثاني: ما "قائمة التصنيف المعياري بالكفايات الأدائية" (مجالات وبنود) الواجب تلبيتها وتمكينها لدى المعلم المتدرب من خلال دورات برامج تدريب الموارد البشرية التعليمية، في ضوء التجارب العالمية التي تناولتها الدراسة الحالية؟

3/5. السؤال الثالث: ما "قائمة تصنيف احتياجات المتدربين" (عناصر وبنود) الواجب تلبيتها وتوفيرها في دورات برامج تدريب الموارد البشرية التعليمية، من وجهة نظر عينة من معلمي وإداريي المدارس الرسمية لمراحل التعليم قبل الجامعي في سورية؟

4/5 السؤال الرابع: ما "قائمة تصنيف الكفايات الأدائية" (مجالات وبنود) الواجب تمكينها لدى المعلم المتدرب من خلال دورات تدريب الموارد البشرية التعليمية، من وجهة نظر عينة من معلمي وإداريي المدارس الرسمية لمراحل التعليم قبل الجامعي في سورية؟
5/5 السؤال الخامس: ما واقع فاعلية "برنامج تغيير منهجية التدريب"؟
ويتفرع عنه الأسئلة الفرعية الآتية:

1/5/5- ما واقع تقويم "برنامج تغيير منهجية التدريب" تبعاً لـ "قائمة التصنيف المعياري للاحتياجات من حيث درجة تلبية هذه الاحتياجات ضمن عناصر دورات البرنامج المدروس، وذلك من وجهة نظر المتدربين أنفسهم المشاركين في البرنامج المدروس من معلمي وإداريي مدارس التعليم الثانوي المهني والتقني في سورية؟

2/5/5- ما واقع تقويم "برنامج تغيير منهجية التدريب" تبعاً لـ "قائمة التصنيف المعياري للكفايات"، من حيث تمكين هذه الكفايات لدى المعلم المتدرب من خلال دراسة العلاقة بين تمكّن المتدربين قبل الدورة التدريبية وبعدها من الكفايات الأدائية وذلك من وجهة نظر عينة المتدربين أنفسهم المشاركين في البرنامج المدروس، من معلمي وإداريي التعليم المهني والتقني في سورية؟
3/5/5- ما جوانب القوة، وجوانب الضعف في دورات البرنامج التدريبي المدروس (تغيير منهجية التدريب) من وجهة نظر عينة المشاركين فيها من معلمي وإداريي مدارس التعليم المهني والتقني؟

4/5/5- ما جوانب القوة وجوانب الضعف في خطة البرنامج المدروس (برنامج تغيير منهجية التدريب) من وجهة نظر الدارسة؟
سادساً. فرضيات الدراسة:

1/6. الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تصنيف احتياجات المتدربين تبعاً لـ (عناصر) الدورة التدريبية من وجهة نظر أفراد عينة معلمي وإداريي مدارس التعليم قبل الجامعي، تعزى لمتغيرات (المرحلة التعليمية، الجنس، المؤهل العلمي، مدة الخبرة، طبيعة الوظيفة).

2/6. الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات "تصنيف الكفايات الأدائية" تبعاً لـ (مجالاتها)، من وجهة نظر أفراد عينة معلمي وإداريي مدارس التعليم قبل الجامعي، تعزى للمتغيرات (المرحلة التعليمية، الجنس، المؤهل العلمي، مدة الخبرة، طبيعة الوظيفة).

3/6. الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلبية دورات "برنامج تغيير منهجية التدريب" لاحتياجات المتدربين من (عناصر) "قائمة التصنيف المعياري

للاحتياجات" وتوفرها، من وجهة نظر المتدربين المشاركين في البرنامج المدروس من معلمي وإداريي مدارس التعليم المهني والتقني، تعزى للمتغيرات (الجنس، مدة الخبرة، المحافظة التي تدربوا فيها، طبيعة الوظيفة، المؤهل العلمي).

4/6. الفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تمكّن المتدربين قبل الدورة التدريبية من الكفايات الأدائية حسب (مجالاتها) في استبانة "قائمة التصنيف المعياري للكفايات"، وذلك من وجهة نظر المتدربين أنفسهم المشاركين في برنامج "تغيير منهجية التدريب" من معلمي وإداريي مدارس التعليم المهني والتقني، تعزى للمتغيرات (الجنس، مدة الخبرة، المحافظة التي تدربوا فيها، طبيعة الوظيفة، المؤهل العلمي).

5/6. الفرضية الخامسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تمكّن المتدربين بعد الدورة التدريبية من الكفايات الأدائية حسب (مجالاتها) في استبانة "قائمة التصنيف المعياري للكفايات"، وذلك من وجهة نظر المتدربين أنفسهم المشاركين في برنامج "تغيير منهجية التدريب" من معلمي وإداريي مدارس التعليم المهني والتقني، تعزى للمتغيرات (الجنس، مدة الخبرة، المحافظة التي تدربوا فيها، طبيعة الوظيفة، المؤهل العلمي).

سابعاً- مصطلحات الدراسة والتعريفات الإجرائية:

1/7- الخطة: هي مجموعة التدابير والإجراءات المتخذة الهادفة إلى إنجاز عمل ما (معجم المعاني، 2010)، وهي التفكير قبل العمل بطريقة منظمة ينتهي باتخاذ القرارات المتعلقة بصياغة الأهداف ووصفها على نحو إجرائي قابل للتنفيذ ثم تحديد الأعمال التي يجب القيام بها وتحديد الإمكانيات البشرية والمادية اللازمة لهذا العمل والمسؤولين عن أداء كل عمل متى وكيف وأين يتم أداء الأعمال وتحديد شكل أداة التقويم مع مراعاة أن يكون التقويم مستمراً (المعيشي، 2012).

2/7. التدريب: هو نشاط مخطط يهدف إلى تنمية القدرات والمهارات الفنية والسلوكية والمعرفية للأفراد العاملين لتمكينهم من تحقيق ذاتهم من خلال تحقيق مزيج من أهدافهم الشخصية وأهداف المنظمة بأعلى كفاءة ممكنة (سانتشر، 2007).

وبناء خطة تدريبية: جاء في معجم المعاني أن كلمة بناء تعني التشييد والتعمير (معجم المعاني، 2010، مرجع سابق)، وبناء عليه فإن بناء خطة تدريبية لتنمية الموارد البشرية التعليمية في ضوء تجارب عالمية تعني إجرائياً: إعداد خطة برنامج تدريبي مقترح كنتيجة للدراسة الحالية، تُعنى برفع سوية أداء المعلمين وكفاءتهم المهنية في المدارس الرسمية لمراحل التعليم قبل الجامعي في سورية، بحيث تُبنى خطة هذا البرنامج على أساس قائمة التصنيف المعياري للاحتياجات المتدربين الواجب توافرها في دورات البرنامج التدريبي المقترح وكذلك قائمة التصنيف

المعياري للكفايات الأدائية الواجب تمكينها لدى المعلم المتدرب من خلال دورات البرنامج التدريبي المقترح، وذلك انسجاماً مع الاتجاهات العالمية المعاصرة في تدريب المعلمين وتنميتهم مهنيّاً والمعتمدة في معظم التجارب العالمية المدروسة.

3/7 الموارد البشرية: مصطلح يُطلق على قوة العمل في المنظمة، والموارد البشرية أهم عنصر من عناصر الإنتاج (الأموال والتكنولوجيا والتسهيلات الأخرى) وهي تجعل من تلك العناصر ذات معنى وفائدة للمنظمة وتعد أكثرها فاعلية وتأثيراً على تحقيق العمل" (الكلادة، 2008، 15).

وكذلك هي: "مجموع الأفراد والجماعات التي تكوّن المؤسسة في وقت معين، ويختلف هؤلاء الأفراد فيما بينهم من حيث تكوينهم وخبرتهم وسلوكهم واتجاهاتهم وطموحاتهم، كما يختلفون في وظائفهم ومستوياتهم الإدارية وفي مساراتهم الوظيفية" (الشيخ، 2008، 10).

وتُعرّف الموارد البشرية التعليمية إجرائياً بأنها: الكوادر التربوية من (معلمين وإداريين) في أثناء الخدمة في مدارس التعليم الرسمي قبل الجامعي التابعة لوزارة التربية السورية، باعتبار أن هذه الكوادر أحد أهم عناصر العملية التعليمية التعلمية، وأكثرها فاعلية وتأثيراً في تحقيق غايات العمل التربوي..

4/7 تنمية الموارد البشرية: هي "مجموعة المهام المرتبطة بالحصول على الأفراد وتدريبهم، وتطويرهم، وحفزهم، وتنظيمهم، والمحافظة عليهم، بحيث يجب إنجاز هذه المهام بأسلوب يمكن المؤسسة من التعامل مع أي من المتغيرات البيئية والظروف التنافسية، وضمان تحقيق أهداف المؤسسة في الأمد البعيد" (السالم وصالح، 2002، 5).

وتُعرّف تنمية الموارد البشرية التعليمية إجرائياً بأنها: تطوير الأطر التربوية من (معلمين وإداريين) أثناء الخدمة في مدارس التعليم الرسمي لمراحل التعليم قبل الجامعي، ورفع مستوى كفاءة هذه الأطر مهنيّاً من خلال إيجاد البدائل الأفضل لخطط البرامج التدريبية، التي تقيمها وزارة التربية السورية، للنهوض بالعملية التعليمية التعلمية وتحقيق أهدافها التربوية.

5/7 - برنامج " تغيير منهجية التدريب": هو برنامج تدريبي موجه لمعلمي المدارس الرسمية لمرحلة التعليم الثانوي المهني والتقني في سورية بالتعاون مع مؤسسة (GIZ) الألمانية للتعاون الدولي الإقليمي في المجال الفني بهدف إعداد مدرّبين (وزارة التربية، 2016، ب) ، ويعرّف إجرائياً بأنه: البرنامج الذي تناولته الدراسة الحالية في جانبها النظري للتعريف به كأحد البرامج المنفذة حالياً في سورية ضمن الخطط التدريبية السنوية الشاملة لتنمية الموارد البشرية في وزارة التربية السورية، كما تناولته في جانبها العملي من أجل تقويمه كبرنامج منفذ للوقوف على واقع فاعليته لدى المتدربين وذلك تبعاً لكل من القائمتين المعياريتين لـ (قائمة التصنيف المعياري

لاحتياجات المتدربين الواجب تلبيتها في الدورة التدريبية، وقائمة التصنيف المعياري للكفايات الأدائية الواجب تمكينها لدى المعلم المتدرب من خلال الدورة التدريبية).

6/7. قائمة التصنيف المعياري لاحتياجات المتدربين الواجب تلبيتها في دورات برامج تدريب الموارد البشرية التعليمية: وتُعرف إجرائياً بأنها: أحد الأهداف التي سعت الدراسة للتوصل إليها، وذلك لاستخدامها معياراً لتقويم فاعلية البرنامج المدروس من جهة ولاعتمادها في بناء الخطة المقترحة من جهة أخرى، وتتضمن هذه القائمة بنوداً تعبر عن مجموعة من الإجراءات والحاجات التي يحتاجها المتدربون في الدورات التدريبية المطلوب تلبيتها وتوفيرها من خلال عناصره هذه الدورات وهي (الإدارة التدريبية، المحتوى التدريبي، الطرائق والوسائل والأنشطة التدريبية، البيئة التدريبية، المدرب، والمتدرب)، وذلك فيما يتعلق ببرامج التدريب الهادفة إلى تنمية الموارد البشرية التعليمية، لكي تحقق أهدافها بنجاح وفاعلية، وذلك من خلال تجارب عالمية تناولتها الدراسة الحالية.

7/7. قائمة التصنيف المعياري للكفايات الأدائية الواجب تمكينها لدى المعلم المتدرب من خلال دورات برامج تدريب الموارد البشرية التعليمية: وتُعرف إجرائياً، بأنها: إحدى الأهداف التي سعت الدراسة للتوصل إليها، وذلك لاستخدامها معياراً لتقويم فاعلية البرنامج المدروس من جهة ولاعتمادها في بناء الخطة المقترحة من جهة أخرى، وتتضمن هذه القائمة بنوداً تعبر عن مجموعة من المهارات والسلوكيات الواجب تدريب المعلمين المتدربين عليها وتمكينهم منها في الدورة التدريبية بحيث تغطي هذه الكفايات مجالات الأداء كافة المطلوبة مهنيّاً، وهي (مجال التخطيط للدرس، المجال العلمي، المجال التربوي، مجال التقويم، مجال الإدارة الصفية، المجال الشخصي) بما يحقق فاعلية برامج تدريب الموارد البشرية التعليمية وتنميتها، وذلك من خلال تجارب عالمية تناولتها الدراسة الحالية.

8/7. عناصر الدورة التدريبية: تُعرف إجرائياً، بأنها: الأركان الأساسية التي تقوم عليها الدورات التدريبية التربوية بشكل عام متمثلة بـ: الإدارة التدريبية وهي (الجهاز الإداري والإشرافي المعني بتنفيذ الدورة)، المحتوى وهو (المادة التدريبية والموضوعات المطروحة في الدورة)، الطرائق والوسائل والأنشطة التدريبية وهي (الأساليب والطرائق والأنشطة المتبعة والوسائل والتقنيات المستخدمة في الدورة)، البيئة التدريبية أي (البيئة النفسية والمكانية والفيزيائية للدورة)، المدرب أي (الجهاز التدريبي)، والمتدرب أي (الموارد البشرية التعليمية المشاركة) سواء كانوا ممن يتسمون بالصفة التعليمية أو الإدارية.

9/7. احتياجات الموارد البشرية التعليمية في الدورات التدريبية، تُعرف إجرائياً، بأنها: المتطلبات التي يحتاجها المتدربون في الدورات التدريبية، بحيث تمثل (البنود الموزعة في

الاستبانة على عناصر الدورة)، ويتوجب تلبيتها من أجل إنجاز عملية التدريب وتفعيل نتائجها، وذلك من وجهة نظر الموارد البشرية التعليمية في المدارس الرسمية في سورية.

10/7. مجالات الكفايات الأدائية، تُعرّف إجرائياً، بأنها: محاور الكفايات الأدائية الشاملة لجميع جوانب العملية التعليمية التعلمية، والتي تمثلها بنود الاستبانة التي تعبّر عن الكفايات الأدائية المبوبة ضمن هذه المحاور أو المجالات، وهي (مجال التخطيط للدرس، المجال العلمي، المجال التربوي، مجال التقويم، مجال الإدارة الصفية، المجال الشخصي).

11/7. احتياجات المعلم من الكفايات الأدائية تُعرّف إجرائياً، بأنها: كل كفاية يشعر المعلم بضرورة توافرها في أدائه من أجل بلوغه مستوى الإتقان المهني.

الفصل الثاني

دراسات سابقة

المحور الأول: الدراسات ذات الصلة بالتخطيط لتنمية الموارد البشرية وتطويرها.

المحور الثاني: الدراسات ذات الصلة بالبرامج التدريبية ودورات التنمية المهنية للمعلمين في أثناء الخدمة.

المحور الثالث: الدراسات ذات الصلة ببرامج تدريب المعلمين في ضوء الاتجاهات الحديثة، وهي تتفرع بدورها، إلى:

الفرع الأول: برامج تدريب المعلمين وفق احتياجاتهم التدريبية.

الفرع الثاني: برامج تدريب المعلمين وفق الكفايات والمعايير المهنية.

❖ مقدمة:

إن الدراسات السابقة عموماً تمثل إحدى المقدمات الأساسية التي تمكّن أي باحث من البدء من حيث انتهى الآخرون، ومن ثم فإن القدرة على الاستعانة بالدراسات والبحوث ذات العلاقة والتي ترتبط بمفاصل عديدة في الدراسة المطروحة ومتغيراتها الأساسية سواء أكان بشكل مباشر أو غير مباشر، يُمكن من دراسة الموضوع بطريقة مجدية وأكثر فاعلية، وعليه فقد أفردت الدراسة الحالية فصلاً مستقلاً للدراسات السابقة لما لهذه الدراسات على كثرتها، من أهمية تعود في جانب، إلى الفائدة الكبيرة التي قدمتها لباقي فصول الدراسة الحالية سواء في الجانب النظري أو العملي على حدّ سواء، وفي جانب آخر فإن الإحاطة بمقتضى ما تطرّق له عنوان هذه الدراسة يتطلب عرض دراسات كافية في كل جوانبه سواء في جانب التخطيط التنموي للموارد البشرية، من حيث النظرة إلى المعلم على أنه استثمار حقيقي ومورد بشري مهم، وعلاقة ذلك ببرامج التدريب والتطوير المهني لهذا المعلم، والتي تأخذ معنى الاستمرارية في أثناء الخدمة ضمناً، ومراعاة الاتجاهات الحديثة لهذه البرامج كمعنى ضمناً أيضاً على الرغم من أنهما لم يأتيا في عنوان الدراسة بشكلٍ صريح، وأخيراً ومن أجل تحقيق الفائدة المرجوة كان لا بد من الإفادة من عددٍ كافٍ من التجارب العالمية التي تناول كل منها أحد جوانب هذه الدراسة، وهو ما تمحور حوله عنوان هذه الدراسة بشكل واضح.

وعليه سيتم استعراض الدراسات السابقة التي استعانت بها الدراسة الحالية ضمن ثلاثة محاور وهي:

المحور الأول: الدراسات ذات الصلة بالتخطيط لتنمية الموارد البشرية وتطويرها.

المحور الثاني: الدراسات ذات الصلة بالبرامج التدريبية ودورات التنمية المهنية للمعلمين في أثناء الخدمة.

المحور الثالث: الدراسات ذات الصلة ببرامج تدريب المعلمين في ضوء الاتجاهات الحديثة، وهي تتفرع بدورها، إلى:

الفرع الأول: برامج تدريب المعلمين وفق احتياجاتهم التدريبية.

الفرع الثاني: برامج تدريب المعلمين وفق الكفايات والمعايير المهنية.

وتُصنف الدراسات كافة في كل من هذه المحاور أو الفروع في صنفين يفرد الأول للدراسات العربية والثاني للدراسات الأجنبية، وذلك وفق التسلسل الزمني من الأقدم إلى الأحدث في كل محور أو فرع على حدّ سواء، بما يتماشى مع التطورات الحاصلة في الموضوعات المدروسة.

المحور الأول: الدراسات ذات الصلة بالتخطيط لتنمية الموارد البشرية وتطويرها.

❖ الدراسات العربية:

1- دراسة شلتوت (2009)، فلسطين: بعنوان: (تنمية الموارد البشرية كمدخل إستراتيجي لتعظيم الاستثمار في العنصر البشري).

هدفت الدراسة: إلى تعرّف كيفية تنمية الموارد البشرية كمدخل إستراتيجي لتعظيم الاستثمار في العنصر البشري في وكالة الغوث بقطاع غزة، وتعرف مدى توظيف إستراتيجيات تنمية الموارد البشرية وأثرها الفاعل في إعداد الفرد، وشملت عينة الدراسة (253) فرداً، واستخدمت الاستبانة أداة للدراسة، وأظهرت نتائج الدراسة: وجود أثر إيجابي على الاستثمار في الموارد البشرية يعود إلى وجود سياسة واضحة لتخطيط طرق استقطاب الموارد البشرية وتدريبها وتطويرها، وكذلك وجود نظام للحوافر، كما بينت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول تنمية الموارد البشرية وأثرها في تعظيم الاستثمار في الموارد البشرية تعزى لمتغير الجنس، بينما أظهرت فروقاً ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير سنوات الخبرة والمؤهل العلمي.

2- دراسة نعيم (2012)، فلسطين: بعنوان: (واقع تنمية الموارد البشرية بوزارة التربية والتعليم العالي وعلاقتها بمستوى الأداء الإداري).

هدفت الدراسة إلى تعرّف واقع تنمية الموارد البشرية بوزارة التربية والتعليم العالي وعلاقتها بمستوى الأداء الإداري، اعتمدت الدراسة عدداً من المتغيرات وهي: (النوع، والمؤهل العلمي، وسنوات الخدمة، والمسمى الوظيفي). وبلغ عدد أفراد عينة الدراسة (103) موظفاً، وتكونت أداة الدراسة وهي استبانة من (87) فقرة موزعة على مقياسين: الأول لواقع تنمية الموارد البشرية، والمقياس الثاني لمستوى الأداء الإداري، ومن أهم نتائج الدراسة: قيام وزارة التربية بدورها في تنمية الموارد البشرية للموظفين من وجهة نظرهم بنسبة (63.2%)، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع تنمية الموارد البشرية، وكذلك لمستوى الأداء الإداري تعزى لمتغيرات: (النوع، والمؤهل العلمي، وسنوات الخدمة)، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع تنمية الموارد البشرية، وكذلك لمستوى الأداء الإداري تعزى لمتغير المسمى الوظيفي لصالح الإدارة العليا.

3- دراسة الوسيدي (2014)، السعودية: بعنوان: (واقع تنمية الموارد البشرية في مركز دراسة الطالبات بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية).

هدفت الدراسة إلى تعرف واقع تنمية الموارد البشرية في مركز دراسة الطالبات بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظر الإداريات، وتحديد الصعوبات التي تواجه تنمية هذه الموارد البشرية، والكشف عن دور المتغيرات (سنوات الخبرة، المؤهل العلمي) في تقديرات الإداريات لواقع

وصعوبات ومقترحات تنمية هذه الموارد البشرية، وبلغ عدد أفراد عينة الدراسة (205) إدارية، وكانت أداة الدراسة هي الاستبانة، ومن أهم نتائج الدراسة:

أظهرت نتائج الدراسة أن إجابات أفراد عينة الدراسة محايدة في الموافقة على واقع تنمية الموارد البشرية في مركز دراسة الطالبات بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في واقع تنمية الموارد البشرية من وجهة نظر الإداريات لصالح أصحاب المؤهل العلمي ماجستير فأعلى.

4- دراسة سبرينة (2015)، الجزائر: بعنوان: (أثر إستراتيجية تنمية الموارد البشرية على أداء الأفراد في الجامعات "دراسة حالة عينة من الجامعات الجزائرية").

هدفت الدراسة إلى تحديد أثر إستراتيجية تنمية الموارد البشرية على أداء الأفراد في الجامعات "دراسة حالة عينة من الجامعات الجزائرية"، وبلغ عدد أفراد عينة الدراسة (524) فرداً، وتم تطبيق الاستبانة أداة للدراسة، ومن أهم نتائج الدراسة:

وجود علاقة ارتباطية تأثيرية قوية وذات دلالة إحصائية بين إستراتيجية تدريب الموارد البشرية وتنميتها، التعلم التنظيمي، التطوير (التنظيمي، الإداري وتطوير المسار الوظيفي) وإستراتيجية الإبداع الوظيفي وأداء الموارد البشرية في الجامعات محل الدراسة؛ عدم وجود فروقات ذات دلالة إحصائية حول أثر إستراتيجية تنمية الموارد البشرية على أداء الأفراد في الجامعات محل الدراسة تعود لمتغير الجنس؛ الوظيفة، العمر، المؤهل العلمي، والخبرة الوظيفية.

5- دراسة السعدي (2014)، سورية: بعنوان: (واقع تخطيط تنمية الموارد البشرية في برنامج المدرسة صديقة الطفولة وفق المعايير الوطنية - دراسة تحليلية تقييمية).

هدفت الدراسة إلى أهداف عديدة، كان أهمها: تعرّف مستوى الفائدة التي حققتها المدارس صديقة الطفولة من خلال تنفيذ الأنشطة المتضمنة في الخطط المركزية المشتركة بين وزارة التربية ومنظمة اليونيسف للأعوام (2008 وحتى 2012) من وجهة نظر مواردها البشرية (كادرها التربوي)، وللوصول إلى الأهداف المطلوبة اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت أربع أدوات: الأولى استبانة وجهت لعينة القائمين على برنامج المدرسة صديقة الطفولة والتي شملت (52) فرداً، والاستبانة الثانية وجهت لعينة الموارد البشرية في تلك المدارس وقد شملت (541) فرداً، والثالثة وهي بطاقة مقابلة وجهت لعينة القائمين على برنامج المدرسة صديقة الطفولة وقد بلغت (15) فرداً، والرابعة وهي بطاقة ملاحظة أخرى وجهت لعينة من الموارد البشرية في تلك المدارس وقد بلغت (52) فرداً، وأظهرت أهم نتائج الدراسة: أن المتوسط الكلي لمستوى الفائدة التي حققتها المدارس صديقة الطفولة من خلال تنفيذ الأنشطة المتضمنة في الخطط المركزية للمدارس صديقة الطفولة المشتركة بين وزارة التربية ومنظمة اليونيسف

للأعوام (2008 وحتى 2012) من وجهة نظر مواردها البشرية (كادرها التربوي) على المستوى الإجمالي قد بلغ (2.15)، وهو يأتي ضمن المستوى المتوسط.

❖ الدراسات الأجنبية:

2- دراسة أبو تينة وصديق Abu-Tineh & Sadiq (2018)، قطر: بعنوان: (خصائص وخطط التطوير المهني الفعال: حالة معلمي المدارس في قطر)

Characteristics and models of effective professional development: the case of school teachers in Qatar.

هدفت هذه الدراسة إلى تعرّف خصائص التطوير المهني الفعال وكذلك الخطط الفعالة لتحقيق هذا التطور، كما يراها معلمو المدارس المستقلة في دولة قطر، اتبعت الدراسة منهجية المسح، واستخدمت الاستبانة أداة للدراسة وزعت على عدد إجمالي يبلغ 1000 معلم مدرسة من المدارس الابتدائية والإعدادية والثانوية المستقلة في قطر، مع معدل استجابة 63%. وكان من بين المشاركين 283 من معلمي المدارس الابتدائية و 174 من المدرسين في المدارس الإعدادية و 174 مدرساً في المدارس الثانوية. وعلاوة على ذلك، شملت العينة 458 معلمة و 173 معلماً. وأشارت معلومات ديموغرافية إضافية إلى أن 186 مشاركاً كانوا مدرسين مبتدئين (أقل من خمس سنوات في التدريس)، وكان 294 مشاركاً مدرساً متوسطياً (من خمسة إلى 15 عاماً في التدريس، و 151 أكثر من 15 عاماً في التدريس)، وبعد تحليل البيانات أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مدرسي المدارس في إدراك الخصائص المقترحة للتطور المهني الفعال وفي إدراك نماذج التنمية المهنية الأكثر فاعلية والأقل فاعلية تعزى إلى جنسهم وسنوات خبرتهم في التدريس والمستوى المدرسي.

المحور الثاني: الدراسات ذات الصلة بالبرامج التدريبية ودورات التنمية المهنية للمعلمين في أثناء الخدمة.

❖ الدراسات الأجنبية:

1- دراسة ألتون (2012)، بريطانيا وتركيا: بعنوان: التطور المهني وبرامج التدريب أثناء الخدمة للمعلمين: مقارنة بين التجريبتين التركية والبريطانية.

INSET (In-Service Education and Training) and Professional Development of Teachers: A Comparison of British and Turkish Cases.

هدفت الدراسة إلى تحديد مكونات برنامج التدريب الناجح في أثناء الخدمة، واتبعت المنهج الوصفي التحليلي في توصيف الممارسات المتعلقة بتدريب المعلمين أثناء الخدمة في البلدين ومن ثم تحليلها للوصول إلى نقاط التشابه والاختلاف بينهما، ومن أهم النتائج أن أحد أبرز

الاختلافات بين البلدين تتعلق بدرجة مركزية القرار فيما يتعلق بالتخطيط لبرامج تدريب المعلمين، فالبرامج التي يبدأ التخطيط لها في المدارس هي شائعة أكثر في بريطانيا، ومن جانب آخر في النموذج التركي، تدعو الوزارة عدداً محدداً من المعلمين للاشتراك في دورات تدريبية على أن يشاركوا المعرفة التي حصلوا عليها خلال الدورات مع زملائهم عند العودة إلى مزاولة عملهم، هذا النموذج يسمى في بريطانيا نموذج "المعلم الخبير فني أو تقني"، وقد أظهرت الدراسات أن هذا النموذج غالباً لا يظهر نجاعة أو فاعلية.

2- دراسة باسكان ويلديز وتوك (2014) فنلندا: بعنوان: (أنظمة تدريب المعلمين في فنلندا و مقارنات متعلقة بتركيا).

Teacher training system in Finland and comparisons related to Turkey

هدفت الدراسة إلى شرح العنصرين الأكثر أهمية والتي كانت وراء النجاح المبهر للطلاب الفنلنديين، وهما الأنظمة التعليمية وأنظمة تدريب المعلمين المتبعة في فنلندا، والهدف الآخر هو مناقشة ما يمكن أن تتعلمه تركيا من التجربة الفنلندية وتتبناها مع الأخذ بعين الاعتبار الاختلاف في السياسات التعليمية المتبعة في البلدين، واتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي وأظهرت النتائج أن تركيا تستطيع الاستفادة فيما يخص الدورات التدريبية للمعلمين، ففي فنلندا، الأشخاص المسؤولون عن تنظيم برامج التدريب وتطبيقها هم من حملة الماجستير في اختصاص تدريب المدرسين، ويقوم المنظومة بمراجعة محتوى البرامج وتعديله على نحو دوري للتأكد من تكيفها مع المشكلات الحالية التي يواجهها المعلمون وآخر التطورات الجارية في مجال التعليم، مع استمرار تواصلهم مع المعلمين ومساعدتهم في نقل الخبرات والمعلومات التي حصلوا عليها أثناء الدورة إلى أرض الواقع، كما يجب على المعلمين الذين شاركوا في الدورات أن يكتبوا تقريراً عن تجربتهم بعد مضي ستة أشهر على مزاولة عملهم بعد انتهاء الدورة التدريبية وإذا ما قدمت الدورات المساعدة وحقت الأهداف المرجوة منها.

3- دراسة ريبس وكابريرا و كاريدو، (2014)، أمريكا وأوروبا: بعنوان: (دراسة في برامج تدريب المعلمين في الولايات المتحدة وأوروبا).

A Study of Teacher Training in the United States and Europe.

هدفت الدراسة إلى البحث في تدريب معلمي المرحلة الإعدادية في الدول: إسبانيا، الولايات المتحدة (تكساس)، وفي دولتين صغيرتين نسبياً في أوروبا هما لوكسمبورغ وأيسلندا، و إجراء مقارنة بين أهم العناصر الأساسية التي تكون برامج التدريب وهي: المدة الزمنية للتدريب، المحتوى التدريبي، وعملية اختيار الإدارة التدريبية من مسؤولين عن برامج التدريب وتنفيذها، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وقد أظهرت النتائج أن برامج التدريب التي جرى

تحليلها ذات عناصر تدريبية متشابهة والهدف من إقامة هذه البرامج التدريبية يبدو أنه مشترك أيضاً، لكنها لم تظهر أي توافق فيما يخص مدة الدورات أو مدى أهمية كل عنصر من العناصر المكونة للبرنامج التدريبي، كما تبين أن هذه البرامج قد اهتمت بتطوير الجانب المهني والشخصي للمعلمين.

4- دراسة إيميري بالتعاون مع جامعة إسيكس (2014)، بريطانيا: بعنوان: (دراسة عالمية حول مواصفات، التدريب والتطور المهني لمعلمي المرحلة الابتدائية).

A global study of primary English teachers' qualifications, training and career development.

هدفت هذه الدراسة إلى تقديم تقرير موسع عن مؤهلات، مواصفات، التدريب والتطور المهني للمعلمين عالمياً، وجاءت الأسئلة التي حاولت الدراسة الإجابة على النحو الآتي: 1. كيف تتم عملية تدريب المعلمين في مختلف بلدان العالم؟ 2. ما الكفايات والمواصفات التي يجب أن يمتلكوها؟ 3. ما الدعم الذي يتلقونه لتطويرهم المهني؟ 4. ما فرص الترفيع المتاحة لهم؟ 5. ما مدى رضاهم عن مهنتهم المختارة؟، وقد بلغت عينة الدراسة (2500) فرداً من معلمي ومديري المدارس الخاصة والحكومية في تسعة بلدان من العالم وهي: الأرجنتين، كرواتيا، ألمانيا، إيطاليا، ليتوانيا، رومانيا، صربيا، إسبانيا، تاوان، أوكرانيا، ليتم تجميع البيانات من خلال استبيان إلكتروني بالإضافة إلى إجراء مقابلات وجهاً لوجه مع مجموعة من المعلمين والمديرين من أفراد العينة، وقد أظهرت النتائج أن 85% من المعلمين صرحوا أنهم خضعوا لبرامج تدريب أثناء الخدمة والتي ساعدتهم في الوصول إلى مستوى عالٍ من التطور المهني، والتمكّن من الكفايات والمواصفات التي يجب أن تتوفر في المعلم الناجح والتي كان غالبية المشاركين قد أجمعوا عليها وهي: 1. القدرة على الإدارة الصفية الناجحة ومعالجة مشاكل الانضباط داخل الصف 2. الإلمام بطرق التدريس 3. التركيز على العمل ضمن مجموعات وكذلك الإدارة الجيدة لهذه المجموعات واختيار أفرادها بعناية 4. المعرفة الجيدة بكيفية استخدام التكنولوجيا داخل الصف 4. الإلمام بعلم نفس الطفل ومستوى تعلمه تبعاً لفتته العمرية. 5. القدرة على مشاركة التجارب والخبرات الذاتية مع الآخرين وكذلك الاستفادة من تجارب الزملاء 6. توافر الإعداد الجيد قبل البدء بمهنة التعليم وقبول فكرة التدريب المستمر أثناء الخدمة 7. تعلّم كيفية تحفيز الطلاب وتعزيزهم 8. القدرة على تحديث أساليب التدريس مع مرور الوقت 9. القدرة على التعامل مع تغير الطلاب على نحو مستمر من صف إلى صف وأيضاً التغيرات التي تطرأ على الطلاب في الصف نفسه.

5- دراسة يورغن ونلسون وآخرون (2014)، مونتينيغرو: بعنوان: (تطوير برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة في المدارس في مونتينيغرو).

School-Based In-Service Teacher Training In Montenegro.

هدفت الدراسة إلى وصف برامج تطوير التعليم والتدريب المطبقة في مونتينيغرو بالإضافة إلى إنتاج قواعد إرشادية من أجل تنظيم كفايات مشابهة لتلك الموجودة في بقية بلدان مؤسسة التدريب الأوروبية VET كما هدف الباحث من وراء ذلك إلى تمكين صناع القرار وأصحاب المهنة من تنظيم خطط تدريبية داخل المدارس داعمة للتطور المهني للمعلمين، اعتمدت الدراسة **المنهج الوصفي** وكانت عينة الدراسة مجموعة من المشاركين من مختلف مدارس البلاد التي أظهرت اهتماماً بهذه الدراسة وجرى اختبارهم كما أخذت آرائهم فيما يخص هذه الممارسات وتأثيراتها على عملهم، وقد أظهرت **نتائج الدراسة** إيجابيات عديدة لتبني مبدأ التعلم الأفقي خلال برامج التدريب أثناء الخدمة إذ إن النسبة الأكبر من المعلمين المشاركين في الدراسة أظهروا فائدة كبيرة من مشاركة تجاربهم مع زملائهم ممن يواجهون نفس التحديات على الصعيد المهني.

6- دراسة برويك وبوكدام (2014)، أوروبا: بعنوان: (تعليم المعلمين: تدريب معلمي المرحلة الابتدائية في أوروبا)

Teaching Teachers: Primary Teacher Training In Europe.

هدفت الدراسة إلى المساهمة بتزويد لجنة البرلمان الأوروبي بمعلومات حول نوعية التربية والتعليم في المرحلة الابتدائية في أوروبا وتقييم عملية تدريب المعلمين أثناء الخدمة و تطورهم المهني المستمر وذلك من وجهة نظر معلمين، وقد تركزت أدوات الدراسة في تحليل الوثائق المتاحة، وكذلك اعتمدت إجراء المقابلات إذ جرت مع 13 فرداً من معلمين وتربويين وصناع قرار في كل دولة من الدول السبع المشاركة، وهي: النمسا، فنلندا، فرنسا، إيرلندا، إيطاليا، ليتوانيا وهولندا، واعتمدت الدراسة **المنهج الوصفي التحليلي**، وقد أظهرت **نتائج الدراسة** ضرورة تحديد الكفاءات التي يحتاجها المعلمين وفقاً لمكان عملهم وطبيعته، وضرورة إعادة تصميم برامج اختيار المعلمين، كما أكدت على ضرورة تقديم برامج داعمة للمعلمين الجدد ودعم تطورهم المهني المستمر.

7- دراسة مانسو و فيلانت (2014)، فرنسا: بعنوان: (برامج تدريب المعلمين: التعلم من التجارب العالمية الملهمة).

Teacher Education Programs: Learning From Worldwide Inspiring Experiences.

هدفت هذه الدراسة إلى إلقاء الضوء على أهمية تطوير برامج تدريب المعلمين، ولهذا السبب قام الباحث بتحليل مجموعة من برامج التدريب في بعض دول العالم منها: الولايات المتحدة، أستراليا، إنجلترا، هولندا، فنلندا والسويد من أجل إعادة بناء برامج تدريب المعلمين، وقد اعتمد الباحث **المنهج الوصفي التحليلي**، واستخدم المقابلات والاستبيانات كأدوات للدراسة، وقد أظهرت النتائج أن

الاستقلالية المتزايدة التي تُمنح للمؤسسات المسؤولة عن برامج التدريب في بلدان عديدة أدت إلى تفاوت في المبادئ الأساسية للبرامج التدريبية لذا لا بدّ من وضع معايير ثابتة للتدريب.

8- دراسة تشونغ (2014)، فرنسا والنرويج: بعنوان: (مقارنة بين برامج التدريب التربوي للمعلمين في فرنسا والنرويج: فاعليتها وتوصيات من أجل التطوير).

Comparative Analysis of Special Education Teacher Training in France and Norway: How effective, areas taught and recommendation for improvement.

هدفت الدراسة إلى فهم نوعية التدريب ومجالاته في برامج تدريب المعلمين الموجودة حالياً في فرنسا والنرويج وذلك من خلال دراسة كيفية إعداد برامج التدريب تبعاً للعناصر الأربعة الآتية: الإدارة التدريبية، ومحتوى التدريب، وتقويم المشاركين، ومهارات المعلمين الصفية، وقد اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي واستخدم أدوات متنوعة للدراسة ضمت استبيانات، مقابلات، والمتابعة الدقيقة داخل الصفوف، وقد أظهرت النتائج أن الكفايات المعيارية التدريبية التي تقرها مؤسسة تدريب المعلمين الفرنسية IUFM تفسر المصداقية والثقة الموجودة في المعلمين الفرنسيين الذين يتدربون على أيدي مدرّبين محترفين، لكن نظام التدريب في النرويج يتفوق من ناحية تقديم المحتوى التدريبي الذي يتناسب في كلا مؤسسات التدريب العامة والخاصة لضمان الترابط والشمولية في مهنة التعليم، كما أن متابعة المعلمين بعد انتهاء برامج التدريب يعدّ عنصراً هاماً من عناصر نجاحها، ويفضل أن يقوم بعملية المتابعة مدرسون ذوو خبرة تختارهم مؤسسة التدريب من الكادر الموجود ضمن المدرسة التي يستكمل فيها المتدربون عملهم.

9- دراسة ديفجاك (2014)، سلوفينيا: بعنوان: (عملية تدريب المعلمين أثناء الخدمة: الحافز، الأهداف والتقييم).

In-Service Teacher Education and Training: Motives, Objectives and Evaluation.

هدفت الدراسة إلى إظهار آراء المشاركين في برامج تدريب المعلمين المختلفة، وتأثير هذه البرامج التدريبية على عملهم وتطورهم المستمر، وقد ركّز الباحث على الغاية من برامج التدريب أثناء الخدمة وتحليلها من أجل الوصول إلى خطة إعادة تجديد وتحديث لهذه البرامج، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي وضم التحليل سبعة برامج تدريبية وشملت العينة بمعظمها معلمات بنسبة أكثر من نصف المشاركين، ثم جمعت المعلومات عن طريق استبيانات واستطلاعات الرأي ومن ثم تم تحليلها، فجاءت نتائج الدراسة لتظهر: أن الدافع الأقوى للمشاركة في هكذا برامج هي أولاً الرغبة الذاتية في اكتساب معارف جديدة، وثانياً الرغبة في تبادل الخبرات والتجارب حول الممارسات السليمة مع المعلمين الآخرين، ويليهما اكتساب مهارات التطور المهني، تليها متطلبات الترقية في العمل أو المدارس.

11- دراسة ليو و ليو وتشانغ وكيني Liu & Liu & Chang & Kenny (2015)، الصين: بعنوان: وصف آفاق تدريب المعلمين في الصين.

"Describing the Landscape of Teaching Training in China.

. أهداف الدراسة: تهدف الدراسة إلى وصف برامج التدريب المتضمنة أساليب توصيل التدريب وتقييم نوعية المعلمين، وقد اعتمدت الدراسة المنهج التحليلي، واستخدمت قواعد بيانات أربع تتضمن آراء المعلمين التي جمعها المكتب المهني في محافظة شانكسي في الصين وكان من أهم ما خلصت إليه الدراسة: أن التدريب متوافر لمعلمي المدن أكثر منه لمعلمي الضواحي بالتالي لا بد من التعامل مع هذه الفجوة، وكذلك لا يجد المعلمون البرامج فعالة بما فيه الكفاية لذا لا بد من الاستثمار الحكومي في تطويرها باستمرار.

13- دراسة أوميديان وبرايمنتار (2014)، إيران: بعنوان: (فاعلية الدورات التدريبية أثناء الخدمة لمعلمي الصف السادس في مدينة أنديمشك).

The Effectiveness of In-service Training Courses on the Sixth Grade Teachers of Andimeshk City.

هدفت هذه الدراسة إلى تقييم فاعلية دورات التدريب أثناء الخدمة لمعلمي الصف السادس في مدينة أنديمشك الإيرانية من أجل الوصول إلى دليل لتصميم دورات تدريبية ناجحة خصوصاً وأن تطبيق برامج التدريب ودمجها على هذا النحو مع التعليم في إيران يعدّ حديثاً نوعاً ما، وقد ضمت عينة الدراسة جميع معلمي الصف السادس في أنديمشك والبالغ عددهم (115) معلماً ومعلمة، وقد جرى استخدام استبيان تضمن (21) سؤالاً، كما جرى اتباع المنهج الوصفي التحليلي وأخيراً صنفت عينة الدراسة الجوانب الإيجابية لهذه الدورات على النحو الآتي: ازدياد وعي المعلمين وفهمهم دورهم في عملية التعليم وأهدافها، وازدياد قدرتهم على التعامل مع الصعوبات وتحديد المشكلات التي يعاني منها الطلاب عادة، وكذلك ازدياد فهم المعلمين للنشاطات والمهام المطلوبة منهم، وأيضاً ازدياد وعي المعلمين في التعامل مع الطلاب الذين يظهرون اضطرابات سلوكية محددة، وأخيراً ازدياد وعي المعلمين في التعامل مع الطلاب والزملاء وتخطي المعوقات التعليمية.

14- دراسة مولر وأندريتز (2015)، النمسا: بعنوان: (برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة) In-service teacher training in Austria.

هدفت الدراسة إلى تقييم أهمية برامج التدريب أثناء الخدمة في نظام التعليم في النمسا من خلال إلقاء الضوء على تطبيق برامج التدريب، والمبادرات، والقوانين الوزارية والإصلاحات التي جرت لتحسينها.

أتبع في الدراسة المنهج الوصفي التحليلي من أجل توصيف الإجراءات المتبعة في برامج التدريب والقوانين الصادرة عن الوزارة بخصوصها بدءاً من العام 2000 وحتى تاريخ نشر الدراسة، ومن ثم تأتي عملية تحليل تلك البرامج والقوانين لمعرفة أثرها في العملية التعليمية. أظهرت النتائج أنه نادراً ما يتم استخدام البيانات التجريبية في عملية التخطيط لبرامج التدريب في النمسا وذلك لسببين: أولاً أن هذا المجال لم تتم دراسته على نحوٍ وافٍ من الباحثين وثانياً أن الوثائق الخاصة ببرامج التدريب تعدّ غير كافية وغالباً غير متاحة للباحثين. أظهرت النتائج أيضاً أن هناك حاجة ملحة لبرامج التدريب لنسبة تتجاوز 60% إلى 70% بالمئة من المعلمين في النمسا في ثلاث مجالات أساسية: 1. تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة 2. طرائق التدريس الخاصة بكل محتوى 3. التعامل مع مشاكل السلوك والمشاكل التأديبية لدى الطلاب. واحد من كل ثلاثة معلمين أظهر حاجة لبرامج تدريب تعنى بالمجالين الثاني والثالث. اثنين من كل ثلاثة معلمين أقرروا بعدم وجود برنامج تدريبي في النمسا مناسب لهذه المجالات. هذا يعني أن برامج التدريب في النمسا تتناسب احتياجات المعلمين بشكل جزئي فقط، لذلك يجب جعل قضية التطور المهني قضية أساسية مسؤولية رئيسية من مسؤوليات الموجهين وأن الخطط يجب أن توضع بعد التعاون والتشاور مع المعلمين، كما يجب إدخال نظام المكافآت وذلك من خلال فتح فرص عمل للمعلمين الذين يشاركون في الدورات بهدف رفع حوافز المشاركة ودوافعها.

15- دراسة غافيفكر وعبد الرزاق (2016)، ماليزيا: بعنوان: (العلاقة بين عملية التدريب أثناء الخدمة والتطور المهني للمعلمين في ماليزيا: عوامل التناسب).

Relationship Between Teachers' In-Service Training And Teaching Professionalism : Suitability Aspects.

هدفت هذه الدراسة إلى تقييم مقدار التناسب بين مختلف عناصر عملية التدريب أثناء الخدمة والتي تضم: التخطيط، المحتوى، القائمين على تنفيذ الدورات، المدة الزمنية، والموقع، إلى جانب ذلك فإن الدراسة تهتم بالعلاقة بين التطور المهني والاحترافية لدى المعلمين وبين عناصر التدريب أثناء الخدمة، وذلك للتوصل إلى دليل يمكن استخدامه في تخطيط برامج تدريب ناجحة ومناسبة لاحتياجات المعلمين.

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي وأدوات بحث كمية من ضمنها استطلاعات الرأي والاستبيانات لجمع البيانات، وشملت عينة الدراسة (174) معلماً من (6) مدارس إعدادية في مقاطعة أوتاما في كوالا لامبور في ماليزيا، وأظهرت نتائج الدراسة ارتباطاً واضحاً بين عناصر التدريب المختلفة المذكورة أعلاه وبين ارتفاع في مستوى المهنية والاحترافية في التعليم، كما أظهرت الدراسة أن برامج التدريب يجب أن تتسق مع احتياجات المعلمين، كما أن التخطيط لبرامج التدريب أثناء الخدمة يجب أن يبدأ داخل المدارس والمؤسسات التعليمية وذلك من أجل أن

تخاطب حاجات المعلمين بطريقة فعالة، كما أن معظم الذين شاركوا في الاستبيان أكدوا على ضرورة أن يتناسب محتوى البرامج مع الحاجات التعليمية الحالية والمستقبلية من أجل تحسين نوعية التعليم، وكنتيجة نهائية أظهرت الدراسة أن ثلاثة من العناصر المكونة للبرنامج التدريبي مرتبطة بشكل كبير برفع نسبة الاحترافية عند المعلمين وهذه العناصر هي: التخطيط، المحتوى والقائمين على تنفيذ الدورات، بينما العناصر التي تتعلق بمدة ومكانها الدورات لم تظهر ارتباطاً قوياً مع نسبة الاحترافية عند المعلمين.

17- دراسة لويالكا و تشانغ و ليو (2016)، الصين: بعنوان: (تطبيق برامج تدريب المعلمين في الصين وآثار الخطط المتبعة).

Implementation of Teacher Training in China and Its Policy Implications.

هدفت الدراسة إلى تقويم برنامج تدريب المعلمين الوطني في الصين (NTTP) من حيث (أنواعها، محتوى البرامج، وطريقة تقديم المحتوى)، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي كما اعتمدت على أربع أدوات للوصول إلى البيانات المطلوبة، وهي: بيانات من المقابلات التي أجراها مع عدد من المعلمين والمديرين، بيانات إدارية تختص بتنظيم برامج التدريب، وأخيراً بيانات ناتجة عن الملاحظة الدقيقة لعدد من الدورات التدريبية، كما طُبّق الاستبيان على معلمين ومدرّاء من 68 مدرسة واستقصيت آراؤهم حول فاعلية الدورات التدريبية التي خضعوا لها خلال الفصل الدراسي 2014/2013، وأظهرت النتائج أن مشروع تدريب المعلمين الوطني يبتعد عن أهداف السياسة التربوية الرسمية في عدة نقاط، مواد ومحتوى البرامج لا تتوافق بشكل كامل مع الأهداف الرسمية.

18- دراسة زهانغ وهاو (2016)، الصين وألمانيا: بعنوان: (مقارنة في برامج التدريب أثناء الخدمة بين الصين وألمانيا).

Comparative Study of In-service Teacher Education between China and Germany.

هدفت هذه الدراسة إلى الإشارة نحو النقص الحاصل في برامج تدريب المعلمين في كل من الصين وألمانيا وبالتالي تقديم اقتراحات تطويرها، كما هدفت الدراسة إلى دعم التطور المهني للمعلمين من خلال تدريبهم على توظيف خبراتهم السابقة في المواقف التعليمية الواقعية، وقد اتبعت الدراسة المنهج الوصفي المقارن، فأظهرت النتائج أن في الصين: برامج التدريب لها شكلان أحدهما يتم داخل المدارس والثاني يتم عن بعد عن طريق الحواسيب، ومن أهداف هذه البرامج تحسين المستوى الأخلاقي والمعنوي للمعلمين، تطوير نوعية المعلمين، ورفع مستوى وعيهم للتعليم المعاصر وإدراكهم، كما أن المعلمين المشاركين يُعفون من واجباتهم التعليمية من

أجل حضور الدورات التدريبية، والمشاركة في البرامج التدريبية له الأثر في تقويم المعلمين ورواتبهم مما يؤدي إلى رفع حافز المعلمين والتزامهم بهذه البرامج، أما في ألمانيا: تهدف برامج التدريب إلى تحسين مستويات الكفاءة المهنية للمعلمين بشكل تدريجي، و يتم اختيار المشاركين في البرامج بناء على رغبتهم أو بناء على طلب من السلطة المشرفة عليهم في المدارس، لكن حضور الدورات التدريبية ليس له تأثير في عملية تقييم المعلمين ورواتبهم.

19- دراسة بينسكايا، بونوماريفا وكوساريتسكي (2016)، روسيا: بعنوان: (التطور المهني وبرامج التدريب أثناء الخدمة للمعلمين المبتدئين في روسيا).

Professional Development and In- Service Training for Young Teachers in Russia.

هدفت الدراسة إلى الحصول على معلومات حول المشكلات التي يواجهها المعلمون المبتدئون عند دخولهم مهنة التعليم والبحث في احتياجاتهم المهنية وتلبيتها من خلال برامج التدريب أثناء الخدمة، اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وأكّدت نتائج الدراسة على ضرورة إعداد المحتوى التدريبي من قبل أشخاص ذوي خبرة تعليمية تمكّنهم من الإحاطة بالمشكلات المتوقعة لدى المبتدئين ومساعدتهم في علاجها، كما أوضحت نتائج الدراسة أيضاً ضرورة الربط بين الجانب العملي بالنظري في هذه البرامج من خلال التطبيق العملي المباشر للنظريات وترجمة ذلك من خلال مواقف فعلية داخل الصف، وأخيراً أكّدت على ضرورة الارتباط المباشر بين البرنامج التدريبي وبين المدارس التي يعمل بها المعلمون المشاركون وألا ينتهي هذا التعاون مع انتهاء الدورة التدريبية بل تستمر المتابعة حتى بعد انتهائها.

20- دراسة صادرة عن مجلس العموم البريطاني (2016) House of Commons، بريطانيا: بعنوان: (تدريب المعلمين الجدد).. Training New Teachers..

أعدت هذه الدراسة بهدف دراسة حال الطاقم التعليمي البريطاني ومدى كفاءته وتوافقه مع متطلبات عملية التعليم في بريطانيا، استندت الدراسة إلى المنهج التحليلي وجمعت في الأعوام ما بين 2011 وحتى 2015 معلومات عن تدريب 23900 معلماً ما نسبته 53% من إجمالي المدرجين في برامج التدريب، وأظهرت نتائج الدراسة أنه: يجب على الجهات المسؤولة تطوير خطط تدريب المعلم بحيث تغطي فترة التدريب ثلاث سنوات على الأقل، كما يجب تحديد كيفية تحقيق، ويجب على الجهة المسؤولة عن التطوير تحديد مواعيد مخاطبة إدارات المدارس وليس فقط تحديد أولئك المسؤولين عن التدريب، وذلك بهدف البحث في التحديات التي يواجهونها ومحاولة تجاوز العقبات، وأخيراً يجب على الجهات العامة ذات العلاقة بالتطوير، تحديد كيفية تطبيق خطط التقييم وزمانها ومكانها للتمكن من استثمار برامج التدريب لتحقيق نوعية صفية أفضل.

21- دراسة تشين (2016)، سنغافورة: بعنوان: (عملية تدريب المعلمين والتطور المستمر: النموذج السنغافوري).

Teacher Training And Continuing Professional Development: The Singapore Model.

هدفت الدراسة إلى زرع ثقافة التدريب المستمر بين المعلمين في سنغافورة والكشف عن دور "المؤسسة الوطنية للتدريب" وذلك من خلال تقديم 100 ساعة سنوياً للمعلمين للتدريب في المؤسسة بالإضافة إلى ورشات عمل، دورات تدريبية مصغرة، مؤتمرات وحلقات بحث بهدف دعم الموارد البشرية التعليمية بالمقومات الأساسية للنجاح في مواجهة تحديات القرن الواحد والعشرين، وأُتبع في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، كما اعتمدت الدراسة أداة لها المقابلات التي أجريت مع المعلمين في عدد من مدارس سنغافورة لأخذ آرائهم في المبادرات التدريبية من قبل وزارة التربية، وأظهرت نتائج الدراسة أن مبادرتين حصلتا على ردود فعل إيجابية من قبل غالبية المعلمين، الأولى سميت "مدارس مفكرة، أمة متعلمة، والثانية والتي هدفت إلى بناء قاعدة لإدخال تكنولوجيا المعلومات إلى المدارس.

23- دراسة هاريسون (2017)، ليتوانيا: بعنوان: (تحليل نقدي لبرامج تدريب المعلمين المقدمة في ليتوانيا من خلال زيارة عدة مواقع).

Critical Analysis of educational provision in Lithuania and the theme of the visit.

هدفت الدراسة إلى الاطلاع على وضع برامج تدريب المعلمين وأسباب نجاحها أو فشلها، اتُبع في الدراسة المنهج التحليلي، ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بزيارة 4 مدارس وثلاث مراكز تدريب وقام بإجراء استبيانات ومقابلات مع مديري المدارس، والمعلمين، والطلاب، والمسؤولين عن برامج التدريب، وأظهرت النتائج أن برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة تحظى بأهمية كبيرة في ليتوانيا وتعد المشاركة واجبة على كل المعلمين في الدورات لخمس أيام على الأقل خلال العام الدراسي، الأمر الذي يلاقي استحساناً بين المعلمين إذ عبّروا من خلال المقابلات حول الدورات عن الرضا خاصة فيما يتعلق بالمكان والبيئة التدريبية ومحتوى التدريب وكذلك الحس العالي بالمسؤولية والالتزام لدى المدربين، إلا أن المشكلات التي تواجه هذه المراكز تتمحور حول ميزانيتها المحدودة، الأمر الذي يجعل إمكانية جذب مدربين ذوي كفاءة وخبرة عالية للقيام بعملية التدريب أمراً ليس بالسهل.

26- دراسة آراس (2018)، كوريا الجنوبية وأستراليا وسنغافورة: بعنوان: (أنظمة تدريب المعلمين في أستراليا، سنغافورة وكوريا الجنوبية: دراسة مقارنة تعتمد منهج دراسة الحالة).

Teacher Education Systems of Australia, Singapore, and South Korea: A Case-Oriented Comparative Study.

هدفت هذه الدراسة إلى توصيف أنظمة تدريب المعلمين وتنميتهم المهنية في بلدان ثلاثة، والبحث في الأسباب التي تجعل تجاربهم التدريبية ناجحة إذ إنّ برامج تدريب المعلمين تحظى بأهمية بالغة لما للمعلم من دور رفيع المستوى في هذه البلدان، وتعتمد الدراسة على إستراتيجية المقارنة ودراسة الحالة حيث يقوم الباحث بدراسة منظمة لكل بلد على حدة، وقد أظهرت النتائج بأن مهنة التعليم في البلدان الثلاثة المدروسة هي مهنة رفيعة المستوى، لأنها تتطلب من المعلمين تطوراً مستمراً، الأمر الذي يجعل برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة تحظى بأهمية بالغة أيضاً، كما يسمح للمعلمين أيضاً فرصة تحسين رواتبهم تبعاً لسنوات الخدمة ونسب مشاركتهم في برامج التدريب المقدمة بمنهجية وطرق تقديم مختلفة، ففي أستراليا تُعنى المؤسسة الأسترالية للتعليم والتدريب بتقديم مختلف برامج التدريب والتطوير المهني للمعلمين بشكل مستقل بين ولاية وأخرى، أمّا في سينغافورة فالدولة تقدم لكافة المعلمين خيارات تدريبية عديدة منها الدورات ومنها المؤتمرات وغيرها من أشكال التدريب وأساليبه، أمّا في كوريا الجنوبية فإن الحكومة تقدم أشكالاً مختلفة للتدريب منها: التدريب من أجل رفع رواتبهم، وبرامج أخرى خاصة باحتياجات المعلمين لمعالجة نقاط ضعفهم.

المحور الثالث: الدراسات ذات الصلة ببرامج تدريب المعلمين في ضوء الاتجاهات الحديثة، وهي تتفرع بدورها، إلى:

(أ) برامج تدريب المعلمين وفق احتياجاتهم التدريبية:

❖ الدراسات العربية:

الدراسات الأجنبية:

1- دراسة فوك وتشان (2013)، الصين: بعنوان: (احتياجات برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة في هونغ كونغ).

In-Service Teacher Training Needs in Hong Kong.

هدفت الدراسة إلى تقويم العلاقة بين الكفاءات الحالية للمعلمين المرشحين للمشاركة بالبرنامج وكانت الأهداف محددة وواضحة وهي: تعريف المشاركين بالنظريات والممارسات الحديثة في التعلم التدريبي الإلزامي الصادر عن الهيئة التربوية والمجلس التربوي في هونغ كونغ، واحتياجاتهم التدريبية كما يرونها، وذلك ضمن (24) متغيراً، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت استبيان وزع على عينة شملت معلمي (150) مدرسة، وكان هناك شرطاً أساسياً للمشاركة وهو أن يكون لديهم خبرة تدريسية لا تقل عن خمس سنوات وبناء على ذلك تم تقسيم العينة إلى ثلاثة أقسام: الأول يتضمن من لديهم خبرة تدريسية من 5 إلى 10 سنوات والذين شكلوا 50% من العينة المشاركة. القسم الثاني ضم من لديهم خبرة من 11 إلى 20 عاماً

(25% من العينة) والثالث ضمّ من لديهم أكثر من 20 عام من الخبرة في مجال التعليم (25% من العينة)، وأظهرت النتائج أن العلاقة ضعيفة بين كفاءات المعلمين واحتياجات التدريب التي يرونها ضرورية بالنسبة لهم، إذ تبين أن المعلمين لديهم كفاءات مختلفة في مراحل تطوّرهم المهني بينما احتياجاتهم بدت متشابهة، وهكذا فالنتائج أظهرت تحليل كفاءات المعلمين الحالية أو احتياجاتهم الملموسة لوحدها ليست كافية أو مناسبة لتكون دليلاً وتقود عملية وضع محتوى الدورات التدريبية.

3- دراسة بايار Bayar (2014)، تركيا: بعنوان: (عناصر دورات التطوير المهني الفعالة من منظور المعلم).

The Components of Effective Professional Development Activities in terms of Teachers' Perspective.

هدفت الدراسة إلى تحديد عناصر دورات التطوير المهني الفعالة من وجهة نظر المعلمين، وأُتبِع في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وقد اختار الباحث عشوائياً 18 مدرسة من مدارسها الابتدائية في مدينة أماسيا التركية، واختار 16 معلماً من كل مدرسة لإجراء مقابلة، طُلب خلالها من المعلمين المختارين أن يقوموا بعصف ذهني بقائمة احتياجاتهم الأساسية في أية دورة تدريبية للتطوير المهني، فأظهرت النتائج قائمة بهذه الاحتياجات تبعاً لعناصر دورات التطوير المهني الفعالة، بحيث يتم اعتمادها أثناء مرحلة التخطيط والتنظيم من أجل تلبيتها ضمن تلك الدورات، لأن معظم المعلمين يبتعدون عن المشاركة في أية دورة تدريبية ما لم ترتبط باحتياجاتهم التي تتعلق بالمحصلة بمواقف الصف الحقيقية، الأمر الذي يحقق جودة التعليم ورفع مستوى كفاءة المعلمين في نهاية المطاف.

4- دراسة ريبس و كابريرا وآخرون (2014)، إسبانيا: بعنوان: (الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الإعدادية في إسبانيا).

The Training Needs of Secondary Education Teachers in Spain.

هدفت الدراسة إلى البحث في الاحتياجات التدريبية من وجهة نظر المعلمين، ولتحقيق ذلك فقد اتّبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وقد ضمت عينة الدراسة مجموعة من المسؤولين في الوكالة الوطنية لتقييم برامج التدريب بالإضافة إلى مجموعة من المعلمين المتدربين في جامعة في مدينة إشبيلية، وقد بلغ عدد أفراد العينة (244) فرداً، وُزعت عليها استبيانات وفي بعض الحالات أجريت مقابلات مع بعض أفرادها، وقد أظهرت النتائج أن أفراد العينة حدّدوا احتياجاتهم لإعداد برنامج تدريب ناجح، منها: التنوع في أساليب التدريب، والاطّلاع على أساليب حل النزاعات والخلافات بين الطلاب، ودعم التفكير النقدي لدى المعلمين المتدربين وكيفية زرع هذا

التفكير في الطلاب، وكذلك تبادل الآراء وكيفية تطوير حس التعاون بين الطلاب، كيفية التعامل مع البيئة المحيطة بالطلاب، وأخيراً تعزيز القدرة على اتخاذ القرارات.

5-دراسة ماوردي (2014)، إندونيسيا: بعنوان: (تحليل الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الابتدائية).

The Needs Analysis of Training for Elementary School Teachers.

هدفت الدراسة إلى البحث في الاحتياجات التدريبية للمعلمين من أجل التوصل إلى الكفايات المهنية والتعليمية لمعلمي المرحلة الابتدائية، وقد بلغت عينة الدراسة (72) فرداً من المعلمين المشاركين، وتكونت أدوات هذه الدراسة من استبيان للتقييم الذاتي، وأتبع المنهج الوصفي التحليلي لتحقيق الأهداف وبالتالي التوصل إلى النتائج الآتية: أن الفجوة موجودة بين الكفايات المهنية الضرورية واحتياجات المعلمين التدريبية المطلوبة من وجهة نظرهم، متركزة حول: 1. رفع مستوى فهم المحتوى الذي يدرسونه 2. تحسين القدرة على تقويم مستوى الطلاب وكيفية اختبارهم في المعلومات المعطاة 3. استخدام نتائج تقييم الطلاب واختبارهم في عمليتي التعليم والتعلم 4. استخدام مبدأ التفكير النقدي وتطويره لدى المعلم لفهم احتياجات الطلاب بشكل أفضل 5. القدرة على توظيف الوسائل التعليمية بشكل إبداعي وخلاق 6. تطوير الحس التأملي والتفكير الدائم بسلوك المتعلم داخل الصف لتحسينه بشكل دائم 7. القدرة على استخدام تكنولوجيا المعلومات وتبادل الآراء من أجل التطوير الدائم للعملية التعليمية.

6- دراسة بيتش Biech (2016)، أمريكا: بعنوان: (إعداد بيئتك التدريبية)

Preparing Your Training Environment.

هدفت الدراسة إلى: 1- معرفة أثر الموقع التدريبي على المتدربين من خلال توافر بيئة مريحة ومجهزة بأحدث التقنيات للدورة التدريبية. 2- معرفة أثر توقيت الدورة التدريبية على المتدربين. 3- معرفة أثر مضمون الدورة التدريبية على المتدربين وفق احتياجاتهم التدريبية. 4- معرفة ماهية المدرب. 5- مدى توفر عناصر البيئة المادية اللازمة للتدريب من أجهزة وتقنيات وأجهزة حاسوب ... الخ، وبلغت عينة الدراسة (213) مدرساً من مختلف الاختصاصات الدراسية، واستخدمت بطاقة ملاحظة لواقع البيئة المادية لمراكز التدريب أداة للدراسة، كما أتبع المنهج الوصفي التحليلي منهجاً للدراسة، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن:

- 1- البيئة المادية التي ينفذ فيها التدريب لها تأثير كبير على فاعلية التدريب من حيث موقعه وتجهيزاته.
- 2- عدم توافق موعد الدورة التدريبية مع ساعات العمل مما يؤدي إلى ظهور عراقيل تعرق آلية العمل.
- 3- عدم توافق مضمون الدورة التدريبية مع احتياجات المتدربين التدريبية.
- 4- وضع معايير للتدريب على مستوى القائمين بالتدريب.

7- دراسة أولا و وينتكان (2018)، تايلاند: بعنوان: (برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة في تايلاند: الاحتياجات، المعتقدات والتحديات التي تواجه المعلمين).

In-service Teacher Training Program in Thailand: Teachers' Beliefs, Needs, and Challenges.

هدفت الدراسة إلى معرفة الاحتياجات الأساسية والاعتقادات والتحديات التي يواجهها معلّم المرحلة الابتدائية أثناء الخدمة وعلاقتها ببرامج تدريب المعلمين في تايلاند، فاتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي واعتمدت على البيانات التي جُمعت من خلال المقابلات واستخدام الاستبيانات التي وزعت على عينة الدراسة التي ضمت (22) معلماً من معلمي المرحلة الابتدائية، وقد أظهرت نتائج الاستبيان والمقابلات مع المعلمين أن من أهم الاحتياجات التدريبية لدى الجميع في الدورات التدريبية أن تكون بمستوى عالٍ من التفاعلية ويتمخض عنها نقاشاً مجدياً بين المشاركين من جهة وبين المدربين من جهة أخرى.

ب) برامج تدريب المعلمين وفق الكفايات والمعايير المهنية:

❖ الدراسات العربية:

5- دراسة خيو (2012)، سورية: بعنوان: (كفايات المعلم في ضوء أدواره الجديدة في القرن الحادي والعشرين من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية -دراسة ميدانية في جامعات دمشق وحلب والبعث).

هدفت الدراسة إلى التوصل إلى قائمة بأدوار المعلم الجديدة وكفاياته في ظلّ متغيّرات القرن الحادي والعشرين، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وقد بلغت عينة الدراسة (82) فرداً من أعضاء الهيئة التدريسية في كليات التربية بجامعات (دمشق، حلب، البعث) ، وكان من أهم نتائج الدراسة هو ما جاء في قائمة كفايات المعلم في ضوء أدواره الجديدة، وهي: أ) على المعلم السعي إلى التربية قبل السعي إلى التعليم، ب) على المعلم أن يكون منظماً لعملية الحصول على المعرفة، ت) عليه تعليم الطّلبة كيف يتعلمون، ث) عليه تحفيز التعلّم عند الطّلبة، ج) قدرته على الإرشاد التربوي، ح) قدرته على احترام قيم الاجتهاد والتميّز، خ) قدرته على التّواصل والتّعامل مع الآخر، د) قدرته على التعلّم وتحديث معارفه باستمرار.

❖ الدراسات الأجنبية:

1- دراسة جان (2017)، الهند: بعنوان: (معلم القرن الواحد والعشرين: الكفايات وتطويرها) **Teacher of 21st Century: Characteristics and Development.**

هدفت هذه الدراسة إلى توصيف الكفايات التي يحتاجها المعلم الناجح في القرن الواحد والعشرين، واتبّع الباحث في هذه الدراسة المنهج الوصفي وتألفت عينة الدراسة من مجموعة

كبيرة من المقالات الصادرة عن مجلات علمية، ومواقع الكترونية، وكتب الكترونية وتقارير صادرة عن منظمات وهيئات عالمية مختصة بالتعليم، وأظهرت نتائج الدراسة أن الكفايات التي يحتاجها معلم القرن الواحد والعشرين ليكون معلماً ناجحاً هي: القدرة على بناء العملية التعليمية على أساس احتياجات الطلبة . القدرة على استخدام التعلّم ضمن مجموعات كوسيلة لزيادة فاعلية الطلبة داخل الصف . المعرفة الجيدة بالتكنولوجيا وكيفية استخدامها لجذب الطلاب وزيادة انتباههم . القدرة على خلق بيئة مشجعة على التعلّم داخل الصف . تقدير أهمية التعلّم الجماعي ومشاركة الخبرات والأفكار مع المعلمين الآخرين، ويختتم الباحث دراسته بالتوصية على الأهمية الكبيرة التي يجب أن تولى لبرامج تدريب المعلمين من أجل مساعدتهم على التطور بشكل يتناسب مع تطوّر الأدوات، والطلّبة وأنظمة التعليم حولهم.

❖ التعقيب على الدراسات السابقة:

• موقع الدراسة الحالية بين الدراسات السابقة:

تعدّ هذه الدراسة امتداداً للدراسات السابقة واستكمالاً لها، وذلك تبعاً للمحاور التي صنفت ضمنها في هذا الفصل، سواء في محور الدراسات المتعلقة بالتخطيط لتنمية الموارد البشرية وتطويرها كدراسات (الوسيدي، 2014) و (السعدي، 2014) و (سبرينة، 2015) و (ديفجاك، 2014)، أو محور الدراسات المتعلقة بالبرامج التدريبية ودورات التنمية المهنية للمعلمين في أثناء الخدمة كدراسات (رييس، 2014) و (مانسو، 2014) و (ميزرا، 2014)، أو محور الدراسات المتعلقة ببرامج تدريب المعلمين في ضوء الاتجاهات الحديثة سواء فيما يتعلق ببرامج التدريب تبعاً لاحتياجات المعلمين التدريبية كدراسات (القاضي، 2018) و (أولا ووينتكان، 2018) و (فوك وتشان، 2013) أو فيما يتعلق ببرامج التدريب تبعاً للكفايات الأدائية والمعايير المهنية للمعلمين كدراسات (أبو صواوين، 2010) و (العنقري، 2011) و (جان، 2017)، حيث إن كل الدراسات هدفت معاً باتجاه حمل عنوان المحور التي صنفتها الدراسة ضمنه والبحث في موضوعه.

• جوانب الاستفادة من الدراسات السابقة:

▪ أسهمت الدراسات السابقة في إثراء معلومات الدراسة الحالية التي وظفتها في تقديم الإطار النظري وصياغته - أفادت الدراسات السابقة في أساليب المعاملات الإحصائية من حيث تنوع الأساليب الإحصائية لمعالجة نتائج هذه الدراسة - أفادت الدراسات السابقة بالمنهجية العلمية في تقديم الدراسة الحالية، إضافةً إلى إغناء أساليب تناول النتائج من حيث المناقشة والتفسير، وربط نتائج هذه الدراسة ببعض نتائج الدراسات السابقة، بالإضافة إلى الجوانب الآتية: **من حيث الأهداف:** تنوّعت أهداف الدراسات السابقة فتّمت الاستفادة منها في تحديد أهداف الدراسة الحالية المتعلقة بالمحور الأول والتي تركّزت في:

- تعرّف واقع تنمية الموارد البشرية في المؤسسات التربوية بشكل عام، كما ورد في الدراسات (نعيم، 2012)، و(الوسيدي، 2014) - كيفية تنمية تلك الموارد وتطويرها خاصة فيما يتعلق بالموارد البشرية التعليمية، كما ورد في الدراسات (شلتوت، 2009) و(غودر وتاهر، 2012) و(السعدي، 2014) - تعرّف خصائص التطوير والتنمية المهنية الفعّالة والخطط التدريبية المناسبة لهذه التنمية كما ورد في دراسة (أبو تينة وصديق، 2018).
- كذلك الأمر فيما يتعلق بالمحور الثاني وتلك الدراسات التي تركّزت على: توصيف أنظمة تدريب المعلمين وتنميتهم كدراسة (آراس، 2018) - تحديد مشكلات التدريب ومعوقاته لتلافيها من خلال إيجاد حلول مناسبة في برامج التدريب المعدة، كدراسة (نيسا خان، 2017) - الوقوف على الجوانب السلبية في عناصر البرامج التدريبية، كدراسة (نتسل، 2018) - زرع ثقافة التدريب المستمر والكشف عن دور برامجه في التنمية المهنية للمعلمين، كدراسة (نشين، 2016).
- وكذلك الأمر بالنسبة للمحور الثالث وتلك الدراسات التي هدفت إلى: تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين في أثناء الخدمة، كدراسة (شاباني، 2014) - تحديد عناصر دورات التنمية المهنية الفعّالة، كدراسة (بايار، 2014) - التوصل إلى أفضل الكفايات الأدائية والمعايير المهنية كدراسات (العنقري، 2011) و(خيو، 2012) و(محمد، 2013) - تقويم العلاقة بين الكفايات والاحتياجات التدريبية للمعلمين، كدراسة (فوك وتشان، 2013). أما من حيث المنهج: فقد ساد المنهج الوصفي التحليلي في معظم الدراسات السابقة كالدراسات (رييس و كابريرا، 2014) و(يورغن، 2014) و(برويك، 2014) و(وينغ شواي هوي، 2016) وهو ما اتفق مع الدراسة الحالية، ومن حيث العينات: فقد تنوع سحب عينات الدراسات السابقة إذ اختلفت من حيث الحجم، والمواصفات، وطبيعة العمل، إذ تألفت في بعض الدراسات من أعداد كبيرة نسبياً ومتوسطة وصغيرة أحياناً، وهذا ما أفاد الدراسة الحالية وأغناها بالطريقة المناسبة لسحب عينتها وخاصة تلك الدراسات التي تقاربت عينتها مع عينة هذه الدراسة كدراستي (بيتش، 2011) و(رييس وكابريرا، 2014). أما من حيث الأدوات: فمن خلال الاطلاع على أدوات الدراسات السابقة والتي تنوّعت بتنوّع متغيّرات تلك الدراسات وأهدافها، وبشكل عام اعتمد أغلب الباحثين على الاستبانة كأداة لجمع المعلومات كقاسم مشترك بينهم والمقابلات أيضاً في عددٍ منها، وهذا ما أفاد الدراسة الحالية في تصميم أدواتها الرئيسة تبعاً للمنهجية العلمية المتبعة، وقد تشابهت أدواتها مع دراسات عديدة نذكر منها: دراسات (إيميري، 2014) و(مانسو، 2014) و(شاباني، 2014).

وكذلك دراسات: (العنزي، 2009) و(القاضي، 2018) في استبانة تحديد احتياجات المعلمين في الدورات التدريبية، ودراسات (تشونغ، 2014) و(ماوردي، 2014) و(خيو، 2012) في استبانة رصد الكفايات الأدائية ومتابعة المتدربين في مدارسهم ما بعد الدورة التدريبية وتقييمهم الذاتي لسبر مدى فاعلية التدريب أيضاً، ومن حيث النتائج: تتوعد نتائج الدراسات السابقة وفق المتغيرات وتتوعد الأهداف المراد تحقيقها، إلا أن معظمها أظهر نتائج مقارنة ولا سيما الدراسات المشابهة للدراسة الحالية كدراسات (شلتوت، 2009) من حيث الأثر الإيجابي على الاستثمار في الموارد البشرية عموماً والتعليمية منها خصوصاً، كذلك دراستي (بايار، 2014) ويتسم البحث الحالي بنقاط عدة منها: . تناول عنوان هذه الدراسة موضوعات عدة مجتمعة وهي) تخطيط التدريب، وتنمية الموارد البشرية التعليمية، وبرامج تدريبهم في أثناء الخدمة، احتياجات المعلمين التدريبية، الكفايات الأدائية ومعايير التنمية المهنية للمعلمين، وكذلك عرض للتجارب العالمية في مجال تدريب المعلمين) وهذا ما استعرض بدقة مجتمعاً في دراسة واحدة هنا، بينما أفرد لكل موضوع منها دراسة مستقلة أو عدة دراسات في الدراسات السابقة. _توجهت هذه الدراسة بأدواتها لدراسة أكثر من عينة من المعلمين والإداريين في مراحل التعليم الرسمي على اختلاف مراحل التعليم قبل الجامعي كافة بينما اختصت معظم الدراسات السابقة بمرحلة تعليمية واحدة. - تناولت الدراسة الحالية مجموعة من المتغيرات شبه المتكاملة، والمتمثلة في: (الجنس، عدد سنوات الخبرة، المؤهل العلمي، المؤهل التربوي، المحافظة، طبيعة الوظيفة، المرحلة التعليمية) بقصد دراسة جميع المتغيرات ذات التأثير الأساسي في مجال الدراسة بينما اقتصرحت معظم الدراسات السابقة على بعض هذه المتغيرات فقط. - اتسمت نتائج هذه الدراسة بالتوصل إلى تصنيف معياري يمكن أن تقاس على أساسه كفاءة الدورات التدريبية، وذلك بمقدار توافر الاحتياجات التدريبية المصنفة ضمنه، في هذه الدورات أو البرامج. - اتسمت نتائج هذه الدراسة أيضاً بالتوصل إلى تصنيف معياري للكفايات الأدائية المطلوب توافرها في المعلم المتدرب داخل صفه ومدرسته كنوع من متابعته من قبل مدربيه ما بعد الدورة التدريبية للوقوف على مدى الفائدة المتحصلة من التدريب وانعكاس ذلك في أداء المهنة من جهة، ولتقديم المساعدة له وتعميق فوائد التدريب من جهة أخرى، بينما انحصرت نتائج معظم الدراسات السابقة بتحديد مشكلات التدريب ومعوقاته مع بعض المقترحات، وبذلك يمكن أن تعدّ هذه الدراسة إضافة جديدة في الدراسات التربوية.

الفصل الثالث: تخطيط تدريب الموارد البشرية التعليمية وتنميتها

مقدمة.

أولاً. الموارد البشرية (مفهوم وتعريف):

ثانياً. تنمية الموارد البشرية (تعريف، أهمية، أهداف).

ثالثاً. تدريب الموارد البشرية (تعريف).

رابعاً. تخطيط تدريب الموارد البشرية.

خامساً. الاتجاهات المعاصرة حول تدريب الموارد البشرية

أثناء الخدمة.

مقدمة:

لابد قبل الخوض في مفهوم نخطيط تدريب الموارد البشرية التعليمية وتنميتها من الإضاءة على مفاهيم كثيرة مرتبطة ارتباطاً وثيقاً بهذا المفهوم ومن خلالها يمكن إيضاحه على نحو سلس ومنطقي، وهذا ما ستأتي الدراسة الحالية إلى توضيحه على النحو المناسب خلال هذا الفصل، وهكذا فإن عملية التنمية لا تتم إلا من خلال الإنسان ومن أجل الإنسان، فالإنسان هو غاية التنمية، وهو وسيلتها الرئيسية، ولا شك أن أكثر الاستثمارات التي تدر عائداً في الأجل الطويل، هي تلك الاستثمارات التي توجه نحو الثروة البشرية عن طريق تدريب هذه الموارد وتنميتها (ملدعون وآخرون، 2011-2012، 185).

وحين يجري البحث في موضوع تنمية الموارد البشرية وتدريبها وتخطيط برامج تدريب هذه الموارد، لا بدّ من الانطلاق بدايةً من تعريف "إدارة الموارد البشرية"، هذا المفهوم الذي يشتمل على المفاهيم المذكورة كافة، وخاصةً مفهوم التخطيط الذي يمثل أولى وظائف الإدارة وقد يكون أهمها على الإطلاق خاصةً في المؤسسة التعليمية هذا من جهة، ومن جهة أخرى فإن الإدارة على نحو عام، يعود لها الفضل في تحقيق الانتصارات الهائلة في وصول الدول لأهدافها، كما أنها السبب في الإخفاق في تحقيق أهدافها، فالسياسات الجيدة يمكن أن تفشل في ظل الإدارة السيئة، كما يمكن إنقاذ السياسات الضعيفة بواسطة إدارة كفوءة (وزارة التربية، 2016-2017، 9). من هنا كان لا بد بدايةً من تعريف "إدارة الموارد البشرية": وهي "عملية ضرورية يلتزم بها أعضاء التنظيم لتحقيق أهدافهم من جهة، وأهداف التنظيم من جهة أخرى" (غربي وآخرون، 2007، 8)، كما تعدّ إدارة الموارد البشرية "مدخلاً علمياً لإدارة العاملين، أفراداً كانوا أم مجموعات الذين يشتركون في التحقيق الفاعل لأهداف المنظمة، من خلال مجموعة من السياسات، والممارسات التي تبدأ بتصميم العمل وتحليله ثم تخطيط الأفراد المختصين واستقطابهم واختيارهم، والمؤهلين، وتعيينهم، وتدريبهم، وتنميتهم، وإعطائهم تعويضاتهم، وتحفيزهم، ثم التقويم الفاعل لأدائهم وصولاً إلى ضمان أمنهم، وسلامتهم، وغير ذلك من الأنشطة التي تسهم في تعزيز قدراتهم بما ينعكس إيجاباً على تحقيق أهداف المؤسسة، ورسالتها. (ملدعون وآخرون، مرجع سابق، 2011-2012، 21-22) ومما تقدم تتضح أهمية عملية "إدارة الموارد البشرية" المرتبطة بأهمية مفهوم "الموارد البشرية" ما يعني عملية إدارة لأهم أصول المؤسسة وأغلاها، كما أن مفهوم تنمية الموارد البشرية تتأتى أهميته أيضاً من أهمية مفهوم الموارد البشرية، والذي يعرف على النحو الآتي:

أولاً. الموارد البشرية (مفهوم وتعريف):

1.1 مفهوم الموارد البشرية:

- المورد : المورد: "هو مصدر معروف لثروة اكتشف الإنسان أهميتها، وتمكّن من استغلالها لمنفعته، وبالتالي يمكن التمييز بين المصادر، وفق تصنيفين هما: الطبيعة والإنسان نفسه" (ملدعون وآخرون، مرجع سابق، 2011-2012، 17)، وبغض النظر عن مدى وفرة الموارد الطبيعية أو المالية المتاحة فإنها تظل وفرة محدودة الأهمية إذا لم يتوافر الإنسان القادر على التعامل معها، واستثمارها، بما يحقق أهداف التنمية في بناء الحضارة القائمة على أساس التوازن بين الطبيعة والإنسان، فالإنسان يظل بطاقاته العقلانية العنصر الأهم في جميع مواقع العمل، ويظل المصدر الأساسي لتأكيد القيمة المضافة (عساف، 2000، 14) فالعنصر البشري بما لديه من قدرة على التجديد، والإبداع، والابتكار، والتطوير، يمكنه أن يتغلب على ندرة الموارد المادية، وألا يجعلها عائقاً نحو النمو والتقدم، عن طريق الاستغلال الأفضل إن لم يكن الأمثل لطاقات المجتمع العلمية والإنتاجية، فضلاً عن الاستغلال الرشيد للموارد المادية والاستثمارات المتاحة (عبد الباقي، 2000، 49).

2.1 تعريف الموارد البشرية:

تُعرف الموارد البشرية على نحو عام على أنها: "الجموع من الأفراد المؤهلين ذوي المهارات والقدرات المناسبة لأنواع معينة من الأعمال، والراغبين في أداء تلك الأعمال بحماس واقتناع" (وزارة التربية، مرجع سابق، 2016-2017، 10)، وتعرف أيضاً على أنها: "حجم القوة العاملة لبلد ما ومستوى مهارة هذه القوة" (أبو طاحون، 2000، 39)، كذلك هي: "مصطلح يُطلق على قوة العمل في المؤسسة، والموارد البشرية أهم عنصر من عناصر الإنتاج الأخرى (الأموال والتكنولوجيا والتسهيلات الأخرى) وهي تجعل من تلك العناصر ذات معنى وفائدة للمؤسسة وتعدّ أكثرها فاعلية وتأثيراً على تحقيق العمل" (الكلاهد، 2008، 15)، والموارد البشرية كما يعرفها "الشيخ": "مجموع الأفراد والجماعات التي تكوّن المؤسسة في وقت معين، ويختلف هؤلاء الأفراد فيما بينهم من حيث تكوينهم، خبرتهم، سلوكهم، اتجاهاتهم، وطموحاتهم كما يختلفون في وظائفهم، مستوياتهم الإدارية، وفي مساراتهم الوظيفية" (الشيخ، 2008، 10)، وعليه تخلص الدراسة إلى: **تعريف الموارد البشرية التعليمية:** بأنها جموع المعلمين والإداريين المؤهلين ذوي المهارات والقدرات المناسبة لمهنة التعليم، والراغبين في أداء هذه المهنة بحماس واقتناع.

ثانياً. تنمية الموارد البشرية (تعريف، أهمية، أهداف):

قبل الحديث عن موضوع تدريب الموارد البشرية، يجدر بنا الوقوف على مفهوم تنمية الموارد البشرية، كون التنمية مفهوم أعمّ وأشمل من مفهوم التدريب الذي يُعدّ أحد مفردات، أو حلقة من

حلقات عملية التنمية بمفهومها الواسع، وقد جاء في المعجم الوسيط " (نما) الشيء نماءً ونموًا: زاد وكثر (المعجم الوسيط، 2004، 75).

1/2. تعريف تنمية الموارد البشرية: تُعرف تنمية الموارد البشرية على أنها: "وظيفة أساسية من وظائف إدارة الموارد البشرية، التي تتضمن مجموعة من الأنشطة والجهود التي تهدف إلى تزويد العاملين بالمهارات والقدرات اللازمة لمواجهة متطلبات العمل الحالية والمستقبلية" (ملدعون والتزه، مرجع سابق، 2013-2014، 183)، ويعرفها "الزعيبي" بأنها: "عملية ديناميكية تتميز بالتطور، والاستمرارية تسعى نحو رفع كفاءة الموظفين العاملين بالمنشأة، وذلك من خلال تدريبهم، وتأهيلهم ورفع القدرات والمهارات الخاصة بهم واستثمارها بالشكل الذي يرفع العملية الإنتاجية" (الزعيبي، 2016، 121)

أما "قوي" فيعرف تنمية الموارد البشرية بأنها: "عملية زيادة المهارات والطاقت والمعلومات لدى أفراد المؤسسة، فمن الناحية الاقتصادية تعني الاستخدام الكفء لرأس المال البشري المتاح وخلق رأس مال بشري جديد للمساهمة في تنمية المجتمع وتطويره، ومن الناحية السياسية تعني تنمية الموارد البشرية إعداد أفراد المجتمع الإعداد السليم ليتمكنوا من المشاركة الفعالة في الحياة السياسية في بلادهم، أما من الناحية الاجتماعية فهي تعني الأخذ بيد أفراد المجتمع حتى يتمكنوا من العيش حياة مثمرة مفيدة" (قوي، 2010، 127)

ومن خلال ما تقدم يمكن تعريف تنمية الموارد البشرية التعليمية بأنها: العملية التي تمكن المعلم من الارتقاء المستمر بمستوى كفايته وقدراته من الحالة الراهنة إلى الحالة المستقبلية، حيث يتم من خلالها تزويده بمستوى جديد من المعرفة والمقدرة التي تتطلبها الحالة المستقبلية لمهنة التعليم.

2/2. أهمية تنمية الموارد البشرية: كان للتحوّل الكبير في إدراك المؤسسات الحديثة أهمية العنصر البشري أثراً كبيراً في أن يعدّ أحد الأسلحة الإستراتيجية، في صراع المؤسسات من أجل البقاء والنمو، مما استحوذ موضوع تنمية الموارد البشرية على جزء كبير من جهود الباحثين واهتماماتهم في مجال الإدارة والفلسفة التربوية، لما له من أهمية كبيرة في حياة المؤسسات التربوية المختلفة، وكإحدى وظائف المؤسسة العصرية في القرن الحادي والعشرين، فهي تنمية لأهم أصول المؤسسة وأغلاها، إذ إن ما يميزها عن باقي هذه الأصول أنها أصول مفكرة، حيث إنها تعتمد للإفادة المثلى من مواردها البشرية، فتشجعهم وتدفعهم للاجتهاد والابتكار وتهيئ مناخاً ينمي ذلك وينشطه (الحولي، 2016، 48-49) نقلاً عن (أبو زايد، 2008، 10)، بما يوفر الكفاءات الجيدة القادرة على الأداء والعطاء المتميز (مقلد وآخرون، 2000، 304)،

3/2- أهداف تنمية الموارد البشرية: لتنمية الموارد البشرية أهداف عدّة منها: (القحطاني، 2012، 72).

1- رفع القدرة الإنتاجية في المؤسسة لأقصى الدرجات الممكنة. 2. العمل على التطوير الدائم الثمر للكفاءة البشرية، 3. العمل على تنمية القدرة الابتكارية وتبني أفكاراً جديدة وتنفيذها. 4. دعم النظام الإداري في المؤسسة. 5. تقسيم العمل وفقاً لقدرات العاملين ومهاراتهم. ويضيف "صيام" هدفاً آخر ويعدّه عاماً ورئيساً لتنمية الموارد البشرية وهو تكوين قوة عمل مستقرة وفعالة، أي مجموعة من القوى البشرية القادرة على العمل والراغبة في تشكل قوة الدفع الأساسية للمنظمة في الوقت الحاضر والمستقبل (الحولي، مرجع سابق، 2016، 47) نقلاً عن (صيام، 2007، 10)

. الفرق بين مفهومي "تنمية الموارد البشرية" و "تدريبها": يحاول بعض الباحثين في التدريب أن يفرّقوا بين تدريب الموارد البشرية في المؤسسات وبين تنمية تلك الموارد حيث إن "تنمية الموارد البشرية" تختلف عن "التدريب" الذي يُعد حلقة من سلسلة طويلة من التنمية، فتظهر آثاره بسرعة، كونه يركز على تنمية قدرات العاملين لكي يقوموا مباشرة بأداء أعمالهم الحالية، لذلك يُعد نشاط "التنمية" نشاطاً مستمراً ويرتبط بالمسار الوظيفي للعامل حتى خروجه إلى التقاعد. (ملدعون والنّزه، 2013-2014، 184-185)، وبذلك يشكل التدريب الوجه الثاني لعملية تنمية الموارد البشرية التي يشكل التعليم فيها الوجه الأول، ولا يمكن فصل وجهي العملية عن بعضهما بعضاً (الفريحات، 2007، 168)،

ثالثاً. تدريب الموارد البشرية (تعريف): تناول كثير من الباحثين والكتاب في مجال الإدارة تعريف مفهوم التدريب وذلك من زوايا مختلفة ولكن جميعها اتفقت في النهاية على دوره في رفع كفاءة العاملين والمنظمة على نحو إجمالي.

3/1. تعريف تدريب الموارد البشرية: لغة كما عرفه "فليه والزكي": من فعل درب، ودرب فلان على الشيء: عوّده ومربّه، وتدرّب فلان أي تعوّد وتمرّن، وعرفاه اصطلاحاً: بأنه "عملية منظمة مستمرة محورها الفرد في مجمله تهدف إلى إحداث تغييرات محددة سلوكية وفنية وذهنية لمقابلة احتياجات محددة حالياً أو مستقبلياً يتطلبها الفرد والعمل الذي يؤديه والمؤسسات التي يعمل بها والمجتمع بأكمله (فليه والزكي، 2004، 84).

وعرفه "الهييتي" بأنه: نشاط يعمل على تقرير حاجة الأفراد العاملين في مختلف المستويات التنظيمية للتطوير والتأهيل، في ضوء نقاط الضعف والقوة الموجودة في أدائهم وسلوكهم خلال العمل" (الهييتي، 2004، 89).

كما يعرف التدريب بأنه: "الجهود التنظيمية التي تهدف إلى تحسين قدرة الإنسان على أداء عمل معين أو القيام بدوره في المشروع الذي يعمل به لتحقيق هدف محدد". (ملدعون والتزه، مرجع سابق، 2013-2014، 184)

ويُعرف: بأنه عملية منظمة ومستمرة يتطلبها الفرد والعمل الذي يؤديه والمنظمة التي يعمل فيها المجتمع الكبير ويعرف أيضاً بأنه العملية المقصودة التي تهئ وسائل التعليم وتعاون العاملين على اكتساب الفاعلية في أعمالهم الحاضرة والمستقبلية وهو النشاط المستمر لتزويد الفرد بالخبرات والاتجاهات التي تجعله صالحاً لمزاولة عمل ما (سنا، 2010، 40)، (حسين والحسن، 2017، 31-56)

أما أبو طالب فقد عرف التدريب بأنه: "الوسيلة الفعالة لأي عملية إصلاح أو نهوض أو إحداث تغيير لكونه يستهدف العنصر البشري الذي يصنع وابتكر عمليات التنمية كما أنه في نفس الوقت هو الوسيلة الفعالة لإيصال رسالة التطوير التي تنهض بالعملية التعليمية" (أبو طالب، 2017، 274).

فالتدريب: "عملية تعلم، يكتسب فيها الأفراد مهارات ومعارف تساعدهم على بلوغ الأهداف، كما يعرف التدريب بأنه النشاط الفعلي الذي يساهم في تمكين الموارد البشرية في أداء أعمالهم لتنفيذ خطط وبرامج العمل الحالية والمستقبلية، وذلك على أسس علمية وعملية بهدف رفع كفاءة المؤسسة وفعاليتها" (الحولي، مرجع سابق، 2016، 13) نقلاً عن (رباعية، 2003، 53)، ومما تقدم يمكن التوصل إلى:

. تعريف شامل لتدريب الموارد البشرية التعليمية: بأنه: نشاط مخطط يهدف إلى إكساب الموارد البشرية في المؤسسة التعليمية الحاليين والجدد وفي المستويات الوظيفية كافة، معارف ومهارات واتجاهات جديدة، للتخلص من نقاط الضعف في الأداء، أو تعديل مهارات وسلوكيات قائمة وتطورها، لجعلها تواكب متطلبات العمل الحالية والمستقبلية، كما نخلص من هذه التعريفات إلى الحقائق الآتية: (جودة، 2010، 171)

1. إن التدريب هو عملية تعديل إيجابي في سلوك الفرد وإكسابه المعارف والخبرات والمهارات التي يحتاجها في عمله.
2. إن التدريب يتم من خلاله نقل للمعرفة وتطوير للمهارات.
3. إن التدريب عبارة عن نشاط مخطط ومنظم يتم فيه نقل المعرفة لدى الأفراد.
4. إن التدريب عملية منظمة ومستمرة خلال حياة الإنسان تبدأ منذ ولادته وتستمر حتى آخر حياته وفقاً لاحتياجاته كفرد واحتياجاته كعضو في المجتمع الذي يعيش فيه وإن التدريب يعمل على إحداث تغييرات في أنماط السلوك خلال تعريف الفرد لوسائل تدريبية متطورة وفاعلة.
5. إن الكفاءة التدريبية ترتبط بالمدرّب والمتدرب والمنهج التدريبي ووسائل التدريب وأدواته.

2/3- تدريب الموارد البشرية أثناء الخدمة (تعريف، أهمية، أهداف):

3/ 2 / 1- مفهوم تدريب الموارد البشرية أثناء الخدمة: مهما بلغت جودة إعداد المعلم قبل الخدمة فإنه بعد الخدمة يحتاج إلى عملية مكملة لمرحلة إعداده، تلك هي مرحلة تدريب المعلمين أثناء الخدمة، إذ إنها تسهم على نحو فعال في تأهيله لأداء كافة الأدوار المهنية المطلوبة منه وتعددتها وتنوعها وفق متطلبات العصر، ومهما اختلفت المفاهيم في دور المعلم فإن تدريب المعلمين يبقى عاملاً حاسماً في إنجاح العملية التربوية أو إفشالها، لأن وظيفة المعلم لم تعد عملية ميكانيكية تقتصر على نقل المعرفة إلى المتعلمين فحسب، بل إنه يمثل الأداة الفاعلة في إنماء قدرات المتعلمين العقلية والاجتماعية والجسمية وتطوير شخصياتهم بصورة عامة (رمضان وحزمة، 2005، 271).

وبذلك يمكن أن يُعرف التدريب أثناء الخدمة بأنه "برنامج مخطط يتكون من فرص تعلم تقدم لأعضاء الهيئة التدريسية في المؤسسة التعليمية بغرض تحسين أدائه أثناء ممارسة المهنة، وقد يذهب هذا المفهوم إلى أبعد من ذلك بأنه: أوسع من التدريب بمعناه القريب، فهو يرتبط بعملية النمو المهني الأكاديمي والشخصي للمعلم، من خلال تقديم سلسلة من الخدمات والنشاطات الدراسية التي يكون التدريب فيها بمعناه القريب مجرد جانب واحد منها، ويستمر هذا التدريب حتى ينتهي بالتقاعد أو الموت (بركات، 2005، 6).

ومن خلال التعريفات السابقة يتضح تعددها وتنوعها تبعاً لاتجاهات التدريب، إلا أنها جميعها تسير في خط واحد، نحو تحسين أداء المعلم وتطويره أثناء ممارسته المهنة والتصدي لتنوع أدواره وتعددتها وفق متطلبات العصر.

3/ 2 / 2- أهمية تدريب الموارد البشرية أثناء الخدمة:

بات التدريب في الآونة الأخيرة يحظى باهتمام كبير على مختلف المستويات ابتداءً من الأفراد وانتهاءً بالدول مروراً بالمؤسسات بمختلف مستوياتها، وبات يُرصد له الكثير من الإمكانيات المادية، ويعود ذلك إلى القناعة بدور التدريب في النهوض بالأفراد والمؤسسات والدول، إذ أصبح التدريب في الوقت الحاضر صناعة تقوم على أسس علمية محددة الأهداف والخطوات وتخضع للتقويم في مختلف مراحله ليراعي حاجات المتدربين ويراعي خصائص الدور والمهمة المطلوب من المتدرب إنجازها. (معمار، 2009، 9)

ومهما تكن إجراءات اختيار العاملين دقيقة وتعيين أفضل المتقدمين للعمل وأكثرهم كفاءة، فإن هناك مستجدات كثيرة تطرأ على العمل خاصة في عصر التقدم العلمي والتكنولوجي، (القريوتي، 2010، 165)، وبذلك يعدّ التدريب ضرورة حتمية لإنجاح أي عمل والارتقاء بمستوى أداء

الأفراد بهدف تطوير مهاراتهم ومعارفهم، وقدراتهم، لمواكبة متطلبات طبيعة العمل والتقدم العلمي والتكنولوجي (مقابلة، 2011، 11-13).

كما يعدّ التدريب أثناء الخدمة فرصة جيدة تتاح للأفراد للانتقال من مستواهم الحالي إلى مستوى أفضل عندما تتوافر لديهم القدرة والرغبة في ذلك، وهذا ما جعل الاهتمام يزداد بتدريب المعلمين أثناء الخدمة تدريباً مستمراً من أجل استمرار فاعلية أدائهم ونموهم المهني (العنزي، 2009، 11).

ومما سبق يتّضح أن التدريب أثناء الخدمة أصبح ضرورة ملحة في مجالات العمل المختلفة، وفي ميدان التربية والتعليم أكثر إلحاحاً لاعتماد جميع مجالات العمل الأخرى على مخرجات العملية التعليمية، فالمعلم مطالب بتنمية نفسه من خلال التدريب المستمر طيلة سنوات الخدمة، (معمار، 2009، 9-10).

وكما ذكر "أبو شيخة" في أن أهمية التدريب تكمن في تحقيق: (أبو شيخة، 2010، 392)

1. إنجاز وظيفي أفضل، كمّاً ونوعاً، أي زيادة الإنتاجية، وبالتالي تخفيض التكاليف.
2. توظيف التكنولوجيا الحديثة لصالح العمل والحصول على أكبر عائد منها.
3. استكمال دور الجامعات والمدارس، وتقادي تقادم المهارات التي تعلمها الفرد في وقت قصير وإذا كان التعليم يوفر الأساس الذي يمكن أن ينطلق منه الفرد إلى مجال العمل، فإن التدريب يأتي ليستكمل ما بدأه التعليم.
4. تنمية المجتمع، إذ يمتد التدريب ليشمل تنمية معلومات ومهارات الأفراد والجماعات في الاتصال والتعاون وإقامة علاقات إنسانية متساندة.

وأما فيما يتعلق بأهمية تدريب الموارد البشرية التعليمية فلا شك أنها تتبع من كون التدريب يسعى إلى تمكين هذه الموارد من القيام بمهامها المتجددة، والمتطورة بكفاءة أفضل وإنتاجية عالية ومواكبة المستجدات العلمية والتكنولوجية المتسارعة وتقادي تقادم المعارف والمهارات، وكذلك من كون التدريب الفاعل كحقيقة هو استثمار في الموارد البشرية ولاسيما التعليمية منها لما يدر من عوائد ومنافع كثيرة على المعلم وعلى المؤسسة التربوية وعلى المجتمع ككل وذلك لاعتماد جميع مجالات العمل الأخرى على مخرجات العملية التعليمية.

3/2/3 أهداف تدريب الموارد البشرية أثناء الخدمة:

تختلف أهداف التدريب وذلك حسب طبيعة التدريب ونوعية المتدربين وثقافتهم ومدة التدريب ومكانه، وعلى نحو عام ترمي أهداف التدريب إلى زيادة المعلومات للمشاركين أو تنمية مهاراتهم وقدراتهم أو تطوير اتجاهاتهم أو إليها جميعاً (مقابلة، 2011، 14).

من أهم الأهداف التي يسعى التدريب لتحقيقها في القطاع التربوي: (وزارة التربية والتعليم الأردنية، 2005، 7)

1. الإسهام في تلبية الاحتياجات التدريبية الفردية للمتدربين .
 2. تنمية استعداد التربويين الجدد للنهوض بالمهام الجديدة التي ستعهد إليهم.
 3. مساعدة الفئات التربوية على فهم ما استجد من تطور في الميدان التربوي والعلمي.
 4. رفع مستوى كفاءة الفئات التربوية المختلفة وتحسين أدائها.
 5. إكساب الفئات التربوية كفايات الإنجاز إلى جانب الكفايات المعرفية.
 6. توجيه المتدربين نحو تنمية مهارات التفكير عند الطلبة، ومراعاة الفروق الفردية بمختلف أشكالها والتركيز على الجانب العملي.
 7. إكساب المتدربين مهارة تصميم أنشطة وبرمجيات تعلّمية وتنفيذها تؤدي إلى تعلم الطلاب ذاتياً (تعلّم كيف تتعلم)، والسعي للحصول على المعرفة من مصادرها والتقوّي والتحري عن أدّقها وترجمتها لمهارات حياتية.
 8. إكساب المتدربين المهارات الاجتماعية الضرورية مثل الاتصال والتّواصل الفعّالين وكيفية العيش مع الآخرين في مجتمع يسوده المودّة والتّعاون.
- على الرغم من الأهمية البالغة للتدريب، ولكي يصبح للتدريب العائد التربوي المؤثر، فإنه يجب أن يوجه التدريب إلى المجالات المطلوبة بالتحديد، وأن يتم اختيار نوعيته وأسلوبه على نحو يتسم بالدقة والاختيار السليم، وهناك حالات عديدة يهدر فيها الوقت الثمين والمال الكثير على برامج تدريبية غير مجدية، ولا تمثل أي قيمة حقيقية للعمل والعاملين، تعني أنه من المهم للغاية أن تعكس البرامج التدريبية الاحتياجات الحقيقية التي تتمثل في زيادة الإنتاجية والأداء الأفضل (برس، 2005، 160)

3/3. أنواع برامج تدريب الموارد البشرية:

تأخذ برامج التدريب أنواعاً متعددة حيث تتعدد تبعاً للأساس الذي تستند له عملية التصنيف، ويمكن توضيح ذلك على النحو الآتي: (الزّناتي، 2012، 17):

1/3/3 - التدريب حسب الهدف ويشمل هذا النوع من التدريب:

- أ- **التدريب لتجديد المعلومات:** التدريب بغرض تطوير معلومات الفرد عن موضوع معين وإحاطته بكل جديد، فهو تدريب من النوع الإخباري
- ب- **تدريب المهارات:** ويهدف إلى تزويد المتدرب ببعض المهارات المرتبطة بالعمل.
- ت- **التدريب السلوكي (تدريب الاتجاهات):** يهدف إلى تغيير وجهات نظر المتدرب واتجاهاته تبعاً لمتطلبات العمل.

ث- التدريب للترقية.

2/3/3. التدريب حسب المدة الزمنية ويقسم هذا النوع إلى قسمين:

أ . التدريب قصير الأجل ويستغرق من أسبوع إلى ستة أسابيع.

ب . التدريب طويل الأجل وفيه تصل الفترة إلى سنة كاملة أو أكثر.

3/3/3. التدريب بحسب عدد المتدربين وهي نوعان :

(أ) **تدريب فردي**: ويكون ذلك عندما تتركز العملية التدريبية على أفراد معينين، بحيث يتم تناول كل فرد على حده، وذلك لتطوير مهارات الفرد المتدرب وقدراته، الذي يمكن ترقيته إلى وظيفة جديدة.

(ب) **تدريب جماعي**: العمل بالنسبة لمجموعات العمل التي تشترك معاً في إنجاز مهام محددة ويكون تدريب أفرادها على هذه المهام حيث يصل تدريب مجموعة من المتدربين في آن واحد كالمجموعات التي تتدرب في مراكز تدريب متخصصة.

4/3/3. التدريب حسب الزمن ويشمل هذا النوع من التدريب:

أ - **التدريب قبل الالتحاق بالعمل**: هي أنواع التدريب التي يحضرها الفرد قبل استلامه الفعلي للعمل الذي سيقوم به، وهو ما يسمى بـ "الإعداد للمهنة". ويمكن أن يشمل التدريب التوجيهي والتدريب على العمل.

ب - **التدريب أثناء الخدمة**: ويشمل كل أشكال التدريب التي يخضع لها الأفراد بعد تثبيتهم في الخدمة، وحتى انتهاء خدماتهم.

5/3/3. التدريب حسب المكان ويشمل:

أ . **التدريب في موقع العمل** : يتم القيام بهذا التدريب في مراكز التدريب التابعة للمؤسسة، أوفي مواقع العمل مباشرة وضمن بيئة العمل الطبيعية.

. **المزايا**: يتميز التدريب في موقع العمل بفاعليته حيث إنه يتم في بيئة العمل نفسها ويكون زملاء المتدرب والمشرّفون عليه هم أنفسهم زملاؤه والمشرّفون عليه عند التدريب. كما أنه قد يؤدي إلى الاقتصاد في النفقات إذ إن ذلك لا يتطلب مساحات مخصصة للتدريب ولا يحتاج إلى أدوات أو أجهزة خاصة.

. **المآخذ**: يؤخذ على التدريب في موقع العمل احتمال اقتراف المتدرب أخطاء قد تنعكس آثارها سلبياً على التدريب في حالة ازدياد ضغوط العمل عليه.

ب . **التدريب خارج موقع العمل**: يكون التدريب خارج العمل في ظروف مماثلة لظروف العمل التي يعمل فيها المتدربون.

- **المزايا:** ومن أهم مزايا التدريب خارج موقع العمل أنه: لا ينتج عنه أي تباطؤ أو تأخير في العملية الإنتاجية بالإضافة إلى تفرغ المتدرب لتلقي التدريب على الأقل أثناء أوقات التدريب دون التعرض لضغوطات العمل ومتطلباته، كما يراعي هذا التدريب الفروق الفردية بين المتدربين.

- **المآخذ:** إن هذا النوع من التدريب يعدّ عالي التكلفة فهو يحتاج إلى معدات وأجهزة معينة ومساحات مخصصة وكذلك إلى متخصصين على درجة كبيرة من المهارة والكفاءة.

وهناك تصنيف آخر يختص به التدريب التربوي، ويقصد "ببرامج التدريب التربوي" أي برنامج مخطط ومصمم لزيادة الكفاءة المهنية

عن طريق علاج أوجه القصور أو تزويد العاملين في مهنة التعليم بكل جديد من المعلومات والمهارات والاتجاهات بزيادة كفاءتهم الفنية وصقل خبراتهم " (الزنبقي، 2013، 3)

كما يُعد "التدريب التربوي" أحد الأعمدة الرئيسة التي يقوم عليها بنیان المنظومات التعليمية الحديثة، حيث يدفع نحو الارتقاء بمستوى الأداء في العملية التعليمية بحيث تستهدف الجانب التربوي تحديداً، وتعمل على نحو مباشر على تطوير القدرات والمهارات السلوكية، والشخصية، والعلمية، والمهنية الخاصة، لدى القائمين على العمل في العملية التربوية، (حسني، 2014-12-08)

تصنيف أنواع برامج التدريب التربوي والتنمية المهنية للمعلمين، هي: (إسماعيل وآخرون، 2016، 79)، (الأحمد، 2005، 26):

- أ- **التدريب التكميلي:** يهدف إلى ترميم النقص المهني الناتج عن مرحلة إعداد المعلم.
- ب- **التدريب العلاجي:** يهدف إلى معالجة ضعف في إحدى الكفايات الواجب توافرها لدى المعلم.
- ت- **التدريب للأعمال والمهام الجديدة:** ويكون ذلك عندما يرشح المعلم لعمل تربوي آخر.
- ث- **التدريب التجديدي:** يساير هذا النوع من التدريب المستجدات التربوية بزيادة الكفاءة الفنية لدى المعلمين وصقل خبراتهم .

ج- **التدريب الإنعاشي:** هو التدريب الذي يقدم للمعلم في أثناء الخدمة لإنعاشه بمزيد من المعارف والمهارات إلى جانب تطوير الاتجاهات الإيجابية ورفع مستوى تمكنه من كفايات العمل التربوي. (الزناتي، مرجع سابق، 2012، 17)

وستجمع خطة البرنامج المقترح في هذه الدراسة بين معظم هذه الأنواع وخصوصاً التدريب التجديدي والإنعاشي سواء أكان ذلك في مكان العمل أو خارجه.

4/3 أساليب تدريب الموارد البشرية:

- مفهوم الأساليب التدريبية: هي تلك الطرائق التي يتم استخدامها من أجل إيصال الأفكار والمهارات وتوضيحها للمشاركين في الدورات والبرامج التدريبية وفق منهجية علمية محددة (حسين والحسن، 2017، 36) عن (السكرانة، 2008، 164).

تتنوع أساليب التدريب بصفة عامة وأساليب تدريب المعلمين بصفة خاصة حسب طبيعة برامج التدريب وحاجات المتدربين وعددهم وتيسر الإمكانيات المادية والبشرية، وتوجد في الأدبيات تصنيفات عديدة لهذه الأساليب التدريبية، ومنها: (جودة، 2010، 179-182)، (القيوتي، 2010، 175) (بن سالم، 2005، ص 144)، (وزارة التربية، 2016-2017، 117)، (زياد، 2009، 395).

(1) المحاضرات: يتمثل هذا الأسلوب بإعطاء المعلومات وسيرها باتجاه واحد من المحاضر إلى الحاضرين والذين لا توجد لديهم مجالات واسعة للمناقشة، وبذلك فإن دور المتدرب هو الحضور والاستماع فقط، بينما يكون المحاضر مسؤولاً عن تحضير المادة وإلقائها واستخدام الوسائل الإيضاحية

(2) الندوات التربوية: هي عبارة عن عرض عدد من القادة التربويين لقضية تربوية أو موضوع محدد وفتح المجال بعد ذلك للمناقشة الهادفة المثمرة.

(3) أسلوب البحوث: ويقصد بها تلك البحوث التي يتدرب عليها المعلمون بهدف دراسة مشكلة معينة في الحقل التربوي، ووضع الحلول لها، أو بغرض دراسة أية ظاهرة دراسية علمية موضوعية، إذ يهدف هذا الأسلوب إلى إكساب المتدربين مهارات استخدام المنهج العلمي في البحث مما يسهل لهم بعد ذلك دراسة المشاكل التي تواجههم دراسة علمية موضوعية متكاملة، كما يهدف هذا الأسلوب إلى تنمية المعلمين مهنيًا وعلميًا وثقافيًا، مما ينعكس أثره على تحسين العمل التربوي وتجويده.

(4) المناقشات: المناقشة الموجهة هو أسلوب تدريبي يستخدم للإجابة عن سؤال أو مجموعة من الأسئلة المحددة والتي لا توجد إجابات لها لدى الموجه التربوي، وتحدث المناقشة الموجهة عمليات مثل الاستماع والاستفسار والمشاركة.

(5) التعليم المصغر: هو أحد أساليب تدريب المعلمين على مهارات تعليمية محددة في موقف صفّي مصغر (4-6 أفراد) ولحصة مصغرة (5-10 دقائق) مع إخضاع أداء المتدرب للتقويم المضبوط.

(6) القراءة الموجهة: يهدف هذا الأسلوب إلى تنمية كفايات المعلمين في أثناء الخدمة من خلال إثارة اهتمامهم بالقراءات الخارجية وتبادل الكتب واقتنائها وتوجيههم إليها توجيهًا منظمًا ومدرّسًا.

(7) دراسة الحالات: يعرض المدرب حسب هذا الأسلوب حالة معينة على شكل موقف أو مشكلة أو قضية محددة، أمام مجموعة من المتدربين ويطلب إليهم مناقشتها وتحليلها والتوصل إلى حل بشأنها.

(8) تمثيل الأدوار: تتمحور هذه الطريقة حول تقمص المتدربين أدواراً مماثلة لمواقف مهنية تربوية، عملية وواقعية.

(9) الدروس التوضيحية: وهي أسلوب علمي يقوم فيه الموجه الفني أو معلم ذو خبرة بتطبيق أساليب تربوية جديدة أو شرح أساليب تقنية فنية، أو استخدام وسائل تعليمية حديثة، أو توضيح فكرة، أو طريقة يرغب المشرف التربوي بإقناع المعلمين بفاعليتها وأهمية تجربتها ومن ثم استخدامها.

(10) المشغل التربوي (الورشة التعليمية): هو نشاط تعاوني عملي يقوم به مجموعة من المعلمين تحت إشراف قيادات تربوية ذات خبرة مهنية واسعة.

(11) تدريب الحساسية أو مفهوم تدريب الأقران: يُعرف بأنه: أسلوب في التدريب التربوي يقوم به زميل بزيارة زميل آخر له، لتحقيق أهداف تعليمية معينة، وضمن خطة محددة، ويتعاون مع المشرف التربوي، ومدير المدرسة والمعلم، ويسعى بذلك أسلوب تدريب الأقران إلى تحسين مهارات المعلمين، وله عدة مسميات أكثرها تداولاً هو تبادل الزيارات بين المعلمين، وتقييم الأقران، وكذلك تدريب الحساسية هذه التسمية التي تعود إلى آراء الأقران الزائرين وملاحظاتهم عن سلوك زميلهم وتصرفاته بكل صراحة وبدون مجاملة.

(12) المؤتمر التربوي: المؤتمر عبارة عن اجتماع يشترك فيه عدد من الأفراد المتخصصين لدراسة موضوع محدد له أهمية خاصة لدى المشتركين في المؤتمر، وبالتالي فهو حلقة نقاشية لبحث موضوع محدد سلفاً بأبعاده وجوانبه ونطاقه. **أسلوب المؤتمرات:** وهو عبارة عن اجتماع منظم يشترك فيه عدد من الأعضاء لبحث موضوع معين أو للوصول إلى قرار معين إزاء مشكلة معينة من مشكلات العمل الجديرة بالنظر.

(13) أسلوب التعلم الذاتي: يتلخص هذا الأسلوب في استخدام المتدرب طرقاً معينة تتيح له أن يعلم نفسه بنفسه ذاتياً، حيث يكون المتدرب في هذا الأسلوب هو صانع عملية التعلم من خلال قراءته الذاتية، وحله للأنشطة والتدريبات المتاحة له ذاتياً.

(14) الزيارات الصفية: هي زيارة الموجه الفني للمعلم داخل قاعة الفصل في أثناء عمله وهي عملية تحليلية توجيهية تقييمية تعاونية بين المشرف التربوي والمعلم.

(15) البحث الإجرائي: هو نشاط تدريبي تشاركي يهدف إلى تطوير العملية التربوية، وتلبية الحاجات المختلفة لأطراف هذه العملية خاصة من خلال المعالجة العلمية-الموضوعية للمشكلات المباشرة التي يواجهونها.

ويمكن الخلوص بعد هذه التصنيفات إلى الاتفاق مع "معمار" في أن البرنامج التدريبي للمعلمين أثناء الخدمة لا يمكن حصره بأسلوب تدريبي واحد، بل يمكن أن يتضمن أكثر من أسلوب، وذلك لضمان نجاح البرنامج وإنجاز المهمة التدريبية على النحو الأمثل وتحقيق الأهداف التدريبية المرجوة (معمار، 2009، ص 30-31).

رابعاً. تخطيط تدريب الموارد البشرية:

1/4- تعريف التخطيط: التخطيط لغة هو: التسطير والتهذيب والطريقة، فهو إثبات لفكرة ما بالرسم أو الكتابة وجعلها تدل دلالة تامة على ما يقصد في الصورة أو الرسم. (طبشي، 2010، 708)

والتخطيط اصطلاحاً: يعرفه "نمر" بأنه: "عملية منظمة واعية لاختيار أحسن الحلول الممكنة للوصول إلى أهداف معينة وبعبارة أخرى: هو عملية ترتيب الأولويات في ضوء الإمكانيات المادية والبشرية المتاحة" (نمر، 2009، 61).

2/4. الخطة التدريبية (تعريف، مبادئ ومرتكزات):

1/2/4. تعريف الخطة: الخطة كما وردت في معجم المعاني: هي مجموعة التدابير والإجراءات المتخذة الهادفة إلى إنجاز عمل ما (معجم المعاني، 2010).

عادة ما يحدث التباس بين مصطلحي التخطيط والخطة. **فالتخطيط** عملية مستمرة وعملية لا تنتهي على الإطلاق، ولذا لا يمكن أن نصل إلى نقطة لنقول إن التخطيط انتهى، أما **الخطة** فهي محصلة العملية التخطيطية، وكذلك فالخطة ليست نهائية، حيث إن الخطة يتم إعدادها وتجهيزها بحيث تكون مهياً ومرنة لأية تغيرات مستقبلية، وكنتيجة فإن الخطة ليست المنتج النهائي للعملية التخطيطية ولكنها "تقرير لفترة".

ويمكن من هذا المنطلق النظر إلى الخطة باعتبارها "خطوة غير نهائية" في العملية التخطيطية وهي تمثل نتائج التخطيط المستهدف تحقيقها. وحتى هذه النتائج ما هي إلى خطوة غير نهائية لتحقيق الأهداف طويلة الأجل للمنظمة، ولذا فإن النتائج المتحققة بعد فترة قصيرة من الزمن - ولتكن سنة واحدة- ما هي إلا "عوائد مبكرة" على تقدم الإدارة نحو الأهداف بعيدة المدى. (العلاق، 2010، 17)

والخطة تعني أيضاً: التفكير قبل العمل بطريقة منظمة ينتهي باتخاذ القرارات المتعلقة بصياغة الأهداف ووصفها على نحو إجرائي قابل للتنفيذ ثم تحديد الأعمال التي يجب القيام بها و تحديد

الإمكانيات البشرية و المادية اللازمة لهذا العمل والمسؤولين عن أداء كل عمل متى؟ و كيف؟ و أين؟ يتم أداء الأعمال و تحديد شكل أداة التقويم مع مراعاة أن يكون التقويم مستمراً (المعيشي، 2012).

أي تحول الخطة الفعالة للتدريب إيجاد إجابات عن الأسئلة الآتية:

- هل هناك حاجة فعلية للتدريب؟
- من يحتاج للتدريب؟
- من سيقوم بالتدريب؟
- ما هو الشكل الذي سيأخذه التدريب؟
- كيف سيتم نقل حصيلة التدريب إلى العمل؟ أو كيف ستتم الاستفادة من المعرفة المكتسبة من خلال التدريب؟

• كيف سيتم تقييم فعالية أعمال التدريب؟ (ماثيز و جاكسون، 2009، 365) وبصيغة أخرى فإن المعيار الذي يمكن على أساسه ومن خلاله الإجابة عن الأسئلة التقليدية في مجال التدريب ، وهي: من سيتدرب؟ على ماذا؟ ولماذا؟ وأين؟ ومع من؟ ومتى؟ وهو ما يُطلق عليه (الخطة التدريبية) (ملدعون وآخرون، 2011-2012، 207).

2/2/4- المبادئ والمرتكزات الأساسية لخطة تدريب الموارد البشرية أثناء الخدمة: تركز برامج التدريب الحديثة للمعلمين على مبادئ ومرتكزات أساسية في تدريبهم وهي كالاتي: (العنزي، 2009، 22) نقلاً عن (الخطيب والخطيب، 2002، 150).

أ- **تحديد أهداف برنامج التدريب ووضوحها:** بحيث تحدد الأداء الذي سيتقنه المتدرب بعد الانتهاء من البرنامج.

ب- **تلبية الحاجات المهنية للمتدربين:** لأن ذلك يشعرهم بأهمية البرنامج الذي يمكنهم من الاضطلاع بأدوارهم في المدارس التي يعملون فيها بكفاية واقتدار.

ت- **توجيه برنامج تدريب المعلمين نحو الكفايات التعليمية:** من خلال إكساب المتدربين مجموعة من المهارات التعليمية المطلوبة للمعلم في الموقف التعليمي.

ث- **أن يحقق برنامج تدريب المعلمين التطابق نظرياً وعملياً:** إن معيار الفاعلية والنجاح لبرنامج تدريب المعلمين يحدده مدى قدرة البرنامج على ترجمة الأفكار النظرية إلى ممارسات أدائية أو إجرائية يمكن ملاحظتها في سلوك المتدربين.

ج- **استمرارية عملية تدريب المعلمين:** فالتدريب مرتبط بمبدأ التربية المستمرة لكي يواكب المعلم التطورات الاجتماعية والعلمية والتكنولوجية التي تساعد في أداء أدواره المتجددة.

ح- اعتماد منهج التدريب المتعدد الوسائط : ويقوم على اعتماد المواد التعليمية المطبوعة المستخدمة في هذه البرامج، وكذلك التي تعتمد على وسائط أخرى مثل: المشاغل والندوات الدراسية والتلفزيون التعليمي والإذاعة التعليمية وأجهزة الفيديو وغيرها، وكذلك أيضاً إتاحة الفرصة لكل متدرب اختيار نوع النشاط الذي يتفق مع ميوله وقدراته.

تعريف النخطيط لتدريب الموارد البشرية وتنميتها: هو العملية التي من خلالها تحدد المنظمة الاحتياجات التدريبية للموارد البشرية فيها، وكيفية إشباع هذه الاحتياجات (حسن، 2002، 32)

3/4. نخطيط تدريب الموارد البشرية وتنميتها (مفهوم، أهمية، أهداف، مبادئ، خطوات):

1/3- مفهوم نخطيط تدريب الموارد البشرية: يتلخص مفهوم النخطيط للتدريب في التنبؤ بالاحتياجات الحالية والمستقبلية في مجال تطوير أداء العاملين، واستخدام الإمكانيات التي يمكن توفيرها من أجل اتباع الخطوات المناسبة لتلبية الاحتياجات وتحقيق أهداف المنشأة، ويمثل نخطيط التدريب مرحلة التفكير التي تسبق تنفيذ أي عمل تدريبي، واتخاذ القرارات اللازمة، لتحديد أهدافه والموارد المختلفة اللازمة لتحقيق هذه الأهداف (هلال، 2003، 123).

2/3- أهمية نخطيط تدريب الموارد البشرية: لاشك أن النخطيط يعدّ جسراً للوصول إلى تحقيق الأهداف المرجوة من المشروع القائم أو المراد القيام به، فالنخطيط ذو أهمية كبيرة في تحقيق أهداف المنشأة وبدونه يصبح العمل فيها ارتجالياً وتصبح القرارات دون أي معنى وتظهر الضرورة إلى النخطيط بسبب عدم التأكد من المستقبل وخضوع الظروف المؤثرة للتغيير المستمر"، ولذا فيجب على الإداريين دائماً الموازنة بين المزايا الممكن الحصول عليها من النخطيط وبين احتمال ضياع الوقت والجهد المبذول في النخطيط بما لا طائل من ورائه، كما تكمن أهمية التدريب المخطط والمدرس أيضاً في وضع برامج وأنشطة تقوم بتحسين الأداء وتطوير بيئة العمل وفق ما تحتاجه البيئة المحيطة وبما يحقق رضا العاملين في المنظمة والمعنيين بالتدريب ووفق حدود المنشأة القائمة وإمكانياتها (منصور، 1999، 107-109).

3/3- أهداف نخطيط تدريب الموارد البشرية: من أهم أهداف النخطيط للتدريب هو ، دراسة أهداف التدريب البعيدة والقريبة: ويقصد بأهداف التدريب البعيدة أهداف الخطط التنموية طويلة الأجل، أما القريبة هنا فهي أهداف الخطط الموضوعية سلفاً لإقامة برامج تدريبية مخططة والتي يمكن تقسيمها إلى قصيرة ومتوسطة الأجل (الصابان وآخرون، 2002، 49).

4/3- مبادئ نخطيط تدريب الموارد البشرية: من أهم مبادئ النخطيط للتدريب ما يأتي: (منصور، مرجع سابق، 1999، 110)

1- إعداد التنبؤ الدقيق 2- قبول الخطّة 3- سلامة الخطّة 4- إيجاد التنظيم الفعال لعملية التخطيط 5- الموضوعية في التخطيط 6- المرونة في مشروع الخطّة وبدائلها 7- وضع نظام للمتابعة 8- الالتزام بتنفيذ الخطّة.

5/3/4- خطوات تخطيط تدريب الموارد البشرية: اختلفت بعض آراء الباحثين حول خطوات تخطيط التدريب ومراحله بين أربع خطوات أو خمس لكنهم اتفقوا في مضمونها وستأتي الدراسة الحالية عليها تفصيلاً ضمن هذا الفصل، ويمكن عرضها هنا على النحو الآتي: (منصور، مرجع سابق، 1999، 127)

1- تحديد الأهداف 2- إعداد التقديرات (التنبؤ) 3- تحديد الأعمال الواجب القيام بها 4- تحديد الإمكانيات 5- المتابعة والمراقبة.

1/5/3/4- تعريف برامج تدريب الموارد البشرية: هي الدورات الهادفة المخطط لها بهدف إكساب المتدربين جملة المعارف أو المهارات أو الاتجاهات بهدف تمكينهم من أداء أدوارهم بكفاءة وفاعلية. (حماد والبهبهاني، 2011، 349).

ويعرف "الخطيب" برامج تدريب المعلمين: بأنها عملية تطوير مهارات العاملين وقدراتهم ومعارفهم واتجاهاتهم ، بما يساعدهم على جعل أدائهم أكثر فاعلية في الحاضر والمستقبل (الخطيب وآخرون، 2008، 33).

البرنامج التدريبي: هو " مجموعة الدورات التي تقدم للمعلمين بهدف إحداث تغييرات إيجابية في خبراتهم، واتجاهاتهم، وسلوكهم من أجل تطوير كفاية أدائهم (الزناتي، مرجع سابق، 2012، 7).

ومن خلال التعريفات السابقة، يمكن تعريف برامج تدريب الموارد البشرية التعليمية بأنها مجموعة الدورات المخططة والموجهة بحيث تتضمن احتياجات المتدربين من المعارف والمهارات والخبرات والأنشطة والعمل من خلالها على تليبيتها لدى المتدربين من الموارد البشرية التعليمية في المؤسسات التربوية، من أجل تطوير أدائهم وخبراتهم وتنميتهم مهنيًا بما يعود بالنفع على المتدرب وعلى المؤسسة التربوية وتحقيق أهدافها.

2/5/3/4- عناصر عملية تدريب الموارد البشرية: وتتكون العملية التدريبية من عناصر عديدة، أهمها:

أ- **المتدرب:** من العوامل التي تؤدي إلى نجاح التدريب هو وجود متدرب مقتنع بأهداف التدريب وبحاجته إليه، حيث يعدّ المتدرب هو أساس العملية التدريبية ومحورها.

ب- **المدرّب:** هو ذلك الشخص المسؤول عن اختيار المادة التدريبية المناسبة وإعدادها، لذلك من المهم اختيار المدرّب المناسب القادر على استخدام وسائل التدريب وأساليبه المتنوعة.

ج - المادّة التّربّية: وتكون ضمن محتويات حقيبة التدريب، وقد تكون على شكل مادة نظرية أو جانب عملي تطبيقي. (الخطيب، والعنزي، 2008، 161).

خامساً. الاتجاهات المعاصرة حول تدريب الموارد البشرية أثناء الخدمة:

تُعَدّ التربية المدخل الفعّال في إعداد الإنسان لمواجهة التغيرات الحياتية، ومواكبة المستجدات في كل مجالات الحياة. (الصيخان، 2017، 536) والمعلم هو الركيزة الأولى لتحقيق أهداف المرحلة وقد أرجع "القداح"، الضّعف في تحقيق هذه الأهداف إلى ضعف في مستوى أداء المعلمين، وقد يعود ذلك إلى عدم وضوح الرؤية لأدوارهم الجديدة في عصر المعرفة (القداح، 2011، 8)، من هنا كان لا بد من اعتماد اتجاهات حديثة في تدريب الموارد البشرية التعليمية وتمييزها للنهوض بمستوى أدائهم لتحقيق أهداف المرحلة وتلبية متطلبات العصر.

ومن الاتجاهات الحديثة في هذا المجال ما يأتي: (المفرج والمطيري وحمادة، 2006-2007، 62)

- مدخل التنمية المهنية القائم على المدرسة.
- توظيف التكنولوجيا والشبكة العنكبوتية في التنمية المهنية للمعلم.
- مدخل التنمية المهنية القائم على الكفايات التعليمية.
- تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين بوسائل أكثر فعالية.
- الترخيص لممارسة مهنة التدريس (رخصة التدريس).
- التنمية المهنية عن طريق مراكز المعلمين.
- تفريد برنامج تدريب المعلم في أثناء الخدمة.
- البحث الإجرائي مدخلا للتنمية المهنية.
- التنمية المهنية من خلال الزمالة الناقدة والتعاون المشترك بين الزملاء.
- رفع كفاءة القائمين على برامج التدريب.
- اعتماد منهج للتدريب والتنمية المهنية متعدد الوسائط والوسائل.
- التنمية المهنية المستدامة.
- التدريب الموجه ذاتياً ومسؤولية المعلم في نموه المهني.
- الاتجاه القائم على مهارات القرن 21: كالإبداع والتفكير الناقد وحل المشكلات، التعاون، الثقافة الإعلامية، ثقافة تكنولوجيا المعلومات والاتصال، المرونة والتكيف، المبادرة والتوجيه الذاتي، المهارات الاجتماعية عبر الثقافات، الإنتاجية والمساءلة، القيادة والمسؤولية.
- مسؤولية كليات إعداد المعلمين عن متابعة خريجها وتنميتها مهنيًا أثناء الخدمة.

ويضاف إلى ما سبق اتجاه معايير الجودة الشاملة: ولا يختلف اثنان أن بلوغ أسباب الجودة الشاملة يعد تحدياً، وأملاً في آن واحد، إن التحول من نظام تدريبي قاصر جزئياً عن بلوغ الجودة الشاملة، إلى نظام أفضل يحقق متطلباتها يمثل عبوراً أو سداً لفجوة موجودة لدى الكثير من المؤسسات التربوية. (مصطفى، 2004، 238).

كما يضاف الاتجاه الأكثر انتشاراً على الصعيد العالمي وفي شتى المجالات دون اقتصاره على المجال التربوي وهو: "المنحى النظامي"

وهكذا تأتي هذه الاتجاهات الحديثة بكل ما هو جديد وفعال في مجال تخطيط تدريب الموارد البشرية التعليمية وتنميتها في أثناء الخدمة، لتقدم مفاهيماً وأنماطاً تدريبية جديدة وغير تقليدية، وستأتي هذه الدراسة على توضيح الاتجاهين المعتمدين في هذه الدراسة، على النحو الآتي:

4/5 تدريب الموارد البشرية التعليمية أثناء الخدمة وفق الاتجاه القائم على الكفايات:

من أهم الاتجاهات العالمية المعاصرة في تدريب المعلمين وتنميتهم مهنيًا هو الاتجاه القائم على الكفايات، حيث إن تدريب المعلمين القائم على الكفايات هو تدريب تركز على اكتساب المعلم الكفايات التي تمكنه من أداء أدواره المهنية بنجاح. (إسماعيل وآخرون، 2016، 81).

وظهرت هذه الحركة في السبعينات من القرن العشرين، إذ جاءت الحاجة إليها كرد فعل على الأساليب التقليدية التي كانت تسود كليات التربية والتي تركز على المعرفة فقط وتعدّها معياراً للنجاح في ممارسة المهنة فأصبحت حركة الكفايات من الاتجاهات الحديثة وأكثرها فاعلية وملاءمة لتدريب المعلمين، ومن أبرز التطورات التي ظهرت على الساحة التربوية العالمية، لما تمثله الكفايات التعليمية من أهمية في أداء المعلمين لعملهم التدريسي بالصورة المطلوبة في تحقيق الأهداف الموضوعة للتدريب (رمضان وحزمة، 2005، 273).

1/4/5 تعريف اتجاه تدريب الموارد البشرية التعليمية القائم على الكفايات: يعرف بأنه نظام

لإعداد المعلمين وتدريبهم، يقوم على تحديد الكفايات الضرورية للمعلم فيساعد على تعيين الأهداف الدقيقة للتدريب، وعلى اختبار التقنيات المناسبة لتحقيقها، وتحديد المعايير الواضحة لتقويمها، وتحمل المتدربين مسؤولية بلوغ أهداف البرنامج الموضوعة (البوز، 2005، 17)، (رمو، 2012-2013، 47).

2/4/5 تعريف الكفاية:

تعني الكفاية لغوياً كفاه: "استغنى به عن غيره، وكفى فلاناً حفظه من كيد" (علوش، 2012، 9)، (مجمع اللغة العربية، 1986، 190).

والكفاية: هي القدرة على عمل شيء بمستوى معين من الأداء يتسم بالفاعلية (أبو نمر، 2003، 506).

الكفاية في التعليم: تتمثل في امتلاك المعلم مجموعة من الخبرات والمهارات والمعارف والتي تظهر في أنماط سلوكه المهني خلال عملية التعليم، ككفايات تعكس واقع ما يفعله المعلم حقيقة، وما ينبغي أن يفعله على نحو فعال في مجال عمله (بركات، 2005، 8).

عرفها "الأحمد" مجموعة المعارف والمهارات والإجراءات والاتجاهات التي يحتاجها المعلم للقيام بعمله بأقل قدر من الكلفة والجهد والوقت والتي لا يستطيع بدونها أن يؤدي واجبه بالشكل المطلوب، ومن ثم توافرها لديه شرطاً لإجادته في العمل، (الأحمد، 2006، 300).

ويعرف "كنعان" الكفاية، بأنها: مهارات مركبة أو أنماط سلوكية أو معارف تظهر في سلوك المعلم وتشتق من تصور واضح للدور الذي يقوم به (كنعان، 2007، 56).

- الفرق بين الكفاية والكفاءة: إذا كانت الكفاية تعني القدرة على تحقيق الأهداف التعليمية والوصول إلى النتائج المرجوة بأقل التكاليف من الجهد والوقت والمال. فالكفاءة الأدائية للمعلم تعني قدرته على استخدام الأساليب والطرق المناسبة التي تساعد على تحقيق الحد الأعلى من الأهداف التعليمية المنشودة، أي أن الكفاية تحقق الحد الأدنى من الأهداف التدريبية، بينما الكفاءة تحقق الحد الأعلى منها (محمدي، 2006، 229).

من خلال التعريفات السابقة يمكن القول: إن الكفايات هي مجمل المعارف والاتجاهات والمهارات التي ينبغي على المعلم امتلاكها، لكي يتمكن من أداء أدواره المهنية بفاعلية وصولاً إلى تحقيق الأهداف المرجوة من العملية التعليمية.

3/4/5. تعريف برامج تدريب الموارد البشرية القائمة على الكفايات: اتفق كثير من الباحثين على مضمون البرنامج القائم على الكفايات مع بعض الاختلافات في صياغة تعريفه، نورد منها: ما جاء في تعريف "سعدة وقاسم" لهذا البرنامج بأنه: مجموعة من الكفايات التي يحتاجها المعلم لأداء عمله بفاعلية (سعدة وقاسم، 2005، 98).

أما "الخطيب" فقد عرفه بأنه: "البرنامج الذي يحدد الكفايات التي على المعلم المتدرب أن يؤديها بإتقان ويزوده بالخبرات التعليمية التي تساعد على أداء أدواره وممارسة كفاياته باقتدار" (الخطيب، وآخرون، 2008، 372).

وتُعرف البرامج التدريبية القائمة على الكفايات أيضاً، بأنها: عملية إجرائية مخططة منظمة ومقصودة مبنية على الاحتياجات التدريبية الفعلية للمعلمين من الكفايات التعليمية اللازمة لرفع مستوى أدائهم، وإكسابهم المعارف والمهارات والاتجاهات التي تجعلهم أكثر فاعلية وخبرة في مجال عملهم (عباينة ويوسف، 2002، 33).

4/4/5. أنواع الكفايات التعليمية: تعددت أنواع الكفايات المتعلقة بأدوار المعلم المهنية، وأهمها: (المفرج وآخرون، مرجع سابق، 2006-2007، 64).

1/4/4/5- كفايات معرفية: وهي المعلومات والعمليات المعرفية والعقلية والمهارات الفكرية التي تلزم المعلم لأداء عمله فيما يتعلق بالمادة العلمية.

2/4/4/5- كفايات أدائية: وهي القدرة على استخدام أساليب وطرق تناسب الأهداف الموضوعية والقدرة على إدارة الفصل بفاعلية.

. تعريف الأداء: يعرف بأنه كلمة عامة، فكل عمل طريقة يمكن أن يؤدي بها، وفي ميدان التربية والتعليم تعني البحث عن الصيغة المثلى بين الطرق المختلفة لتحقيق التمكن المهني، بما يحقق توفير أكبر قدر ممكن من الإمكانات والوقت. (العوكلي، 2001، 2).

كما عرف "راشد" الكفاية الأدائية للمعلم بأنها: تمثل الحد الأدنى من المهارات التي يجب أن يكتسبها المعلم سواء أكان ذلك أثناء إعدادة قبل الخدمة أم أثناء تدريبيه وهو في الخدمة لكي يحقق الأهداف التعليمية المرجوة منه وهذه الكفايات لا تقاس إلا بملاحظة أدائه داخل الصف الدراسي عن طريق بطاقات ملاحظة أعدت لهذا الغرض (راشد، 2005، 57).

. تعريف الكفاية التعليمية الأدائية: تعرف بأنها مجمل سلوك المعلم المتضمن معارفه ومهاراته واتجاهاته وقدراته، الذي ييسر تعليم الطلبة تعلماً سليماً ومتكاملاً ويمارس المعلم هذا السلوك بمستوى معين من الأداء يتسم بالفاعلية (أبو نمره، 2003، 506).

. مجالات كفايات المعلم الأدائية: (النبراوي، 2008، 66).

1- صياغة أهداف الدرس. 2- تحديد الوسائل التعليمية للدرس. 3- تحديد الأنشطة التعليمية. 4- عرض المادة العلمية لموضوع الدرس. 5- كفايات خاصة بطرائق التدريس. 6- كفايات خاصة بالتقويم.

. أمثلة على الكفايات الأدائية: (محمدي، 2006، 229-232).

(أ) أخلاقيات يلتزمها المعلم. (ب) إدارة الموارد التعليمية. (ت) المحادثة البناءة. (ث) التوجيه. (ج) إدارة التنظيم الصفّي. (ح) التخطيط والإعداد. (خ) التقويم.

3/4/4/5- كفايات النتيجة: ويقصد بها نواتج التعلم لدى الطلبة التي تنتج عن استخدام الكفايات المعرفية والكفايات الأدائية.

4/4/4/5- كفايات وجدانية: وهي القيم والاتجاهات والميول وهي مرتبطة بالمواقف الاجتماعية التي تدور فيها.

5/4/4/5- كفايات استقصائية: ويقصد بها الكفايات التي توفر للمعلمين خبرات خاصة في الحالات التي تكون فيها النتائج المتوقعة من المواقف التعليمية غير معروفة.

5/4/5- مميزات تدريب الموارد البشرية التعليمية أثناء الخدمة وفق الاتجاه القائم على الكفايات: امتاز التدريب القائم على الكفايات بعدد من المميزات، منها: (الناقه، 1994، ص 18).

أ- التركيز على الأداء بدلاً من الإلقاء. ب- التركيز على النتائج بدلاً من العناية بالمعرفة والمهارة اللفظية. ت- الاهتمام بالاستدلال بدلاً من التلقين. ث- العناية بالتدريب بدلاً من التدريس. ج- الاهتمام بالتعليم الفردي أكثر من الجماعي. ح- العناية بالعمل الميداني أكثر من المناهج الثابتة.

6/4/5. المبادئ الواجب مراعاتها في تخطيط برامج تدريب الموارد البشرية التعليمية وفق الاتجاه القائم على الكفايات، منها: (المفرج وآخرون، مرجع سابق، 2006-2007، 69)

أ) اتباع الأساليب الحديثة في التدريب والاهتمام بطرق التدريب التقليدية الجيدة منها فقط. ب) تلبية الاحتياجات التدريبية للمعلمين. ت) مراعاة الفروق الفردية والمستويات المتفاوتة للخبرة بين المتدربين. ث) إلمام المدرب بمحتوى المادة العلمية. ج) تشجيع المدرب على تطوير مهاراته التدريبية. ح) الاستفادة من البيانات الواردة من المدرسة والفصل وغيرها من البيانات لتخطيط برامج التدريب المستقبلية وتطويرها وتفويض المشرفين على التدريب للعمل مع إدارات المدارس وأولياء أمور الطلاب، واستخدام مصادر المجتمع، لبناء البرامج التدريبية.

7/4/5. الخصائص العامة لبرامج تدريب الموارد البشرية التعليمية وفق الاتجاه القائم على الكفايات:

لبرامج تدريب المعلمين القائمة على الكفايات خصائص محددة تميزها عن غيرها من الممارسات التقليدية، منها: (الخطيب، 2006، 78).

1/7/4/5. الخصائص المتعلقة بالأهداف التعليمية: "إن تدريب المعلمين على أساس الكفايات له خصائص كثيرة ينفرد بها، من أهمها:

أ- الأهداف محددة بوضوح ومصاغة في صورة أهداف سلوكية تحدد الأداء الذي سيتقنه المتدرب بعد الانتهاء من البرنامج.
ب- الكفايات التي سيتم التدريب عليها مستمدة من الأدوار المختلفة للمعلم في الموقف التعليمي.

2/7/4/5. الخصائص المتعلقة بأساليب التدريب:

أ- مراعاة الفروق الفردية بين المتدربين. ب- مراعاة أسلوب تفريد التعلم في البرنامج التدريبي.
ت- تكامل المجالين النظري والعملي في البرنامج. ث- تدريب المتدربين بالطريقة نفسها التي

يتوقع أن يعلموا بموجبها. ج- توظيف تكنولوجيا التعليم في البرنامج. ح- إتاحة الفرصة في البرنامج لتصميم بحوث ودراسات تتعلق بالكفايات التعليمية.

3/7/4/5 الخصائص المتعلقة بالدور الفاعل للمتدرب:

أ- تحويل جزء كبير من مسؤولية التعلم من المدرب إلى المتدرب. ب- تدريب المتدرب على ارتباط حركته بمجال سيكولوجية التعلم. ت- تدريب المتدرب على اعتماد نظام التعلم الذاتي واستخدام وسائله. ث- إشراك المتدربين في عملية صنع القرارات المتعلقة بتدريبهم في البرنامج.

4/7/4/5 الخصائص المتعلقة بالتقويم:

أ- تحديد المستوى المطلوب لإتقان الكفاية، وعلى المتدربين محاولة بلوغ ذلك المستوى ولا مجال للرسوب في البرنامج فالجميع يجب أن ينجحوا في إتقان الكفاية والفروق تنحصر في الوقت الذي يحتاجه كل متدرب لإتقانها، فالمتدرب إما أن ينجح و يبلغ المستوى في المحاولة الأولى أو يقوم بإعادة موجهة تمكنه من بلوغه. ب- التقويم يتم وفق معايير مرتبطة بتحقيق أهداف البرنامج التدريبي. ت- الاستخدام المنظم لمبدأ التغذية الراجعة. ث- التركيز على نتائج التدريب وليس على العملية التدريبية نفسها. ج- التركيز على التقويم المرحلي في البرنامج وليس على التقويم الختامي فحسب. ح- اعتماد التقويم على أساس مستويات إتقان كفايات محددة لا على أساس المنحنى المعياري لعلامات المتدربين الذي يهدف إلى معرفة مستوى المتدرب بمقارنته بأقرانه في البرنامج.

إن برنامج التدريب القائم على الكفايات يركز على قدرة المتدرب على الأداء أو الممارسة على عكس ما هو معروف من تدريب مبني على المعلومات والمعارف النظرية، وبالتالي لا بد أن توضح المهام أو القدرات والمعلومات والمهارات التي يتكون منها البرنامج ثم المعيار الذي يمكننا من معرفة مدى تمكن المعلم من هذه الكفاية من خلال أدائه لها.

وعليه فإن جميع البرامج التدريبية المعدة للتنمية المهنية للمعلمين والقائمة على مبدأ الكفايات يجب أن تركز على المبادئ الواجب مراعاتها في البرامج التدريبية إن أرادت تحقيق النجاح وأن تتصف بالخصائص الأساسية لهذا الاتجاه لإكساب المعلم الكفايات المناسبة التي تمكنه من أداء أدواره المهنية بفاعلية.

5/5 تدريب الموارد البشرية أثناء الخدمة وفق الاتجاه القائم على الاحتياجات التدريبية:

إن عملية تقدير الاحتياجات من العمليات التي يعتمد عليها النظام التعليمي في قياس الواقع بأبعاده المتعددة بداية من الإمكانيات لدى العاملين وقدراتهم وخصائصهم ومجالات عملهم إلى نواحي القصور التي يواجهونها في الإمكانيات والظروف المادية التي تعوق بلوغ الأهداف المحددة لهم.

كما يعدّ تخطيط التدريب وفق الاتجاه القائم على تقدير الاحتياجات طريقة أو أسلوباً يستخدمه الباحثون في معرفة ما يحتاجه الأفراد من برامج تدريب، ولذلك ينظر إلى تقدير الاحتياجات على أنه الحلقة الأولى في سلسلة حلقات مترابطة تخدم برامج التدريب، فإذا فقدت هذه الحلقة كانت عملية التدريب ضعيفة، وقد يصيبها الفشل (مقابلة، 2011، 20).

1.5/5. الاحتياجات التدريبية (مفهوم، أهمية): إن عملية تحديد الاحتياجات التدريبية أساسية في العملية التعليمية مفادها أن فاعلية تخطيط البرامج التدريبية وتصميمها وتنفيذها وتقييمها تعتمد أساساً على تحديد الاحتياجات التدريبية، حيث يترتب عليها تقرير النوع المطلوب من التدريب ومن يحتاج إليه ومستوى الخبرة المطلوبة (ياغي، 1988، 11-26).

1.1/5/5. مفهوم الاحتياجات التدريبية: لقد ظهرت تعريفات كثيرة للاحتياجات التدريبية تعكس اتجاهات متعددة، فمنها ما يربط الاحتياجات التدريبية بعيوب الأداء على مستوى الأفراد أو المجموعات أو المؤسسة، وقد تكون هذه العيوب في المعرفة والمفاهيم أم في التنفيذ (نصر الله، 1994، 91)، فهناك من يعرف الاحتياجات التدريبية بأنها: "فجوة بين أداءين في وظيفة ما (أداء واقعي وأداء مرغوب فيه)، وتحدث تلك الفجوة نتيجة نقص في معارف الفرد أو مهاراته أو اتجاهاته" (درة، 1991، 22)، وهكذا فإن تحديد الاحتياجات التدريبية من أهم عناصر التخطيط للتدريب والتي في ضوءها يتم تحديد الأهداف التي يسعى إلى تحقيقها، ومكان التدريب وزمانه، وكلما كان تحديد الاحتياجات دقيقاً كلما أمكن تحقيق أهداف البرنامج التدريبي بكفاءة وفاعلية (حسنين، 2001، 98).

وفي ضوء التعريفات السابقة وما يتمحور حوله هذا البحث يمكن القول: إن **الاحتياجات التدريبية هي:** تحديد الجوانب والمهارات الواجب توافرها في عناصر الدورات والبرامج التدريبية (الإدارة التدريبية، والمحتوى التدريبي، و الطرائق والأساليب التدريبية، و البيئة التدريبية، والمدرّب، وكذلك المتدرب) لأنها تغطّي عناصر البرنامج التدريبي كافة وتحقق التكامل فيما بينها وبالتالي يمكن أن تضمن الفاعلية المطلوبة للتدريب بما يحقق النتائج والأهداف المرجوة.

2.1/5/5. أهمية تحديد الاحتياجات التدريبية: (مقابلة، 2011، 20).

- لا شك أن العلاقة بين التدريب والاحتياجات التدريبية هي علاقة سببية، إذ إن للاحتياجات التدريبية أهمية كبيرة في نجاح التدريب السليم أثناء الخدمة الذي تقوم به أية منظمة أو جهة لتحسين أداء العاملين فيها، ولاسيما عندما يتعلق الأمر بالمعلمين، إذ تتضح هذه الأهمية في أنها توفر العامل الحقيقي في رفع كفاءة المعلمين، وتحسين أدائهم، (قرودح، 2009، 66)، ويُعد تحديد الاحتياجات التدريبية القاعدة الأساسية التي تنطلق منها عملية التخطيط والتصميم للبرامج

المختلفة، سواء أكانت برامج تدريبية، أم غير تدريبية (الياور، 2005، 127)، كما أن هناك عدة اعتبارات تؤكد أهمية تحديد الاحتياجات التدريبية، وهي: (الطعاني، 2002، 165).

- إن تخطيط التدريب على أساس واقعي للاحتياجات التدريبية الفعلية تتيح الفرص العادلة لتقدم الأفراد وزيادة كفاءتهم وتحسين أدائهم، حيث يعطي ضوءاً كاشفاً عن مستوى الأفراد المطلوب تدريبهم وعددهم وعن مجالات تدريبهم.

- يوصل إلى قرارات فعالة وسليمة باتجاه التخطيط والتصميم، ويوصل إلى معلومات صحيحة عن واقع العمل ومشكلاته.

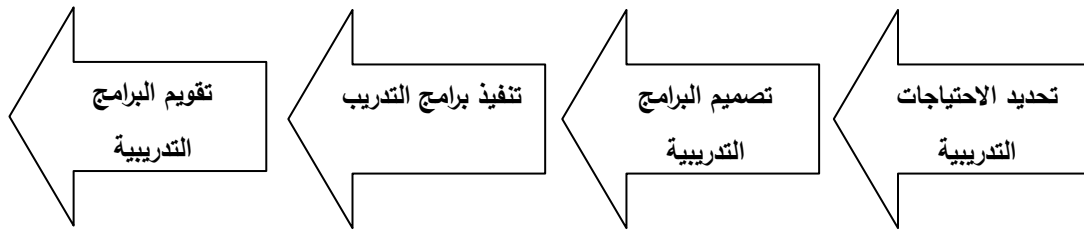
- تؤدي عملية تحديد الاحتياجات التدريبية إلى تخفيض النفقات والتقليل من الهدر.

- ويتضح مما سبق أن تحديد الاحتياجات الفعلية للمتدربين نقطة البداية في إعداد البرامج والدورات التدريبية فهو يساعد على الدقة في اختيار البرامج التدريبية المناسبة وتصميمها ويساعد على نجاح هذه البرامج ويختصر الكثير من الجهد والوقت في اختيار الفئة المستهدفة من التدريب.

2/5/5 المراحل الإجرائية لعملية التدريب وفق الاتجاه القائم على الاحتياجات التدريبية

خطوات العملية التدريبية ومراحلها: (الحولي، 2016، 18)

يتقاسم فوائد التدريب كل من المنظمة والعاملين وحتى المجتمع الذي تعمل فيه المنظمة، لذا فإن التدريب في جوهره عملية لا بد أن تخضع إلى تصميم محكم من أجل تحقيق أهدافها، وفيما يأتي توضيح لمراحل التدريب على شكل خطوات منطقية ومتتابعة وهي: (أبو سلمية، 2007، 20)

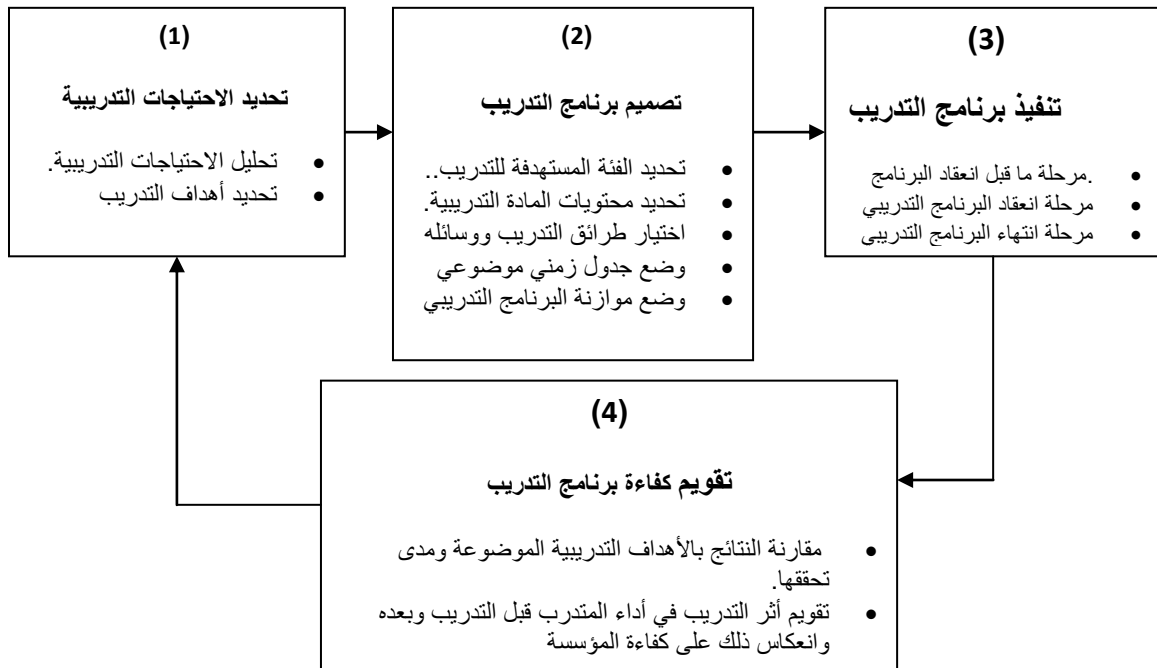


الشكل (1) يبين خطوات العملية التدريبية

وهكذا فإن تحقيق فاعلية التدريب يتطلب السير وفق مراحل مخططة ومنظمة تؤدي إلى تحقيق الأهداف المطلوبة يوضحها "القحطاني" و "جودة" على النحو الآتي: (القحطاني، 2012، 72) (جودة، 2010، 184) (ماثيز و جاكسون، 2009، 366)

1) تحديد الاحتياجات: تتضمن هذه المرحلة أ- تحليل الاحتياجات التدريبية من خلال معرفة المهارات الموجودة والاحتياجات المطلوبة. ب- تحديد أهداف التدريب، ووضع أهداف تبعاً لتلك الاحتياجات ثم 2) **تصميم البرنامج:** وضع خطة تتضمن: أ- تحديد الفئة المستهدفة للتدريب، ب- تحديد محتويات المادة التدريبية، ت- اختيار طرائق التدريب ووسائله، ث- وضع جدول

زمني موضوعي، ج-وضع موازنة البرنامج التدريبي. (3) تنفيذ البرنامج: تتألف هذه المرحلة من أ- مرحلة ما قبل انعقاد البرنامج، ب- مرحلة انعقاد البرنامج التدريبي، ت- مرحلة انتهاء البرنامج التدريبي. (4) تقييم كفاءة البرنامج: تتضمن هذه المرحلة من أ- مقارنة النتائج بالأهداف التدريبية الموضوعية ومدى تحققها. ب- تقييم أثر التدريب في أداء المتدرب قبل التدريب وبعده وانعكاس ذلك على كفاءة المؤسسة، وذلك بعد انقضاء فترة التدريب والعودة إلى حقل العمل ومحاولة إظهار مدى الاستفادة من التدريب عن طريق تبني أفكار جديدة وتنفيذها، والشكل الآتي يوضح ذلك: (درة والصباغ، 2008، 331).



الشكل (2) يبين المراحل الإجرائية الأربع للعملية التدريبية

نلاحظ من الشكل السابق كيفية تحديد خطوات العملية التدريبية ومراحلها إلى أربع مراحل وهذا ما أكد عليه بعض الخبراء والمختصين في مجال التدريب، لكن وجد بعضهم الآخر إعادة تصنيف هذه المراحل وعدّ خطوة "تحديد الأهداف التدريبية" مرحلة مستقلة نظراً لأهميتها، فتصبح بذلك مراحل العملية التدريبية خمس مراحل موضحة على النحو الآتي: (مقابلة، 2011، 20).

1- تحديد الاحتياجات التدريبية. 2- تحديد الأهداف التدريبية. 3- تصميم البرامج التدريبية. 4- تنفيذ البرامج التدريبية. 5- تقييم البرامج التدريبية.

وتوضّح هذه المراحل بشيء من التفصيل فيما يأتي:

1-2/5/5 المرحلة الأولى: تحديد الاحتياجات التدريبية Identification of training needs (مقابلة، 2011، 20).

إن تحديد الاحتياجات التدريبية يعدّ المرحلة المهمة والأساس في العملية التدريبية حيث من خلالها يتم تحديد الفجوة بين الأداء الحالي ومستوى الأداء المرغوب فيه مما يساعد المعنيين بالتدريب من رسم الخطة التدريبية على نحو دقيق، الأمر الذي يعود بالنفع والفائدة على أداء الموارد البشرية إذا ما تم تنفيذ هذه الخطة على نحو دقيق أيضاً وبالتالي تحقيق أهداف العملية التدريبية عموماً في زيادة كفاءة المتدربين وتوفير المال والجهد والوقت، ويتم تحديد الاحتياجات التدريبية بالدقة المطلوبة وفق أساليب متعددة ومتنوعة موضحة فيما يأتي:

1.1/2/5/5. أساليب جمع البيانات لتحديد الاحتياجات التدريبية:

تتنوع الأساليب التي يتم من خلالها جمع البيانات بهدف تحديد الاحتياجات التدريبية حيث حصر بعض الباحثين في مجال التدريب ما يقارب 63 طريقة أو أسلوباً لجمع البيانات (الطعاني، 2002، 177)، ويأتي هذا التنوع والتباين ليتناسب مع درجة تعقد الاحتياجات أو بساطتها أو المرحلة التي يمر بها الأفراد أو حجم هذه الاحتياجات وعدد العاملين في المؤسسة (توفيق، 2005، 262). وفيما يلي حصر للأساليب الأكثر شيوعاً واستخداماً لجمع البيانات:

أ- **المقابلة:** وتتم المقابلة بالمواجهة الشخصية بين خبير التدريب والمتدربين المحتملين بقصد التعرف على احتياجاتهم التدريبية، من خلال الحصول على معلومات كاملة ودقيقة تمكن من تقدير أهمية البيانات وتقييمها (الخطيب والخطيب، 1997، 62).

ب- **الاستبانة:** وهي عبارة عن أسئلة يتم كتابتها على قائمة تستخدم لجمع المعلومات عن الموضوع المراد بحثه، وتعطي الاستبانة فرصة للأفراد أن يعبروا بكل صراحة عن احتياجاتهم التدريبية إذا توافرت السرية (العنزي، مرجع سابق، 2009، 28).

ت- **الملاحظة:** وفيه يقوم مسؤول التدريب بملاحظة سلوك الفرد في المؤسسة وتسجيله، ومختلف المواقف والعلاقات التي تصاحب هذا السلوك، ومدى التزام الفرد بقواعد العمل (عبيدات وآخرون، 2003، 177).

ث- **الاختبارات:** وهي أسلوب تقويمي وتكون شفوية أو تحريرية، يلجأ إليها خبراء التدريب بهدف الوصول إلى الاحتياجات التدريبية للموظفين، وتستخدم كوسيلة لتحديد أوجه القصور في الأداء وتشخيصها (الغامدي، 2005، 178).

ج- **تقويم الأداء:** ويعطي تقويم الأداء مؤشراً واضحاً عن الواجبات التي لم تتجز، وأسباب عدم انجازها كما تبين نتيجة التقويم مدى حاجة العاملين إلى التدريب (سلامة، 2012، 67).

ح- **اللجان الاستشارية:** تتشكل اللجان الاستشارية من خبراء ومسؤولين لهم علاقة وثيقة، وخبرة بالنشاط أو الوظيفة المطلوب دراستها، ولديهم المعلومات الكافية عنها لكي يقرروا المهمات

والأعباء التي تتكون منها هذه الوظائف، ومن ثم التعرف على الحاجات التدريبية على نحو دقيق (توفيق، 2005، 263).

خ- **تحليل المشكلات:** من أهم وسائل نجاح التدريب تحليل مشكلات العمل ومعرفة السبب الحقيقي للمشكلة، حيث يساهم التدريب في حل مثل هذه المشكلات وعلاجها بكفاءة (البلوي، 2011، 23).

د- **دراسة السجلات والتقارير:** حيث يظهر من خلالها نقاط الضعف التي تحتاج إلى علاج (البلوي، 2011، مرجع سابق، 23).

ذ- **آراء العاملين:** يعدُّ العامل (الفرد) هو الأقدر على تحديد نوع التدريب الذي يحتاج إليه وإن أخذ رأي العاملين في أنواع التدريب التي يحتاجونها يجعلهم يقبلون على التدريب الأمر الذي جعل هذه الوظيفة تساعد على رفع معنويات المديرين بدرجة كبيرة (العنزي، 2009، 29).

ر- **عينات العمل:** ويشبه هذا الأسلوب أسلوب الملاحظة إلا أنها تكون في شكل مكتوب (توفيق، 2005، 263).

مما سبق يمكن القول: إن أساليب جمع المعلومات عن الاحتياجات التدريبية للمعلمين أثناء الخدمة بدقة قد يتطلب استخدام أكثر من أسلوب، وقد يكتفى بأسلوب واحد شرط توافر الخصائص الواجب توافرها في ذلك الأسلوب وبالبيانات الناتجة عن استخدامه من (موضوعية، وصدق، وثبات) وألا تعتمد على رأي الشخص الذي يقوم بجمع هذه الاحتياجات.

2/2/5/5- المرحلة الثانية: تحديد الأهداف التدريبية: يتم من خلال هذه المرحلة ترجمة الاحتياجات التي تم تحديدها في المرحلة الأولى إلى أهداف كمية ونوعية محددة وتنظيمية، وتعدُّ أهداف التدريب الغايات التي يسعى التدريب إلى تحقيقها وهي عبارة عن نتائج يجري تصميمها وإقرارها قبل البدء في عملية التدريب. فالخطوة المهمة الثانية هي تحديد الهدف (أو الأهداف) من التدريب ويقود ذلك إلى فهم الأساليب والوسائل التي يتم من خلالها الوصول إلى هذه الأهداف، وإذا لم نتمكن من تحديد الهدف من التدريب فإن التدريب يصبح عملية فاشلة وهدرًا للمال والوقت. (مقابلة، مرجع سابق، 2011، 15).

1/2/2/5/5. خصائص صياغة الأهداف التدريبية هي: (مصطفى، 2004، 239-240)

- أ- أن يكون الهدف قابلاً للقياس والتقييم والملاحظة بقدر الإمكان.
- ب- أن يكون للهدف إطاراً زمنياً محدداً فيسهل قياس مدى تحققه خلال فترة معينة.
- ت- وضوح الهدف للمنفذين من طاقم الإدارة التدريبية
- ث- ديمقراطية الهدف بمعنى أن تشارك الإدارة التدريبية والمدرسين في صياغة الهدف.

ج- أن يكون الهدف عملياً واقعياً قابلاً للتحقق مناسباً للموارد المتاحة، فكلما تناسب الهدف مع الموارد المتاحة، مالياً وبشرياً ومادياً كان أكثر واقعية، والعكس صحيح.

3/2/5/5- المرحلة الثالثة: تصميم البرنامج التدريبي: إن تصميم أي برنامج تدريبي لابد أن يبنى على أساس المرحلتين السابقتين.

1/3/2/5/5. العوامل المؤثرة في عملية تصميم البرامج التدريبية وتنفيذها: ينبغي أن يُراعى في مرحلة تصميم البرامج التدريبية مجموعة من العوامل قبل البدء بتصميم البرنامج التدريبي مباشرة، وهي: (ملدعون وآخرون، مرجع سابق، 2011-2012، 208).

أ- تكلفة العملية التدريبية. ب- مدة العملية التدريبية. ت- مكان التدريب. ث- الأساليب التدريبية التي ستستخدم. ج- المدربون، ح- ومحتويات العملية التدريبية. خ- التقويم السابق للعملية التدريبية. د- أهداف العملية التدريبية وإمكانية قياسها. وهذا ما أشار إليه أيضاً "مقابلة" في أن تصميم البرنامج التدريبي يتطلب الأمور الآتية: (مقابلة، مرجع سابق، 2011، 22)

- تحديد مفردات التدريب من خلال تحديد موضوعات التدريب وهل هي مناسبة لمستوى المشاركين وطبيعة وظائفهم.
- تحديد الأساليب التدريبية الملائمة لتلك الطرائق المستخدمة في إيصال المعلومات وإكساب المهارات وتغيير الاتجاهات للمتدربين.
- تحديد مكان البرنامج التدريبي وزمانه حيث يتم تحديد الوقت اللازم للتدريب ومدى مناسبة للمتدربين وقرب مكان انعقاد برنامج التدريب بالنسبة للمتدربين وتوفير المواصلات والأجهزة اللازمة.
- اختيار المدربين الذين يقومون بتنفيذ البرنامج التدريبي، حيث يلزم أن تتوفر في المدربين الصفات الشخصية كالحماس والقدرة على اتخاذ القرار والالتزام وكذلك القدرة على إدارة جلسات التدريب والقيادة والإلمام الجيد بالمادة التدريبية.

4/2/5/5- المرحلة الرابعة: تنفيذ البرنامج التدريبي:

بعد الانتهاء من مرحلة التصميم تأتي مرحلة تنفيذ البرنامج التدريبي ولقد صنف العمليات في مرحلة التنفيذ إلى ثلاث مجموعات: (الطعاني، 2002، 145).

1/4/2/5/5. قبل تنفيذ البرنامج التدريبي، حيث يتم من خلالها الأمور التالية: أ- تحديد مكان التدريب. ب- اختيار المدربين. ت- تهيئة الأمور الفنية كالمقاعد والتدفئة والأثاث. ث- إعداد جدول حول البرنامج التدريبي.

2/4/2/5/5. أثناء تنفيذ البرنامج الرئيسي: أ- تعريف المتدربين بالبرنامج التدريبي والمدرسين.
ب- متابعة دوام المشاركين. ت- توزيع استمارات التقييم اليومي والنهاي. ث- إعداد شهادات للمتدربين.

3/4/2/5/5. بعد تنفيذ البرنامج التدريبي وتشمل: أ- إعداد تقرير بالبرنامج التدريبي. ب- الانتهاء من تقويم المتدربين. ت- تصحيح الاختبارات للمتدربين وإعداد النتائج. ث- حفظ الوثائق الخاصة بالبرنامج.

5/2/5/5. المرحلة الخامسة: تقويم البرنامج التدريبي المبني وفق اتجاه الاحتياجات التدريبية:
تعدّ الرقابة جزءاً لا يتجزأ من العمل التدريبي، لذا فلا بد من أن يشتمل على عنصر التقويم للتأكد من مدى تحقيقه للأهداف المحددة له سلفاً، وهي زيادة كفاءة المتدربين بما ينعكس على تخفيض التكاليف وزيادة الإيرادات وتحقيق الجودة في تقديم الخدمات، وهكذا تعدّ هذه المرحلة أهم مراحل العملية التدريبية إذ من خلالها يتم التعرف على المعارف والمهارات والاتجاهات التي اكتسبها المتدربون خلال فترة التدريب والتأكد بذلك من مدى تحقق أهداف التدريب (جودة، 2010، 188)، وتقويم البرامج التدريبية، يكاد يمس عمل كافة العاملين والمهتمين بالموضوع التدريبي واهتمامهم، فمحدد الاحتياجات التدريبية يحتاج إلى تقويم عملياته وأنشطته، ومعد المواد والحقائب التعليمية بأمر الحاجة إلى تقويم موارده، أما المدرب فهو الأكثر حاجة إلى تقويم أهدافه التدريبية وأنشطته وبرامجه وورش عمله والمقوم ذاته بحاجة إلى تقويم تقويمه وهو بحاجة إلى تقويم أدواته ووسائله التقويمية (حسنين، 2005، 7).

1/5/2/5/5. تعريف تقويم البرامج التدريبية: ولتقويم التدريب تعريفات عديدة، يُذكر منها:
"تقويم التدريب": "عملية إصدار قرار علمي بشأن عمليات التدريب في ضوء الأدلة التي كشفت عنها الممارسات الميدانية" (معمار، 2009، 32).

ويعرفه "فليه وزكي" بأنه: عملية تشخيصية علاجية وقائية تستهدف الكشف عن مواطن الضعف للعمل على إصلاحها أو تحاشيها، ومواطن القوة للعمل على إثرائها بقصد تحسين العملية التعليمية والتربوية وتطويرها لما يحقق الأهداف المنشودة (فليه والزكي، 2004، 123).
ويعرف أيضاً "تقويم التدريب": بأنه عملية منهجية تقوم على أسس علمية تهدف إلى إصدار الحكم بدقة وموضوعية على مدخلات وعمليات ومخرجات أي نظام تربوي، كما أنه عملية إصدار قرار علمي بشأن عمليات التدريب في ضوء الأدلة التي كشفت عنها الممارسات الميدانية (حسنين والحسن، 2017، 37).

تقييم فاعلية التدريب: يعدّ تقييم التدريب كأي وظيفة أو مهمة في مجال تخطيط النشاط التدريبي، إذ لا بد أن يتم تحديد مدى فاعلية التدريب بما في ذلك وجود برنامج للتدريب وهيئة

قائمة على تنفيذه والإشراف عليه، ومؤشرات على أن عملية التعليم تسير على النحو المطلوب، وأن أهداف التدريب ستحقق في نهاية الفترة الموضوعة للبرنامج. (مقابلة، مرجع سابق، 2011، 25).

ومن خلال التعريفات المختلفة لتقويم العملية التدريبية: يمكن التوصل إلى التعريف الآتي: "تعريف تقويم تدريب الموارد البشرية التعليمية وتتميتها": هي عملية منهجية مخططة تبدأ مع بداية التخطيط للبرنامج التدريبي وتستمر بعده وصولاً إلى المقترحات المناسبة لتطوير التدريب في البرامج اللاحقة، وذلك من خلال الوقوف على نقاط القوة وجوانب الضعف في تخطيط البرنامج التدريبي وتنفيذه بما في ذلك فترة المتابعة للوقوف على أثر التدريب في أداء المتدربين ما بعد البرنامج، وبالتالي الحكم على نجاحه أو فشله من خلال مدى تحقيق الأهداف المخططة مسبقاً ومدى تحقيق التطور والتنمية المرجوة بالنسبة للمتدربين وبالتالي مدى إسهامه في تحسين العملية التعليمية التعليمية.

2/5/2/5/5 أهمية تقويم التدريب: لا شك أن التقويم وسيلة للتشخيص والعلاج والوقاية، إنه يساعد على تحديد الأهداف المرجو بلوغها، وعلى توفير الإمكانيات التي تضمن الوصول إلى تلك الأهداف، كما أنه يساعد على اكتشاف قدرات المتدربين واتجاهاتهم، وعلى إعادة النظر في أساليب التدريب، وله دور كبير في تطوير محتوى البرامج والارتقاء بمستوى التدريب. (أبو شيخة، 2010، 415)

وبصيغة أخرى يمكن توضيح أهمية تقويم التدريب من خلال الآتي: (البشر، 1426، 38)، (صلاح، 2009، 32)

- 1) تحديد مدى تحقيق البرامج التدريبية للأهداف والنتائج المتوقعة.
- 2) اختيار الوسائل والأساليب التدريبية المستخدمة في التدريب كافة.
- 3) تحديد العوائق وجوانب القصور التي تواجه عملية تنفيذ البرامج التدريبية والعمل على تذليلها لضمان تحقيق أهدافها في المستقبل.

3/5/2/5/5 أهداف التقويم:

يشير واحد من تقارير الأمم المتحدة إلى أن الأغراض العملية للتقويم تتمثل في اكتشاف مدى تحقيق البرامج التدريبية أهدافها، وبالتالي معرفة أسباب النجاح أو الإخفاق في الوصول إلى تلك الأهداف، وهكذا يمكن أن تتمثل أهداف التقويم بالآتي: (أبو شيخة، 2010، 413 - 415)

- 1- الكشف عن فاعلية القائمين على نشاط التدريب.
- 2- تقرير مدى النجاح أو الإخفاق في تنفيذ البرامج التدريبية، ومعرفة أسباب ذلك.
- 3 - التعرف على مدى تحقيق البرامج التدريبية المنفذة لأهدافها المرسومة.

4- تحسين البرامج التدريبية مستقبلاً، ومعرفة التعديلات الواجب إدخالها لزيادة فعالية التدريب، وذلك من خلال المعلومات التي يقدمها التقويم عن ردود أفعال المتدربين، ومدى التغير الذي حصل على سلوكهم في العمل.

5- التعرف على مدى إشباع البرامج التدريبية للاحتياجات التدريبية القائمة، ومدى ملاءمة المواد والمنهجية والأساليب التدريبية المستخدمة في البرامج.

6- التعرف على مدى قدرة البرامج التدريبية على حل مشكلات بعينها في المنظمة، وهل نجح التدريب في زيادة فاعليتها، أم أن الأموال التي تم إنفاقها على التدريب ينبغي أن تستخدم لتنفيذ أنشطة تسهم بفاعلية أكبر في بلوغ أهداف المنظمة.

7- تقديم تغذية راجعة عن نوعية أداء موظفي التدريب، وتقديم تبرير للتكاليف المترتبة على ذلك. وبالتالي مقارنتها مع النتائج المتوقعة، وطرح مؤشرات مفيدة يمكن الاعتماد عليها لدى اختيار المدربين.

8- توفير البيانات والمعلومات التي تساعد الإدارة على اتخاذ قرارات علمية، فيما يتعلق بتحديد الاحتياجات التدريبية، والكشف عن إسهام كل برنامج من برامج التدريب المختلفة في إشباع احتياجات المنظمة.

4/5/2/5/5 أسس التقويم وقواعده: (حسين والحسن، 2017، 37)

- 1) شمول التقويم لمختلف جوانب البرنامج وعناصره.
 - 2) تمثيل وجهات نظر جميع الفئات المشاركة.
 - 3) استخدام أكبر قدر ممكن من أدوات القياس لتقويم آثار البرنامج.
 - 4) أن تستند عمليات التقويم والمتابعة على أهداف البرنامج.
 - 5) استمرارية التقويم بحيث يلزم البرنامج من بدايته حتى نهايته.
 - 6) توفير الجو الملائم لإجراء عمليتي التقويم والمتابعة في تحسين البرنامج وتطويره.
- 5/5/2/5/5 الجوانب التي يشملها التقويم: تمتد جوانب التقويم لتشمل ثلاثة جوانب، وهي:
- (وزارة التربية، 2016 - 2017، 143).

1) تقويم محتوى البرنامج: ويتعلق هذا الجانب بدراسة:

فاعلية محتوى البرنامج في ضوء الأهداف التي حددت له، إذ تشتق الأهداف عادة من سياسة الجهة الموفدة للمتدرب، ومن متطلبات وظيفة المتدرب، ويؤدي هذا الجانب من التقويم إلى تحسين محتوى البرنامج التدريبي وتعديله بصفة مستمرة.

جودة البرنامج: من حيث (الأساليب والطرائق والوسائل) التدريبية (المتبعة أو المستخدمة).

فاعلية المتدرب في أثناء التدريب، إذ يتعلق هذا الجانب بتقييم أداء المتدرب في أثناء البرنامج التدريبي، بهدف التعرف على مدى تفاعله مع محتوى البرنامج ومشاركته وتعاونيه.

(2) تقييم إمكانات المتدربين وقدراتهم ومهاراتهم:

إن تقييم المتدربين في الدورة التدريبية هو أهم الجوانب التي يشملها التقييم وأكثرها خطورة، ويجب ملاحظة ما يلي عند إجراء أي تقييم لبرنامج التدريب عن طريق المتدربين:

- دوام المتدربين طيلة المدة المحددة للدورة التدريبية وعدم التأخر أو الغياب.
- سوية سلوك المتدربين أثناء المحاضرات والدروس والمناقشة - محافظتهم على النظام.
- الرغبة التي يبديها المدربون في الاستماع إلى المحاضرات والدروس.
- عرض المشكلات المتصلة بمواضيع المحاضرات أو الدروس في الوقت المناسب.
- معرفة آراء المتدربين حول برنامج التدريب.
- معرفة آراء المتدربين حول كيفية تحسين البرنامج وتطويره ضمن الإمكانيات المتاحة.
- انطباعات الدارسين على نحو عام عن برنامج التدريب وطريقة تنفيذه. (جميعان، 1969، 428، 430)

(3) تقييم أثر التدريب على أداء المتدرب وكفاءته، وما ينبغي أن يحققه، وقياس أثر التدريب

على كفاءة المؤسسة بوجه عام. (وزارة التربية، 2016 - 2017، 143)

كما تقاس فاعلية البرامج التدريبية بما تحقّقه من تغيير معين بالنسبة للفرد وللمنظمة ومن المقاييس الأكثر شيوعاً هي: رد فعل المشتركين في برنامج التدريب، التعليم، السلوك، والنتائج (زويلف، 1988، 294-299).

6/5/2/5/6. أنواع تقييم البرامج التدريبية: (معمار، 2009، 39).

1. التقييم التحليلي: ويجري عادة عند مرحلة التخطيط.
2. التقييم المرحلي البنائي: ويجري عادة عند تنفيذ البرامج بهدف التعرف على كفاية التحصيل ومدى ملاءمة ظروفه للمتدربين ثم توجيه عمليات التدريب حيال ذلك.
3. التقييم النهائي الكلي: ويجري عادةً عند انتهاء البرنامج، ويتخذ أساليب عملية أو كتابية أو شفوية، وذلك حسب طبيعة كل برنامج، ويهدف إلى التعرف على درجة تحصيل المتدربين للأهداف التدريبية.

4. التقييم الميداني: وهو ما يقوم به المختصون بمتابعة المتدربين في مواقعهم للتحقق من كفاية ما تعلموه لمسؤولية الوظيفة.

7/5/2/5/5- أساليب التقييم: تتبّع المؤسسات التدريبية أساليب تقييم متعددة لتقويم برامجها التدريبية منها: (جودة، 2010، 188)

أ- نماذج تقييم توزع على المشاركين للتعرف على آرائهم في المادة التدريبية، وفي كفاءة المدرب، والأساليب المتبعة في التدريب.

ب- عقد اختبارات للمتدربين قبل حضور البرامج التدريبية وبعدها والحكم على نجاح البرنامج التدريبي أو فشله حسب النتائج التي يحصل عليها المتدربون.

ت- تقييم أداء المتدربين قبل حضور البرنامج التدريبي وبعده، فمجرد حصول المتدربين على علامات أعلى حسب الأسلوب السابق لا يعني بالضرورة أن أداءهم سيكون أفضل. فالأداء الفعلي هو المعيار الصحيح للنجاح أو الفشل.

ث- الأسلوب التجريبي. يقوم هذا الأسلوب على استخدام مجموعات ضابطة ومجموعات تجريبية بحيث يتم اختيار مجموعتين متماثلتين في مجال العمل والقدرات ومستوى الذكاء والقدرة على التعلم. تخضع المجموعة تجريبية لبرنامج تدريبي، ولا تخضع المجموعة الضابطة للتدريب. ويتم بعد انتهاء التدريب إعادة تقييم المجموعتين من حيث أدائهما ومعرفة ما إذا كان هناك أثر إيجابي للتدريب، ودرجة هذا الأثر عند المجموعة التجريبية.

ج- تقويم الوسائل التي تم استعمالها في التدريب وكذلك الفرص التي يتيحها التدريب للمتدربين للقيام بنشاطات متميزة بعد انتهاء فترة تدريبهم.

8/5/3/5/5 أدوات تقويم البرامج التدريبية:

ح- تتعدد أدوات تقويم البرامج التدريبية وتتنوع حسب طبيعة البرنامج وموضوعات الدراسات وفئات المتدربين ومستوياتهم والإمكانات المتاحة وقدرات المتدربين، وقد أورد العزيمي بعض هذه الأدوات (العزيمي، 1408، 160-163).

خ- أ) الاختبارات. ب) المقابلة. ت) الاستبانة. ث) تحليل المشكلات. ج) التقارير. 9/5/3/5/5 مراحل تقويم البرنامج التدريبي: حيث يمر تقويم التدريب بمراحل ثلاث، وهي: (معمار، 2009، 37-38).

أ- التقويم قبل تنفيذ البرنامج التدريبي وذلك من أجل التأكد من مدى ملائمة الوسائل والأنشطة اللازمة لتنفيذ أهداف التدريب، من خلال التعرف على: (1) المعلومات المتوفرة لدى المتدربين. (2) معرفة الوظائف التدريبية للمتدربين. (3) معرفة البرامج التي خضعوا لها سابقاً.

ب- التقويم أثناء تنفيذ البرنامج التدريبي حيث تهدف إلى التأكد من أن البرنامج يسير وفق ما هو مخطط له، وكذلك تجنب الجوانب السلبية وتعزيز الجوانب الإيجابية.

ت - **التقويم بعد تنفيذ البرنامج التدريبي** حيث تهدف مرحلة التقويم للبرنامج إلى التأكد من مدى تحقيق الأهداف التي وضعت للبرنامج التدريبي ومدى مساهمة البرنامج التدريبي في إكساب المتدربين المهارات والمعارف والاتجاهات.

ث . متابعة نتائج التدريب: لمعرفة مدى انعكاس التدريب في أداء المتدرب.

11/5/3/5/5. عناصر نجاح التدريب: (ملدعون والتّزه، 2011-2012، 197).

إن التدريب الفعال لا يمكن إنجازه بالصدفة، وإنما هو نتيجة لمجموعة عناصر تتضامن لإنجاحه، ومنها:

- برمجة صحيحة تصمم لتحقيق الأهداف.
 - توافر مدربين قادرين على نقل المفاهيم والمهارات في أقصر وقت ممكن.
 - توافر متدربين راغبين تتوافر لديهم حوافز التدريب.
 - أساليب تدريب مناسبة لظروف المؤسسة وللعاملين في التدريب.
 - المقدرة الفنية في إنجاز متطلبات التدريب وتوفيرها.
 - تحديد مستويات يمكن قياس نتائج التدريب على أساسها.
 - إدارة تتسق فعاليت التدريب وتقلل من صعوباته.
- 12/5/3/5/5. أسباب فشل التدريب:** في تحقيق النتائج المرجوة فيمكن أن نوردتها على النحو الآتي: (القريوتي، 2010، 180)

- ضعف في تحديد أهداف التدريب على نحو دقيق مما يؤدي إلى إقامة برامج تدريبية لا تعالج المشكلات القائمة.
- تقديم التدريب للجميع سواء من هم بحاجة إليه أو بدون حاجة مما يؤدي إلى هدر للموارد المالية المحدودة.
- إهمال التغيير الذي يحصل في السلوك أو تحسين الأداء أو تحقيق رضا المتعاملين عند قياس فاعلية التدريب.
- تدني مستوى التعرف على الاحتياجات التدريبية.
- عدم الاكتراث أو التأكد من إمكانية تطبيق المشاركين العملي للبرامج التي تدربوا عليها.
- كثافة التدريب أحياناً وتلاحقه مما يمنع إمكانية عودة الموظفين للتطبيق ثم الرجوع لزيادة الخبرات وكسب مهارات أخرى.
- ابتعاد المديرين المباشرين عن البرامج وقلة متابعتهم لموظفيهم مما يعيق عملية تطبيق المهارات فيما بعد.

الفصل الرابع

تخطيط تدريب الموارد البشرية التعليمية وتنميتها في سورية

مقدمة.

أولاً: لمحة تاريخية عن نشأة تدريب الموارد البشرية التعليمية أثناء الخدمة وتطوره في سورية.

ثانياً: واقع خطط تدريب الموارد البشرية الشاملة لوزارة التربية السورية.

. مقدمة:

أولت الجمهورية العربية السورية اهتماماً كبيراً للنخطيط عموماً بما فيه تخطيط تدريب الموارد البشرية، فأوجدت في جميع قطاعاتها ومؤسساتها الحكومية مديريات ودوائر ومراكز تعنى بهذا المجال، وكانت وزارة التربية سباقة من خلال مديرية الإعداد والتدريب فيها إلى الاهتمام بمواردها البشرية وتنميتهم من خلال خططها السنوية الشاملة والتي تتضمن كافة البرامج التدريبية بحيث تغطي أكبر عدد من مواردها البشرية وتدريبهم من خلال دورات هذه البرامج على مدار العام، وذلك تبعاً لتنامي الإدراك والوعي لأهمية رأس المال البشري وتحسين أدائه ونوعيته، لاسيما وأن وزارة التربية تضم أكبر عدد من الموارد البشرية على الإطلاق بين وزارات الدولة وجهاتها العامة الأخرى في سورية، إذ بلغ عدد العاملين فيها قبيل الأزمة السورية أي في العام الدراسي 2009/2010 قرابة 354143/ عاملاً، يتوزعون بين مدرسين ومعلمين ومعلمي حرف وإداريين، ولا شك أنهم المسؤولون بشكل مباشر أو غير مباشر عن جموع المتعلمين في مراحل التعليم ما قبل الجامعي المختلفة والبالغ عددهم 5348554/ طالباً وطالبة للعام نفسه. (وزارة التربية السورية، 2010).

ولما كانت مرحلة التعليم قبل الجامعي هي أهم مراحل حياة الإنسان على الإطلاق وذلك لأثرها البالغ في تكوينه وتنميته وتوجيه مساره حياته، لذلك يُجمعُ الخبراء والاختصاصيون التربويون على ضرورة إيلاء هذه المرحلة الاهتمام الأكبر من خلال تأمين متطلباتها من الكوادر المؤهلة للعمل في مجالات التربية والتعليم، بالإضافة إلى ضرورة تزويد هذه الكوادر بالخبرات والمهارات الضرورية والمتطورة من أجل العملية التعليمية وتحقيق هدفها الأساسي في تنمية النشء وإعداده للحياة إعداداً سليماً. (شيخ عمر، 2012، 118).

من هنا كان لا بدّ من تخصيص فصل ضمن هذه الدراسة يتناول واقع تخطيط تدريب الموارد البشرية التعليمية في سورية، وذلك من خلال: لمحة تاريخية عن نشأة تدريب الموارد البشرية التعليميّة أثناء الخدمة وتطوره في سورية، ومن ثم عرض لواقع خطط وزارة التربية لتدريب الموارد البشرية التعليمية في ظلّ الأزمة السورية، وبعد ذلك التعريف بخطة البرنامج المدروس (برنامج تغيير منهجية التدريب) كنموذج عن خطط البرامج التدريبية المنفذة في سورية. أو لاً: لمحة تاريخية عن نشأة تدريب الموارد البشرية التعليمية أثناء الخدمة وتطوره في سورية:

منذ عام 1934 ينعقد سنوياً في جنيف مؤتمر عالمي للتربية بمبادرة من قبل المجلس الدولي للتربية (IBE) ومنظمة اليونسكو، وتعكس التوصيات المنبثقة عنه مستوى التطور الكبير في وعي المشكلات التربوية عالمياً، كما تشير إلى الاهتمام المتزايد بتدريب المعلمين، ففي عام

1953 اتخذت توصية هذا المؤتمر حول "تدريب المعلمين في المرحلة الابتدائية" وقد عالجت ما يأتي: (منصور، 1979، 16)، أ- دورات التدريب الإنعاشي. ب- الدورات المستعجلة (الطارئة)، هذا على الصعيد العالمي، أما على الصعيد المحلي فإن نهاية حقبة الخمسينيات من القرن العشرين تُعدّ البداية الرسمية لتدريب المعلمين أثناء الخدمة في الجمهورية العربية السورية (ناصر، 1987، 337)، ويمكن القول: إن تدريب المعلمين في سورية، قد تطور بعد ظهوره وفقاً للمراحل الآتية:

1/1. المرحلة الأولى: وتمتد من عام 1959-1972: تأثر تدريب المعلمين محلياً بتطوره على الصعيد العربي إذ اهتمت المنظمة العربية للثقافة والتربية والعلوم بموضوع تدريب المعلمين منذ وقت مبكر وأولته ما يستحقه من الاهتمام، كما أن الدول الأعضاء في هذه المنظمة جميعها أحلت موضوع تدريب المعلمين مكاناً بارزاً في جميع المؤتمرات والحلقات التي نظمتها خلال سنوات تلك المرحلة (منصور، مرجع سابق، 1979، 18)، وبذلك تنامي الاهتمام بتدريب المعلمين في سورية فعُدّت هذه المرحلة البداية الرسمية بالنسبة لتدريب المعلمين أثناء الخدمة في الجمهورية العربية السورية، إذ شهدت إنشاء مديرية خاصة بالتدريب، وذلك بموجب القرار الوزاري رقم 532 لعام 1959، وتحددت اختصاصاتها بالقرار الوزاري رقم 131 لعام 1960. (وزارة التربية والتعليم، 1985-1986، 98)، (الإبراهيم وآخرون، 2000، 69).

وقد قامت مديرية التدريب بمجموعة من الخطوات التحضيرية التي تمّ بموجبها مسح عام لمستويات الكفاءة بين الهيئات التدريسية في مختلف مراحل التعليم وأنواعه من أجل تعرّف الاحتياجات التدريبية للجهاز التعليمي في النواحي الإدارية والفنية على السواء، وترتب على ذلك أن مديرية التدريب قد وجدت نفسها أمام تكديس هائل للاحتياجات التدريبية على مستوى الكم والكيف، هذا مقابل إمكانات فنية ومادية ضئيلة لتلبية تلك الاحتياجات، فقامت بوضع جدول للأولويات للسير بموجبه، وتم تقسيم نشاطها وفق الخطوات الآتية: (منصور، 2003، 96-97).

1/1/1. الخطوة الأولى: امتدت من عام 1963-1964: ويمكن أن يطلق عليها مرحلة سد الثغرات الضرورية والعاجلة، إذ تركزت الجهود فيها على تقديم الدورات التدريبية ذات الصبغة التأهيلية، مثل دورات منح الصلاحية للتعليم الخاص، وتأهيل خريجي دور المعلمين، بالإضافة إلى دورات إعداد القادة والمديرين، كما شملت دورة لتأهيل 1013 معلماً ومعلمة مرشحين للتعليم في الجزائر، بالإضافة إلى دورات محدودة العدد استجابة لمتطلبات خاصة بالتربية الدينية والتربية البدنية.

2/1/1- الخطوة الثانية: امتدت من عام 1964-1968: لقد امتازت بكثرة الدورات ذات الأهداف الخاصة كدورات الخط العربي، وقادة الفرق الكشفية، والإدارة المدرسية، والإسعاف الأولي، والدفاع المدني. وتجدر الإشارة هنا إلى أن بعض هذه الدورات - مثل دورات الإدارة المدرسية- قد استمرت فيما بعد.

3/1/1- الخطوة الثالثة: امتدت من عام 1968-1972: تميزت هذه الخطوة بتقديم دورات تدريبية للمعلمين في المواد التخصصية، مثل (دورات تدريبية لمعلمي العلوم والفيزياء والكيمياء واللغات) بالإضافة إلى دورات تدريبية لأمناء المخابر، إلى جانب بعض الدورات التدريبية لمعلمي الرياضيات الحديثة.

في ضوء ما سبق، الجدير ملاحظته أن تدريب المعلمين أثناء الخدمة في الجمهورية العربية السورية قد بدأت خطواته التنفيذية بناء على دراسة شاملة للحاجات التدريبية للمعلمين، وقد تجلت الخطوات الأولى على نطاق ضيق استجابة لحاجات تدريبية ضرورية وملحة، ثم أخذت بالاتساع لتشمل تقديم برامج تدريبية لمعلمي العلوم والكيمياء والفيزياء واللغات إلى جانب برامج أخرى ولا تزال هذه البرامج قائمة حتى الآن.

2/1- المرحلة الثانية: امتدت من عام 1972-1979: استندت هذه المرحلة في تدريب المعلمين أثناء الخدمة وبناء عملياته على فلسفة وأهداف واضحة المعالم تتبع من القناعة بأن التدريب يمثل حاجة دائمة في أي نظام تربوي يتحرك باتجاه التطور والتقدم وباتجاه تلبية آمال مجتمعه وتطلعاته (منصور، مرجع سابق، 1979، 16)، ففي بداية حقبة السبعينيات من القرن الماضي، لم يعد نظام التعليم - في الجمهورية العربية السورية - بما ينضوي عليه من مشكلات - ملائماً لتطلعات المجتمع السوري الذي أخذ يشهد في هذه المرحلة تحولات سياسية واقتصادية واجتماعية بارزة (عبد الدايم، 1974، 164-169)، ومما يضيف أبعاداً أخرى لهذه المشكلة تغيير النظرة إلى دور المعلم في المدرسة والمجتمع وازدياد أهمية هذا الدور كعامل من عوامل الإصلاح التربوي والتقدم الاجتماعي والازدهار الاقتصادي، كما لم تعد مهمة المعلم تنحصر في تلقين المعلومات الجاهزة والمنظمة، وإنما أصبحت تهدف إلى حفز تعلم النشء وتوجيهه وتنظيمه، إضافة إلى أن هذه المهمة تعدت حدود المدرسة لتشارك في قيادة المجتمع المحلي وإرشاده بهدف إصلاحه وتقدمه، مما يتطلب أن يعد لمهنة التعليم إعداداً مختلفاً عن إعداده السابق، ويدرب في أثناء مزاولته للمهنة بشكل مستمر ومتواصل، ضمن إطار مفهوم التربية المستديمة التي أصبحت ضرورة من ضرورات هذا العصر (منصور، 1979، 13-20)، فترتب على ذلك دعوة المؤتمرات السياسية والتربوية إلى ضرورة ربط مؤسسات التعليم بمؤسسات الإنتاج وبخطط التنمية، وأيضاً إلى ضرورة توفير التعليم لجميع المواطنين في

مختلف مواقعهم وعلى رأسهم المعلمون (اللاطي، 1990، 88)، وقد تبلورت هذه التوصيات على أرض الواقع في تجسيد شكل جديد من برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة هو برنامج التدريب المستمر، والذي تطلبه قلة عدد المعلمين المؤهلين تأهيلاً كافياً مع تزايد الحاجة إلى أعداد إضافية منهم لمواجهة الاحتياجات اللازمة للمشاريع المزمع القيام به، بالإضافة إلى أن المؤهلين منهم قد أصبحوا بحاجة إلى تجديد في تأهيلهم والإنعاش لمعلوماتهم ومهاراتهم واتجاهاتهم، (منصور، مرجع سابق، 1979، 19-20)، فتقرر بذلك برنامج التدريب المستمر للمعلمين أثناء الخدمة في المدارس الابتدائية السورية بناء على الاتفاق الذي عقدته وزارة التربية مع منظمة الأمم المتحدة لرعاية الطفولة (اليونيسيف) في عام 1972 (وزارة التربية والتعليم، مرجع سابق، 1985-1986، 98)، ذلك "ليكفل تدريب المعلمين المنتسبين إليه لمدة عام كامل أثناء الخدمة وهم على رأس عملهم، لتحاشي تفريغ المدارس من معلمها وحرصاً على الاستفادة من مبانيها وتجهيزاتها وما يتوافر فيها من مراجع تربوية ووسائل تعليمية (ديب، 2005، 66) و(الأحمد، 1993، 109)، فتم إقامة أول دورة تدريبية تجديدية للمعلمين أثناء الخدمة في المرحلة الابتدائية وفق هذا البرنامج اعتباراً من العام الدراسي 1972-1973، وبناء عليه فقد أوكلت وزارة التربية مهمة تنفيذ هذا البرنامج إلى إدارة جديدة أنشأتها لهذه الغاية هي إدارة التدريب المستمر ذلك بموجب القرار الوزاري رقم 1011 بتاريخ 1972/7/11. (منصور، مرجع سابق، 2003، 98)، فأصبحت إدارة التدريب المستمر مسؤولة عن مهام تخطيط برامج التدريب وإعداد أوراق العمل والمواد التعليمية وتوزيعها والإشراف على الحلقات الأسبوعية والزيارات الصفية والدروس التوضيحية وتنظيم الدورات الصيفية والقيام بإدارة عمليات التقويم ومتابعة المتدربين ضمن إطار هذا البرنامج التدريبي، وتجدر الإشارة إلى أنه عندما بدأ برنامج التدريب المستمر أثناء الخدمة كان هناك أكثر من عشرين ألف من المعلمين الأصلاء في المرحلة الابتدائية وجميعهم بحاجة ماسة إلى هذا النوع من التدريب، فبدأ العمل بافتتاح أربعة مراكز تدريبية لتجريب المشروع، ثم أصبحت هذه المراكز ثمانية في العام التالي، بعد ذلك ازدادت حتى شملت جميع المحافظات في الجمهورية العربية السورية خلال العام الدراسي 1975/1976. (الأحمد، مرجع سابق، 1987، 67).

وقد عملت هذه البرامج على تقديم المعارف والخبرات المتنوعة للمعلمين المتدربين، إلى جانب تشجيعهم على التعلم الذاتي، هذا من خلال الآتي (وزارة التربية، 1975، 7-8).

. الطريقة المباشرة، وتتضمن:

أ- حلقات دراسية، يديرها ويقوم بالإشراف عليها المدربون الميدانيون، ويتم الاستعانة في بعض الأحيان بالاختصاصيين الموجودين في المراكز التدريبية.

ب- توجيه تربوي، يقوم به كل من المشرف المحلي والمدرّب الميداني، من خلال قيامهم بزيارات تفقدية للمعلمين في صفوفهم.

ت- دورة صيفية مكثفة، تجري في نهاية الدورة التدريبية، ومدتها أسبوعان.

ث- الإرشاد والتوجيه المستمر، عن طريق الاتصال الشخصي بين المدرّب الميداني والمعلمين المتدربين.

. الطريقة غير المباشرة، وتتضمن:

أ- التعيينات الدراسية.

ب- الوسائل السمعية والبصرية مثل أشرطة مسجلة وأفلام فيديو ورسوم بيانية.

ت- المراجع والكتب والمجلات المتخصصة.

ث- البحث الذي يقوم به المعلم المتدرب.

ويمكن القول، إن هذه الجهود تعد تطوراً طبيعياً في ضوء ما أكد عليه مؤتمر تطوير التعليم قبل الجامعي خلال توصياته عام 1974 من ضرورة الارتقاء بأداء جميع المعلمين، عن طريق تخطيط برامج تدريبية شاملة تخدم احتياجات تنمية كل الفئات العاملة في التعليم، ومتابعتها بالتجديد والتطوير، وذلك في إطار مفهوم التربية المستديمة (وزارة التربية، 1974، 32-37)، ولا شك أن مفهوم (جون ديوي) عن التربية المستديمة بأنها عملية نمو واستمرار في النمو هو صحيح من كل الوجوه، وسيظل دائماً من أبعد المفاهيم التربوية أثراً في الحياة التربوية والمشتغلين في التربية، فالمعلم في أمس الحاجة إلى إعادة بناء خبراته وتجديدها ليتماشى مع العالم المتطور الذي يعيش فيه (منصور، 1979، 14-15).

أما بالنسبة لدورات التدريب في مواد الاختصاص، فقد استمرت مديرية التدريب في وزارة التربية في هذه المرحلة بتقديم هذا النوع من البرامج التدريبية للمعلمين وذلك في مختلف التخصصات، (علوم، رياضيات، تربية قومية اشتراكية، واللغة العربية (وزارة التربية، 1984)، (وزارة التربية، 2000).

3/1. المرحلة الثالثة: وتمتد منذ عام 1979-1992.

شهد عام 1979 انتهاء مدة العقد مع اليونيسيف فأصبح برنامج التدريب المستمر يعتمد اعتماداً كاملاً على وزارة التربية والتعليم السورية من الناحيتين المادية والفنية، إلى جانب ذلك، وفي إطار الجهود المستمرة للارتقاء بتدريب المعلمين أثناء الخدمة في سورية، فقد أكدت توصيات المؤتمر الرابع للمعلمين المنعقد في دمشق من 9-11 أيار 1982 على الجوانب الآتية (وزارة التربية، 1982، 159-161) التوسع في برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة، وأن تفتح مراكز

- تدريبية في كل من المناطق السورية إلى جانب مراكز التوجيه التربوي بحيث يستفيد كل منهما من إمكانيات الآخر.
- أ- ضرورة أن يشمل التدريب المستمر المعلمين في المرحلة الإعدادية والثانوية إلى جانب المرحلة الابتدائية.
- ب- توحيد إدارة التدريب المستمر مع مديرية التدريب، وتزويدها بالجهاز الفني والإداري الذي يمكنها من مضاعفة عملها التدريبي.
- ت- ضرورة تقديم الحوافز المادية للمعلمين الذين يجتازون دورات التدريب المستمر بنجاح، خاصة وأنه نتيجة لتدني المستوى المادي والاجتماعي لمهنة التعليم بالنسبة لغيرها من المهن الأخرى (منصور، مرجع سابق، 1979، 13).
- وقد تجلّت هذه التّوصيات على أرض الواقع بإعادة مهام إدارة التدريب المستمر أثناء الخدمة إلى مديرية التدريب ذلك بموجب القرار الوزاري رقم 443/5555 بتاريخ 1983/2/16، فأصبح بذلك برنامج التدريب المستمر واحداً من أهم البرامج التدريبية في مديرية التدريب والأكثر شيوعاً، لما يتضمنه من عمليات تربوية من شأنها أن تعد الفرد لمزاولة مهنة التعليم كما يجب والارتقاء بها " (الإبراهيم وآخرون، 2000، 25).
- من جانب آخر، وفي ضوء الوعي لوجود معلمين ناجحين داخل المدارس اتجهت وزارة التربية والتعليم بدءاً من عام 1984 إلى تقديم التدريب للمعلمين الجدد داخل المدارس عن طريق عقد ندوات تدريبية على مستوى التعليم الإعدادي والثانوي من خلال إقامة حلقات دراسية أسبوعية يحضر جانباً منها الموجهون الأولون (وزارة التربية والتعليم، 1987، 20).
- 4/1. المرحلة الرابعة:** وتمتد من عام 1992 وحتى 2010:
- شهدت هذه المرحلة ازدهاراً واضحاً في واقع تدريب الموارد البشرية في وزارة التربية عموماً، فقد اهتمت الوزارة في هذه المرحلة، بتدريب جميع العاملين والعاملات في القطاع التربوي في المراحل المختلفة، لرفع كفاءاتهم وصقل مهاراتهم وتزويدهم بما يستجد في ميدان عملهم، ويتم هذا التدريب من خلال دورات تدريبية قصيرة الأمد أو متوسطة أو طويلة تبعاً للظروف والحاجات، ووفق الخطة السنوية الشاملة التي تضعها مديرية التدريب في الوزارة، بحيث توضع هذه الخطة حسب أولويات الدورات التدريبية النوعية والمتطورة والمتعلقة بمختلف مديريات وزارة التربية، والتي تشمل مجالات متعددة من أهمها: (الإبراهيم وآخرون، مرجع سابق، 2000، 69)
- أ- دورات أطر التعليم المهني والتقني/ الصناعي والتجاري والفنون النسوية / الهدف منها تأهيل معلمي الحرف ومدرسي المهن بكافة أنواعها، وتأهيل مدرسي التعليم التجاري الجديد، وتأهيل المدرسات المساعدات في الفنون على المنهاج الجديد.

ب- الدورات التخصصية الطويلة للمدرسين المساعدين والمدرسات المساعدات في التربية / الموسيقى والفنية والرياضية والفنون النسوية ودورة معلمي الحرف / ميكانيك مركبات إلكترونية / والهدف من الدورات تأهيل ورفع كفاءات ومستوى أداء المتدربين في الاختصاصات المذكورة.

ت- دورات مديرية البحوث التربوية والهدف من الدورات تدريب مدربين (موجهين تربويين ورؤساء شعب التوجيه التربوي وموجهي التعليم الإلزامي) .

🌈 تدريب أطر التعليم العام، ويشمل:

أ- تدريب المعلمين: والهدف من الدورات رفع الكفاءة العملية للمعلمين وتحسين الأداء وتعميق الخبرة لهم وتأهيلهم.

ب- تدريب المدرسين: والهدف من الدورات رفع سوية المدرسين الجدد علمياً وتربوياً، وفي مجال الاختصاص والاطلاع على المستجدات العلمية والتربوية.

ت- تدريب القياديين والإداريين: والهدف من الدورات تزويد العاملين الإداريين بثقافة إدارية وتطوير أساليب العمل وتوحيدها، وتزويدها بالمعارف والمهارات الإدارية والتربوية وتعزيز الخبرات.

ث- تدريب الفنيين: تهدف إلى تدريب المعلمين على إنتاج الوسائل التعليمية وعلى كيفية استخدامها وحول التثقيف الصحي.

وبذلك تنوعت في هذه المرحلة برامج تدريب الموارد البشرية التعليمية في مختلف المراحل التعليمية، وباتت تغطي كل جوانب العملية التعليمية التعليمية ومتطلباتها، وهي كالآتي: (وزارة التربية، 2001، أ، 20)، (وزارة التربية والتعليم، 2001، ب، 11) (سنقر، 1996، 262).

1- البرامج التجديدية:

تهدف هذه البرامج إلى تجديد الجوانب المهنية للمعلم من خلال تزويده بأحدث الاتجاهات والمفاهيم والخبرات المتعلقة بميدان عمله، ويستخدم هذا النوع من البرامج لمساعدة المعلمين على اختلاف تخصصاتهم، وقد تكون برامج تجديدية قصيرة تجري أثناء العطلة الصيفية وتمتد من أسبوعين إلى ثلاثة أشهر، وتتم على نحو جماعي، أو تكون برامج تجديدية طويلة خلال العام الدراسي التي يستكمل فيها تأهيل المعلمين وبخاصة الجدد منهم وتهتم بالتعلم الفردي حيث تعتمد هذه الدورات على التعيينات الدراسية، وورش العمل، والبحوث الميدانية، والحلقات الدراسية، وتنتهي باختبارات كتابية مثل برامج التدريب المستمر.

2- البرامج التأهيلية التخصصية:

وتهدف إلى تأهيل المعلمين والمعلمات في مختلف التخصصات سواء لأداء مهامهم التعليمية أم للوصول لوظائف أعلى يرقون لها بعد تدريبهم كما ظهرت في هذه المرحلة أنواع جديدة من البرامج التدريبية، منها:

أ- **برنامج تدريب المعلمين على المعلوماتية:** يُعدّ هذا البرنامج أحد أهم المحاور التي تقوم عليها الإستراتيجية الوطنية لإدخال المعلوماتية في التعليم ما قبل الجامعي كمادة دراسية وكوسيلة تعليمية وللعاملين فيها، وذلك في ضوء التطورات التكنولوجية الهائلة التي اجتاحت العالم ودخلت في مختلف نواحي الحياة، وفي إطار الحاجة إلى ربط التعليم بالتنمية وبحاجات سوق العمل حيث اتجهت وزارة التربية السورية في تسعينيات القرن الماضي إلى تبني هذه الإستراتيجية، وقد قامت وزارة التربية بتبني عدة سياسات حيال ذلك، لعل من أبرزها: (الصينة و برهان، 1995، 27- 77).

ب- **تدريب المعلمين الجدد:** ويقصد بذلك إعداد المدرسين الجدد الذين سيقومون بتدريس مادة المعلوماتية، وأيضاً المعلمين الذين سيستخدمون الحاسب كأداة لتدريس المواد المختلفة أو سيستخدمونه كأداة إدارية.

ت- **تدريب المعلمين القائمين على عملهم:** ويقصد به التدريب المستمر للمعلمين الحاليين، ويهدف هذا الشكل من التدريب إلى تحديث معارف هؤلاء المعلمين وتطويرها، وتوعيتهم ورفع مهاراتهم المعلوماتية، وتعريفهم بمدى أهمية الدورات التدريبية في إكسابهم المهارات اللازمة للتعامل مع الحاسب.

بناء على ما سبق، يمكن القول، إن هذه الإستراتيجية الوطنية هدفت إلى تدريب جميع المعلمين على نحوٍ يتناسب مع التدرج في إدخال المعلوماتية بشكل إلزامي عبر مراحل التعليم العام بما يمكنهم من الاستفادة من هذا المجال في تحسين كفاءة العملية التربوية وتحسين أدائها. (منصور، 2003، 105) كما وأنه في إطار تحقيق أهداف التربية وربط التربية بالتنمية الشاملة، بدأت وزارة التربية بإدخال المعلوماتية في التعليم والإدارة وفق خطة متعددة المناحي متدرجة في التطبيق ومشروع إدخال المعلوماتية في المناهج، لتأهيل المدرسين والمدرسين وتحسين جودة التعليم في الجمهورية العربية السورية. (الإبراهيم وآخرون، مرجع سابق، 2000، 70).

ث- **دبلوم التأهيل التربوي:** على صعيد آخر، شهد تدريب المعلمين أثناء الخدمة في هذه الحقبة تطوراً جديداً تمثل في دورات التأهيل التربوي (دبلوم التأهيل التربوي) إذ اتجهت وزارة التربية والتعليم خلال النصف الثاني من حقبة تسعينيات القرن الماضي إلى إيفاد المعلمين الراغبين بالالتحاق في دورات دبلوم التأهيل التربوي داخل الجامعة التي تمتد لعام دراسي كامل من

مختلف التخصصات، وتجدر الإشارة إلى أن عدد المدرسين والمدرسات الملتحقين من جميع التخصصات بلغ في دورة دبلوم التأهيل التربوي بكليات التربية في جامعات دمشق وحلب والبعث وتشرين (900) مدرساً ومدرسة خلال العام الدراسي 1997-1998. (وزارة التربية، 1998، 177).

ج- برنامج تعميق التأهيل التربوي للمعلمين: وفي خطوة جديدة بالتنويه إليها، قامت وزارة التربية عام 2004/2005، بإعداد خطة لتأهيل المعلمين القائمين على رأس عملهم من حملة أهلية التعليم/ شهادة المعاهد المتوسطة/، والذين يعملون في مرحلة التعليم الأساسي، في كليات التربية (معلم صف)، بحيث يدرسون لمدة سنتين، يحصل الخريجون على إجازة جامعية اختصاص معلم صف، تتم عملية التأهيل هذه بنظام التعليم المفتوح، وبالتنسيق مع وزارة التعليم العالي، والهدف من وراء هذه الخطة رفع السوية العلمية والتخصصية والتربوية لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي (علي، 2005، 250). تأهيل المعلمين في كليات التربية لرفع كفاياتهم العلمية والتربوية إلى مستوى الإجازة الجامعية في التربية، والهدف منها تحقيق التجانس بين مستويات التأهيل العلمي والتربوي للمعلمين في الحلقة الأولى للتعليم الأساسي، وتعزيز نوعية الأداء التربوي، ولا سيما في مراحل التعليم المبكرة. (إبراهيم وآخرون، مرجع سابق، 2000، 70).

ح- برنامج دبلوم التأهيل التربوي من خلال الجامعة الافتراضية: وفي خطوة تعد الأولى من نوعها في البلدان العربية، عمدت وزارة التربية السورية بالتنسيق مع الجامعة الافتراضية السورية Syrian Virtual University وكلية التربية بجامعة دمشق، إلى تأهيل عدد من المدرسين أثناء الخدمة، تأهيلاً تربوياً بدءاً من عام 2005، وذلك بهدف رفع سوية المعلم العلمية والتكنولوجية والتربوية، وفق أساليب حديثة ومتطورة (علي، مرجع سابق، 2005، 250) والحصول على دبلوم التأهيل التربوي للمدرسين والمهندسين بالتعاون مع كليات التربية في الجامعات، ومع الجامعة الافتراضية، والهدف منها تأهيل الأطر التربوية من المدرسين العاملين في الميدان / الذين لا يحملون دبلوماً في التربية / عن طريق التعليم الشبكي الافتراضي في الاختصاصات كافة لعام 2005 بين وزارة التربية ورئاسة الجامعة الافتراضية. (إبراهيم وآخرون، مرجع سابق، 2000، 70).

مما يشير إلى شكل آخر من التعاون بين وزارة التربية والجامعات في مجال تدريب المعلمين أثناء الخدمة بهدف الاستفادة من إمكانات الجامعة سواء الفنية أو المادية في رفع مستوى أداء المعلمين وتحسين العملية التعليمية.

برنامج "تغيير منهجية التدريب": وهو برنامج للتعاون الإقليمي مع شركة GIZ الألمانية في المجال المهني والتقني، إذ بدأ تنفيذه في سورية منذ عام 2009 واستمر حتى الآن من خلال دورات سنوية تتضمنها الخطة الشاملة لوزارة التربية، وذلك بهدف إعداد مدربين بمهارات عالية قادرين على تدريب ورفع سوية أداء معلمي مرحلة التعليم الثانوي المهني والتقني كل حسب اختصاصه، ويُعدّ برنامج "تغيير منهجية التدريب" من البرامج التخصصية والتجديدية التي تهتم بالجانب العلمي لمواد الاختصاص وبالجانب التربوي المهني في آن معاً، وستتناول الدراسة الحالية هذا البرنامج بشيء من التفصيل لاحقاً (وزارة التربية، 2016، ب).

خ- برنامج التدريب على المناهج المطورة: مع تطوير المناهج في المدارس الرسمية لمراحل التعليم قبل الجامعي في سورية في العام 2009، بدأت الخطط التدريبية الشاملة بتضمين خطة تدريب المعلمين على المناهج المطورة، وقد بلغ عدد المتدربين في مجموع عدد الدورات على المناهج الجديدة منذ بدايتها ولغاية 2011 (2009) متدرباً (وزارة التربية، 2012).

د- دورات تدريبية طارئة: مع تنامي الاهتمام بالتدريب اعتمدت وزارة التربية في السنوات الأخيرة إلى جانب ما سبق ذكره من برامج، العديد من الدورات التدريبية الطارئة، منها: (وزارة التربية، 2009)

1) دورات تدريبية مركزية للمدربين التربويين والموجهين الاختصاصيين والتربويين، فقد أقيمت دورة تدريبية مركزية للموجهين الاختصاصيين والتربويين في العام الدراسي 2008-2009 من أجل تزويد الموجهين والمدربين التربويين بمهارات جديدة حول الأساليب والطرائق والتقنيات المستخدمة في التدريب والتوجيه ورفع مستوى أدائهم، وتوحيد أساليب عملهم وإطلاعهم على مشروعات الوزارة والمعايير الوطنية والمستجدات التربوية الحديثة وقد بلغ عدد الموجهين المتدربين في الدورة الأولى (1881) موجهاً، وفي الدورة الثانية لنفس العام بلغ مجموعهم (2259) موجهاً بين اختصاصي ومهني وتربوي.

نلاحظ ممّا تقدّم مدى اهتمام وزارة التربية في سورية بالبرامج التدريبية بهدف تنمية الموارد البشرية في قطاع التربية، كما تجدر الإشارة إلى أن مديرية الإعداد والتدريب في وزارة التربية هي المسؤول المباشر عن نوعية البرامج التدريبية التي يتم تخطيطها وتنفيذها للمعلمين أثناء الخدمة في سورية، وذلك في ضوء ما تراه ملحاً من الاحتياجات التدريبية سواء فيما يتعلق بتزقية المعلمين أو بتجديد معارفهم ومهاراتهم (منصور، مرجع سابق، 2003، مرجع سابق، 107).

5/1 المرحلة الخامسة: وتمتد من عام 2011 - حتى الآن:

استمر صدور الخطط التدريبية السنوية في هذه المرحلة، كما استمر تخطيط الكثير من برامج المرحلة السابقة وتنفيذها، ولاسيما في بداية هذه المرحلة، لكن بعد ذلك انحصر تركيز هذه الخطط على برامج تدريب الموارد البشرية التعليمية في مراحل التعليم قبل الجامعي على المناهج المطورة التخصصية والتي تواجدت بكثافة في الخطط السنوية ضمن هذه المرحلة، عكس برامج التدريب التربوي التي تهتم بالجانب المهني للمعلمين، كبرنامج التدريب التربوي المستمر الذي أخذ ينحسر عن الخطة الوزارية السنوية حتى غاب عنها نهائياً في العام الدراسي 2014-2015، كما انخفض عدد البرامج المتعلقة بمرحلة التعليم الأساسي وكذلك الثانوي العام وعلى الرغم من كثرة البرامج المتعلقة بمرحلة التعليم الثانوي المهني والتقني إلا أنها جميعاً باتت مقتصرة على برامج تدريب المعلمين في هذه المرحلة على المناهج المطورة باستثناء برنامج " تغيير منهجية التدريب الذي استمر ضمن خطة التدريب الوزارية الشاملة فيما يتعلق بالتعليم المهني والتقني. (وزارة التربية، 2011-2018)

ولا شك في أن ما آلت إليه هذه الخطط في هذه المرحلة من ضعف في تنوع برامجها وضعف في تنفيذها كماً وكيفاً، كان بسبب الظروف الأمنية السيئة لاسيما وأن هذه المرحلة تمثل سنوات الأزمة السورية، والتي انعكست سلباً على قطاعات الدولة كافة بما فيها وزارة التربية وبالتالي كل ما يتعلق بالخطط التدريبية وتنفيذها بالنسبة لمواردها البشرية عموماً، ومواردها البشرية التعليمية خصوصاً، وهذا ما سوف تعكسه جملة من الإحصائيات والتي تعبر عن واقع بعض المحافظات في مختلف المناطق السورية، من حيث عدد دورات تدريب الموارد البشرية التعليمية المخططة والمنفذة فيها كذلك نسبة التنفيذ كمؤشر على فاعلية تنفيذ الخطط التدريبية السنوية من حيث الكم، وأعداد المستفيدين منها كمتدربين مشاركين في هذه الدورات، ويمكن توضيح أثر الأزمة في هذه الإحصائيات على النحو الآتي:

1/5/1. أثر الأزمة السورية على أعداد المتدربين في برامج تدريب الموارد البشرية التعليمية لوزارة التربية السورية: (وزارة التربية، 2016، ت)

- **محافظة حلب:** في محافظة حلب اتضح أن بيانات السنوات من 2010 وحتى نهاية 2012 لم تتوافر أي معلومة عن عدد المتدربين من الموارد البشرية التعليمية وذلك بسبب فقدان هذه البيانات نتيجة الحرب، وأما في عام 2013 فقد بلغ عدد المتدربين في الدورات التدريبية للمعلمين في حلب (5549) متدرباً ، وأخذ بالتزايد في عام 2014 إذ بلغ (9925) متدرباً، ليستمر بالتزايد حتى بلغ في عام 2015 (23731) متدرباً، ونلاحظ أن أعداد المتدربين في

دورات تدريب الموارد البشرية التعليمية في حلب بدأ بالتزايد وهو مستمر حتى الآن بما يتناسب مع تعافي المحافظة أمنياً.

- **محافظة الحسكة** قبيل الأزمة في عام 2010 بلغ عدد المتدربين (21399) متدرباً، وسرعان ما فعلت هذه الأزمة فعلها بالتأثير سلباً فقد انخفض عدد المتدربين في الدورات التدريبية لوزارة التربية في العام (2011) انخفاضاً شديداً ليصل عددهم إلى (8758) متدرباً، وانخفض أكثر من ذلك في العام 2012 فوصل عدد المتدربين (4509) متدرباً، واستمر بالانخفاض ليصل (2069) متدرباً في العام 2013، أما في العام 2014 فقد ارتفع قليلاً ليبلغ عددهم (3100) متدرباً، أما في العام 2015 فقد عاود الانخفاض في أعداد المتدربين في دورات تدريب الموارد البشرية التعليمية ليصل إلى أدنى حدوده عما سبق فقد بلغ (1662) متدرباً فقط وفي ذلك مؤشر على تأثر واقع التدريب في تلك المنطقة بواقعها الأمني السيئ حين ذاك.

- **محافظة اللاذقية:** قبيل الأزمة السورية في العام 2010 بلغ في محافظة اللاذقية عدد المتدربين في دورات تدريب الموارد البشرية التعليمية لوزارة التربية (26063) متدرباً، لينخفض مباشرة مع أولى سنوات الحرب في العام 2011 ليبلغ عددهم (9416) بسبب تأثر وضع المحافظة بظروف أمنية سيئة، ثم ليستمر بالانخفاض في العام 2012 ليصل عددهم إلى (6739) متدرباً، ومع بؤس الانفراج الأمني في محافظة اللاذقية بدأت أعداد المتدربين في هذه الدورات بالارتفاع من جديد فقد بلغ عددهم (14073) متدرباً في العام 2013، واستمر بالارتفاع في العام 2014 فبلغ عدد المتدربين (14972)، ثم بلغ (16215) متدرباً في العام 2015 نظراً لأن هذه المحافظة أصبحت تُعدّ من المحافظات الآمنة في هذه المرحلة، وبالتالي هذا ما يعكس الرغبة في المشاركة من المعلمين في دورات تدريب الموارد البشرية التعليمية وتنميتها في المحافظات الآمنة إلى حدّ ما خلال هذه المرحلة.

- **محافظة السويداء:** في العام 2010 بلغ عدد المتدربين (1590) متدرباً، وفي العام 2011 بلغ عددهم (1845) متدرباً، وأخذ بالانخفاض البسيط مع بداية عام 2012 فقد بلغ عددهم (1760) متدرباً، واستمر بالانخفاض في العام 2013 فقد بلغ عدد المتدربين (1312) متدرباً، وفي العام 2014 انخفض أكثر فأكثر ليبلغ عددهم (1193) متدرباً، واستمر بالانخفاض في العام 2015 ليصل عددهم إلى (1037) متدرباً وفعلاً في هذا العام تأثرت محافظة السويداء بواقع أمني حرج عكسته هذه الأرقام لما لهذا الواقع السلبي من أثر على كافة مناحي الحياة.

- **محافظة حماه:** بلغ عدد المتدربين في محافظة حماه (12460) متدرباً في العام 2010 أي ما قبل الحرب، لكن مع أولى شراراتها انخفض بوتيرة متسارعة جداً ليصل مباشرة في العام التالي عام 2011 إلى (2206) متدرباً فقط، وكذلك بلغ عددهم (2345) متدرباً في العام 2012، وأخذ بالارتفاع قليلاً في العام 2013 فبلغ عدد المتدربين (3276) متدرباً، واستمر بالارتفاع في العام 2014 ليبلغ عددهم (6313) متدرباً، لكنه عاد إلى الانخفاض ليبلغ عددهم (3338) متدرباً في العام 2015، نظراً لتردي الأوضاع في تلك المحافظة حينها.
 - **محافظة القتيطرة:** بلغ عدد المتدربين (2045) متدرباً في العام 2010، وفي العام 2011 بلغ (2120) متدرباً، لكنه انخفض في العام 2012 ليصل إلى (1390) متدرباً في العام 2012، لكنه انخفض أكثر من ذلك في العام 2013 إذ بلغ عدد المتدربين (1154)، ليبدأ من جديد بالارتفاع في العام 2014 فقد بلغ عددهم (1467) متدرباً، وليعود إلى الارتفاع في العام 2015 فيبلغ (2125) متدرباً أي إلى ما كان عليه قبل الأزمة، وهذا يدل على بدايات استتباب الوضع الأمني في هذه المحافظة وبالتالي انعكاس ذلك إيجاباً في هذا المجال. ويتضح مما سبق بأن هذه البيانات تمثل أرقاماً متفاوتة الدلالة بين محافظة وأخرى وأيضاً بين سنة وأخرى وذلك تبعاً للظروف الأمنية لكل محافظة خلال المرحلة الزمنية المدروسة هنا.
- 2/5/1. أثر الأزمة السورية في واقع تنفيذ خطط وزارة التربية التدريبية:**
- نفذت وزارة التربية السورية دورات مختلفة لمواردها البشرية وللوقوف على واقع أعداد هذه الدورات كافةً بين المخطط والمنفذ منها خلال السنوات الخمس الماضية، يتبين الآتي: (وزارة التربية، 2019)
- ✚ **في العام 2014:** بلغ عدد الدورات المنفذة (108) دورات، بنسبة تنفيذ (72%) من الدورات المخططة لذات العام والبالغة (150) دورة.
 - ✚ **وفي العام 2015:** نفذ (136) دورة من أصل (228) دورة مخططة أي بواقع تنفيذ (59.64%).
 - ✚ **أما في العام 2016:** فقد بلغت الدورات التدريبية المنفذة (138) دورة بنسبة تنفيذ بلغت (83.63%) من عدد الدورات المخططة والبالغ (165) دورة.
 - ✚ **في العام 2017:** بلغ عدد الدورات المنفذة (156) دورة من أصل (169) دورة أي بنسبة تنفيذ (92.30%).
 - ✚ **في عام 2018:** فقد بلغ عدد الدورات المخططة (107) دورات نُفذ منها (105) أي بنسبة (98.13%).

ويتبين مما سبق أن نسبة التنفيذ قد انخفضت بين عام (2014) والتي بلغت (72%) إلى (59.64%) في عام (2015) بسبب ظروف الأزمة التي مرت بالبلاد وكان لها شديد الأثر في هذين العامين، لكن سرعان ما بدأت هذه النسبة بالارتفاع خلال العام 2016 حيث بلغت (83.63%)، واستمرت هذه النسبة بالتحسن مروراً بما بلغت (92.30%) في العام 2017، وصولاً إلى النسبة الأفضل بين هذه الأعوام وهي (98.13%) في العام 2018، وهذا مؤشر إيجابي يتوافق مع حالة البلاد الأمنية التي بدأت معالم الانفراج فيها بشكل عام مواكبة مع السنوات المذكورة، وكذلك الأمر فيما يتعلق بعدد المتدربين في الدورات المنفذة في وزارة التربية، والتي سبق ذكرها.

ثانياً. واقع خطط تدريب الموارد البشرية الشاملة لوزارة التربية السورية:

تشمل خطط وزارة التربية التدريبية الصادرة سنوياً عن مديرية الإعداد والتدريب في الوزارة بحيث تتضمن برنامج الدورات التدريبية التي تتعلق بمديريات وزارة التربية كافة، أي دورات مديريات (الإعداد والتدريب، التعليم الأساسي، التعليم الثانوي العام، التعليم الثانوي المهني والتقني، التعليم الخاص، وتقنيات التعليم، والمعلوماتية، والتنمية الإدارية، والبحوث، والتوجيه، والتربية الرياضية، والصحة المدرسية، الرقابة الداخلية، الشؤون القانونية) ومنظمة طلائع البعث، ومؤخراً أضيفت إلى هذه الخطة الشاملة دورات (المركز الوطني لتطوير المناهج، ومركز القياس والتقويم التربوي، والفضائية التربوية، ومديرية المسرح المدرسي والأنشطة الفنية) (وزارة التربية، 2016) و (وزارة التربية، 2017) و (وزارة التربية، 2018)، ولما كانت حدود الدراسة الحالية تنحصر في تدريب الموارد البشرية التعليمية في المدارس الرسمية للتعليم ما قبل الجامعي، كان من الضروري عرض واقع دورات برامج مديريات التعليم (الأساسي والثانوي العام والثانوي المهني والتقني) معاً، وقد تبين أنه فيما يتعلق بنوع هذه البرامج فإن معظمها كان يختص بالتدريب على المناهج المطورة وهذا يعني أنها تتعلق بالمواد التخصصية للمعلمين، أما على مستوى الكم فتبين الآتي: (وزارة التربية، 2019، مرجع سابق).

بلغ عدد الدورات المخططة لتنمية الموارد البشرية التعليمية في التعليم ما قبل الجامعي (الأساسي، والثانوي العام والثانوي المهني والتقني) في العام 2014 (38) دورة تدريبية (وزارة التربية، 2014، 3-9) وفي العام 2015 (57) دورة (وزارة التربية، 2015، 6-29) وفي العام 2016 (32) دورة (وزارة التربية، 2016، 3-21)، أما في عام 2017 فقد بلغت (41) دورة (وزارة التربية، 2017، 3-20)، وفي العام 2018 بلغت (22) دورة (وزارة التربية، 2018، 39-75)، أي ما يزيد عن (190) دورة مخططة لتدريب الموارد البشرية التعليمية خلال السنوات الخمس المنصرمة، والملاحظ أن جميع هذه الأرقام جيدة من حيث الكم على الرغم من ظروف

الأزمة ومنعكساتها، لاسيّما وأن عدد الدورات المذكورة نفذ معظمها كما وردت في تلك الخطط، لكن من جانب آخر فإن هذه الدورات من حيث الكيف هي قاصرة لأنها تنحصر في دورات التدريب على المناهج الجديدة -على أهميتها- في مختلف المراحل التعليمية والتي تهتم بالمادة التخصصية للمعلم وتنمية مهاراته ضمنها، ولا تحتوي على أي برنامج يتعلق بالتدريب التربوي الإنعاشي والذي يعنى بتطوير الجانب المهني لدى المعلم، وبالتالي تمنع تقديم الخدمات التربوية النوعية للمعلمين في مرحلة التعليم ما قبل الجامعي، خاصة وأن تحقيق عملية تنمية الموارد البشرية التعليمية يتطلب المواكبة والتوازي بين كلا النوعين من البرامج التدريبية، وهنا لا بد من الإشارة إلى أن هذا النوع من برامج التدريب التربوي الإنعاشي كان قد انحسر تماماً مع قرار إغلاق مراكز التدريب المستمر في المحافظات السورية كافة مع نهاية العام (2014م)، هذه المراكز التي قدّمت الكثير للموارد البشرية التعليمية في سورية منذ نشأتها عام 1972 لغاية إغلاقها، خاصة في تطوير الجانب المهني والتربوي وتنميتها لدى معلمي "المرحلة الابتدائية" أو ما سمّي فيما بعد بـ"مرحلة التعليم الأساسي"، والتي كان من المخطط انسحاب تجربته على باقي المراحل الدراسية وبالتالي لتعمّ فوائده فتشمل كل شرائح المعلمين في مراحل التعليم قبل الجامعي كافة، حيث هدفت هذه المراكز في خططها السنوية طوال تلك السنوات إلى رفع سوية أداء المعلمين وتحسين كفاياتهم بما ينعكس إيجاباً على العملية التعليمية والتعلمية وبالتالي رفع مستوى التلاميذ بشكل عام.

إلا أن افتقار خطط وزارة التربية لهذا النوع من البرامج يجعلها قاصرة عن تحقيق التوازن في تنمية الموارد البشرية التعليمية منذ ذلك الحين حتى الآن.

أما فيما يتعلّق بما يسمّى برنامج "تغيير منهجية التدريب" وهو البرنامج الوحيد في كل البرامج المتضمنة في الخطط الوزارية الشاملة الذي يعنى إلى حدّ ما بالجانب التربوي المهني للمعلم خاصة من خلال تركيزه على (النظريات التربوية، وأساليب التدريس وطرقه) (وزارة التربية، مرجع سابق، 2016، ب) من هنا اهتمّت الدراسة الحالية بتقويمه، ولذلك وجب توضيحه بشيء من التفصيل فيما يأتي:

1/2. برنامج "تغيير منهجية التدريب" (التعريف، الخطة): (وزارة التربية، 2016، ب)

1/1/2. تعريف برنامج "تغيير منهجية التدريب" (GIZ): يُعرف بأنه مشروع المؤسسة الألمانية للتعاون الإقليمي في مجال التعليم والتدريب الفني المهني والتقني، يسعى لإعداد مدرّبين وإطلاعهم على نظريات التدريب الحديثة وكيفية استنباط الطرق والمنهجيات الضرورية لتدريس المناهج الحديثة بهدف رفع أداء المدرس ليصبح شريكاً ومشرفاً ومراقباً لعمل الطالب في مرحلة التعليم المهني والتقني، إذ يشمل المشروع خمس دول عربية مختارة هي (الأردن وسوريا فلسطين

ولبنان ومصر) وذلك بتمويل ألماني من (GIZ) المؤسسة الألمانية للتعاون الفني، تأسس هذا المشروع في العام 2003، وبدأ فعلياً في سورية عام 2009.

2.1/2. خطة برنامج "تغيير منهجية التدريب": (وزارة التربية، مرجع سابق، 2016، ب)

بدأ العمل بخطة برنامج "تغيير منهجية التدريب" في سورية عام 2009 م، بالتعاون مع المؤسسة الألمانية للتعاون الفني (GIZ) كما اتّضح سابقاً، وطُبّق في خمس محافظات هي (دمشق . ريف دمشق . حلب . السويداء . اللاذقية) وأضيفت فيما بعد محافظات أخرى هي (طرطوس . الرقة . الحسكة . دير الزور) وفي العام 2012 م، نفّذت هذه الدورات في جميع المحافظات عدا (درعا . حمص . حماه . إدلب)، لكن في الأعوام (2013م - 2018م) نفذت هذه الدورات في المحافظات (دمشق، السويداء، اللاذقية، طرطوس) حصراً نظراً لأنها محافظات أكثر أمناً من غيرها، وينفذ هذا البرنامج منذ ذلك الحين حتى الآن وفق خطة واحدة تُكرّر سنوياً دون أي تعديل، لذا تعتمد هذه الدراسة تقويم خطة عام دراسي واحد (2016-2017) كنموذج يمثل دورات هذا البرنامج كافة، ونتائج تقويمها سيندرج على باقي الخطط، حيث بدأ العمل على تنفيذ خطة برنامج "تغيير منهجية التدريب" على مدار العام الدراسي (2016-2017) وفق قرار وزارة التربية رقم (1117/543/14/4) تاريخ (23/3/2016) والمعّم على مديريات التربية في المحافظات المنفذة (دمشق، السويداء، اللاذقية، طرطوس)، بحيث جرى تحديد مكان التدريب من قبل هذه المديريات وتأمين مستلزمات الدورات وتغطية نفقات التدريب من القرطاسية والضيافة. (وزارة التربية، 2016، ب)

2.1/2.1- أهداف الخطة: تهدف خطة برنامج "تغيير منهجية التدريب" إلى إعداد مدربين من المدرسين المهندسين ومدرسي التعليم التجاري ومعلمي الحرف والمدارس المساعدات للفنون النسوية، لتمكينهم من المعارف الجديدة ونظريات التدريب الحديثة وكيفية استنباط الطرق والمنهجيات الضرورية لتدريس المناهج الحديثة المقررة بما يوائم سوق العمل وحاجة الطالب من خلال تزويدهم بالتقنيات والوسائل اللازمة عبر استخدام نظريات التدريب الحديثة بهدف رفع أداء المعلم في مرحلة التعليم المهني والتقني.

2.2/1/2. الفئة المستهدفة في الخطة: تشمل خطة البرنامج المدرسين من المهندسين ومدرسي التعليم التجاري ومعلمي الحرف والمدارس المساعدات للفنون النسوية، من المدارس الرسمية للتعليم الثانوي الفني في المحافظات الأربع بمعدل 15_20 متدرباً في الزمرة الواحدة وحصّة كل محافظة تختلف بالمشاركة (نسبياً) بين عام دراسي وآخر، لكن متوسط المشاركة غالباً ما تكون كما في العام المدروس، وهو العام الدراسي 2016/2017، وهي (دمشق زمرة واحدة، اللاذقية زمرة واحدة، السويداء زمرة واحدة، وطرطوس زمرة واحدة) (وزارة التربية، مرجع سابق، 2016، ب)،

3/2/1/2 مراحل الخطة: تشمل خطة برنامج "تغيير منهجية التدريب" التركيز على (النظريات التربوية، وأساليب التدريس والتدريب) (وزارة التربية، 2016، ب، مرجع سابق)، وتنفذ من خلال مراحل ثلاث متوزعة زمنياً على مدار العام الدراسي، وهي:

أ. **المرحلة الأولى:** بعنوان "بناء المعرفة في وضع أهداف المناهج" وغالباً ما تنفذ في الشهر التاسع من كل عام أي مع بداية العام الدراسي.

ب. **المرحلة الثانية:** بعنوان "طرق التدريب العملي" وتنفذ عادةً في الشهر الأخير من العام الميلادي أي مع نهاية الفصل الدراسي الأول.

ج. **الدورة الثالثة:** وهي بعنوان "ضمان جودة التدريب" وغالباً ما تكون في الشهر الثاني من العام الميلادي، وذلك خلال الفصل الدراسي الثاني) من كل عام.

وتستمر كل دورة فرعية خمسة أيام لتنتهي بتقويم ختامي يعقبه توزيع شهادات بـ "المشاركة في برنامج تغيير منهجية التدريب"، على جميع المشاركين ممن التزموا بالخطوات أو الدورات الفرعية الثلاث. (وزارة التربية، مرجع سابق، 2016، ب)

وهكذا تعتمد الدراسة الحالية برنامج "تغيير منهجية التدريب" في جانبها العملي لاحقاً بهدف تقويمه والخروج بنتائج دقيقة ومفيدة.

وتجدر الإشارة هنا إلى أنه على الرغم من الجهود المبذولة في وضع خطط البرامج التدريبية للموارد البشرية التعليمية ضمن خطة الوزارة التدريبية في كل عام، إلا أنه ما تزال بعض السبلات موجودة كماً وكيفاً مما يتطلب اقتراح نماذج جديدة لخطط برامج تدريبية قد تحقق الفائدة المرجوة في تنمية الموارد البشرية التعليمية.

الفصل الخامس

تجارب عالمية في تدريب الموارد البشرية التعليمية وتنميتها

1. تجربة فنلندا.
2. تجربة روسيا.
3. تجربة ألمانيا.
4. تجربة هولندا.
5. تجربة المملكة المتحدة.
6. تجربة نيوزيلندا.
7. تجربة الولايات المتحدة الأمريكية.
8. تجربة أستراليا.
9. تجربة اليابان.
10. تجربة كوريا الجنوبية.

مقدمة:

تناولت العديد من المصادر تصنيف دول العالم وترتيبها من حيث تميز أنظمتها التعليمية، فقد نشرت الأمم المتحدة في تقريرها المختص بالتطور البشري قائمة بأفضل البلدان عالمياً من الناحية التعليمية، للعام 2016 وقد ضمت الدول العشرة الأوائل وفق الترتيب الآتي: (برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، 2016)

(1 أستراليا، 2 الدانمارك، 3 نيوزلندا، 4 النروج، 5 ألمانيا، 6 إيرلندا، 7 أيسلندا، 8 الولايات المتحدة، 9 هولندا، 10 المملكة المتحدة.

كما نشر الموقع المختص بالتصنيفات العالمية (WORLD TOP 20) قائمة بأفضل البلدان حول العالم فيما يخص أنظمة التعليم وذلك خلال الربع الأول من عام 2019، وتضمنت القائمة 20 بلداً، يُذكر منها البلدان العشر الأولى فيما يأتي: (منظمة الأمم المتحدة للتربية والثقافة والعلوم، 2019).

(1 فنلندا، 2 روسيا، 3 كوريا الجنوبية، 4 اليابان، 5 النروج، 6 لاتفيا، 7 ليتوانيا، 8 هونغ كونغ، 9 السويد، 10 سلوفينيا.

ولما كان المعلم هو الركيزة الأساسية في العملية التعليمية التعليمية فإن تميز أنظمة التعليم في هذه الدول يعود في جانب كبير من هذا التميز إلى المعلمين المؤهلين والمدرّبين بالشكل السليم والتميز، ولا بد لهذه الدراسة من الاستفادة من هذه التجارب العالمية المتقدمة في هذا المجال، لذا فقد عرضت في فصلها الثاني، العديد من الدراسات المتعلقة بتدريب الموارد البشرية التعليمية في معظم هذه الدول، ويأتي هذا الفصل ليستكمل توضيح أنظمة تدريب المعلمين في العديد من هذه الدول بالإضافة إلى دول أخرى ذات صيت عالمي بالتفوق في هذا المجال.

تجارب عالمية في تدريب الموارد البشرية التعليمية وتنميتها:

1. تجربة فنلندا:

استطاعت فنلندا خلال مدة وجيزة أن تتحول من بلد ذي اقتصاد زراعي إلى بلد ذي اقتصاد معرفي متقدم، وكان التعليم أهم ركيزة في هذا التحول، حتى أصبحت فنلندا تحتل مركز الصدارة في مجال التعليم حسب نظام التقييم الدولي واستطاعت تحقيق نتائج باهرة تجعل المنتبّع للشأن التربوي يقف مذهولاً أمام إنجازات هذه التجربة الفريدة والتي تعد نموذجاً في تبني نظام الجودة في التعليم (العنزي، 2013).

1/1. تدريب المعلمين أثناء الخدمة في فنلندا:

يتمتع المعلمون حالياً باحترام كبير وثقة عالية في فنلندا، وينظر الفنلنديون إلى التعليم كعمل نبيل ومرموق، فالمعلمون هم السبب الرئيس لقيادة فنلندا للمجتمع الدولي في مجال محو الأمية، والعلوم، والرياضيات (سالبيرج، 2016). ويهدف تدريب المعلمين في فنلندا إلى التنمية المتوازنة للكفاءات الشخصية والمهنية للمعلم، ويركز الاهتمام بنحو خاص على بناء مهارات التفكير التربوية التي تمكن المعلمين من إدارة العملية التعليمية وفق المعارف والمفاهيم التربوية والممارسات المعاصرة (وزارة التعليم المصرية، 2018).

- يخضع المعلم لعملية تدريب إلزامي دوري خلال العام لتطوير قدراته.
- التدريب العملي للمعلمين الجدد: مدة التدريب العملي في مؤسسات تدريب المعلمين في فنلندا ثلاثة أشهر ما يعادل (11) أسبوعاً ويتميز بأنه تدريب مكثف وشامل وفعال، كما يتضمن نظام توجيه وإرشاد بالغ الدعم، يشمل مشرفين مدربين ومعلمي صف يدعمون المعلمين المتدربين خارج الصف بمساعدات قيمة. (عبد العظيم وعبد الفتاح، 2017، 70)
- إن بعض المجالس البلدية الفنلندية تنظم برامج التدريب أثناء الخدمة بنحو موحد لجميع المعلمين، وفي حالات أخرى يكون الأمر متروكاً للمعلمين أو مديري المدارس كي يقرروا عدد برامج التطوير المهني ونوعيته المطلوبة وما إذا كان سيتم تمويلها أم لا.
- وتخصص الدولة سنوياً نحو 30 مليون دولار في التنمية المهنية للمعلمين ومديري المدارس من خلال أشكال مختلفة من التعليم العالي والتدريب المستمر، وتحدد الحكومة التركيز في التدريب على أساس احتياجات التنمية التعليمية الوطنية الحالية، ويكون التعاقد مع من يوفر التدريب على أساس تنافسي (سالبيرج، مرجع سابق، 2016).
- ويؤدي المعلمون ومديرو المدارس دوراً رئيساً في تصميم المناهج، ويوفر التدريب للمعلمين المعرفة بالمنهج وبالتخطيط المتطور وبمجملة المهارات التعليمية، كما يؤدي المعلمون دوراً رئيساً في تقييم الطلاب، مما تطلب تحوّل التركيز من التدريب والتطوير المهني المجزأ في أثناء الخدمة إلى تقديم برامج تدريبية أكثر انتظاماً ودقة كما وكيفا (الزيتاوي، 2014).

4/1. دروس من النجاح الفنلندي:

لا يمكن لشيء واحد أن يفسر الأداء التعليمي المتميز في فنلندا، ومع ذلك يلاحظ معظم المحللين أن المعلمين الممتازين يؤدون دوراً حاسماً، ومن بين الممارسات الناجحة التي يمكن أن نأخذها من فنلندا هي:

- تطوير برامج صارمة في إعداد المعلمين وتدريبهم قائمة على البحث العلمي في إعداد المعلمين الذين سيتعلمون طرق التدريس، ونظريات التعليم، والقدرة على إجراء البحوث الخاصة بهم، وتشمل البرامج أيضاً الاستفادة من خبرات المدرسين القدامى.
 - الدعم المالي الكبير لتأهيل المعلمين، والتطوير المهني، وإعطائهم رواتب عادلة ومعقولة، وتوفير الظروف الداعمة للعمل.
 - إنشاء مهنة محترمة يعطى المدرسون فيها سلطة كبيرة واستقلالية، بما في ذلك المسؤولية عن تصميم المناهج وتقييم الطلاب، الذي يضمن مشاركتهم في التحليل المستمر وصقل ممارساتهم (سالبيرج، مرجع سابق، 2016).
- 2 . تجربة روسيا:** احتلت روسيا ثاني أفضل دول العالم وفق إحدى التصنيفات العالمية فيما يخص أنظمة التعليم وذلك خلال الربع الأول من عام 2019 (NJ. MED، 2019)، وهذا ما يعكس أهمية أداء المعلمين فيها والذي أسهم على نحو كبير في تحقيق هذا التميز على مستوى العالم.

1/2. تدريب المعلمين في أثناء الخدمة:

لابد للمعلمين في روسيا على اختلاف مستوياتهم من المشاركة كل خمس سنوات في تدريب متقدم تنظمه معاهد وأقسام متخصصة لهذا الغرض، وهناك ما يقرب من (78) معهداً وقسماً للتدريب في المواد الدراسية المختلفة، وتساعدهم في حل المشكلات التدريسية، وتحسين وتطوير معلوماتهم، وإطلاعهم على أحدث التطورات في المجال التخصصي والتربوي المهني، ويطلق على هذه المعاهد "معاهد تطوير الكفاءة المهنية للمعلم". (الإبراهيم والمسند وقمبر، 2013، 81).

حيث يدرسون في أحد معاهد التدريب المحلية يوماً كاملاً في الأسبوع طوال العام الدراسي، كما تقوم المدرسة العليا للتدريب من خلال مراكزها بتنظيم تدريب المعلمين أثناء الخدمة لمدة عامين كدراسة مسائية وتعقد أيضاً الجلسات العلمية والمؤتمرات والمناقشات والمحاضرات وورش العمل والمعارض لصالح التنمية المهنية للمعلمين (المفرج والمطيري وحماة، 2006-2007، 110).

3. تجربة ألمانيا:

في ألمانيا نظام تدريبي فاعل ومتطور للمعلمين، فالمعلم المبتدئ يبقى تحت التدريب لمدة عامين كاملين، فإذا اجتاز المتطلبات التدريبية المقررة يثبت ويصبح معلماً دائماً، ونظام الترقية للمعلمين مرتبط باجتياز دورات وفعاليات تدريبية تؤهل المعلم للترقية ويتولى تدريب المعلمين معاهد متخصصة في كل ولاية من الولايات الألمانية، تحت إشراف المؤتمر الدائم

لوزراء التعليم لمقاطعات الجمهورية الألمانية الذي وضع قانون تدريب المدرسين التربوي عام 1999، وهو يحدد فئات المدرسين، وكيفية تقديم الطلبات والقبول في البرامج التدريبية ويتولى تدريب المعلمين معاهد متخصصة تابعة للولاية تقدم برامج تدريبية متنوعة يختار منها المعلمون حاجاتهم التدريبية كشرط أساسي لحصولهم على الترقية (حسني، 2014).

1/3. تدريب المعلم أثناء الخدمة في ألمانيا:

وفي ألمانيا يلزم كل معلم بحضور دورة تدريبية كل أربع سنوات في العطلات لمدة 120 ساعة في أربع أسابيع متصلة، وغالباً ما يكون التدريب مجانياً، وأحياناً يتحمل المتدربون نفقات تدريبهم أو يسهمون بجزء منها، وخصوصاً إذا كانت البرامج التي يلتحقون بها طويلة الأجل أو مكلفة أو متعلقة بدراسات أكاديمية تمنح درجات علمية... (عبد العظيم وعبد الفتاح، مرجع سابق، 2017، 73)

4. تجربة هولندا:

تعد هولندا من الدول المتقدمة في مجال التعليم، حيث توفر تعليمًا عالي الجودة للجميع، ويحظى المعلم في هولندا بالرعاية والاهتمام، ويحرص مديرو المدارس على مراقبة أداء المعلمين أسبوعياً، ومن ثم تحديد الكفايات التي يحتاجونها، بناءً على تقييم أدائهم، بعدئذ تتعد جلسة التقييم التي يطلع فيها المعلم على معايير تقييمه التي تركز على نقاط القوة والضعف، التي يمتلكها، لكي يبدأ التحسين والتطوير، في ضوء ما يتلقاه من تغذية راجعة بناءً على ذلك، وفي ضوء ذلك يتاح للمعلمين أن يتخبروا البرامج التدريبية مع الأخذ بتوصيات الإدارة المدرسية، بحيث يجدوا في هذه البرامج ما يلبي احتياجاتهم، هذا وتحدد كفاءة المعلم في هولندا، من خلال قياس أربعة أدوار مهنية، هي:

(دور الشخصية، والدور التربوي، والدور التنظيمي، ودور الخبير في الموضوع وطرق التدريس).

ويستطيع المعلم أن يستوفي هذه الأدوار المهنية، إذا تمكن من العمل على نحو جيد مع الطلاب، ومع زملائه، والاستفادة بكل ما هو متاح في البيئة المدرسية (عبد الحافظ، 2012).

5 تجربة المملكة المتحدة:

حقق نظام التعليم في بريطانيا مرتبة متقدمة بين أفضل نظم التعليم في العالم، وذلك وفقاً لتصنيف عالمي أعلنته مؤسسة بيرسون التعليمية، والذي أكد أن الدول الناجحة في هذا التصنيف توفر للمعلمين مكانة عالية، ولديها ثقافة تتعلق بأهمية تدريب المعلمين (العززي، مرجع سابق، 2013).

1/5. معايير تقويم كفاءة المعلم: وفي سبيل تحسين مستواهم المهني، ينخرط المعلمون في العديد من الدورات التدريبية، بعد قياس كفاءاتهم، فقد وضعت ثلاثة معايير رئيسية، هي: (عبد الحافظ، مرجع سابق، 2012)

1/5-1. الممارسة والقيم المهنية: المستمدة من القانون المهني لمجلس التعليم العام في بريطانيا، والذي يحدد الأسس التي تبنى عليها احترافية المعلم، وهي: _ معاملة التلاميذ باستمرار، في إطار من الاحترام _ تعزيز القيم الإيجابية، وتقويم المواقف والسلوكيات، التي تصدر عن التلاميذ _ التواصل على نحو فاعل، مع أولياء الأمور، والتأكيد على حق التعلم.

2/5-2. المعرفة والفهم: وهذا المعيار يتعلق بالمعلمين المؤهلين حديثاً، حيث يقيس مدى الوثوقية، في قيامهم بتدريس المواد التي تخصصوا فيها، والتحقق من: - معرفتهم لموضوع الدرس وفهمهم . إدراكهم القيم والأهداف والمقاصد ومتطلبات التدريس العامة . يتطلعون إلى استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، على نحو فعال . تعرّف مسؤولياتهم بموجب قانون الاحتياجات التعليمية، وكيفية الحصول على المشورة من المتخصصين.

3/5-3. التدريس: وهو كل ما يتعلّق بالتمكّن من المهنة، والتخطيط، والتقييم، وإدارة الصف، مع التركيز على:

أ) الفروق الفردية بين التلاميذ، في فصولهم الدراسية. ب) باستخدام أهداف التعليم والتعلم، لتخطيط الدروس وتسلسلها، ومن ثم إدراك الكيفية التي سيتم بها تقييم التلاميذ. ت) إعطاء ردود فعل قوية وبناءة، لدعم التلاميذ. ث) التعرف على المستوى العام للتحصيل، في مجال اللغة على وجه الخصوص، ومن ثم بدء تحليل المطالب اللغوية، وأنشطة التعلم، من أجل توفير التحدي المعرفي، فضلاً عن دعم اللغة. ج) مساعدة التلاميذ، على بناء علاقات ناجحة، مع أقرانهم. ح) تنظيم الوقت، وإدارته على نحو فعال. خ) تخيير الواجبات المنزلية، على نحو يشجع التلاميذ، على التعلم الذاتي.

2/5-2. تدريب المعلمين أثناء الخدمة في إنجلترا:

ويمكن تصنيف برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة في إنجلترا إلى أنواع عديدة، من أهمها: (المفرج والمطيري وحمادة، مرجع سابق، 2006-2007، 111).

1/2-1. البرامج القصيرة: وتنظمها كليات التربية والسلطات التعليمية المحلية ومنظمات المعلمين مثل الاتحاد القومي للمعلمين وهذه البرامج تختلف في مدتها من محاضرة واحدة إلى

محاضرات تستغرق أسبوعاً أو أسبوعين، وبعضها على هيئة اجتماعات مسائية أسبوعية تمتد لعدة شهور وربما لعام كامل.

2/2/5. البرامج التجديدية: وتهدف إلى تجديد الجوانب المهنية للفرد بتزويده بأحدث الاتجاهات والمفاهيم والخبرات المتعلقة بميدان عمله.

3/2/5- برامج الترقية: وتعد هذه البرامج للمعلمين عند الترقية من وظيفة لأخرى (اتحاد الجامعات المصرية، 2013).

3/5. أساليب التدريب في إنجلترا: وأهم الأساليب التدريبية التي تستخدم في إنجلترا هي:

(أ) المحاضرة والورشة الدراسية. (ب) حلقات الدراسية وحلقات المناقشة. (ت) تمثيل الدور والمؤتمرات. (ث) الرحلات والزيارات الميدانية والخدمات المكتبية للمعلمين.

4/5. تقويم فاعلية تدريب المعلمين: فهناك عدة أساليب لتقويم المعلمين، أهمها:

. **أسلوب القيمة المضافة (Value Added):** وهو نظام لتقويم المعلمين والذي ثبت علمياً أثر استخدامه في تطوير مستوى الأداء الفعلي للمعلمين وتعتمد فكرة القيمة المضافة على مقدار ما أضافه المعلم من مهارات للتلاميذ أو ما اكتسبوه من مهارات بعد أداء المعلم لحصته، ويتوضح آخر يتم مراقبة أداء التلاميذ وليس أداء المعلم ويعبر عنها بنواتج التعلم، بمعنى أنه ليس المهم في كيفية أداء المعلم للدرس ولكن المهم هو ما اكتسبه التلاميذ من الدرس (الزهراني، 2013).

6. تجربة نيوزيلندا:

حققت نيوزيلندا المرتبة الثالثة في قائمة أفضل البلدان عالمياً من الناحية التعليمية، وذلك حسب تقرير الأمم المتحدة المختص بالتطور البشري، للعام 2016 (برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، مرجع سابق، 2016) وهذا ما يشير إلى توازن النظام التعليمي في هذا البلد وتميز أداء أهم ركائزه وهم المعلمون، وهذا لن يتحقق دون نظام تدريبي يعمل على تنمية أدائهم على نحو مستمر.

1/6. تدريب المعلم أثناء الخدمة في مدارس نيوزيلندا:

إن تدريب المعلمين داخل المدارس يستمد ملامحه الأساسية من خلال ما تشير إليه التشريعات من أن مسؤولية التدريب الجيد للمعلمين تقع في الدرجة الأولى على المعلمين أنفسهم وأيضاً على المدرسة، ولعل من أبرز الوظائف المنوطة بالقائمين على التدريب داخل المدرسة المشاركة جنباً إلى جنب مع المعلمين (المتدربين) في عمليات التخطيط والتنفيذ والتقويم، وتعد هذه الوظيفة من أبرز ميزات نظام تدريب المعلمين أثناء الخدمة داخل المدرسة، (حسني، 2014).

1/1/6. خطوات تدريب المعلمين أثناء الخدمة في نيوزيلاندا: تتم من خلال الخطوات الآتية:
 1/1/6. الخطوة الأولى: يتعاون المدير مع المعلمين الأوائل في تجهيز خطة سنوية لتدريب المعلمين، وهذه الخطة تبرز أولويات منهج الدراسة واحتياجات المعلمين التي يتم تحديدها ضمن البرنامج المستمر للتقويم الذاتي، وفي ضوء كل من الاحتياجات التدريبية والمصادر المتعددة للتمويل، يتم تحديد شكل وملامح البرنامج التدريبي الذي سيتم تنبيهه، ويتم تقدير جودته بحيث يحقق أفضل النتائج ضمن الإمكانيات المتاحة للمدرسة.
 2/1/1/6. الخطوة الثانية: يتم تحديد البرنامج التدريبي على نحو يستجيب للاحتياجات التدريبية التي تم تحديدها ضمن الإمكانيات المتاحة، بعد ذلك يتم تنفيذ هذا البرنامج من خلال أساليب متعددة.

3/1/1/6. الخطوة الثالثة: تقويم فاعلية البرامج التدريبية: وتم ذلك بأكثر من أسلوب، أهمها:
 أ) التقويم الذاتي: حيث يقوم المعلمون بتحديد مدى التقدم الذي تم إحرازه.
 ب) تقويم الأقران: حيث يقوم المعلمون بملاحظة وتقويم بعضهم بعضاً.
 ت) تقويم المدير: حيث يقوم المدير بملاحظة جميع المعلمين مرتين في العام لمعرفة مدى التقدم في أدائهم، وما اكتسبوه من خبرات.
 ث) تحقيق التوازن بين احتياجات المعلمين الفردية (علاوة في المرتب، أو مكافأة مادية، أو الاستحسان والقبول من قبل الآخرين، أو اكتساب مهارات البحث العلمي وتحسين القدرات المعرفية) واحتياجات الجماعة (اكتساب مهارات العمل الجماعي أيضاً مهارات عمل الفريق) والمدرسة ككل (اكتساب المعلمين لمهارات العمل الإداري، ومهارات حل المشكلات، وتطوير المنهج، وتحسين طرق التدريس وأساليبه، وكذلك تحسين الأداء).
 ج) التقويم المستمر والتغذية الراجعة الفورية وتوظيف البيانات المتعلقة بتحسين البرامج التدريبية بصورة فورية، ومواجهة الصعوبات التي تواجه المعلمين والتغلب عليها. (منصور مرجع سابق، 2003، 64-65).

7. تجربة فرنسا:

توفر فرنسا أحد أفضل مستويات المعيشة في العالم، ويوجد فيها مناخ ثقافي متميز، وترتكز على مستوى عال من القدرة على التنافس الدولي في مجال العلم إذ تحتل المرتبة الرابعة على مستوى العالم في مجال البحث العلمي (اتحاد الجامعات المصرية، مرجع سابق، 2013)

1/7. تدريب المعلمين أثناء الخدمة:

يتمتع مدرّسو الدرجة الأولى المثبتون، خلال حياتهم الوظيفية برصيد تفرغ اختياري مدته (36) أسبوعاً يكرس للتدريب المستمر، ويوجد في كل منطقة في فرنسا مركز لتدريب المعلمين، وتعد

فله ءوراء نءرببله على مءار السنة للمعلملن والمفتشلن التربوللن ومءلربل المءارس ووكلائها (ءسنل؁ مرءع سابل؁ 2014).

لتم نءلءل نوع البرامء المءءمة اعءماءاً على ءاوء المءربلن؁ ءلء نبعء اسءبلاناء ءوزع على كل المعلملن للوضءون من ءلالها نوع ءوراء اللل للءاؤون إليها؁ وءركز ءوراء اللل للءمها المركز على طرائق ءءربس ءءلءة والوسائل ءعللملة وكلفلة اسءءءامها؁ وءلءلب على المشكلاء الطارئة فل عمللة ءءلم؁ ولقوم بالءربب فل هءه البرامء أساءة من ءامعاء ومفتشلن تربولن ومعلمون مءملزون؁ وءنظم بشكل إلزامل ءورة نءرببله لمعلمل ءرءة الأولى مءءها أسلوع؁ وءنظم ءوراء لمءرسل ءعللم ءاؤون وهل اءءلرلة؁ وبالإمكان أن للزم المفتش المعلم بءضورها إن رأى ءلك؁ وللس هءاك أل مءابل ماءل أو ءرقله وظلفلة للمءربلن؁ ولكن الءءف الأول والأءلر من هءه ءوراء رفء مسءول المعلم وهو على رأس العمل لبلوكب ءطواراء ءءلءة فل عمللة ءءلم وءعللم؁ ولعءبر المءربب مءءاراً للءورة إذا ءضر ءلثل المءة المءءة ولءءارها مبالرة ءون اءءبار (صاءق؁ 2012).

8. ءربة الولالل المءءة الأمريكية:

1/8. برامء ءربب المعلملن أثناء ءءمة:

اأسمء برامء ءربب المعلملن أثناء ءءمة فل معظم الولالل المءءة الأمريكية مع بءالة القرن ءاءل والعشرلن بالعمل على مءموعة من المهاراء أهمها المسؤولة والقءرة على النكلف؁ ومهاراء الاءصال والإباءاع وءلطفء الفكرل؁ علاوة على ءفكفر النقءل وءفكفر النظمل وءلءبله ءاؤل والمسؤولة الاءءماعلة (العنزل؁ 2013).

كما اأسمء هءه البرامء ءرببله فل معظم الولالل؁ بسمة إءبارلة وءالباً ما ءوقء زلءاء الروابب على النءاء فل هءه البرامء ءرببله؁ كما ءوءء برامء مءنوعة بءعضها قصلر الأءل وبءعضها الآخر طوئل الأءل؁ كما لمنء المعلمون إءازاء ءراسلة بمرءب لمءة عام للءءقون فله بالءراساء اللل ءعءها ءامعاء للمعلملن (ءبلانل؁ 2014؁ 136).

وءالباً ما لكون ءربب مءاناً؁ وأءلنأا لءءمل المءرببون نفقاء ءرببلهم أو لسهمون بءزه منها؁ وءصوصاً إذا كائء البرامء اللل للءءقون بها طوئلة الأءل أو مكلفة أو مءعلقة بءراساء أكاءلملة ءمنء ءرءاء علملة (الإبراهلم والمسنء وقمبر؁ 80-81).

وقء ءنءءء ءوراء فل السنة الواءءة من ءورة لأرب ءوراء.

كما ءأءء برامء ءربب أءلنأا شكل أنشءة نءرببله مءللة ءاؤل المؤسساء ءعللملة بءسب طبلعة مكوناء ءربب وأءافه (ءسنل؁ 2014).

1/1/8. أنماط تدريب المعلمين: تعددت أنماط تدريب المعلمين أثناء الخدمة في معظم الولايات الأمريكية، وأهمها: (الإبراهيم والمسند وقمبر، مرجع سابق، ص 86).

1/1/1/8. اعتبار المدرسة مؤسسة تدريبية:

لم تعد المدرسة مكاناً للتربية العملية فقط، بل أصبحت كذلك مكاناً للتنمية المهنية المستمرة للمعلمين، وذلك لاعتبارات عدة منها: أن المدرسة "بداية ونهاية" لاستراتيجيات التعليم والتعلم، إذ أصبحت المكان الذي فيه يتعلمون ويطورون من خبراتهم فكرياً وعملياً، كذلك أصبح للتربية المستمرة طبيعة جماعية بين مدرسين مجربين لهم دور مركزي مسؤول، وكذلك فتح الفصول المغلقة التي كان يعمل بها المدرسون، وكسر حواجز العزلة والسلبية والتبعية التي أعاقحت حركة تنميتهم الذاتية، وأيضاً تحويل التدريب من تعلم مستمر إلى تعلم من الحياة، حيث يتدرب المعلمون في مواقع عملهم وفي قلب الخبرة اليومية، وهكذا أصبح التدريب داخل المدرسة توجهاً لما يسمى "بالمهنية الممتدة" والتي تقوم على خبرة المتدرب وإبداعه واستقلاليته، وبالتالي فقد اعتمد هذا النوع من التدريب نماذج تدريبية عدة، من أهمها: (منصور، 2003، 275-283).

أ) التدريب وفق الاحتياجات التدريبية: تتعدد الاحتياجات التدريبية التي يعمل نظام تدريب المعلمين داخل المدارس على تلبيتها، بعضها يرتبط بالمستوى الفردي للمعلمين مثل الحاجة لاكتساب مهارات التعلم الذاتي وتحقيق النمو المعرفي والإبداعي وتعزيز الثقة بالنفس إلى جانب الحاجة للحصول على الحوافز المادية والمعنوية من التدريب، وبعضها يرتبط بالمستوى الجماعي مثل الحاجة لاكتساب مهارات العمل الجماعي، التواصل الاجتماعي، وبعضها الآخر يرتبط بمستوى المدرسة مثل اكتساب مهارات العمل الإداري وتطوير المنهج ومهارات القيادة وحل المشكلات وتنمية القدرة على التنبؤ بالاحتياجات المستقبلية للطلاب، وبعد ذلك يقوم المتدربون بالتعاون مع القائمين على التدريب باختيار شكل أو أكثر من أشكال التنفيذ الذي يناسب المتدربين من جانب ويلبي متطلبات طبيعة التدريب من جانب آخر.

ب) نموذج تدريب الأقران: يتم ترتيب المعلمين، وتزويد بعضهم البعض بالإشراف والتوجيه والمشاركة والإرشاد وتقديم التغذية الراجعة.

2/1/1/8- التدريب عن بعد: وفي مجال تدريب المعلمين، فإن إستراتيجية التدريب عن بعد أصبحت لها آلية محكمة وانتشار واسع النطاق لميزاته التي يتفرد بها من خلال ما تقدمه التكنولوجيا الحديثة فائقة التطور (الإبراهيم والمسند وقمبر، ص 90).

3/1/1/8. تدريب المعلمين في جامعة شمال كارولينا: فقد اختصت بالبرامج التدريبية المهنية على أساس كفايات المعلم ومهاراته في العملية التعليمية التعلمية والعمل على تنميتها، وهي: (عبد العظيم وعبد الفتاح، 2017، 65).

أ. المهارات والكفايات البيداغوجية:

- الإلمام الجيد والفعال بإدارة الصف.
- استخدام الممارسات التعليمية الفعالة وذلك باستخدام أساليب وطرق تعليمية متنوعة.
- القدرة على التقويم الفعال للمادة التي يدرسها.
- معرفة تخطيط المنهاج وتنظيمه.
- الإلمام بأساليب التعليم المتنوعة وخاصة لطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة.
- معرفة المهارات التكنولوجية التربوية المعاصرة.

ب. المهارات والكفايات المهنية:

- الإيمان بأن كل الطلبة يمكن أن يتعلموا وأن ينجحوا مع مراعاة الفروق الفردية.
- احترام التنوع الثقافي والديني والعربي والتأكيد على أن هذا التنوع هو مصدر إثراء وقوة للمدرسة والمجتمع والطلبة.
- التنمية المهنية والأخلاقية المستدامة.
- التأملية، أي أن يفكر بطريقة منظمة بما يحدث في المدرسة والغرفة الصفية، وأن يعرف لماذا يحدث الذي حدث وماذا يمكن عمله لتحسين تحصيل الطلبة.

9. تجربة أستراليا:

صنفت الأمم المتحدة في تقريرها المختص بالتطور البشري للعام 2016 أستراليا بأنها أفضل بلدان العالم من الناحية التعليمية (برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، 2016)، وهذا الترتيب يُعزى إلى أسباب عدة منها الدور المهم الذي يلعبه المعلمون في تحقيق هكذا ترتيب وما يمتلكونه من مهارات تعليمية ومستوى الأداء المتطور الذي يمتلكونه.

1/9. أنماط التطوير المهني والتدريب في أستراليا:

يأخذ تدريب المعلمين وتطويرهم مهنيًا، أنماطاً وأشكالاً مختلفة يمكن تقسيمها إلى ثلاثة أقسام على النحو الآتي:

أ) التدريب للحصول على الشهادات سواء أكانت دبلومات أم ماجستير وهذا يتم داخل الجامعات.

ب) **التدريب على مستوى المدرسة**، وهذا يقام في مكان العمل، حيث تعمل المدارس على إقامة دورات شاملة لجميع العاملين فيها، كما تعمل المدرسة باستمرار على تبادل الخبرات والأفكار والمبتكرات الجديدة بين منسوبيها.

ت) **إقامة مدارس نموذجية**، تكون بمنزلة مراكز للتدريب والخبرات للمدارس الأخرى (اتحاد الجامعات المصرية، 2013).

2/9- برامج التدريب المهني للمعلمين في أستراليا: من أهم برامج تدريب المعلمين وتمييزهم مهنيًا في أستراليا هي:

1/2/9 . برامج التدريب التربوي: وأشهرها تلك المعتمدة في ولاية فكتوريا، حيث تهتم ببرامج التدريب التربوي والتطوير المهني التي تتسم بالتطبيقات العملية والتجارب الميدانية والبحوث التطبيقية، وهي عبارة عن أربع حلقات كل حلقة تتألف من (15-18) ساعة تدريبية، إذا أتمها المتدرب حصل على الشهادة، وتحسب جزءاً من دراسة الماجستير حيث تمثل (25%) منها، وهي تركز على: إدارة الصف، وتطوير المهارات القيادية والتنشيطية، وطرق التدريس وتحسين عملية التعليم والتعلم، وتعلم التقنية ودمجها في عملية التعليم، وتقديم في الجامعات والعديد من المراكز التدريبية (الذياني، مرجع سابق، 2014، 138-139).

2/2/9- تخطيط برامج تدريب المعلمين على مستوى المدرسة: تقوم فلسفة التطوير المهني والتدريب في أستراليا على أن المدرسة والفصل هما المركز الأساس للتدريب وذلك من أجل الربط المباشر بين برامج التدريب والتنفيذ، أي بين النظري والتطبيقي (العنزي، مرجع سابق، 2013). لذا فإن هذا النوع من برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة، غالباً ما يتبع الخطوات الآتية: (منصور، 2003، 61-63).

أ. **الخطوة الأولى:** تمتد لفترة أربعة أسابيع، وتهدف إلى:

1. **تقويم الدعم الخاص بالتدريب** الذي تتلقاه المدرسة من المنطقة التعليمية، وبالتالي حصر الإمكانيات التي يمكن للمدرسة أن توفرها لتدريب المعلمين.
2. **جمع المعلومات** من مصادر متعددة.
3. **تحديد العناصر** التي يمكن أن يتضمنها البرنامج التدريبي وذلك في ضوء الاحتياجات التدريبية الخاصة بالمعلمين كأفراد وجماعات، وبالمدرسة ككل.

ب. **الخطوة الثانية:** وتتضمن اختيار طرائق التدريب، وذلك بهدف:

1. **تنمية الفهم والوعي** بأهمية التطوير والتدريب الذي يتم السعي إليه داخل المدرسة.
2. **فحص ثقافة المدرسة.**
3. **حشد إجراءات المدرسة مع القيم والمعتقدات.**

4. تطوبر خطة لعمل المدرسة.

وتجدر الإشارة هنا إلى أن ما سبق يتم في ضوء الجهود المشتركة بين المعلمين ومجلس المدرسة، وعند الحاجة يتم الاستعانة بخبراء من خارج المدرسة. حيث إن مجلس معايير مهنة التعليم يشجع التعاون بين المدارس والجامعات والمراكز المتخصصة الأخرى من أجل تقديم الخبرات اللازمة للمدارس في تخطيط برامج التدريب وأساليب تنفيذه، وأيضاً في التقويم عند حاجة المدارس إلى خبرات خارجية.

ج. الخطوة الثالثة: وتتضمن تطبيق خطة التدريب، ويتم ذلك بأساليب متعددة، بعضها يقوم على العمل الجماعي وبعضها الآخر يقوم على الجهد الذاتي للمعلمين، وفيما يلي تلك الأساليب:

1. زيارة المعلمين للمدارس التي تتمتع بخبرات ناجحة وجيدة.
2. الانضمام إلى شبكة عمل المعلمين لتبادل المعارف والخبرات.
3. حضور برامج خاصة محاور اهتمام المعلمين والمدرسة، وغالباً ما يتم ذلك عند إدخال مناهج جديدة مثل تكنولوجيا الاتصال والمعلومات.
4. تعاون المعلمين مع بعضهم بعضاً داخل المدرسة، وتعاونهم مع المدير.
5. استدعاء المدرسة خبراء من الخارج.
6. عقد السيمينارات وورش العمل.
7. إجراء الأبحاث العلمية المتصلة بموضوع التدريب.
8. متابعة المعلمين للنشرات والدوريات المهنية.
9. متابعة آخر الأبحاث العلمية المرتبطة بالتخصص عن طريق الإنترنت.
10. التعرف على النماذج الناجحة للبرامج التدريبية موضع الاهتمام.
11. ملاحظة المعلم في الصفوف من قبل الموجه أو عن طريق الزملاء.

د. الخطوة الرابعة: وتتضمن تقويم التدريب الذي يحدث بصورة مستمرة، سواء على نحو ذاتي أو من خلال المشرف على التدريب أو عن طريق تقويم المعلمين لبعضهم بعضاً. وفي ضوء نتائج التقويم تتم صياغة الشكل النهائي للخبرات والمعارف والمهارات الجديدة، وفي يوم آخر وبعد شهر أو شهرين، يعود المعلمون للاجتماع من جديد وملاحظة مدى تعلم كل معلم من اليوم التدريبي السابق، والتأكد فيما إذا كان يطبق فعلياً ما تعلمه وتدريب عليه، وأيضاً فيما إذا كان المعلم يحاول تطبيق ما تعلمه بالشكل الصحيح.

10. تجربة اليابان:

إذا أردنا أن نعرف سر تقدم اليابانيين، فلا بد أن نلقي نظرة على مدى احترامهم للمعلم، فالمعلمون يحظون باحترام وتقدير ومكانة اجتماعية مرموقة، ويتضح ذلك من خلال

النظرة الاجتماعية المحترمة لهم، وكذلك المرتبات المغرية التي توفر لهم حياة مستقرة كريمة. (عبد العاطي، 2018).

وهذا ما يجعل المعلم الياباني أمام تحدٍ كبير ومسؤولية مستمرة في تنمية مستوى أدائه ومهاراته، لذا فهو ينال قسطاً وافياً ومتجدداً من الدورات التدريبية المهنية، بعد التخرج وأثناء العمل، خاصة وأن جميع تراخيص المعلمين تسري لمدة 10 سنوات، يجب على المعلم أثناءها، حضور دورات تدريبية دورية، توزع كل منها على النحو الآتي: 12 ساعة للوقوف على أحدث المعلومات، والوسائل المتقدمة، ذات الصلة بمجال التربية والتعليم، و18 ساعة تدريب على التطوير المهني المتخصص، وكذلك يخضع لاختبارات مصممة لمواضيع تربوية في دول مجموعة الثماني (عبد الحافظ، مرجع سابق، 2012).

كما يقدم التدريب في أثناء الخدمة لمعلمي المدارس العامة بكافة مستوياتهم، ولكافة المراحل التعليمية، وفق خمسة أشكال، وهي: (المفرج والمطيري وحماة، 2006-2007، 108-109)

1/10. تدريب المعلمين في اليابان:

1/1/10- تدريب داخل المدرسة: حيث تقدم تدريبات دورية في المدارس على أيدي خبراء واختصاصيين تربويين وموجهين، وأثناء التدريب يقوم المعلمون المتدربون بالتدريس لفصول من الطلاب أمام زملاء المهنة، وبحضور الخبير والمدرّب.

2/1/10- تدريب غير رسمي: يقوم به المعلمون أنفسهم في مجموعات دراسية، على نطاق الإقليم والحي، وفي هذا التدريب يعمل المعلمون فيما بينهم لتحسين مهاراتهم وزيادة خبراتهم.

3/1/10- تدريب يقدم في مركز التعليم المحلي: حيث تقدم برامج تدريبية متنوعة تغطي مختلف التخصصات والاحتياجات، مثل إدارة الصف، وإرشاد الطلاب، وتكنولوجيا التعليم، وإدارة المدرسة وأصول التربية (الخ)

4/1/10- تدريب تقدمه وزارة التعليم في مركز التدريب القومي إلى معلمي المدارس، ويدعى للتدريب فيه نخبة مختارة من أساتذة الجامعات، والقضاة وكبار رجال الصناعة.

5/1/10- تدريب مدته سنتان يقدم سنوياً لبضع مئات من المعلمين المتميزين على مستوى اليابان ككل، في ثلاثة معاهد متخصصة لهذا الغرض.

"علاوة على ذلك، تتاح فرص عديدة للمعلمين لصقل مهاراتهم، والمعلمون الذين يسعون إلى تطوير مهاراتهم عبر هذا التدريب يتم اختيارهم غالباً لشغل وظائف إدارية أو قيادية في المدرسة الثانوية الدنيا". (عبد العظيم وعبد الفتاح، 2017، 63)

كما يوجد شبكات من المعلمين المتخصصين في مختلف المواضيع، بالإضافة إلى اتحادات ونقابات المعلمين التي تقوم بتدريب المعلمين المبتدئين بصورة غير رسمية، علماً أن النظام العام لتدريب المعلمين في اليابان هو نظام مركزي نسبياً، مقارنة بأنظمة دول أخرى (حسني، مرجع سابق، 2014).

11. تجربة كوريا الجنوبية:

شهد نظام التدريب التربوي في كوريا الجنوبية، محطات تطوير مهمة، جعلت منه نظاماً يصنّف ضمن أهم نظم التدريب التربوي في العالم، وهو يهدف بالأساس إلى الارتقاء بالمستوى المهني والمهاري لجميع العاملين بقطاع التعليم، وتعميق الإحساس بالانتماء المهني لديهم، كما يهدف إلى مساعدة المعلم في مواكبة المستجدات التقنية العالمية.

11/1. تدريب المعلمين في كوريا الجنوبية: ينقسم التدريب أثناء الخدمة في كوريا الجنوبية، إلى أربعة أنواع رئيسية:

11/1/1. التدريب للحصول على شهادة: والهدف منه مساعدة المعلم للتدرج في السلم الوظيفي، والترقي إلى المرتبة الأعلى، ومدة هذا النوع من برامج التدريب (180) ساعة، موزعة على (30) يوماً، ويكون التدريب من أجل الحصول على الشهادة في معاهد التدريب التربوي في المناطق، ومراكز التدريب أثناء الخدمة، التابعة للجامعة التربوية الوطنية، والجامعات الكورية الأخرى، والحقائب التربوية لهذه البرامج معدة من فريق من الخبراء في وزارة التربية والتعليم، وتشهد مراجعة للتطوير بصورة مستمرة.

11/1/2. التدريب المهني التطويري: ويهدف إلى رفع المستوى المهني للمعلم، وذلك برفع قدراته على تدريس مادة تخصصه، وتوجيه طلابه على نحو أكثر فاعلية، وتتنوع محتويات البرامج التدريبية ومدتها، باختلاف الدرجة الوظيفية للمعلم، والمادة العلمية المدرب عليها، وهي تقدم في المعاهد الخاصة بالتدريب التربوي في المناطق، وكذا بمراكز التدريب أثناء الخدمة التابعة للجامعة التربوية الوطنية، وأيضاً الجامعات الكورية الأخرى، كما تقدم بعض هذه البرامج عن بعد، من خلال شبكة الإنترنت، والوسائط المتعددة، التي تنفذها بعض المراكز ومعاهد التدريب، وعادة تكون الجهة المنفذة للبرامج، هي ذاتها الجهة التي تعد الحقائب التدريبية.

11/1/3. الابتعاث للتدريب في الخارج: يتاح للمعلمين في إطار نوعين من البرامج:

11/1/3-1. التدريب من خلال الخبرة: حيث يقوم المعلمون بزيارة المؤسسات التعليمية

والمدارس والمحافل الثقافية، في إحدى الدول الأوروبية المشهود لها بالتقدم العلمي والتعليمي، وكذا في الولايات المتحدة الأمريكية، وكندا، وتكون الزيارة عادة لمدة أسبوعين، وتستهدف التفاهم

الدولي والاستفادة من الخبرات المتميزة، ويُدار هذا البرنامج باستقلالية من خلال مكاتب التعليم في المناطق الكورية.

2/3/1/11. التدريب التطبيقي (المعلمي اللغات الأجنبية، ومعلمي التخصصات المهنية): حيث يتم إرسال بعثات سنوية، للتدريب التطبيقي بإحدى الجامعات أو معاهد التدريب الأجنبية، لمدة تتراوح من (4-8) أسابيع، بهدف مساعدة المعلمين المبتعثين، للحصول على المعلومات والمهارات، والتدريب على طرق التعليم الحديثة.

4/1/11. برنامج الدراسات العليا: هو تدريب خاص أثناء الخدمة، ويعد تدريباً طويلاً، قد يصل إلى سنتين، يقدم في جامعات محلية أو أجنبية، وتصمّمه وزارة التعليم وتطوير الموارد البشرية، من أجل الارتقاء بالمستوى المهني للمعلم، ويشجع المعلم في كوريا للحصول على شهادة الماجستير في العلوم التربوية، سواء في الفترة المسائية، أو في فترات العطلة الصيفية أو الشتوية (دنيا الوطن، 2012).

12. تجربة الصين:

خلال الخمسين سنة الماضية، أعطت الحكومات المتعاقبة، في جمهورية الصين الشعبية، أولوية كبيرة للتعليم، واعتبرته القطار الذي يقود الأمة نحو التقدم، وقد نال المعلم نصيباً كبيراً من الاهتمام والرعاية، ولقد تطوّر أداء المعلم الصيني في السنوات الأخيرة بشكل كبير، وأصبح (محترفاً) بالشكل المعتمد من قبل منظمة اليونسكو، والمنظمات الدولية الأخرى ذات الصلة (عبد الحافظ، مرجع سابق، 2012).

1/12. تدريب المعلمين أثناء الخدمة:

1/1/12. أساليب وأنماط تدريب المعلمين في أثناء الخدمة: يتم تدريب المعلمين أثناء الخدمة في الصين من خلال ثلاثة أساليب، وهي:

1/1/1/12. الأسلوب الأول: يكون من خلال إرسال بعض خبراء التعليم من العاملين في الدوائر الحكومية إلى الأقاليم لتدريب معلمي المدارس تطوعاً، ويشتمل على برامج تدريبية متنوعة لتنمية مهارات المعلمين، ورفع مستوي أدائهم.

2/1/1/12. الأسلوب الثاني: يكمن في البث المباشر عبر الأقمار الصناعية وتخصيص قناة تلفزيونية لبث البرامج التدريبية المختلفة للقائمين بالعملية التعليمية، وتدور البرامج حول الجبر والعمليات الحسابية ومختارات من الأدب والكتابة، والنظريات والمفاهيم في المناهج العلمية من جهة، وفي طرق التدريس والتقويم وأساليب التوجيه الحديثة وعلم النفس من جهة أخرى.

3/1/12. الأسلوب الثالث: يتم من خلال تحديد فصول دراسية تدريبية في الجامعات والكليات لتدريب معلمي وموجهي المدارس الابتدائية والمتوسطة (اتحاد الجامعات المصرية، مرجع سابق، 2013).

2/1/12. أنواع برامج تدريب المعلمين في أثناء الخدمة:

وتختلف نوعية البرامج التدريبية ومدتها باختلاف خبرة المعلم في المهنة، حيث يتم إشراكه في برامج تدريبية بحسب سيره وتقدمه في الخدمة، وتتميز هذه البرامج بأنها مستمرة ودائمة على النحو الآتي:

أ. برنامج تدريبي إجباري من الوزارة بعد حصول المعلم على الوظيفة مباشرة.
ب. برنامجان إضافيان أحدهما بعد ثلاث سنوات خبرة في العمل، والآخر بعد 4 سنوات خبرة في العمل توفرها السلطات التعليمية المحلية.

ت. برنامج تدريبي إجباري من قبل الوزارة بعد مرور عشر سنوات من الخبرة في التدريس. وهناك جهود تشاركية حول تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين، وغالباً ما تكون من خلال الهيئة المحلية التعليمية، والهيئة البلدية التعليمية، وينظر إلى هذه الجهود على أنها المرجعية الرئيسية لإقرار برامج تدريب المعلمين، ومن المفيد الإشارة هنا إلى وجود إلزام للمدارس بمتابعة تدريب المعلمين مع السلطات التعليمية المحلية والمركزية، وتتوفر عدة إجراءات للقيام بهذه المتابعة (الخطيب، 2012، 37-38).

كما أن برامج التنمية المهنية في الصين تركز على رفع المستوى التحصيلي بشكل أساسي، وتعتمد هذه البرامج على الأسس الخاصة بتدريب المعلمين في وقت الفراغ، وتتم في صور مختلفة، مثل عقد اللقاءات بعد الدراسة (مرتين في الأسبوع)، كما يطلب من المعلمين حضور الاجتماعات المدرسية لمناقشة السياسة التعليمية، والمشاركة في الحوارات والمناقشات الخاصة بالتطورات المختلفة، ورفع المستوى التعليمي وتفعيله، كذلك يمكن للمعلمين حضور أي برنامج تدريبي قصير أو طويل لمدة عام كامل على شكل برامج تجديدية وتنشيطية في كليات المعلمين والجامعات كما يمكنهم الالتحاق ببرامج تدريبية عن طريق المراسلة بواسطة الراديو والتلفزيون (المفرج والمطيري وحماة، 2013).

. التطوير المهني والتدريب المستمر للمعلمين في شنغهاي وهونغ كونغ:

أما بالنسبة لشنغهاي وهونغ كونغ فإنهما تقدمان مجموعة من أدوات التطوير المهني لتلبية حاجات المعلمين لديها، إن النموذج الذي تتبعه شنغهاي مشهور ببرامج التحفيز والتوجيه الشاملة على جميع مستويات الخبرة، حيث يتم إرشاد المعلمين المبتدئين من قبل المعلمين المحترفين، بينما يتم إرشاد المحترفين من قبل القادة وكبار المعلمين، بالمقابل تنظم فرق الأبحاث وضع

مشاريع لتحسين تعلم الطالب، وتشجع هونغ كونغ أيضاً المعلمين والمدارس على تخصيص وقت أساسي للتطوير المهني وتعتمد مجموعة من أنشطة التطوير المهني مماثلة لتلك المعتمدة في أهم الأنظمة من حيث الفاعلية، بدءاً من التعلم المنظم في الحلقات الدراسية وورش العمل، وصولاً إلى زيارات دراسية في الخارج والدراسات العليا والتعاون المهني والتبادل والتوجيه والتعلم بالعمل والمشاريع القائمة على الأبحاث (تان Tan، 2015، 5).

ازدادت المكانة المعنوية للمعلم في إندونيسيا بشكل كبير، منذ مطلع الألفية الجديدة، حين صارت مهنة التعليم، تصنف ضمن أكثر ثلاث مهن شديدة الاحترام، في المجتمع الإندونيسي، ما تطلب من المعلم الإندونيسي كفاءة مهنية عالية المستوى لذلك فإنه يعمل على تطوير نفسه بشكل مستمر، مما يدفعه إلى الالتحاق ببرامج ودورات تدريبية دورية.

13/1/1. أنواع برامج ودورات تدريب المعلمين في إندونيسيا: تصنف دورات تدريب المعلمين في إندونيسيا وفق أربعة أنواع:

2/1/13. دورات قصيرة: تستهدف تحسين الأداء العملي.

4/1/13 دورات تأهيلية: للحصول على الترقية.

14. تجربة ماليزيا:

هذه البرامج التي تقدمها وزارة التربية للمعلمين بغية رفع مستوى المهارات المهنية وتحديثها (العامري، 2017، 9).

14/1. تدريب المعلمين أثناء الخدمة في ماليزيا:

تقدم وزارة التربية في ماليزيا العديد من البرامج التدريبية للمعلمين أثناء الخدمة، في مجالات عدة بما فيها مجال الإدارة التربوية والإدارة المدرسية، والتخطيط والبحوث التربوية، والتخصصات الأخرى، بحيث تتم هذه البرامج على النحو الآتي : (اتحاد الجامعات المصرية، 2013).

- التدريب في مواقع العمل حيث يعقد في المدارس حلقات دراسية وورش عمل حول المناهج الجديدة وحول إثراء المشاركين بالخبرات المهنية ويحضرها المعلمون المعنيون.
- تدوير العمل: أي تحويل المعلم من مدرسة إلى أخرى لإكسابه دراية أوسع وخبرات مهنية جديدة.
- الالتحاق بالمؤسسات التدريبية والمشاركة بالدورات التدريبية القصيرة .
- متابعة الدراسة ما بعد التخرج الجامعي .

وتطبق وزارة التربية الماليزية نظام التدريب في أثناء الخدمة كل خمس سنوات، وذلك لتلبية المتطلبات الجديدة والحديثة من أساليب التدريس والمعارف الحديثة من أساليب التدريس والمعارف الجديدة (الذبياني، مرجع سابق، 2014، 44).

كما يوجد في ماليزيا ٣١ كلية لتدريب المعلمين منتشرة في جميع أنحاء البلاد (العامري، مرجع سابق، 2017، 10) كما تُعدّ (مراكز التعلم) التي توفرها الوزارة في مختلف المناطق والولايات والمدارس، نوعاً آخر من أنواع التدريب في أثناء الخدمة وتعتبر كمراكز للمعلمين حيث يلتقون ببعضهم البعض لتبادل الآراء والأفكار حول مختلف الشؤون التعليمية، وهذا ما يعدّ أسلوباً حديثاً لتفعيل التدريب أثناء الخدمة (اتحاد الجامعات المصرية، مرجع سابق، 2013).

15. تجربة سنغافورة:

تعدّ سنغافورة من البلدان ذات وتائر النمو المرتفعة في شتى الميادين خاصة على صعيد النظام التعليمي، الذي يُمثل المعلم فيه أهم دعائمه من خلال إسهامه الحقيقي في تحقيق تسارع في هذا النمو، ما يدل على وجود نظام تدريبي للمعلمين فعال ومستمر من شأنه الارتقاء بمستوى أدائهم بما يسهم بالتالي في تحقيق أهداف النظام التعليمي ككل، ومن هذا المنطلق يؤمن القائمون على التعليم في سنغافورة بأن تدريب المعلم أثناء الخدمة هو عملية منظمة ومخططة تتم وفق منهجية محددة قائمة على أسس علمية وسياسات تدريبية واضحة، لذا عمدت سنغافورة -من باب تحفيز المعلمين- إلى إنشاء نظام دقيق لتقييم أدائهم يعتمد على إسهامات المعلم وإنجازاته التي يقدمها للمدرسة والمجتمع، وربط نتائج هذا التقييم بنظام مكافآت وعلاوات سخية في نهاية كل عام (الدوسري، 2012).

وبذلك تؤدي العلاقة بين عمليات تقبب المعلمين والتعويضات إلى تعزيز ثقافة الأداء المرتفع، وبمكن القول إن الجمبع في نظام التبلم في سنا فورة يتعامل مع عملية التقبب بشكل جدي، بدءاً من التقبب الذاتي في بداية العام حتى محفظة التقبب الذاتي النهائية وملاحظات المقيم في نهاية العام، وعلاوة على اعتبار ما يقدمه المعلمين مع الطلبة والآباء في تحسين أداء الطالب (سكلافني، 2015).

1/15. تدريب المعلمين أثناء الخدمة في سنا فورة:

1/1/15. تمويل برامج التدريب: يتم تمويل برامج التدريب عن طريق وزارة التربية والتعليم، إضافة إلى الدعم من القطاع الخاص ويقوم المعلم نفسه بتحمل بعض نفقات التدريب وتتفاوت تكلفة التدريب بناء على نوعيته ومدته.

ففي سنا فورة تدفع الدولة مبلغاً سنوياً مقطوعاً للمعلم يتراوح ما بين (400-700 دولاراً) سنوياً، لتطوير نفسه من خلال حضوره لدورات تدريبية في المعاهد الخاصة أو شراء مستلزمات تقنية أو اكتساب خبرات جديدة في التدريس (عبد الحافظ، مرجع سابق، 2012).

كما تقدم الوزارة والمعهد الوطني للتبلم منحاً دراسية للمعلمين الذين يسعون إلى الحصول على درجة الماجستير ودرجة الدكتوراه في سنا فورة والخارج، بوقت كامل أو وقت جزئي ويستطيع المعلمون المشاركة فيما يصل إلى 100 ساعة من التطوير المهني سنوياً (العتيق، 2016).

3/1/15 مجالات التدريب في سنا فورة: تقوم به وزارة التربية بالتعاون مع الجامعات والكليات التربوية، ومؤسسات التدريب الخاصة، والمراكز التدريبية التابعة لجهاز التبلم، والمواقع الإلكترونية الخاصة بالتدريب المستمر والتدريب عن بعد والقنوات التلفزيونية الخاصة بالمعلمين التي تعرض فيها أبرز التجارب والمشاريع التي يقوم بأدائها المعلمون في الميدان، أما مجالات التدريب فإنها تتمثل بالآتي:

- الجانب العلمي والمعرفي التخصصي لدى المعلمين.
- مهارات استخدام تقنية المعلومات والاتصال في التبلم والتعلم.
- مهارات الاتصال والعلاقات الإنسانية وتعزيز روح الانتماء لمهنة التبلم.
- كما تهتم الوزارة أيضاً بدور المعلم في التوجيه والإرشاد وتجعله من صميم عمله التربوي (الدوسري، مرجع سابق، 2012).

4/1/15 أنواع برامج تدريب المعلمين في سنا فورة: إن أهم نماذج تدريب المعلمين في سنا فورة هو نموذج يُعرف بـ(تي جي إم) تم تطويره على أنه إطار تعليمي ترافقه نتائج مرجوة للمعلم وذلك بهدف تحقيق التطور المهني المستمر، إذ ينظم نموذج (تي جي إم) التبلم والمتواصل وفقاً لخمس نتائج لأنواع المعلمين التي تعكس الأدوار الجديدة التي يلعبها المدرسون

في القرن الحادي والعشرين المربي (الأخلاقي) و(المتخصص) و(المتعلم التعاوني) و(القائد) و(باني المجتمع)، تحت كل مسمى لنوع من المعلمين نجد المهارات والكفاءات المطلوبة للنمو والتنمية، وبذلك يحقق المعلمون الأدوار الخمسة وفق خمسة أنواع من البرامج تبعاً للاحتياجات التدريبية المتعلقة بهذه الأدوار، ويظهر التعليم والتنمية من خلال مجموعة متنوعة من الأساليب مثل (الدورات، التوجيه، التعلم الإلكتروني، الرحلات التنقيفية، الممارسة التأملية والممارسة القائمة على الأبحاث). نفس المرجع (تان Tan، 2015، 98-99).

○ ختاماً:

لا بد في نهاية هذا الفصل من الإشارة إلى أن الدراسة الحالية قد أفادت على نحو كبير مما عُرض من تجارب عالمية متعلقة بتدريب الموارد البشرية التعليمية في بلدان مختلفة من بلدان العالم المتقدمة في هذا المجال، وستوضح نقاط الاستفادة تبعاً خلال فصول هذه الدراسة، خاصة في بناء أدوات الدراسة، وكذلك بناء الخطة المقترحة.

الفصل السادس

إجراءات الدراسة الميدانية

. مقدمة.

أولاً: الخطوات الإجرائية للدراسة.

ثانياً: حدود الدراسة.

ثالثاً: منهج الدراسة.

رابعاً: مجتمع الدراسة وعينتيه.

خامساً: أدوات الدراسة.

سادساً: المعالجات الإحصائية للبيانات

مقدمة:

في بداية عرض إجراءات العمل الميداني لا بد من توضيح حدود الدراسة ومنهجها ومجتمعها وعيناتها، وأدواتها، وبعد ذلك التأكد من صدق الأدوات وثباتها وتعريف المعالجات الإحصائية للبيانات ووصفها، لكن وقبل كل ذلك لابد من استعراض الخطوات الإجرائية للدراسة باختصار على أن تأتي تفصيلاً في سياق الدراسة الميدانية.

أولاً. الخطوات الإجرائية للدراسة: اتبعت الدراسة خطوات إجرائية عدة، تُعرض على النحو الآتي:

1/1- الاطلاع على أهم التجارب العالمية في تخطيط التدريب التربوي لتنمية الموارد البشرية التعليمية، وذلك من خلال الكتب والدراسات السابقة العربية والأجنبية والتوصل إلى أهم أساليب تخطيط التدريب وفق الاتجاهات العالمية الحديثة، ومن ثم اعتماد أهم هذه الاتجاهات وهو "اتجاه الاحتياجات التدريبية" و"اتجاه الكفايات"، وذلك من أجل تحقيق الغاية الأساسية للدراسة وهي: بناء خطة برنامج تدريبي لتنمية الموارد البشرية التعليمية في سورية في ضوء التجارب العالمية التي تناولتها هذه الدراسة.

2/1- جمع المعلومات واستنباط (احتياجات المعلمين على مستوى العالم) من خلال التجارب العالمية سابقة الذكر، وهي احتياجات يرغب المعلمون بتوافرها في دورات برامج التدريب التربوي المرتبطة بعناصر هذه الدورات ومكوناتها الستة وهي (الإدارة التدريبية، المحتوى التدريبي، الوسائل والأنشطة والأساليب التدريبية، البيئة التدريبية، المدرب، والمتدرب)، وكذلك (احتياجات المعلمين على مستوى العالم من الكفايات الأدائية) وهي الكفايات التي يجد المعلمون أنه من الضروري في دورات برامج التدريب التربوي من تدريب المعلم على هذه الكفايات لكي يتمكن من أدائها بالشكل الصحيح والدقيق وبالتالي توظيفها مهنيًا في خدمة المتعلمين من تلاميذ أو طلاب، وتتوزع هذه الكفايات ضمن مجالات ستة وهي (مجال التخطيط للدرس، المجال العلمي، المجال التربوي، مجال التقويم، مجال الإدارة الصفية، المجال الشخصي) وللاستفادة من هذه الاحتياجات والكفايات كان لا بد من وضعها تبعاً لعناصرها أو مجالاتها ضمن قائمة سميت في هذه الدراسة بـ "الصورة الأولى للاستبانة الشاملة للاحتياجات التدريبية من عناصر الدورات التدريبية ومن الكفايات الأدائية للمعلم المتدرب، كما في الملحق (1).

3/1- عرض الاستبانة الشاملة المعدة من خلال الخطوة السابقة بصورتها الأولى على مجموعة من المحكمين الأكاديميين والخبراء والمختصين المدرجة أسماؤهم في (الملحق 2)، وذلك لتحكيم صلاحيتها للتطبيق، وهذا ما أنتج قائمتي تصنيف معياري عن هذه الاستبانة بعد إجراء التعديلات وفق ملاحظات المحكمين، وفصلها إلى أداتين للدراسة، الأولى هي: "قائمة التصنيف المعياري للاحتياجات التدريبية الواجب توافرها في عناصر دورات برامج تدريب الموارد البشرية

التعليمية" في ضوء التجارب العالمية المدروسة كما في الملحق (3)، والثانية هي: "قائمة التصنيف المعياري للكفايات الأدائية الواجب تمكينها لدى المعلم المتدرب من خلال دورات تدريب الموارد البشرية التعليمية" والتي تعبر أيضاً عن احتياجات المتدربين في ضوء التجارب العالمية المدروسة كما في الملحق (4)، لتشكّلان بعد ذلك أداتين للمقارنة، ومن ثم للتقويم، وبعد ذلك اعتمادهما أساساً لبناء الخطة التدريبية المقترحة كهدف رئيس لهذه الدراسة.

4/1. لما كانت القائمتين المعياريّتين السابقتين، هما نتاج احتياجات المعلمين عالمياً وغاياتهم من دورات برامج التدريب التربوي التي يشاركون فيها، كان لا بد من التأكد أن هذه الاحتياجات العالمية هي ذاتها احتياجات للموارد البشرية التعليمية المحلية في سورية، وذلك مراعاة لخصوصية البلد المدروس من جهة ولأن الخطة التدريبية المقترحة في نهاية الدراسة تتعلق بهذه الموارد المحلية حصراً، لذا توجب تطبيق القائمتين المعياريّتين على عينة عشوائية بسيطة بلغت (252) فرداً من معلمي وإداريي المدارس الرسمية لمراحل التعليم قبل الجامعي كافة في سورية، وذلك لحصر احتياجاتهم من كل من (عناصر أو مجالات) و(بنود) قائمتي التصنيف المعياري وبالتالي التوصل إلى قائمتين جديدتين إحداهما للاحتياجات الواجب توافرها في عناصر الدورات التدريبية" والثانية "الكفايات الأدائية الواجب تمكينها لدى المعلم المتدرب من خلال دورات برامج التدريب التربوي" لكن كلاهما من وجهة نظر الموارد البشرية التعليمية المحلية وبالتالي توجبت المقارنة بين القائمتين المعياريّتين المبنيتين في ضوء الاحتياجات العالمية للمعلمين المتدربين، والقائمتين الجديدتين المبنيتين وفق وجهة نظر الموارد البشرية التعليمية المحلية، وذلك لكي يتم التحقق من صلاحية اعتماد قائمتي التصنيف المعياري في الخطة التدريبية المقترحة على الرغم من خصوصية البلد المدروس (سورية) في حال تشابهها مع القائمتين المحليتين مع مراعاة أولويات الاحتياجات المحلية في الخطة التدريبية المقترحة وذلك بمحاولة التركيز عليها وفق هذه الخطة، وعليه فإن "القائمتين المعياريّتين" كلاهما في هذه الخطوة استُخدِمتا أداتين للمقارنة، وتجدر الإشارة إلى أن عينة التطبيق في هذه المرحلة شملت مراحل التعليم قبل الجامعي كافة دون الاقتصار على مرحلة منه دون سواها، وذلك بما يتناسب مع هدف الدراسة الأساسي ألا وهو بناء خطة تدريبية تشمل الموارد البشرية التعليمية في مراحل التعليم قبل الجامعي كافة.

5/1. في هذه الخطوة تأخذ فيها (قائمتا التصنيف المعياري) السابقتين، دور أداتيّ تقويم، لأنهما استُخدِمتا في تقويم "برنامج تغيير منهجية التدريب" وقد طبقتا على عينة مقصودة شاملة، إذ شملت جميع المشاركين في البرنامج المدروس وعددهم (110) فرداً من معلمي وإداريي مدارس التعليم الثانوي المهني، وذلك لأنه البرنامج الوحيد المتبقي ضمن الخطط التدريبية الشاملة لوزارة التربية السورية من بين برامج التدريب التربوي بعد إنهاء العمل ببرنامج التدريب المستمر،

فحُثِّمت بذلك دراسة برنامج "تغيير منهجية التدريب" الذي يُعنى في جانبٍ منه فقط بالتدريب التربوي كونه يهتم ببعض الكفايات ويتوفر بعض جوانب الاحتياجات المتعلقة بعناصر التدريب كما وُضِّح سابقاً من جهة، ولأنه تجربة عالمية مطبقة محلياً من جهةٍ أخرى، إذ يتوجب تقويمها لمعرفة درجة فاعليتها في تحقيق أهداف التدريب محلياً من حيث توفير وتلبية احتياجات المتدربين من الموارد البشرية التعليمية المشاركة فيه والتي تقتصر أساساً على معلمي وإداريي مدارس التعليم الثانوي المهني دون سواها من المراحل التعليمية في سورية، شأنه في ذلك شأن البرامج التدريبية جميعها المتضمنة في الخطط الوزارية السنوية السورية، وعليه فإن "قائمة التصنيف المعياري لاحتياجات المتدربين المتعلقة بعناصر الدورة التدريبية" تُطبَّق مرة واحدة لأنها تتعلق بعناصر الدورة التدريبية وينفذ ذلك في نهاية الدورة التدريبية للبرنامج المدروس على أفراد عينة المتدربين المشاركين في الدورة التدريبية المدروسة من معلمي وإداريي التعليم المهني والتقني، ورصد إجاباتهم والوقوف على ما لبّي وما لم يُلبّى من هذه القائمة من وجهة نظرهم لكي يتم التوصل إلى درجة فاعلية دورات البرنامج المدروس فيما يتعلق بتلبية احتياجات المتدربين المتعلقة بعناصر الدورة التدريبية أولاً، أما فيما يتعلق بـ "القائمة المعيارية للكفايات الأدائية" على أفراد العينة ذاتها فيتم تطبيقها مرتين لأنها تتعلق بالمتدرب ودرجة تمكنه من الكفايات، لذا ينفذ هذا التطبيق مرة قبل بدء الدورة التدريبية ومرة بعدها على أن تُقارن إجابات المتدربين في المرتين وذلك لتحديد درجة إحراز التحسّن والتطور في مستوى أدائه نتيجة تمكنه من مزيد من الكفايات الأدائية خلال الدورة التدريبية وبالتالي الوقوف على مدى فاعلية دورات البرنامج المدروس، ومن ثم إمكانية نقد خطة هذا البرنامج وإبراز نقاط القوة والضعف فيه، وذلك للإفادة من ذلك في بناء الخطة التدريبية المقترحة.

6/1- وهي الخطوة الأخيرة إجرائياً والتي تتعلق بالهدف الأساسي لهذه الدراسة وهو بناء خطة برنامج تدريبي مقترح بحيث تعتمد اتجاه الاحتياجات التدريبية واتجاه الكفايات على نحو مشترك في منهجية بنائها، ومراحل تصميمها ومن ثم تقويمها، على أن تركز على القائمتين المعياريتين فتتطلب بدايةً من حصر احتياجات المتدربين المتعلقة بعناصر الدورة التدريبية وفق القائمة المعيارية الأولى، مروراً بتمحور المادة أو المحتوى التدريبي نظرياً وعملياً حول "القائمة المعيارية للكفايات" موزعة ضمن مجالاتها، وانتهاء بتقويم البرنامج وتقديم التغذية الراجعة وتصحيح الأخطاء باستمرار بين دورة تدريبية وأخرى.

ثانياً. حدود الدراسة:

1/2. الحدود العلمية: بناء خطة تدريبية لتنمية الموارد البشرية التعليمية في ضوء تجارب عالمية، أي: بناء خطة برنامج تدريبي مقترح لتنمية الجانب المهني التربوي في أثناء الخدمة لدى الموارد

البشرية التعليمية في المدارس الرسمية لمراحل التعليم قبل الجامعي التابعة لوزارة التربية السورية في ضوء بعض التجارب العالمية التي تناولتها الدراسة والمهتمة بتدريب المعلمين وفق احتياجاتهم التدريبية من جهة، ووفق الكفايات الأدائية للمعلم من جهة أخرى، وأيضاً من خلال تقويم خطة البرنامج التدريبي العالمي الألماني "برنامج تغيير منهجية التدريب GIZ" المطبق في سورية.

2/2. الحدود البشرية:

2/2/1. **العينة الأولى وهي:** عينة عشوائية بسيطة، إذ طبّقت أدوات الدراسة (في الجانب الميداني العملي للدراسة) على عينة مؤلفة من (252) فرداً من المعلمين والإداريين أثناء الخدمة في المدارس الرسمية لمراحل التعليم قبل الجامعي (التعليم الأساسي بحلقته الأولى والثانية، والتعليم الثانوي بكافة فروعها) التابعة لمديرية تربية دمشق/ وزارة التربية السورية، وذلك لأنّ الخطة المقترحة كهدف لهذه الدراسة تتمحور حول برنامج تدريبي يشمل مراحل التعليم قبل الجامعي جميعها.

2/2/2. **العينة الثانية:** هي عينة شاملة مقصودة، تتألف من (110) فرداً، إذ شملت جميع المشاركين في برنامج "تغيير منهجية التدريب" لدورة العام الدراسي 2016-2017 من معلمي وإداريي المدارس الرسمية لمرحلة التعليم الثانوي المهني والتقني، التابعة لوزارة التربية السورية في، وذلك من أجل تقويم البرنامج المدروس.

2/3. الحدود المكانية:

2/3/1. **العينة الأولى:** طبّقت أدوات الدراسة على العينة الأولى في المدارس الرسمية لمديرية التربية في محافظة دمشق/ وزارة التربية السورية.

2/3/2. **العينة الثانية:** طبّقت أدوات الدراسة على العينة الثانية في محافظات أربع، وهي: (دمشق، والسويداء، واللاذقية، وطرطوس) وذلك لأنّ البرنامج قد نُفذ في المحافظات الأربع المذكورة فقط.

2/4. **الحدود الزمانية:** طبّقت أدوات الدراسة على العيّنتين خلال العام الدراسي 2016/2017.

ثالثاً. منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي لتعرف التجارب العالمية في خطط تدريب الموارد البشرية التعليمية والإفادة منها في بناء أدوات الدراسة من جهة وفي بناء خطة البرنامج التدريبي المقترحة لتنمية الموارد البشرية التعليمية في سورية.

ولاسيما أنّ "المنهج الوصفي التحليلي يعتمد على دراسة الواقع، ويهتم بوصف الظاهرة التي يريد دراستها وصفاً دقيقاً ولا يقتصر على وصف الظاهرة، وجمع المعلومات والبيانات عنها فحسب،

بل لا بد من تصنيف هذه المعلومات وتطبيقها، والتعبير عنها كمياً وكيفياً، بحيث يؤدي ذلك إلى الوصول لفهم العلاقات الظاهرة مع غيرها من الظواهر". (الذبياني، 2014، 108).

وبذلك يعدّ هذا المنهج من المناهج التي تتناسب مع طبيعة الدراسة الحالية كونه يعتمد على جمع البيانات والمعلومات المتعلقة بالبرنامج المدروس وصفاً وتحليلاً وتفسيراً.

وأيضاً لما له من دور في فهم الظواهر التربوية المتعلقة بتخطيط تدريب الموارد البشرية التعليمية وتنميتها.

رابعاً. مجتمع الدراسة وعيناته:

بداية لا بد من الإشارة إلى اعتماد الدراسة عينتين من الموارد البشرية التعليمية موضحة كآلاتي:

1/4. المجتمع الأصلي للعينة الأولى في الدراسة: تكوّن من (المعلمين والإداريين) القائمين على رأس عملهم (أثناء الخدمة) في المدارس الرسمية لمراحل التعليم قبل الجامعي (مرحلة التعليم الأساسي بحلقتيها الأولى والثانية، ومرحلة التعليم الثانوي العام والمهني التقني) التابعة لمديرية تربية دمشق في وزارة التربية السورية، للعام الدراسي 2016/2017م، والبالغ عددهم بحسب إحصائيات وزارة التربية (9895) معلماً وإدارياً في محافظة دمشق، علماً أن العدد الإجمالي في كافة المحافظات السورية قد بلغ (208885) معلماً وإدارياً لنفس المصدر (وزارة التربية، 2016).

2/4. عينة التطبيق الأولى في الدراسة: جرى اختيار أفراد العينة الأولى للدراسة بالطريقة العشوائية البسيطة من المجتمع الأصلي، وذلك نظراً لتجانس أفراد المجتمع الأصلي، وقد بلغ عدد أفراد العينة (252) معلماً وإدارياً من القائمين على رأس عملهم (أثناء الخدمة) في محافظة دمشق للعام الدراسي 2016/2017 م.

1/2/4. تقدير حجم العينة الأولى الممثلة للمجتمع الأصلي: من المهم أن يكون حجم العينة كبيراً وكافياً للوصول إلى مستوى الثقة بالبيانات، ويجب التأكد من تقدير حجم العينة الأدنى وصولاً لكفاية حجم العينة الفعلي المطلوب (الطويل، 2014-2015، 136)، وقد تم استخدام قانون العينة التالي لحالة (العينة من مجتمع غير محدود) وفق الصيغة الآتية:

حيث مستوى الدلالة المعتمد لرفض فرضية العدم $\frac{z^2 p(1-p)}{d}$ والمرموز له هنا بالحرف (d)، وقيمته هي (0.05).

الجدول (1) شرح معاملات حساب الحد الأدنى المقبول لحجم العينة

0.05	مستوى الدلالة المعتمد لرفض فرضية العدم (d)
0.333	احتمال تحقق الفرضية المطلوبة (p).
0.667	احتمال عدم تحقق الفرضية (1-p)
%95	مجال الثقة المطلوب
1.64	قيمة تابع التوزيع الطبيعي المعياري (z)

$$n = \frac{z^2 p(1-p)}{d^2} = \frac{1.64^2 * 0.333(1-0.333)}{0.05^2} = 239$$

ويتبين أن الحد الأدنى لحجم العينة اللازم ينبغي أن يكون (239) فرداً، وحيث إن عدد عناصر العينة في الاستبيان المنجز هو (252) فرداً، فهو يمثل عدداً كافياً للدراسة وممثلاً للمجتمع الأصلي للعينة الأولى.

3/4. المجتمع الأصلي للعينة الثانية في الدراسة: شمل مجتمع العينة الثانية للدراسة المتدربين كافة المشاركين في إحدى دورات برنامج (تطوير منهجية التدريب) وهي دورة العام الدراسي (2017/2016) من معلمي وإداريي المدارس الرسمية لمرحلة التعليم المهني والتقني، والبالغ عددهم بحسب وزارة التربية (110) معلماً وإدارياً في المحافظات السورية الأربع (دمشق، السويداء، اللاذقية، طرطوس) (وزارة التربية، 2016).

4/4. عينة التطبيق الثانية في الدراسة: وهي عينة مقصودة شاملة لأفراد المجتمع الأصلي كافة من المتدربين المشاركين في إحدى دورات برنامج (تطوير منهجية التدريب) وهي دورة العام الدراسي (2017/2016) من معلمي وإداريي المدارس الرسمية لمرحلة التعليم الثانوي (المهني والتقني)، والبالغ عددهم (110) معلماً وإدارياً في المحافظات السورية الأربع (دمشق، السويداء، اللاذقية، طرطوس)، وبالتالي فإن هذه العينة تمثل المجتمع الأصلي لها تماماً.

وفيما يلي توصيفاً مفصلاً لكل من العيّنتين بحسب المتغيرات المستقلة للدراسة، وذلك من خلال الجدول الآتي:

الجدول رقم (2) توصيف عيّنتي الدراسة وتوزع أفرادهما بحسب المتغيرات

العينة الثانية	العينة الأولى	رقم العينة البيانات
معلمو وإداريو المدارس الرسمية لمرحلة التعليم المهني والتقني في (دمشق، السويداء، طرطوس، اللاذقية)	معلمو وإداريو المدارس الرسمية لمرحلة التعليم قبل الجامعي في محافظة (دمشق)	المجتمع الأصلي

نوع العينة	عشوائية بسيطة	مقصودة شاملة
الحد الأدنى لحجم العينة الممثلة للمجتمع الأصلي	239	110
حجم العينة الفعلية للدراسة	252	110
توزيع أفراد العينة بحسب المتغيرات	51	.
	75	.
	126	.
	94	47
	158	63
	107	55
	101	50
	44	5
	9	23
	66	14
	110	25
	41	26
	26	22
	-	22
	-	19
	-	30
	-	39
	201	96
	51	14

خامساً. أدوات الدراسة:

اقتضت إجراءات الدراسة اعتماد أداتين وهما (استبانتان) بنيتا لجمع المعلومات اللازمة للدراسة، وذلك باتّباع الخطوات الآتية:

1/5. الخطوة الأولى (مرحلة الاطلاع واختيار بنود الاستبانة):

بعد الاطلاع على الأدب التربوي الذي يتناول الدورات التدريبية للمعلمين، والدراسات السابقة التي تطرقت لهذا الموضوع، والمراجع والكتب النظرية.

- استُعين بالعديد من هذه الكتب والدراسات السابقة ولاسيما الأجنبية منها التي تعكس أنظمة التدريب وتخطيط برامجها في بلدان العالم المتقدمة، بالإضافة إلى الخبرة الميدانية للباحثة في هذا

المجال نظراً لعملها في أحد مراكز تدريب المعلمين التابع لمديرية الإعداد والتدريب في وزارة التربية السورية لمدة تجاوزت الخمس عشرة سنة.

- وعليه فقد صيغ بدايةً عدد كبير من العبارات بلغ عددها (160) عبارةً في استبانة واحدة، وفق تدرج ثنائي لتصنيف احتياجات الدورة التدريبية (احتياج، لا احتياج) وفق الدرجات (2، 1)، ويتدرج ثلاثي لتحديد مستوى تلبية احتياجات الدورة التدريبية (ملبأة، ملبأة إلى حد ما، غير ملبأة) وفق الدرجات (3، 2، 1)، في صورتها الأولية كما في الملحق (1) ومن ثم وبعد عرضهما على عدد من المحكمين المختصين في (كلية التربية بجامعة دمشق) ومن (وزارة التربية السورية) كما في الملحق (2)، وكذلك في (مديرية الإعداد والتدريب ومركز التقويم والقياس التابعين لوزارة التربية) وطلب إليهم إبداء رأيهم من حيث:

أ) درجة ملائمة العبارات للهدف الذي وضعت من أجله.

ب) درجة وضوح العبارات وسلامة صياغتها ودقتها.

ت) درجة انتماء (العبارة أو البند) لـ (العنصر أو المجال) المصنف ضمنه.

ث) إضافة أية تعديلات أو مقترحات أخرى.

- وفي ضوء ملاحظات المحكمين واقتراحاتهم فصلت الاستبانة الشاملة إلى استبانتين مستقلتين وعدلت العديد من العبارات وحذف بعضها أحياناً، وخرجتا في صورتها النهائية كما في الملحقين (3) و (4) على التوالي، وقد استوضحتا بعض المعلومات الخاصة بأفراد العينة الأولى (المرحلة التعليمية، والجنس، والمؤهل العلمي، ومدة الخبرة، وطبيعة الوظيفة)،

- بينما استوضحت نفس الاستبانة حين تطبيقها على العينة الثانية بدلاً من متغير (المرحلة التعليمية) استوضحت متغير (المحافظة التي تدرب فيها)، نظراً لأن العينة الثانية اقتصر على الموارد البشرية التعليمية في مرحلة التعليم المهني التقني حصراً لكنها انتشرت في محافظات أربع من المحافظات السورية مما أوجب تبديل أحد المتغيرات بين عينة وأخرى لنفس الاستبانة.

2/5. الخطوة الثانية: الصورة النهائية للأدوات:

1/2/5- الأداة الأولى للدراسة: وهي عبارة عن استبانة مؤلفة من (62) بنداً موزعة على

العناصر الآتية: (الإدارة التدريبية- المحتوى التدريبي - الطرائق والوسائل والأنشطة التدريبية-

البيئة التدريبية-المدرّب- المتدرب) وهذه البنود على شكل عبارات مطروحة ضمن الاستبانة

الموزعة على العينة الأولى (عينة معلمي وإداريي مدارس التعليم قبل الجامعي) ضمن تدرج

ثلاثي (احتياج، احتياج إلى حد ما، لا احتياج)، وذلك لتحقيق هدفين الأول: التوصل إلى قائمة

الاحتياجات التدريبية الواجب توافرها في عناصر الدورات التدريبية من وجهة نظر عينة معلمي

وإداريي مدارس التعليم قبل الجامعي، والتأكد من أن عناصر وبنود قائمة الاحتياجات التدريبية

المصاغة أساساً في ضوء احتياجات المعلمين عالمياً تشكل بمجملها احتياجات تدريبية أيضاً للموارد البشرية التعليمية المحلية في سورية، ما يسمح للدراسة باعتماد هذه الاستبانة كقائمة معيارية للاحتياجات يمكن أن تستند إليها الخطة التدريبية المقترحة والتي تشكل هدفاً للدراسة، **والهدف الثاني:** التأكد من عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير المرحلة التعليمية لكي تستطيع الدراسة تحقيق هدفها في بناء خطة برنامج تدريبي مقترح بحيث يمكن تعميمها على المراحل التعليمية كافة وليس اقتصرها على مرحلة تعليمية دون أخرى، وهذا المبرر ينطبق على الاستبانة الثانية أيضاً (القائمة المعيارية للكفايات الأدائية) في تطبيقها على العينة الأولى (عينة معلمي وإداريي المدارس الرسمية لمراحل التعليم قبل الجامعي كافة) كما سيأتي لاحقاً.

أما فيما يتعلق بتطبيق الاستبانة الأولى (قائمة الاحتياجات) على العينة الثانية (عينة المشاركين في برنامج تغيير منهجية التدريب من معلمي وإداريي مدارس التعليم المهني والتقني) فقد كان **الهدف** من ذلك: اعتماد هذه الاستبانة كأداة تقييمية للوقوف على درجة فاعلية البرنامج المدروس من خلال توفيره الاحتياجات التدريبية الواجب توافرها في عناصر الدورات التدريبية من وجهة نظر المتدربين، وذلك من خلال تحديد درجة التلبية تبعاً لهذه القائمة، إذ جاءت خيارات الإجابة فيها وفق تدرج ثلاثي أيضاً لكن على النحو الآتي (ملبي، ملبي إلى حد ما، غير ملبي)، وهنا تجدر الإشارة أيضاً إلى اقتصار العينة هنا على التعليم المهني والتقني كون البرنامج المدروس مقتصراً على الموارد البشرية التعليمية لمدارس مرحلة التعليم الثانوي المهني والتقني حصراً وهذا المبرر ينطبق على الاستبانة الثانية أيضاً (القائمة المعيارية للكفايات الأدائية) في تطبيقها على العينة الثانية (عينة المشاركين في البرنامج المدروس) كما سيأتي لاحقاً.

. كما تضمنت أداة الدراسة الأولى (استبانة الاحتياجات التدريبية الواجب توافرها في عناصر الدورة التدريبية) الموزعة على العينة الثانية من معلمي وإداريي مدارس التعليم المهني والتقني المشاركين في البرنامج المدروس "تغيير منهجية التدريب"، أسئلة مفتوحة عن الصعوبات التي اعترضت المشارك، وأهم الفوائد المتحصلة، والموضوعات التي يقترحها لتضمينها في الدورات اللاحقة، وأهم الاقتراحات أيضاً، وبذلك فإن الهدف من هذه الأسئلة المفتوحة إفساح المجال لإجابات متنوعة قد تسهم في تطوير الدورات اللاحقة للبرنامج المدروس، أو إعداد برامج تدريبية أخرى أكثر تتجنب السلبيات وتعزز الإيجابيات التي اتصف بها هذا البرنامج حسب آراء المشاركين.

2/2/5- الأداة الثانية للدراسة: أما الاستبانة الثانية فقد تضمنت (83) بنداً، موزعاً على ستة مجالات للكفايات الأدائية للمعلم في أثناء ممارسته المهنة وهي: (مجال التخطيط للتدريس - المجال العلمي - المجال التربوي - مجال التقويم - مجال الإدارة الصفية - المجال الشخصي)،

وعليه فقد أعدت الاستبانة الثانية لهدفين أيضاً، الهدف الأول بتطبيقها على (العينة الأولى) لحصر احتياجات الموارد البشرية التعليمية من معلمي وإداريي مدارس التعليم قبل الجامعي من الكفايات الأدائية الواجب تمكينها لدى المعلم المتدرب من خلال الدورات التدريبية وذلك من وجهة نظر هذه الموارد التعليمية، وبالتالي التأكد من أن مجالات وينود قائمة الكفايات الأدائية المصاغة أساساً في ضوء احتياجات المعلمين عالمياً تشكل بمجملها احتياجات تدريبية أيضاً من الكفايات الأدائية المطلوب توافرها لدى الموارد البشرية التعليمية المحلية في سورية بالتالي تحقيق الهدف الأول بالتوصل إلى "القائمة المعيارية للكفايات الأدائية" الواجب تمكينها لدى المعلم المتدرب من خلال دورات برامج تدريب الموارد البشرية التعليمية، وقد جاءت خيارات الإجابة موزعة ضمن تدرج ثلاثي (احتياج، احتياج إلى حد ما، لا احتياج)، والهدف الثاني بتطبيقها على العينة الثانية (عينة المشاركين في إحدى دورات البرنامج المدروس "برنامج تغيير منهجية التدريب" من معلمي وإداريي مدارس التعليم المهني والتقني، لتحديد درجة التلبية والتمكن لديهم من الكفايات الأدائية موزعة ضمن مجالاتها وفق القائمة المعيارية للكفايات وقد جاءت الإجابات ضمن تدرج ثلاثي أيضاً (ملبى، ملبى إلى حد ما، غير ملبى)، إذ وزعت هذه الاستبانة قبل الدورة وبعدها من أجل تحقيق الهدف الثاني لها وهو تقويم المعلم المتدرب من خلال سبر مستوى التحسن في أدائه والمقارنة بين درجة التلبية والتمكن من الكفايات الأدائية قبل الدورة وبعدها وبذلك يتضح أثر فاعلية هذه الدورة التدريبية كإحدى الدورات المتكررة وشبه المتطابقة للبرنامج المدروس (برنامج تغيير منهجية التدريب)، وبالتالي فهو تقويم لفاعلية هذا البرنامج.

3/5. صدق الأدوات:

استخدمت الدراسة عدة طرق للتأكد من صدق أدواتها، وتعرض كالاتي:

1/3/5. صدق محتوى أدوات الدراسة (الصدق الظاهري للمحكمين):

غالباً ما تناسب طريقة صدق المحتوى طبيعة الاستبانة في الأبحاث التربوية، والذي يُقصد به مدى قدرة الأداة (الاستبانة) على تمثيل المحتوى المراد دراسته (معلاً، 2015-2016، 104) لذا عُرِضت أداة الدراسة بصورتها الأولية كـ (استبانة شاملة) كما في الملحق (1)، على السادة المحكمين من الخبراء والمختصين في كل من كلية التربية بجامعة دمشق، ووزارة التربية السورية كما في الملحق (2)، وبعد أن تم التأكد من خلائهم بملاءمة كل بند من البنود للعنصر أو المجال الذي أُدرج ضمنه والهدف الذي وُضع لأجله، وكذلك وضوح البنود وسلامة صياغتها، وبعد أن حُدِّدت بعض الملاحظات بما في ذلك الإشارة إلى ضرورة فصل الاستبانة بصورتها الأولية إلى استبانتين، أُخذ بملاحظات المحكمين، وأجريت التعديلات المناسبة والتي في ضوءها

عُدلت أداة الدراسة لتخرج بصورتها النهائية كأداتين تمثلان استبانيتين مستقلتين وتصبحا صالحتين لقياس ما وضعتا من أجله كما في الملحقين (3) و(4).

2/3/5. الدراسة الاستطلاعية: تهدف الدراسة الاستطلاعية إلى الكشف عن إمكانية تطبيق كل من استبانتي الدراسة، والتأكد من وضوح التعليمات وفهم الأفراد لما يجب عمله، وكذلك الكشف عن الصعوبات التي من الممكن أن تواجه الباحث أثناء تطبيق كل من الاستبانيتين لمحاولة تفاديها قدر الإمكان، وكذلك معرفة الوقت الذي يحتاجه الفرد في الإجابة عن بنود كل منهما.

أ- إجراءات الدراسة الاستطلاعية: جرى تطبيق الاستبانيتين على عينة استطلاعية مؤلفة من (42) مشاركاً في الدورات التدريبية المستهدفة من خارج أفراد عينة الدراسة.

ب - نتائج الدراسة الاستطلاعية: تبين من خلال الدراسة الاستطلاعية الآتي:

- 1- وضوح تعليمات الاستبانيتين بالنسبة لأفراد العينة.
- 2- لم تجد الباحثة صعوبة في تطبيق الاستبانيتين على نحو جمعي على أفراد العينة.
- 3- تراوح الوقت الذي احتاجه أفراد العينة لإنهاء الاستبانة الأولى ما يقارب (الساعة ونصف)، وما يقارب (الساعتين) لإنهاء الاستبانة الثانية.

3/3/5. الصدق البنوي للأدوات:

يشير هذا النوع من الصدق إلى الدرجة التي يقيس معها المقياس السمة أو الخاصية التي يفترض أن يقيسها، أي وجود ارتباط بين العناصر أو المجالات في الاستبانة والهدف منها، وقد تم التحقق من الصدق البنوي من خلال استخدام طريقة الاتساق الداخلي بحساب الارتباطات الداخلية فيما بين (العناصر) ضمن الاستبانة الأولى، وفيما بين (المجالات) ضمن الاستبانة الثانية، وكانت النتائج كالتالي:

1. الاستبانة الأولى:

الجدول (3) الارتباطات الداخلية بين عناصر الاستبانة الأولى

العناصر	الإدارة التدريبية	المحتوى التدريبي وصفاته	الطرائق والوسائل والأنشطة التدريبية	البيئة التدريبية	المدرّب	المتدرب	الدرجة الكلية
الإدارة التدريبية	1						
المحتوى التدريبي وصفاته	0.83**	1					
الطرائق والوسائل	0.81**	0.79**	1				

والأنشطة التدريبية						
البيئة التدريبية	**0.73	**0.78	**0.69	1		
المدرّب	**0.84	**0.67	**0.65	**0.84	1	
المتدرّب	**0.74	**0.82	**0.63	**0.74	**0.81	1
الدرجة الكلية	**0.74	**0.79	**0.72	**0.64	*0.67	*0.71

يلاحظ من الجدول السابق أن الارتباطات الداخلية تراوحت بين (0.63) و(0.84) وكانت جميعها دالة عند مستوى الدلالة (0.01)، وهذا يؤكد أن (عناصر) الاستبانة الأولى مترابطة فيما بينها ارتباطاً عالياً وتقريباً شياً واحداً، وهذا يعطينا ثقة بالصدق البنوي للاستبانة الأولى. وقد تم التحقق من الاتساق الداخلي للاستبانة الأولى أيضاً من خلال حساب معاملات ارتباط بيرسون بين (البند) والدرجة الكلية لكل عنصر من عناصر الاستبانة الأولى، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول:

الجدول (4) معاملات ارتباط بيرسون بين البنود والدرجة الكلية للاستبانة الأولى

البند	الإدارة التدريبية	المحتوى التدريبي وصفاته	الطرائق والوسائل والأنشطة التدريبية	البيئة التدريبية	المدرّب	المتدرّب
1	**0.69	*0.41	*0.32	*0.32	*0.32	**0.47
2	**0.58	**0.48	**0.48	**0.48	**0.48	**0.56
3	**0.52	**0.47	**0.47	**0.47	**0.47	**0.47
4	**0.57	**0.56	**0.56	**0.56	**0.56	**0.47
5	**0.40	**0.57	**0.57		**0.57	*0.32
6	*0.42	**0.39	**0.39		**0.39	**0.63
7	**0.49	**0.48	**0.48		**0.48	**0.41
8	**0.47	**0.51	**0.47		**0.47	*0.37
9	**0.54	**0.46	**0.56		**0.56	
10	**0.57	**0.47	**0.47		**0.47	
11	**0.36		**0.47		**0.47	
12	**0.50				*0.32	
13	**0.43				**0.63	
14	**0.55					
15	**0.60					
16	**0.58					

يتبين من الجدول أن جميع العناصر قد أعطت معاملات اتساق مقبولة بصورة عامة، فقد كانت جميع معاملات ارتباط (البند) بالدرجة الكلية دالة عند مستوى الدلالة (0.01) وبعضها عند مستوى الدلالة (0.05)، وهذا يدل على اتّصاف (بنود) الاستبانة بدرجة عالية من الاتساق الداخلي ويعطينا ثقة أكبر بالصدق البنوي للأداة.

2. الاستبانة الثانية:

الجدول (5) الارتباطات الداخلية بين مجالات الاستبانة الثانية

المجالات	التخطيط للتدريس	المجال العلمي	المجال التربوي	مجال التقويم	مجال الإدارة الصفية	المجال الشخصي	الدرجة الكلية
التخطيط للتدريس	1						
المجال العلمي	**0.74	1					
المجال التربوي	**0.78	**0.81	1				
مجال التقويم	**0.66	**0.69	**0.74	1			
مجال الإدارة الصفية	**0.63	**0.80	**0.51	**0.62	1		
المجال الشخصي	**0.58	**0.68	**0.59	**0.75	**0.77	1	
الدرجة الكلية	**0.63	**0.88	**0.83	**0.71	*0.69	*0.74	1

يلاحظ من الجدول السابق أن الارتباطات الداخلية تراوحت بين (0.51) و(0.88) وكانت جميعها دالة عند مستوى الدلالة (0.01)، وهذا يؤكد أن (مجالات) الاستبانة مترابطة فيما بينها ارتباطاً عالياً وتقياً شيئاً واحداً، وهذا يعطينا ثقة بالصدق البنوي للاستبانة.

وقد تمّ التّحقّق من الاتّساق الداخلي للاستبانة أيضاً من خلال حساب معاملات ارتباط بيرسون بين (البند) والدرجة الكلية لكل مجال من مجالات الاستبانة، وكانت النتائج كما يوضّحها الجدول الآتي:

الجدول (6) معاملات ارتباط بيرسون بين البنود والدرجة الكلية في الاستبانة الثانية

البند	مجال التخطيط للدرس	المجال العلمي	المجال التربوي	مجال التقويم	مجال الإدارة الصفية	المجال الشخصي
1	**0.59	*0.52	**0.77	*0.32	*0.37	**0.44
2	**0.71	**0.48	**0.65	**0.48	**0.75	**0.66

**0.48	**0.48	**0.47	**0.59	**0.62	**0.49	3
**0.63	**0.56	**0.56	**0.62	**0.66	**0.57	4
**0.68	**0.43	**0.57	**0.50	**0.57	**0.80	5
**0.56	*0.36	**0.47	*0.46	**0.48	*0.63	6
**0.48	**0.63	**0.56	**0.48	**0.53	**0.51	7
**0.52	**0.56	**0.47	**0.52	**0.59	**0.45	8
*0.58	*0.33	**0.47	**0.63		**0.54	9
**0.61		*0.32	**0.57			10
**0.66		**0.63	**0.54			11
**0.54		**0.41	**0.61			12
**0.46		**0.57	**0.55			13
**0.43		**0.39	**0.55			14
		**0.48	**0.68			15
			**0.58			16
			*0.32			17
			**0.47			18
			**0.70			19
			**0.56			20
			**0.48			21
			**0.48			22
			**0.45			23
			**0.56			24
			**0.47			25
			**0.77			26
			*0.36			27
			**0.60			28

يتبين من الجدول أن جميع (بنود) الاستبانة قد أعطت معاملات اتّساق مقبولة بصورة عامة، فقد كانت جميع معاملات ارتباط (البنود) بالدرجة الكلية دالة عند مستوى الدلالة (0.01) وبعضها عند مستوى الدلالة (0.05)، وهذا يدلّ على اتّصاف (بنود) الاستبانة الثانية بدرجة عالية من الاتّساق الداخلي ويعطينا ثقة أكبر بالصّدق البنوي للأداة.

4/5. ثبات الأدوات:

جرى القيام بتطبيق الاستبانتين على العيّنة الاستطلاعية المكونة من (42) مشاركاً في الدورات التدريبية المستهدفة من خارج أفراد عينة البحث، وأعيد التطبيق مرة ثانية بفاصل زمني (20)

يوماً، وقد حُسب الثبات بالإعادة، والاتساق الداخلي (ألفا كرونباخ)، والتجزئة النصفية، والجدول الآتي يوضح معاملات الثبات:

1. الاستبانة الأولى:

الجدول (7) معاملات ثبات الاستبانة الأولى

التجزئة النصفية	الفأ كرونباخ	ثبات الإعادة	العناصر	تصنيف الاحتياجات التدريبية
0.94	0.75	0.89	الإدارة التدريبية	
0.97	0.76	0.84	المحتوى التدريبي وصفاته	
0.85	0.77	0.83	الطرائق والوسائل والأنشطة التدريبية	
0.99	0.84	0.78	البيئة التدريبية	
0.97	0.78	0.71	المدرّب	
0.97	0.79	0.88	المتدرّب	

0.91	0.74		الإدارة التدريبية	مستوى تلبية الاحتياجات التدريبية
0.92	0.74		المحتوى التدريبي وصفاته	
0.86	0.76		الطرائق والوسائل والأنشطة التدريبية	
0.94	0.77		البيئة التدريبية	
0.93	0.76		المدرّب	
0.95	0.77		المتدرّب	

نلاحظ من الجدول أن معاملات الثبات تراوحت بين (0.71) و(0.99) وهي جميعها معاملات جيّدة جداً إلى مرتفعة، وهذا يدلّ على اتّصاف الاستبانة بقدر عالٍ من الثبات.

2. الاستبانة الثانية:

الجدول (8) معاملات ثبات الاستبانة الثانية

التجزئة النصفية	الفأ كرونباخ	ثبات الإعادة	المجالات	الاحتياج
0.97	0.79	0.84	مجال التخطيط للدرس	ك
0.95	0.78	0.89	المجال العلمي	

0.96	0.76	0.90	المجال التربوي	مستوى تلبية الاحتياجات التدريبية
0.97	0.77	0.95	مجال التقويم	
0.95	0.79	0.90	مجال الإدارة الصفية	
0.97	0.78	0.92	المجال الشخصي	
0.95	0.78		مجال التخطيط للدرس	
0.93	0.77		المجال العلمي	
0.83	0.75		المجال التربوي	
0.85	0.76		مجال التقويم	
0.95	0.78		مجال الإدارة الصفية	
0.84	0.77		المجال الشخصي	

نلاحظ من الجدول أن معاملات الثبات تراوحت بين (0.75) و (0.97) وهي جميعها معاملات جيدة جداً إلى مرتفعة، وهذا يدل على اتّصاف الاستبانة بقدر عالٍ من الثبات.

سادساً. المعالجات الإحصائية للبيانات:

استخدمت الدراسة البرنامج الإحصائي للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وذلك لمعالجة البيانات باستخدام الحاسوب، وفي ضوء ذلك وبعد تفريغ البيانات استُخدمت القوانين الإحصائية الآتية: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.

. اختبار (t - ستودنت) لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لعينتين مستقلتين.

- اختبار (تحليل التباين الأحادي ANOVA)، لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لثلاث عينات مستقلة فأكثر.

. اختبار تحليل التباين البعدي (شيفيه) للمقارنات المتعددة لتحديد اتجاه الفروق بين المتوسطات. واختيرت الفرضيات عند مستوى الدلالة (0.05)، ويشير مستوى الدلالة إلى الخطأ المعياري المقبول فيه للوقوع في الخطأ، وبالتالي قبول النتائج، وذلك بهدف تحليل نتائج الأدوات وتفسيرها، كما سيرد في فصل (تحليل النتائج وتفسيرها).

الفصل السابع
نتائج الدراسة وتفسيراتها
والمقترحات العامة

مقدمة

أولاً . أسئلة الدراسة (إجابات).

ثانياً . فرضيات الدراسة (اختبار ونتائج)

ثالثاً. مقترحات عامّة حول تطوير نظام تدريب الموارد
البشريّة التعليميّة.

. مقدمة:

يتناول هذا الفصل الإجابة عن أسئلة الدراسة ونتائج اختبار فرضياتها والتوصل من خلال ذلك إلى (قائمة تصنيف معياري لاحتياجات المتدربين الواجب تلبيتها ضمن عناصر الدورات لبرامج تدريب الموارد البشرية التعليمية)، وكذلك (قائمة التصنيف المعياري للكفايات الأدائية الواجب تمكينها لدى المعلم المتدرب من خلال دورات برامج تدريب الموارد البشرية التعليمية)، وكلا القائمتين تعبران عن احتياجات المعلمين المطلوب تلبيتها في دورات البرامج التدريبية للمعلمين في ضوء التجارب العالمية التي تناولتها الدراسة، ومن ثم التوصل إلى تصنيفين جديدين لهذه الاحتياجات لكن من وجهة نظر محلية لعينة من معلمي وإداريي المدارس الرسمية لمراحل التعليم قبل الجامعي كافة وذلك من خلال تطبيق قائمتي التصنيف المعياري على العينة المذكورة وبالتالي حصر احتياجاتها منها وفق ترتيب جديد لبنود هذه الاحتياجات، وبعد ذلك تناول هذا الفصل عرض نتائج تطبيق أدوات الدراسة (التصنيفين المعياريين للاحتياجات ضمن عناصر الدورة التدريبية، والكفايات الأدائية) على عينة المتدربين لتقويم البرنامج التدريبي "برنامج تغيير منهجية التدريب" كتجربة عالمية أمانية المنشأ مطبقة في العديد من بلدان المنطقة بما فيها سورية، والغاية من دراسته (تقويم فاعليته ميدانياً في تنمية الموارد البشرية التعليمية) من معلمي وإداريين في المدارس الرسمية المهنية والتقنية التابعة لوزارة التربية السورية، والوقوف على نقاط القوة ومواطن الضعف في خطته كخطوة إضافية على ما سبق للتوصل إلى الهدف الرئيس للدراسة وهو بناء خطة برنامج تدريبي لتنمية الموارد البشرية التعليمية في المدارس الرسمية لمراحل التعليم قبل الجامعي في وزارة التربية السورية، وفي سبيل ذلك لا بد من عرض هذه النتائج كما توصلت إليها الدراسة من خلال عينيتهما، وهما (العينة العشوائية البسيطة: وتمثل معلمي وإداريي المدارس الرسمية لمراحل التعليم قبل الجامعي في سورية، والعينة المقصودة الشاملة: وتشمل كافة المتدربين المشاركين في دورة العام الدراسي 2016-2017 للبرنامج التدريبي المدروس "برنامج تغيير منهجية التدريب") وإجابة أفرادهما عن أدوات الدراسة وهما (قائمة تصنيف معياري لاحتياجات المتدربين الواجب تلبيتها ضمن عناصر الدورات لبرامج تدريب الموارد البشرية التعليمية)، وكذلك (قائمة التصنيف المعياري للكفايات الأدائية الواجب تمكينها لدى المعلم المتدرب من خلال دورات برامج تدريب الموارد البشرية التعليمية)، وبيان أثر بعض المتغيرات المستقلة في إجابات أفراد العينة العشوائية البسيطة وهي (المرحلة التعليمية، الجنس، ومدة الخبرة، وطبيعة الوظيفة، والمؤهل العلمي)، وكذلك في إجابات أفراد العينة المقصودة الشاملة وهي (الجنس، ومدة الخبرة، والمحافظات التي تدربوا فيها، وطبيعة الوظيفة، والمؤهل العلمي)، وبناءً على ذلك سيتم عرض النتائج في هذا الفصل بالإجابة عن أسئلة الدراسة

الثمانية يعقب كل منها فرضيات السؤال ونتائجها، يتضح ذلك في سياق هذا الفصل على النحو الآتي:

للإجابة عن هذه الأسئلة حُدّد نظام تقدير درجات الاستبانيتين، إذ تتم الإجابة عن الاستبانيتين وفق تدرج ثلاثي لتصنيف احتياجات الدورة التدريبية (احتياج، احتياج إلى حد ما، لا احتياج) وفق الدرجات (3، 2، 1)، ويتدرج ثلاثي لتحديد مستوى تلبية احتياجات الموارد البشرية التعليمية من كل برنامج تدريبي في أثناء دورته التدريبية وما بعدها (ملبأة، ملبأة إلى حد ما، غير ملبأة) وفق الدرجات (3، 2، 1)، وتم تحديد طول الفئة باعتماد المعادلة الآتية:

$$\frac{\text{الحد الأعلى للبدل - الحد الأدنى للبدل}}{\text{عدد البدائل}} = \frac{1-3}{3} = 0.67 \text{ وهو طول الفئة.}$$

وبذلك يكون مدى تصنيف احتياجات أفراد العينة، ومدى تلبية عناصر دورات البرنامج المدروس لهذه الاحتياجات، بحيث يبين إلى حدود الدنيا والعليا لدرجة الإجابة على المقياس الثلاثي، وفق ما هو موضح في الجدول الآتي:

الجدول (9) مدى متوسطات درجات تصنيف احتياجات أفراد العينة ومدى تليبيتها

منخفض	من 1 إلى أقل من 1.67
متوسط	من 1.67 إلى أقل من 2.34
مرتفع	من 2.34 إلى 3

أولاً. أسئلة الدراسة (الإجابات):

كما تبين سابقاً بالشرح المستفيض في معرض الفصل السابق (إجراءات الدراسة الميدانية) كيفية التوصل إلى التصنيفين المعياريين والذين اعتمدتهما الدراسة أداتين للتطبيق في الجانب العملي للدراسة، وقد تم التوصل من خلالهما إلى الهدفين الأول والثاني للدراسة بالإجابة عن السؤالين الأول والثاني لها على النحو الآتي:

1/1- السؤال الأول: ما "قائمة التصنيف المعياري بالاحتياجات" الواجب تليبيتها وتوفيرها في دورات برامج تدريب الموارد البشرية التعليمية، في ضوء التجارب العالمية التي تناولتها الدراسة الحالية؟

وتأتي الإجابة عن هذا السؤال بالتوصل إلى القائمة المطلوبة التي تتضمن تصنيفاً معيارياً باحتياجات المتدربين الواجب تليبيتها من خلال عناصر دورات البرامج التدريبية، وذلك في ضوء التجارب العالمية المدروسة، بحيث تضمن هذا التصنيف (62) بنداً، موزعاً على ستة عناصر تمثل مكونات الدورة التدريبية وهي: (الإدارة التدريبية- المحتوى التدريبي - الطرائق والوسائل والأنشطة التدريبية- البيئة التدريبية- المدرب- المتدرب)، وبناء عليه تتضح قائمة التصنيف

المعياري باحتياجات المعلمين المتدربين الواجب تلبيتها من خلال دورات البرامج التدريبية في ضوء تجارب عالمية، وهي على النحو الآتي:

الجدول رقم (10) قائمة التصنيف المعياري لاحتياجات المعلمين المتدربين في الدورات التدريبية، في ضوء التجارب العالمية التي تناولتها الدراسة

عناصر الدورة التدريبية	متسلسل	قائمة التصنيف المعياري بالاحتياجات التدريبية في ضوء تجارب عالمية
الإدارة العامة	1	تحديد أهداف الدورة التدريبية بدقة ووضوح.
	2	توافر الكفاءة الإدارية في الجهاز الإداري.
	3	انتقاء الإدارة أطراً تدريبية كفوءة (علمياً وعملياً وتربوياً)
	4	إتاحة الفرصة للمشاركين في الدورة، بالمشاركة الطوعية.
	5	توفير الحوافز للتشجيع على المشاركة في الدورة.
	6	استعانة الإدارة بالمشاركين، للتخطيط للدورة وتحديد مستلزماتها.
	7	التخطيط الشامل لكل ما يتعلق بالدورة.
	8	توفير الميزانية الكافية لتغطية نفقات ومستلزمات الدورة.
	9	تأمين مستلزمات الدورة بالشكل الكافي.
	10	تحديد موعد الدورة بما يتناسب مع رغبات المشاركين.
	11	توزيع كراسات على المشاركين في الدورة، تتضمن (خطتها، أهدافها، برنامجها، موعد انعقادها) قبل بدئها بوقت كافٍ.
	12	تنظيم عمل جميع المشاركين في الدورة بشكل متناسق.
	13	متابعة تنفيذ الدورة وفق الخطة الموضوعية.
	14	توجيه مسار الدورة وفق المستجدات الطارئة بالمرونة المطلوبة.
	15	التقويم المستمر لأداء المشاركين في الدورة كافة.
	16	الاستفادة من (نتائج تقويم الدورة، مقترحات المشاركين فيها) في تطوير الدورات التدريبية اللاحقة.
محتوى البرنامج التدريبي	17	تضمن المحتوى التدريبي ما يحقق أهداف الدورة التدريبية.
	18	مراعاة المحتوى للفروق الفردية بين المتدربين.
	19	مراعاة المحتوى التدريبي تحقيق التوازن بين الجانبين النظري والعملي.
	20	ارتباط المحتوى التدريبي بالمنهج التعليمية في المدارس، علمياً وتربوياً.
	21	مراعاة المحتوى تطوّر استخدام التقنيات في مهنة التعليم.
	22	غنى المحتوى التدريبي بالمعارف العلمية والتربوية الحديثة.
	23	دقة المحتوى التدريبي علمياً.
	24	إخراج المحتوى التدريبي للمتدرب إخراجاً منظماً بالشكل المفيد.
	25	سلامة المحتوى التدريبي لغوياً.
	26	صلاحية المحتوى كمرجع للمتدرب في أثناء الدورة وما بعدها.
27	27	تنوع الطرائق والأساليب التدريبية (المناقشة، عصف الدماغ).

28	التركيز على الطرائق والأساليب التدريبية التفاعلية، كالتدريب (التعاوني، المصغر)
29	استخدام الوسائل والتقنيات التدريبية الحديثة بما يتواءم والمحتوى التدريبي.
30	اتباع الأنشطة التدريبية التي تعتمد على النشاط الذاتي للمتدرب.
31	توظيف الأنشطة التقييمية وفق ما يحقق الأهداف التدريبية.
32	تنوع أدوات التقويم (استبانات، بطاقات ملاحظة، اختبارات).
33	تنوع أشكال التقويم (قبلي، مرحلي، نهائي).
34	تنوع نماذج التقويم (موضوعي، مقالي).
35	تنوع الأسئلة التقييمية، أسئلة (مغلقة، ومفتوحة).
36	اتّصاف الأسئلة التقييمية بالدقة والوضوح.
37	مراعاة الفروق الفردية في الأنشطة التقييمية (مستويات التفكير، زمن الإنجاز).
38	توافر الأجواء الاجتماعية المريحة والجاذبة للمشاركين.
39	كفاية الأمكنة المناسبة لاستيعاب المتدربين (قاعات واسعة، مخابر تدريبية)
40	توافر الشروط الصحية المناسبة للمشاركين (مقاعد مريحة، تهوية، إنارة)
41	كفاية الوسائل والتجهيزات في المخابر التدريبية.
42	توافر الكفاءة التدريبية (مواصفات شخصية، تمكّن مهني).
43	التمكّن من مهارة التواصل مع المتدربين، بالشكل المجدي.
44	التمكّن من مهارة إيصال المعلومة بالشكل الأمثل.
45	القدرة على إثراء الجانب المهني التربوي لدى المتدرب.
46	القدرة على استخدام الوسائل التعليمية والتقنيات التدريبية الحديثة بفاعلية.
47	القدرة على توظيف الوسائل والتقنيات التعليمية بالشكل الأمثل في أثناء التدريب.
48	القدرة على توظيف الطرائق التدريبية المتنوعة، بما يحقق الأهداف المطلوبة.
49	تنمية دافعية المتدرب نحو التعلم الذاتي.
50	تنمية دافعية المتدرب نحو النقد والتقويم الذاتي.
51	تمكين المتدرب من استثمار ما اكتسبه تدريبياً كمهارات ومعارف، في عمله الميداني
52	تقويم المتدربين وفق أنشطة تقييمية متنوعة في أثناء الدورة التدريبية.
53	تقويم المتدربين من خلال زيارات المتابعة في مدارسهم، ما بعد الدورة التدريبية.
54	تحليل المدرب لنتائج تقويم متدريه، كأساس لتعديل الدورات التدريبية اللاحقة.
55	التزام المتدرب بالحدود اليومي للدورة التدريبية بدقة.
56	التزام المتدرب بالقواعد والأنظمة الضابطة لعمل الدورة.
57	المشاركة الفعالة للمتدرب في أثناء الجلسة التدريبية (طرح أمثلة، إثراء معرفي).
58	اكتساب المتدرب الخبرات والمعارف المحددة وفق أهداف الدورة التدريبية.
59	كفاية إنجاز المتدرب للمهام المطلوبة منه في الدورة التدريبية، (دقة، توقيتاً)
60	التعاون مع الزملاء في الدورة وإقامة علاقات ودية معهم.
61	توظيف المتدرب مبدأ النقد والتقويم الذاتي في تصويب أدائه المهني.
62	اكتساب المتدرب المزيد من الخبرة في أساليب التخطيط للدرس (باشتقاق أهدافه، وتحديد أنشطته، وتنفيذه، والتقويم، والمتابعة) بما يعكس فاعلية الدورة التدريبية.

2/1- السؤال الثاني: ما "قائمة التصنيف المعياري بالكفايات الأدائية" الواجب تلبيتها وتمكينها لدى المعلم المتدرب من خلال دورات برامج تدريب الموارد البشرية التعليمية، في ضوء التجارب العالمية التي تناولتها الدراسة الحالية؟

وتأتي الإجابة عن هذا السؤال بالتوصل إلى القائمة المطلوبة التي تتضمن تصنيفاً معيارياً باحتياجات المتدربين من الكفايات الأدائية الواجب تلبيتها وتمكينها من خلال دورات لبرامج التدريبية لتنمية الموارد البشرية التعليمية، وذلك في ضوء التجارب العالمية المدروسة، بحيث تضمن هذا التصنيف (83) بنداً، موزعاً على ستة مجالات للكفايات الأدائية للمعلم في أثناء ممارسته المهنة وهي: (مجال التخطيط للدرس - المجال العلمي - المجال التربوي - مجال التقييم - مجال الإدارة الصفية - المجال الشخصي) وبناءً عليه تتضح قائمة التصنيف المعياري بالكفايات الأدائية المطلوب تمكينها لدى المعلم المتدرب من خلال دورات البرامج التدريبية في ضوء تجارب عالمية، على النحو الآتي:

الجدول رقم (11) قائمة التصنيف المعياري بالكفايات الأدائية الواجب تمكينها لدى المعلمين المتدربين من خلال الدورات التدريبية، في ضوء التجارب العالمية التي تناولتها الدراسة

مقبول	المجالات	قائمة التصنيف المعياري بالكفايات الأدائية في ضوء تجارب عالمية
1	مجال التخطيط للدرس	التوفيق بين الخطة الدراسية والخطة السنوية.
2		وضع الأهداف الدراسية، بحيث تغطي النقاط التعليمية كافة، للدرس.
3		تغطية الأهداف الدراسية للمجالات التعليمية كافة (معرفة، مهارة، وجدانية)
4		تغطية الأهداف الدراسية لمستويات التفكير كافة، لدى المتعلم (دنيا وعليا)
5		صياغة الأهداف الدراسية بحيث تكون قابلة للملاحظة والقياس.
6		التخطيط لاتباع الطرائق التعليمية التعليمية المناسبة لتحقيق أهداف الدرس.
7		التخطيط لاستخدام الوسائل التعليمية التعليمية المناسبة لتحقيق أهداف الدرس.
8		التخطيط للنشاط التقويمي، بجوانبه كافة (مراحل، أساليبه، أدواته، نماذجه
9		تحقيق التكامل في الخطة بين أهداف الدرس، ومحتواه، وأنشطته.
10	المجال العلمي	إظهار تمكّن معرفي تخصصي عميق في المادة التي يعلّمها.
11		إثراء خبرات المتعلمين بمعارف علمية متميزة مرتبطة بالمنهاج.
12		ربط المادة العلمية بالواقع من خلال طرح أمثلة حياتية.
13		ربط المادة العلمية بالمواد الأخرى وتحقيق التكامل فيما بينها.

14	تحقيق التعلم الفعال، من خلال تدعيم المعرفة النظرية بالتطبيق والتجربة العملية.
15	تنمية معارفه ومهاراته المهنية بالمشاركة بدورات وندوات تتعلق بالاختصاص.
16	مراعاته التسلسل المنطقي بالانتقال بالمتعلم في أثناء التعلم من المرحلة الحسية إلى شبه الحسية إلى مرحلة المفاهيم المجردة.
17	تنمية قدرة المتعلمين على التفكير العلمي الحر، والتفكير الناقد.
18	تنمية اتجاهات إيجابية لدى المتعلمين نحو المادة الدراسية.
19	تنفيذ الأنشطة اللاصفية للمتعلمين بما يخدم المحتوى العلمي .
20	استثارة دافعية المتعلمين نحو التعلم الذاتي من خلال البحث والتقصي.
21	اتباع أسلوب السبر التفاعلي وتوظيف الأسئلة السابرة (مباشر بسيط، تتابعي،....).
22	توظيف أساليب التصويب بفاعلية، (المباشر، والمحول،....).
23	تنمية مهارة التصويب الذاتي لدى المتعلمين، من خلال تعميق النقد الذاتي البناء.
24	تفريد التعلم، بالحرص على إشراك جميع المتعلمين في الأنشطة الصفية واللاصفية.
25	رصد المواهب لدى المتعلمين، والعمل على تنميتها.
26	توظيف التجوال بين المتعلمين لمتابعتهم في أثناء التعلم، وتنفيذهم أنشطة محددة.
27	توظيف لغة الجسد في جذب انتباه المتعلمين لتحقيق التعلم الفعال (تجنب ثبات وتيرة الصوت في أثناء التفاعل اللفظي، استثمار عامل الدهشة، الإيماء،.....).
28	الحرص على تعميق أثر التعلم، كي ينعكس في سلوك المتعلمين.
29	التفاعل مع الأسئلة المنطقية التي يطرحها المتعلمون، والاستفادة من آرائهم
30	توظيف الأنشطة الجماعية بين المتعلمين لتنمية العمل التعاوني ضمن الفريق.
31	تفعيل دور الكتاب المدرسي بتوظيفه كوسيلة تعليمية متاحة لجميع المتعلمين.
32	الحرص على إبقاء الوسيلة التعليمية، بعيدة عن انتباه المتعلم قبل استخدامها وبعده.
33	تجنب "داء اللفظية" بالاستعانة بالوسائل التعليمية المناسبة في حال الضرورة.
34	توظيف الأعمال الكتابية الصفية واللاصفية لتعميق أثر التعلم.
35	توظيف التفاعل اللفظي لتحسين قدرة المتعلم على الحوار المجدي، وترشيد الكلام.
36	إيجاد البدائل لمواجهة صعوبات التعلم وتعديل السلوك التعليمي مباشرة في حال عدم جدواه
37	تحدي مستويات التفكير لدى كل شريحة عمرية من المتعلمين، أثناء التعلم، للارتقاء بها.
38	استخدام اللغة العربية الفصيحة، لفظاً وكتابةً.
39	التوقف عند أغلاط التلاميذ اللغوية والعلمية لتصحيحها.
40	تنمية الحس الجمالي والتذوق الفني السليم لدى المتعلمين.
41	تنمية الخيال وروح الإبداع والابتكار لدى المتعلمين.
42	تحسين المستوى التحصيلي لدى المتعلمين.
43	تنمية القيم (الأخلاقية، الإنسانية، الوطنية) لدى المتعلمين.
44	تعميق الموقف الإيجابي لدى المتعلمين تجاه العمل التطوعي.

45	استثمار وقت التعلم بالشكل الأمثل وتنمية مهارة إدارة الوقت لدى المتعلمين..
46	تغطية الأنشطة التقييمية للأهداف الدراسية كافة.
47	تنويع التقييم وفق مراحله (قبلي، مرحلي، نهائي)
48	تنويع التقييم وفق أساليبه (كتابي، شفهي، عملي تطبيقي)
49	تنويع التقييم وفق أدواته (استبانة، اختبار، ...)
50	تنويع التقييم وفق نماذجه (موضوعي، مقالي، ..)
51	اشتمال الأسئلة التقييمية على أسئلة معرفية وأسئلة مهارية.
52	تحديد الأسئلة التقييمية المغلقة بحيث تقوم التعلم وفق مستويات التفكير الدنيا.
53	تحديد الأسئلة التقييمية المفتوحة بحيث تقوم التعلم وفق مستويات التفكير العليا.
54	توظيف الصمت في الأنشطة التقييمية، خاصة ما قبل إجابات الأسئلة المفتوحة.
55	مراعاة النشاط التقييمي للفروق الفردية بين المتعلمين (التمكن، زمن الإنجاز)
56	ربط التقييم بالتشخيص، من خلال تحليل النتائج ومعالجة مكامن الخلل في التعلم
57	توظيف أساليب التعزيز، كإجراء (علاجي للنهوض بالمتعلمين، لإثابة المتفوقين)
58	تحقيق "التغذية الراجعة" كضرورة لسد ثغرات التعلم، التي ترصدها نتائج التقييم.
59	الاستفادة من نتائج التقييم في تحسين نتائج تحصيل المتعلمين.
60	اختيار الشكل الأنسب لخلق الدرس أو النشاط.
61	الاتفاق مع المتعلمين على المسموحات والممنوعات داخل غرفة الصف.
62	توفير وسط صفّي آمن ومريح للمتعلمين.
63	إدارة الصف بطريقة ديمقراطية حافزة على التعلم.
64	تنمية روح المنافسة التعاونية البناءة بين المتعلمين.
65	استبدال أساليب العقاب التقليدية بتوظيف أسلوب العقابة.
66	الاقتصار على التدخل لمعالجة السلوكيات غير المقبولة للمتعلمين وفق الاستراتيجية المناسبة (تدخل بسيط، تدخل معتدل، تدخل موسّع).
67	توزيع الاهتمام بين المتعلمين والتعامل معهم بأسلوب أبوي.
68	اكتساب المعلم ثقة المتعلمين واحترامهم له، وليس الخوف منه.
69	تخصيص الوقت المناسب لكل عنصر من عناصر الدرس.
70	تمثّل القدوة الحسنة أخلاقاً وسلوكاً لدى المحيطين به خاصة المتعلمين.
71	الحفاظ على الموارد والوسائل التعليمية والمال العام.
72	الالتزام بمواعيد العمل والبرنامج المدرسي.
73	الالتزام بالقواعد الصحية.
74	الاتصاف بالاتزان الانفعالي (تقبّل النقد والتوجيه بعقل منفتح)
75	الاتصاف بالثقة بالنفس والاعتزاز بمهنة التعليم.
76	الالتزام بمظهر لائق بالمهنة..

77	الاتصاف بدقة الملاحظة وسرعة البديهة.
78	الاتصاف بالصبر والتحمل (المسؤولية، ضغط العمل).
79	الاتصاف بتنظيم العمل ودقة الإتقان.
80	الاتسام بالنطق السليم والواضح.
81	اتسامه بالحيوية والنشاط داخل الصف.
82	استخدام مهارات التواصل مع مجتمع المهنة خاصة منهم المتعلمين.
83	مراعاة عادات المجتمع ومواكبة متغيراته.

3/1 السؤال الثالث: ما "قائمة تصنيف احتياجات المتدربين" الواجب تلبيتها وتوفيرها في دورات برامج تدريب الموارد البشرية التعليمية، من وجهة نظر عينة من معلمي وإداريي المدارس الرسمية لمراحل التعليم قبل الجامعي في سورية؟

وللإجابة عن هذا السؤال لا بدّ من الإجابة عن السؤالين الفرعيين الآتيين:

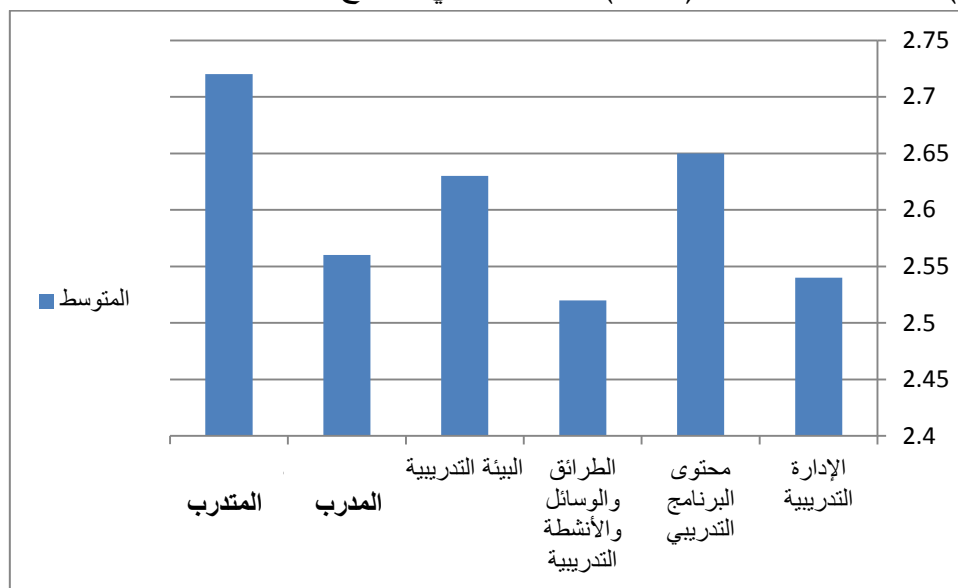
1/3/1. ما درجة تصنيف (عناصر) استبانة "قائمة تصنيف الاحتياجات"، من وجهة نظر أفراد عينة معلمي وإداريي المدارس الرسمية للتعليم قبل الجامعي في سورية؟

للإجابة عن هذا السؤال استُخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة معلمي وإداريي مدارس التعليم قبل الجامعي وفق عناصر استبانة "قائمة الاحتياجات التدريبية" أيضاً، ومن ثم حساب درجة احتياجاتهم لكل عنصر، والتوصل بعدها إلى دلالة هذه الدرجة سواء أكانت منخفضة أم متوسطة أم مرتفعة، علماً أن طول الفئة هو (0.67) كما ذكرنا سابقاً، وكانت النتائج كما هو مبين في الجدول الآتي:

الجدول (12) درجة تصنيف احتياجات أفراد عينة معلمي وإداريي مدارس التعليم قبل الجامعي لـ(عناصر) استبانة "قائمة الاحتياجات التدريبية"

العناصر	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة التصنيف
الإدارة التدريبية	252	2.51	0.56	مرتفعة
المحتوى التدريبي وصفاته	252	2.43	0.6	مرتفعة
الطرائق والوسائل والأنشطة التدريبية	252	2.48	0.6	مرتفعة
البيئة التدريبية	252	2.64	0.48	مرتفعة
المدرّب	252	2.46	0.63	مرتفعة
المتدرب	252	2.54	0.55	مرتفعة

يتضح من الجدول السابق أنّ درجة تصنيف احتياجات أفراد عينة معلمي وإداريي مدارس التعليم قبل الجامعي لجميع عناصر استبانة "قائمة الاحتياجات التدريبية"، كانت جميعها مرتفعة أي أكثر من (2.33) وتراوحت بين (2.43) و(2.64)، مما يدلّ على وجوب توافر تلبية جميع هذه العناصر لاسيما (البيئة التدريبية) التي احتلت المرتبة الأولى في الاحتياج بمتوسط قدره (2.64) وانحراف معياري (0.48)، ويليهما (المتدرب) وهذا ما اتفق مع دراسة شاباني (Shaabani, 2014) التي تمحورت نتائجها حول المتدرب، ثم (الإدارة التدريبية) ثم (الطرائق والوسائل والأنشطة التدريبية) ثم (المدرّب)، وفي المرتبة الأخيرة (المحتوى التدريبي وصفاته) جاءت بمتوسط قدره (2.43)، والشكل الآتي يوضح ذلك:



الشكل (3) درجة تصنيف احتياجات أفراد عينة معلمي وإداريي مدارس التعليم قبل الجامعي لعناصر استبانة "قائمة الاحتياجات التدريبية"

2/3/1- ما درجة تصنيف (بنود) استبانة "قائمة تصنيف الاحتياجات"، من وجهة نظر أفراد

عينة معلمي وإداريي المدارس الرسمية للتعليم قبل الجامعي في سورية؟

للإجابة عن هذا السؤال حُسب متوسط الإجابات عن كل بند على حدة في استبانة "قائمة الاحتياجات التدريبية"، ورتّبت من الأعلى إلى الأدنى لمعرفة البنود التي حصلت على أعلى متوسطات في إجابات عينة معلمي وإداريي مدارس التعليم قبل الجامعي (ككل)، والجدول التالي توضح النتائج:

الجدول (13) ترتيب متوسطات البنود في استبانة "قائمة الاحتياجات التدريبية" من الأعلى إلى الأدنى ودرجاتها

الترتيب	رقم البند	المتوسط	الدرجة	الترتيب	رقم البند	المتوسط	الدرجة	الترتيب	رقم البند	المتوسط	الدرجة
1	31	2.7	3	43	45	2.41	3	22	39	2.63	3

متوسطة	2.4	27	44	2.63	40	23	2.69	13	2
	2.38	4	45	2.63	55	24	2.69	14	3
	2.36	6	46	2.6	58	25	2.69	42	4
	2.35	25	47	2.53	19	26	2.69	43	5
	2.34	26	48	2.52	9	27	2.68	34	6
	2.33	5	49	2.49	53	28	2.68	52	7
	2.33	18	50	2.47	30	29	2.67	2	8
	2.33	62	51	2.47	57	30	2.67	7	9
	2.32	16	52	2.46	20	31	2.67	8	10
	2.31	29	53	2.45	22	32	2.67	17	11
	2.31	54	54	2.45	28	33	2.66	12	12
	2.3	10	55	2.45	37	34	2.66	56	13
	2.3	61	56	2.45	46	35	2.65	1	14
	2.29	21	57	2.44	35	36	2.65	33	15
	2.29	24	58	2.44	47	37	2.65	41	16
	2.27	36	59	2.44	49	38	2.65	59	17
	2.27	48	60	2.43	32	39	2.65	60	18
	2.25	11	61	2.43	44	40	2.64	3	19
	2.22	51	62	2.42	50	41	2.63	23	20
				2.41	15	42	2.63	38	21

يتبين من الجدول أن 48 بنداً من بنود استبانة "قائمة الاحتياجات التدريبية" حصل على درجة تصنيف مرتفعة من أفراد عينة معلمي وإداريي مدارس التعليم قبل الجامعي، وهذا يدل على وجوب توافر تلبية لجميع هذه العناصر ولا سيما البنود الخمسة الأولى والتي حصلت على أعلى المتوسطات في الإجابات الكلية للعينة الأولى وهي البنود (31-13-14-42-43) التي تنص على ما يأتي:

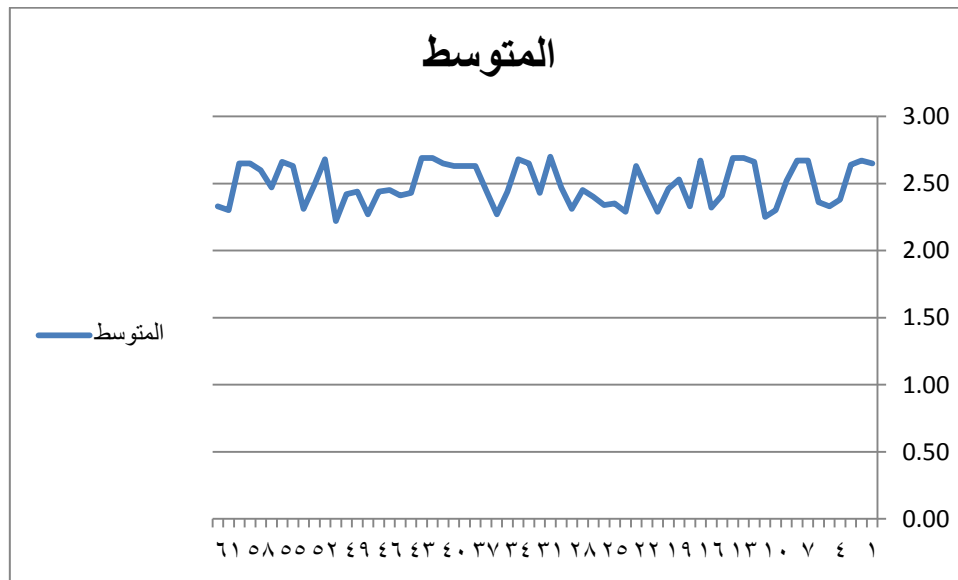
- 31- توظيف الأنشطة التقييمية وفق ما يحقق الأهداف التدريبية. في عنصر الطرائق والوسائل والأنشطة التدريبية، وهذا ما اتفق مع دراسة آغويلار (Aguilar، 2004) في إحدى نتائجها.
- 13- متابعة تنفيذ الدورة وفق الخطة الموضوعية، في عنصر (الإدارة التدريبية) كما في دراسة (صافي Safi ، 2014).

14- توجيه مسار الدورة وفق المستجدات الطارئة بالمرونة المطلوبة في عنصر (الكفايات التدريبية للمدرب).

42- توافر الكفاءة التدريبية (مواصفات شخصية، تمكّن مهني،...) في عنصر (الكفايات التدريبية للمدرب).

43- التمكن من مهارة التواصل مع المتدربين على النحو المجدي، في عنصر (الكفايات التدريبية للمدرب) أيضاً وهذا ما اتفق مع دراسة (محافظة، 2009).

بينما حصل (12) بنداً فقط على درجة احتياج متوسطة مما يدلّ أيضاً على وجوب توافر تلبية لهذه الاحتياجات ولكن بأولوية تلي بالأهمية سابقتها، والشكل الآتي يوضح درجة الاحتياج على بنود استبانة "قائمة الاحتياجات التدريبية":



الشكل (4) درجة تصنيف احتياجات أفراد عينة معلمي وإداريي مدارس التعليم قبل الجامعي لـ(بنود) استبانة "قائمة الاحتياجات التدريبية"

وبناء عليه تتضح قائمة تصنيف احتياجات المتدربين الواجب تلبيتها من خلال الدورات التدريبية من وجهة نظر عينة من معلمي وإداريي المدارس الرسمية لمراحل التعليم قبل الجامعي في سورية (مرتبة حسب الأهمية لدى العينة)، على النحو الآتي:

الجدول رقم(14) قائمة تصنيف احتياجات المعلمين المتدربين في الدورات التدريبية، من وجهة نظر معلمي وإداريي المدارس الرسمية لمراحل التعليم قبل الجامعي في سورية

متسلسل	"قائمة تصنيف الاحتياجات" من وجهة نظر عينة من معلمي وإداريي المدارس الرسمية لمراحل التعليم قبل الجامعي
1	توظيف الأنشطة التقييمية وفق ما يحقق الأهداف التدريبية.
2	متابعة تنفيذ الدورة وفق الخطة الموضوعية.
3	توجيه مسار الدورة وفق المستجدات الطارئة بالمرونة المطلوبة.
4	توافر الكفاءة التدريبية(مواصفات شخصية، تمكّن مهني).
5	التمكّن من مهارة التواصل مع المتدربين، بالشكل المجدي.
6	تنوع نماذج التقويم (موضوعي، مقالي).
7	تقويم المتدربين وفق أنشطة تقييمية متنوعة في أثناء الدورة التدريبية.
8	توافر الكفاءة الإدارية في الجهاز الإداري.
9	التخطيط الشامل لكل ما يتعلق بالدورة.
10	توفير الميزانية الكافية لتغطية نفقات ومستلزمات الدورة.
11	تضمين المحتوى التدريبي ما يحقق أهداف الدورة التدريبية.
12	تنظيم عمل جميع المشاركين في الدورة على نحو متناسق.
13	الزمام المتدرب بالقواعد والأنظمة الضابطة لعمل الدورة.
14	تحديد أهداف الدورة التدريبية بدقة ووضوح.
15	تنوع أشكال التقويم (قبلي، مرحلي، نهائي).
16	كفاية الوسائل والتجهيزات في المخابر التدريبية.
17	كفاية إنجاز المتدرب للمهام المطلوبة منه في الدورة التدريبية،(دقة، توقيتاً)
18	التعاون مع الزملاء في الدورة وإقامة علاقات ودية معهم.
19	انتقاء الإدارة أطراً تدريبية كفوءة (علمياً وعملياً وتربوياً)
20	دقة المحتوى التدريبي علمياً.
21	توافر الأجواء الاجتماعية المريحة والجاذبة للمشاركين.
22	كفاية الأمكنة المناسبة لاستيعاب المتدربين (قاعات واسعة، مخابر تدريبية)
23	توافر الشروط الصحية المناسبة للمشاركين(مقاعد مريحة، تهوية، إنارة)
24	الزمام المتدرب بالدوام اليومي للدورة التدريبية بدقة.
25	اكتساب المتدرب الخبرات والمعارف المحددة وفق أهداف الدورة التدريبية.
26	مراعاة المحتوى التدريبي تحقيق التوازن بين الجانبين النظري والعملي.
27	تأمين مستلزمات الدورة بالشكل الكافي.
28	تقويم المتدربين من خلال زيارات المتابعة في مدارسهم، ما بعد الدورة التدريبية.
29	اتباع الأنشطة التدريبية التي تعتمد على النشاط الذاتي للمتدرب.

30	المشاركة الفعالة للمتدرب في أثناء الجلسة التدريبية (طرح أمثلة، إثراء معرفي).
31	ارتباط المحتوى التدريبي بالمناهج التعليمية في المدارس، علمياً وتربوياً.
32	غنى المحتوى التدريبي بالمعارف العلمية والتربوية إلى حدّية.
33	التركيز على الطرائق والأساليب التدريبية التفاعلية، كالتدريب (التعاوني، المصغر)
34	مراعاة الفروق الفردية في الأنشطة التقييمية (مستويات التفكير، زمن الإنجاز).
35	القدرة على استخدام الوسائل التعليمية والتقنيات التدريبية إلى حدّية بفاعلية
36	تنوع الأسئلة التقييمية، أسئلة (مغلقة، ومفتوحة).
37	القدرة على توظيف الوسائل والتقنيات التعليمية بالشكل الأمثل في أثناء التدريب.
38	تنمية دافعية المتدرب نحو التعلم الذاتي.
39	تنوع أدوات التقييم (استبانات، بطاقات ملاحظة، اختبارات).
40	التمكن من مهارة إيصال المعلومة بالشكل الأمثل.
41	تنمية دافعية المتدرب نحو النقد والتقييم الذاتي.
42	التقييم المستمر لأداء المشاركين في الدورة كافة.
43	القدرة على إثراء الجانب المهني التربوي لدى المتدرب.
44	تنوع الطرائق والأساليب التدريبية (المناقشة، عصف الدماغ).
45	إتاحة الفرصة للمشاركين في الدورة، بالمشاركة الطوعية.
46	استعانة الإدارة بالمشاركين، للتخطيط للدورة وتحديد مستلزماتها.
47	سلامة المحتوى التدريبي لغوياً.
48	صلاحية المحتوى كمرجع للمتدرب في أثناء الدورة وما بعدها.
49	توفير الحوافز لتشجيع على المشاركة في الدورة.
50	مراعاة المحتوى للفروق الفردية بين المتدربين.
51	اكتساب المتدرب المزيد من الخبرة في أساليب التخطيط للدرس (باشتقاق أهدافه، وتحديد أنشطته، وتنفيذه، والتقييم، والمتابعة) بما يعكس فاعلية الدورة التدريبية.
52	الاستفادة من (نتائج تقييم الدورة، مقترحات المشاركين فيها) في تطوير الدورات التدريبية اللاحقة.
53	استخدام الوسائل والتقنيات التدريبية إلى حدّية بما يتواءم والمحتوى التدريبي.
54	تحليل المدرب لنتائج تقييم متدريه، كأساس لتعديل الدورات التدريبية اللاحقة.
55	تحديد موعد الدورة بما يتناسب مع رغبات المشاركين.
56	توظيف المتدرب مبدأ النقد والتقييم الذاتي في تصويب أدائه المهني.
57	مراعاة المحتوى تطوّر استخدام التقنيات في مهنة التعليم.
58	إخراج المحتوى التدريبي للمتدرب إخراجاً منظماً بالشكل المفيد.
59	اتّصاف الأسئلة التقييمية بالدقة والوضوح.
60	القدرة على توظيف الطرائق التدريبية المتنوعة، بما يحقق الأهداف المطلوبة.
61	توزيع كراسات على المشاركين في الدورة، تتضمن (خطتها، أهدافها، برنامجها، موعد انعقادها) قبل بدئها بوقت كافٍ.
62	تمكين المتدرب من استثمار ما اكتسبه تدريبياً كمهارات ومعارف، في عمله الميداني.

وتجدر الإشارة هنا إلى أن هذا التصنيف يفيد الدراسة باقتراح الاهتمام والتركيز بتلبية الاحتياجات التي صنفها مرتفعة وفق هذا التصنيف بحسب أولويتها في أثناء تنفيذ الدورات التدريبية التي يمكن أن تستند إلى هذه الدراسة.

4/1 السؤال الرابع: ما "قائمة تصنيف الكفايات الأدائية" الواجب تمكينها لدى المعلم المتدرب من خلال دورات تدريب الموارد البشرية التعليمية، من وجهة نظر عينة من معلمي وإداريي المدارس الرسمية لمراحل التعليم قبل الجامعي في سورية؟

وللإجابة عن هذا السؤال ستمحور خطوات العمل حول عينة معلمي وإداريي مدارس التعليم قبل الجامعي للدراسة وهي العينة العشوائية البسيطة، واحتياجات أفرادها من (مجالات وبنود استبانة "قائمة الكفايات الأدائية") حصراً أي استبانة (كفايات المعلم الأدائية)، لذا وعلى سبيل الاختصار سترد عبارة (عينة معلمي وإداريي مدارس التعليم قبل الجامعي) وعبارة (استبانة "قائمة الكفايات الأدائية") في خطوات الإجابة عن الأسئلة الفرعية للسؤال الثاني، والتي صيغت كالآتي:

1/4/1. ما درجة تصنيف (مجالات) استبانة "قائمة تصنيف الكفايات"، من وجهة نظر أفراد عينة معلمي وإداريي المدارس الرسمية للتعليم قبل الجامعي في سورية؟

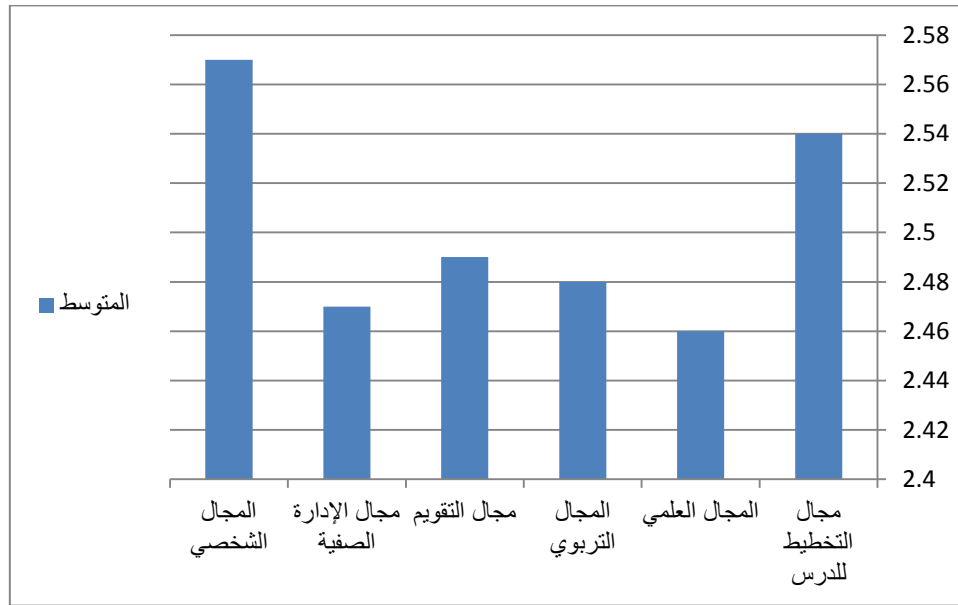
بالنسبة لدرجة تصنيف احتياجات أفراد عينة معلمي وإداريي مدارس التعليم قبل الجامعي لمجالات استبانة "قائمة الكفايات الأدائية" وترتيبها أي ما يتعلق بـ"أداة تقويم أداء المعلم المتدرب" خلال فترة المتابعة، فكانت النتائج كما يوضحها الجدول:

الجدول (15) درجة تصنيف مجالات الكفايات الأدائية من وجهة نظر أفراد عينة معلمي وإداريي مدارس التعليم قبل الجامعي تبعاً لـ "قائمة التصنيف المعياري للكفايات الأدائية"

المجالات	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة التصنيف
التخطيط للدرس	252	2.5	0.6	مرتفعة
العلمي	252	2.43	0.61	مرتفعة
التربوي	252	2.45	0.61	مرتفعة
التقويم	252	2.46	0.61	مرتفعة
الإدارة الصفية	252	2.44	0.62	مرتفعة
الشخصي	252	2.54	0.55	مرتفعة

يتضح من الجدول السابق أنّ درجة تصنيف أفراد عينة معلمي وإداريي مدارس التعليم قبل الجامعي لمجالات الكفايات الأدائية تبعاً لـ "قائمة التصنيف المعياري للكفايات الأدائية" كانت جميعها مرتفعة أي أكثر من (2.33) وتراوح بين (2.43) إلى (2.54)، مما يدلّ على وجوب

توافر تلبية لجميع هذه المجالات لاسيما (المجال الشخصي)، وهذا ما اتفق مع دراسة دراسة (دويران Doyran، 2012) الذي احتل المرتبة الأولى في الاحتياج بمتوسط قدره (2.64) وانحراف معياري (0.55)، يليه مجال (التخطيط للدرس) ثم (مجال التقويم) ثم (المجال التربوي) ثم مجال (الإدارة الصفية)، وفي المرتبة الأخيرة (المجال العلمي) جاء بمتوسط قدره (2.43)، وبالتالي هذا ما يتقاطع مع دراسة (عابد، 2005)، والشكل الآتي يوضح ذلك:



الشكل (5) درجة تصنيف احتياجات أفراد عينة معلمي وإداريي مدارس التعليم قبل الجامعي لمجالات استبانة "قائمة الكفايات الأدائية"

2/4/1. ما درجة تصنيف (بنود) استبانة "قائمة تصنيف الكفايات"، من وجهة نظر أفراد عينة

معلمي وإداريي المدارس الرسمية للتعليم قبل الجامعي في سورية؟

الجدول (16) ترتيب متوسطات البنود في استبانة "قائمة الكفايات الأدائية" من الأعلى إلى الأدنى ودرجاتها

الترتيب	رقم البند	المتوسط	الدرجة	الترتيب	رقم البند	المتوسط	الدرجة	الترتيب	رقم البند	المتوسط	الدرجة
1	41	2.75	3	57	76	2.49	3	57	3	2.4	3
2	5	2.72	32	58	79	2.48	32	58	32	2.4	32
3	42	2.69	38	59	11	2.47	38	59	38	2.4	38
4	45	2.69	46	60	24	2.47	46	60	46	2.4	46
5	55	2.69	39	61	33	2.47	39	61	39	2.39	39
6	77	2.69	82	62	35	2.47	82	62	82	2.37	82
7	1	2.68	23	63	49	2.47	23	63	23	2.35	23
8	37	2.68	75	64	51	2.47	75	64	75	2.35	75

متوسطة	2.33	21	65		2.47	56	37		2.67	58	9
	2.32	53	66		2.46	47	38		2.67	63	10
	2.32	65	67		2.46	81	39		2.67	80	11
	2.32	74	68		2.45	2	40		2.66	13	12
	2.31	9	69		2.45	10	41		2.65	7	13
	2.31	18	70		2.45	15	42		2.65	27	14
	2.31	20	71		2.45	19	43		2.65	72	15
	2.3	16	72		2.45	61	44		2.64	78	16
	2.29	14	73		2.44	8	45		2.63	71	17
	2.29	17	74		2.44	26	46		2.63	83	18
	2.29	62	75		2.44	28	47		2.6	34	19
	2.28	36	76		2.44	29	48		2.6	60	20
	2.28	43	77		2.44	31	49		2.6	70	21
	2.28	44	78		2.43	4	50		2.57	69	22
	2.28	64	79		2.43	48	51		2.55	25	23
	2.27	22	80		2.43	66	52		2.55	57	24
	2.27	40	81		2.42	6	53		2.54	12	25
	2.27	54	82		2.42	52	54		2.53	73	26
	2.25	59	83		2.42	67	55		2.5	68	27
					2.41	50	56		2.49	30	28

يتبين من الجدول أن 64 بنداً من بنود استبانة "قائمة الكفايات الأدائية" حصلت على درجة تصنيف مرتفعة من أفراد العينة، وهذا يدل على وجوب توافر تلبية جميع هذه العناصر ولاسيما البنود الستة الأولى والتي حصلت على أعلى المتوسطات في إجابات العينة الكلية وهي البنود (103-67-104-107-117-139) والتي تنص على ما يأتي:

103- تنمية الخيال وروح الإبداع والابتكار لدى المتعلمين في المجال التربوي.

67- صياغة الأهداف الدراسية لتكون قابلة للملاحظة والقياس، في مجال تخطيط الدرس

104- تحسين المستوى التحصيلي لدى المتعلمين في المجال التربوي، وهذا ما اتفق مع دراستي)

رزق، 2006) و (هيندرليك وآخرون Hendrlik & other، 2014)

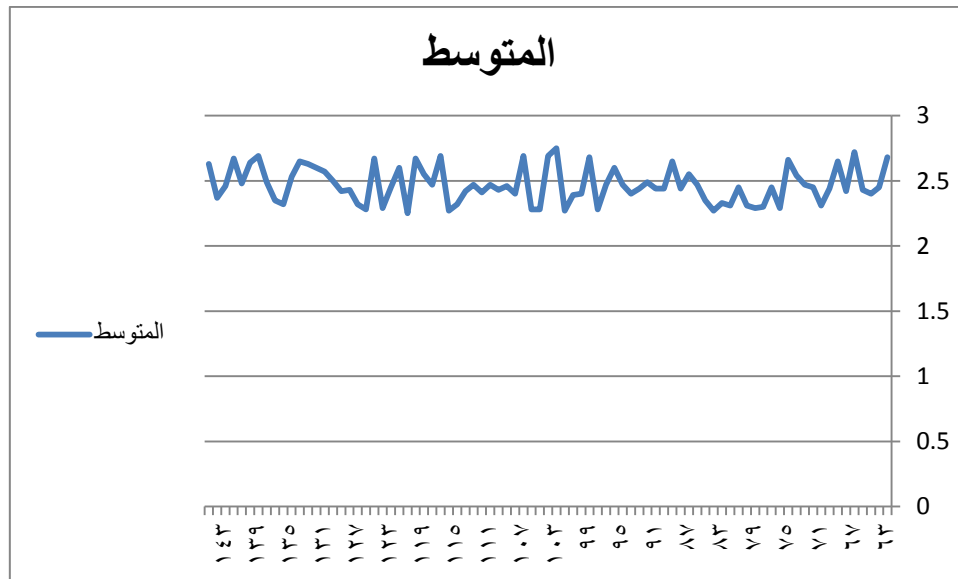
107- استثمار وقت التعلم بالشكل الأمثل وتنمية مهارة إدارة الوقت لدى المتعلمين. في المجال

التربوي

117- مراعاة النشاط التقويمي للفروق الفردية بين المتعلمين (التمكّن، زمن الإنجاز) في مجال التقويم، كما في دراسة (سعيد ومقبل، 2002) و دراسة (البصيص، 2007).

139- الاتصاف بدقة الملاحظة وسرعة البديهة. في المجال الشخصي، كما في دراسة (أك كوز Ac.Kgoz، 2005)

بينما حصل 19 بنداً فقط على درجة احتياج متوسطة ممّا يدلّ أيضاً على وجوب توفير هذه الاحتياجات ولكن بدرجة أقل من سابقتها، والشكل الآتي يوضح درجة الاحتياج على بنود استبانة "قائمة الكفايات الأدائية":



الشكل (6) درجة تصنيف احتياجات أفراد عينة معلمي وإداريي مدارس التعليم قبل الجامعي لبنود استبانة "قائمة الكفايات الأدائية"

وبناء عليه تتضح قائمة تصنيف الكفايات الأدائية الواجب تلبيتها من خلال الدورات التدريبية من وجهة نظر عينة من معلمي وإداريي المدارس الرسمية لمراحل التعليم قبل الجامعي في سورية (مرتبة من الأهم إلى الأقل أهمية لدى العينة)، على النحو الآتي:

الجدول رقم (17) قائمة تصنيف الكفايات من وجهة نظر عينة الدراسة من معلمي وإداريي المدارس الرسمية لمراحل التعليم قبل الجامعي في سورية

تسلسل	قائمة التصنيف المعياري للكفايات مرتبة بنودها من الأهم إلى الأقل أهمية من وجهة نظر عينة الدراسة من معلمي وإداريي المدارس الرسمية لمراحل التعليم قبل الجامعي
1	تنمية الخيال وروح الإبداع والابتكار لدى المتعلمين.
2	صياغة الأهداف الدراسية بحيث تكون قابلة للملاحظة والقياس.
3	تحسين المستوى التحصيلي لدى المتعلمين.
4	استثمار وقت التعلم بالشكل الأمثل وتنمية مهارة إدارة الوقت لدى المتعلمين..

5	مراعاة النشاط التقويمي للفروق الفردية بين المتعلمين (التمكّن، زمن الإنجاز)
6	الاتصاف بدقة الملاحظة وسرعة البديهة.
7	التوفيق بين الخطة الدراسية والخطة السنوية.
8	تحدي مستويات التفكير لدى كل شريحة عمرية من المتعلمين، أثناء التعلم، للارتقاء بها
9	تحقيق "التغذية الراجعة" كضرورة لسد ثغرات التعلم، التي ترصدها نتائج التقويم.
10	إدارة الصف بطريقة ديمقراطية حافزة على التعلم.
11	الاتسام بالنطق السليم والواضح.
12	ربط المادة العلمية بالمواد الأخرى وتحقيق التكامل فيما بينها.
13	التخطيط لاستخدام الوسائل التعليمية المناسبة لتحقيق أهداف الدرس.
14	توظيف لغة الجسد في جذب انتباه المتعلمين لتحقيق التعلم الفعال (تجنب ثبات وتيرة الصوت في أثناء التفاعل اللفظي، استثمار عامل الدهشة، الإيماء،....)
15	الالتزام بمواعيد العمل والبرنامج المدرسي.
16	الاتصاف بالصبر والتحمل (المسؤولية، ضغط العمل).
17	الحفاظ على الموارد والوسائل التعليمية والمال العام.
18	مراعاة عادات المجتمع ومواكبة متغيراته.
19	توظيف الأعمال الكتابية الصفية واللاصفية لتعميق أثر التعلم.
20	اختيار الشكل الأنسب لغلق الدرس أو النشاط.
21	تمثل القدوة الحسنة أخلاقاً وسلوكاً لدى المحيطين به خاصة المتعلمين.
22	تخصيص الوقت المناسب لكل عنصر من عناصر الدرس.
23	رصد المواهب لدى المتعلمين، والعمل على تنميتها.
24	توظيف أساليب التعزيز، كإجراء(علاجي للنهوض بالمتعثرين، لإثابة المتفوقين)
25	ربط المادة العلمية بالواقع من خلال طرح أمثلة حياتية.
26	الالتزام بالقواعد الصحية.
27	اكتساب المعلم ثقة المتعلمين واحترامهم له، وليس الخوف منه.
28	توظيف الأنشطة الجماعية بين المتعلمين لتنمية العمل التعاوني ضمن الفريق.
29	الاتسام بمظهر لائق بالمهنة..
30	الاتصاف بتنظيم العمل ودقة الإتقان.
31	إثراء خبرات المتعلمين بمعارف علمية متميزة مرتبطة بالمنهاج.
32	تفريد التعلم، بالحرص على إشراك جميع المتعلمين في الأنشطة الصفية واللاصفية.
33	تجنب "داء اللفظية" بالاستعانة بالوسائل التعليمية المناسبة في حال الضرورة.
34	توظيف التفاعل اللفظي لتحسين قدرة المتعلم على الحوار المجدي، وترشيد الكلام.
35	تنويع التقويم وفق أدواته (استبانة، اختبار،...)
36	اشتمال الأسئلة التقويمية على أسئلة معرفية وأسئلة مهارية.
37	ربط التقويم بالتشخيص، من خلال تحليل النتائج ومعالجة مكامن الخلل في التعلم
38	تنويع التقويم وفق مراحله (قبلي، مرحلي، نهائي)
39	اتسامه بالحيوية والنشاط داخل الصف.

40	وضع الأهداف الدراسية، بحيث تغطي النقاط التعليمية كافة، للدرس.
41	إظهار تمكّن معرفي تخصصي عميق في المادة التي يعلّمها.
42	تنمية معارفه ومهاراته المهنية بالمشاركة بدورات وندوات تتعلق بالاختصاص.
43	تنفيذ الأنشطة اللاصفية للمتعلمين بما يخدم المحتوى العلمي .
44	الاتفاق مع المتعلمين على المسموحات والممنوعات داخل غرفة الصف.
45	التخطيط للنشاط التقويمي، بجوانبه كافة(مراحل، أساليبه، أدواته، نماذجه
46	توظيف التجوال بين المتعلمين لمتابعتهم في أثناء التعلم، وتنفيذهم أنشطة محددة
47	الحرص على تعميق أثر التعلم، كي ينعكس في سلوك المتعلمين.
48	التفاعل مع الأسئلة المنطقية التي يطرحها المتعلمون، والاستفادة من آرائهم
49	تفعيل دور الكتاب المدرسي بتوظيفه كوسيلة تعليمية متاحة لجميع المتعلمين.
50	تغطية الأهداف الدراسية لمستويات التفكير كافة، لدى المتعلم(دنيا وعليا)
51	تنوع التقويم وفق أساليبه(كتابي، شفهي، عملي تطبيقي)
52	الاقتصار على التدخل لمعالجة السلوكات غير المقبولة للمتعلمين وفق الاستراتيجية المناسبة(تدخل بسيط، تدخل معتدل، تدخل موسّع).
53	التخطيط لاتباع الطرائق التعليمية التعليمية المناسبة لتحقيق أهداف الدرس.
54	تحديد الأسئلة التقويمية المغلقة بحيث تقوم التعلم وفق مستويات التفكير الدنيا.
55	توزيع الاهتمام بين المتعلمين والتعامل معهم بأسلوب أبوي.
56	تنوع التقويم وفق نماذجه(موضوعي، مقالي،...)
57	تغطية الأهداف الدراسية للمجالات التعليمية كافة(معرفية، مهارية، وجدانية)
58	الحرص على إبقاء الوسيلة التعليمية، بعيدة عن انتباه المتعلم قبل استخدامها وبعده.
59	استخدام اللغة العربية الفصيحة، لفظاً وكتابةً.
60	تغطية الأنشطة التقويمية للأهداف الدراسية كافة.
61	التوقف عند أغلاط التلاميذ اللغوية والعلمية لتصحيحها.
62	استخدام مهارات التواصل مع مجتمع المهنة خاصة منهم المتعلمين.
63	تنمية مهارة التصويب الذاتي لدى المتعلمين، من خلال تعميق النقد الذاتي البناء.
64	الاتصاف بالثقة بالنفس والاعتزاز بمهنة التعليم.
65	اتباع أسلوب السبر التفاعلي وتوظيف الأسئلة السابرة (مباشر بسيط، تنابعي،....)
66	تحديد الأسئلة التقويمية المفتوحة بحيث تقوم التعلم وفق مستويات التفكير العليا.
67	استبدال أساليب العقاب التقليدية بتوظيف أسلوب العقابة.
68	الاتصاف بالاعتزان الانفعالي (تقبل النقد والتوجيه بعقل منفتح)
69	تحقيق التكامل في الخطة بين أهداف الدرس، ومحتواه، وأنشطته.
70	تنمية اتجاهات إيجابية لدى المتعلمين نحو المادة الدراسية.
71	استثارة دافعية المتعلمين نحو التعلم الذاتي من خلال البحث والتقصّي.
72	مراعاته التسلسل المنطقي بالانتقال بالمتعلم في أثناء التعلم من المرحلة الحسية إلى شبه الحسية إلى مرحلة المفاهيم المجردة.
73	تحقيق التعلم الفعال، من خلال تدعيم المعرفة النظرية بالتطبيق والتجربة العملية.

74	تنمية قدرة المتعلمين على التفكير العلمي الحرّ، والتفكير الناقد.
75	توفير وسط صفّي آمن ومريح للمتعلمين.
76	إيجاد البدائل لمواجهة صعوبات التعلم وتعديل السلوك التعليمي مباشرة في حال عدم جدواه
77	تنمية القيم (الأخلاقية، الإنسانية، الوطنية) لدى المتعلمين.
78	تعميق الموقف الإيجابي لدى المتعلمين تجاه العمل التطوعي.
79	تنمية روح المنافسة التعاونية البناءة بين المتعلمين.
80	توظيف أساليب التصويب بفاعلية، (المباشر، والمحول،....).
81	تنمية الحس الجمالي والتذوق الفني السليم لدى المتعلمين.
82	توظيف الصمت في الأنشطة التقييمية، خاصة ما قبل إجابات الأسئلة المفتوحة.
83	الاستفادة من نتائج التقويم في تحسين نتائج تحصيل المتعلمين.

وتجدر الإشارة هنا إلى أن هذا التصنيف يفيد الدراسة باقتراح الاهتمام والتركيز بتلبية وتمكين الكفايات التي صنّفت مرتفعة وفق هذا التصنيف بحسب أولويتها لدى المتدربين في أثناء تنفيذ الدورات التدريبية التي يمكن أن تستند إلى هذه الدراسة.

5/1. السؤال الخامس: ما واقع تقويم فاعلية "برنامج تغيير منهجية التدريب"؟

ويتفرّع هذا السؤال إلى الأسئلة الآتية:

1/5/1- ما واقع تقويم "برنامج تغيير منهجية التدريب" من حيث درجة تلبية احتياجات المتدربين تبعاً لـ "قائمة التصنيف المعياري للاحتياجات الواجب تلبيةها من خلال دورات البرنامج التدريبي، وذلك من وجهة نظر المتدربين أنفسهم المشاركين في البرنامج المدروس من معلمي وإداريي مدارس التعليم الثانوي المهني والتقني في سورية؟ ويتفرّع عنه الأسئلة الآتية:

1/1/5/1- ما درجة تلبية دورات "برنامج تغيير منهجية التدريب" لاحتياجات المتدربين من (عناصر) "قائمة التصنيف المعياري للاحتياجات" وتوفيرها، من وجهة نظر المتدربين أنفسهم

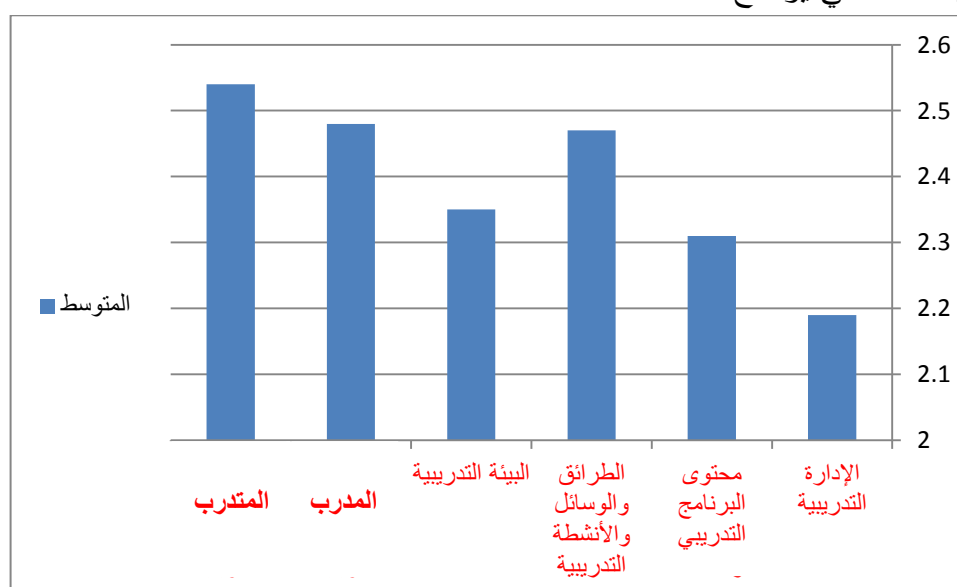
المشاركين في البرنامج المدروس من معلمي وإداريي مدارس التعليم المهني والتقني؟ فيما يتعلق بهذا السؤال، كانت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي:

الجدول (18) درجة تلبية دورات البرنامج المدروس احتياجات أفراد عينة المشاركين في برنامج تغيير منهجية التدريب للعام الدراسي 2016-2017 من معلمي وإداريي مدارس التعليم المهني والتقني من عناصر استبانة "قائمة الاحتياجات التدريبية"

الدرجة التلبية	الانحراف المعياري	المتوسط	العدد	العناصر
متوسطة	1.66	2.19	110	الإدارة التدريبية

متوسطة	1.18	2.31	110	المحتوى التدريبي وصفاته
مرتفعة	1.38	2.47	110	الطرائق والوسائل والأنشطة التدريبية
متوسطة	0.61	2.33	110	البيئة التدريبية
مرتفعة	1.66	2.48	110	المدرّب
مرتفعة	0.99	2.54	110	المتدرّب

يتضح من الجدول السابق أنّ درجة تلبية دورات البرنامج المدروس احتياجات أفراد عينة المشاركين في برنامج تغيير منهجية التدريب للعام الدراسي 2016-2017 من معلمي وإداريي مدارس التعليم المهني والتقني من عناصر استبانة "قائمة الاحتياجات التدريبية"، كانت مرتفعة في العناصر الآتية: (الطرائق والأنشطة والوسائل) كما في دراسة (بركات، 2010)، و (البيئة التدريبية)، و (المدرّب)، و (المتدرّب)، أي أنّ هذه العناصر كانت ملبّاة بدرجة كبيرة في البرنامج المدروس من وجهة نظر المتدربين أنفسهم وكانت متوسطة في باقي العناصر وقد جاء في المرتبة الأخيرة (الإدارة التدريبية) بمتوسط قدره (2.19) وانحراف معياري (1.66)، ولذا يجب العمل على تلبية هذه الاحتياجات)، والتركيز عليها على نحو أكبر في الخطط التدريبية اللاحقة، والشكل الآتي يوضح ذلك:



الشكل (7) درجة تلبية دورات البرنامج المدروس احتياجات أفراد عينة المشاركين في برنامج تغيير منهجية التدريب للعام الدراسي 2016-2017 من معلمي وإداريي مدارس التعليم المهني والتقني من عناصر استبانة "قائمة الاحتياجات التدريبية"

2/1/5/1- ما درجة تلبية دورات "برنامج تغيير منهجية التدريب" لاحتياجات المتدربين من (بنود) " قائمة التصنيف المعياري للاحتياجات" وتوفيرها، من وجهة نظر المتدربين أنفسهم

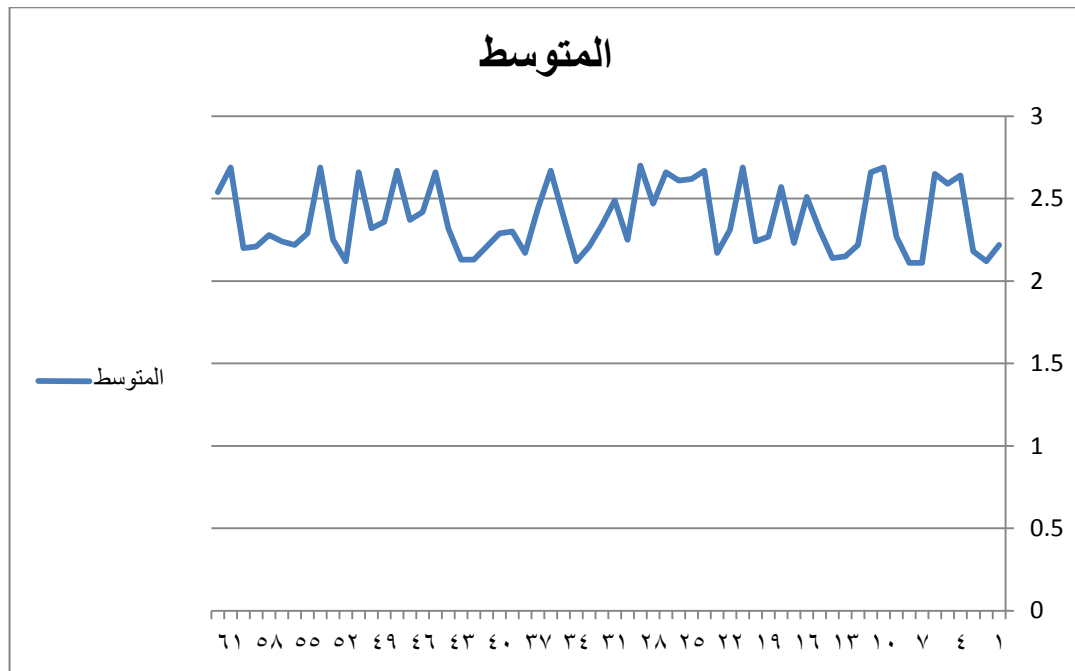
المشاركين في البرنامج المدروس من معلمي وإداريي مدارس التعليم المهني والتقني؟
أما بالنسبة درجة تلبية دورات البرنامج المدروس احتياجات أفراد عينة المشاركين في برنامج تغيير منهجية التدريب للعام الدراسي 2016-2017 من معلمي وإداريي مدارس التعليم المهني والتقني من (بنود) عناصر استبانة "قائمة الاحتياجات التدريبية" فقد حُسب متوسط الإجابات لكل بند على حدة من استبانة "قائمة الاحتياجات التدريبية"، وترتيبها من الأعلى إلى الأدنى، وذلك لمعرفة البنود التي حصلت على أعلى متوسطات في إجابات العينة الكلية، والجدول الآتي يوضح النتائج:

جدول (19) ترتيب متوسطات تلبية دورات البرنامج المدروس لبنود عناصر استبانة "قائمة الاحتياجات التدريبية" من الأعلى إلى الأدنى ودرجاتها

الترتيب	رقم البند	المتوسط	الدرجة	الترتيب	رقم البند	المتوسط	الدرجة	الترتيب	رقم البند	المتوسط	الدرجة
1	29	2.7	مرتفعة	22	28	2.47	مرتفعة	43	17	2.23	متوسطة
2	54	2.69		23	37	2.44		44	12	2.22	
3	10	2.69		24	46	2.42		45	56	2.22	
4	61	2.69		25	35	2.39		46	1	2.22	
5	21	2.69		26	47	2.37		47	33	2.21	
6	24	2.67		27	49	2.36		48	41	2.21	
7	36	2.67		28	32	2.34		49	59	2.21	
8	48	2.67	مرتفعة	29	44	2.32	متوسطة	50	60	2.20	
9	11	2.66		30	50	2.32		51	3	2.18	
10	51	2.66		31	15	2.31		52	23	2.17	
11	45	2.66		32	22	2.31		53	38	2.17	
12	27	2.66		33	39	2.30		54	13	2.15	
13	4	2.64		34	40	2.29		55	14	2.14	
14	6	2.65		35	55	2.29		56	42	2.13	
15	25	2.62		36	58	2.28		57	43	2.13	
16	26	2.61		37	19	2.27		58	34	2.12	
17	5	2.59		38	9	2.27		59	52	2.12	
18	18	2.57		39	53	2.25		60	2	2.12	

2.11	7	61	2.25	30	40	2.54	62	19
2.11	8	62	2.24	57	41	2.51	16	20
			2.24	20	42	2.49	31	21

يتبين من الجدول أن 28 بنود استبانة "قائمة الاحتياجات التدريبية" حصلت على درجة تلبية مرتفعة من أفراد عينة المشاركين في برنامج تغيير منهجية التدريب للعام الدراسي 2016-2017 من معلمي وإداريي مدارس التعليم المهني والتقني، وهذا يدل على توافر تلبية لهذه العناصر ولا سيما البنود الخمسة الأولى والتي حصلت على أعلى المتوسطات في إجابات عينة المشاركين في برنامج تغيير منهجية التدريب للعام الدراسي 2016-2017 من معلمي وإداريي مدارس التعليم المهني والتقني عموماً، وهي البنود (29-54-10-61-21) بينما حصل 34 بنوداً على درجة تلبية متوسط مما يدل على وجوب توفير هذه الاحتياجات، والشكل التالي يوضح درجة احتياج عينة المشاركين في برنامج تغيير منهجية التدريب للعام الدراسي 2016-2017 من معلمي وإداريي مدارس التعليم المهني والتقني لبنود استبانة "قائمة الاحتياجات التدريبية":



الشكل (8) درجات احتياج أفراد عينة المشاركين في برنامج تغيير منهجية التدريب للعام الدراسي 2016-2017 من معلمي وإداريي مدارس التعليم المهني والتقني لبنود استبانة "قائمة الاحتياجات التدريبية" 2/5/1. ما واقع تقويم "برنامج تغيير منهجية التدريب" من حيث تمكين الكفايات الأدائية لدى المعلم المتدرب من خلال دورات هذا البرنامج قبل الدورة التدريبية وبعدها، وذلك من وجهة نظر عينة المتدربين من معلمي وإداريي التعليم المهني والتقني في سورية؟

وللإجابة عن هذا السؤال ستمحور خطوات العمل حول كل من عينة المشاركين في برنامج تغيير منهجية التدريب للعام الدراسي 2016-2017 من معلمي وإداريي مدارس التعليم المهني والتقني للدراسة وتلبية أفرادها لـ (مجالات) "قائمة الكفايات الأدائية" حصراً، وذلك قبل الدورة التدريبية وبعدها، لذا اختصاراً سترد عبارات (عينة المشاركين في البرنامج المدروس من معلمي وإداريي مدارس التعليم المهني والتقني)، وعبارة (استبانة "قائمة الكفايات الأدائية")، وعبارتي (قبل الدورة التدريبية وبعدها) في خطوات الإجابة عن الأسئلة الفرعية للسؤال السادس، والتي ترد تباعاً فيما يأتي:

1/2/5/1- ما درجة تمكّن المتدربين قبل الدورة التدريبية من الكفايات الأدائية حسب (مجالاتها) باستخدام استبانة "قائمة التصنيف المعياري للكفايات"، وذلك من وجهة نظر المتدربين أنفسهم المشاركين في برنامج "تغيير منهجية التدريب" من معلمي وإداريي مدارس التعليم المهني والتقني؟

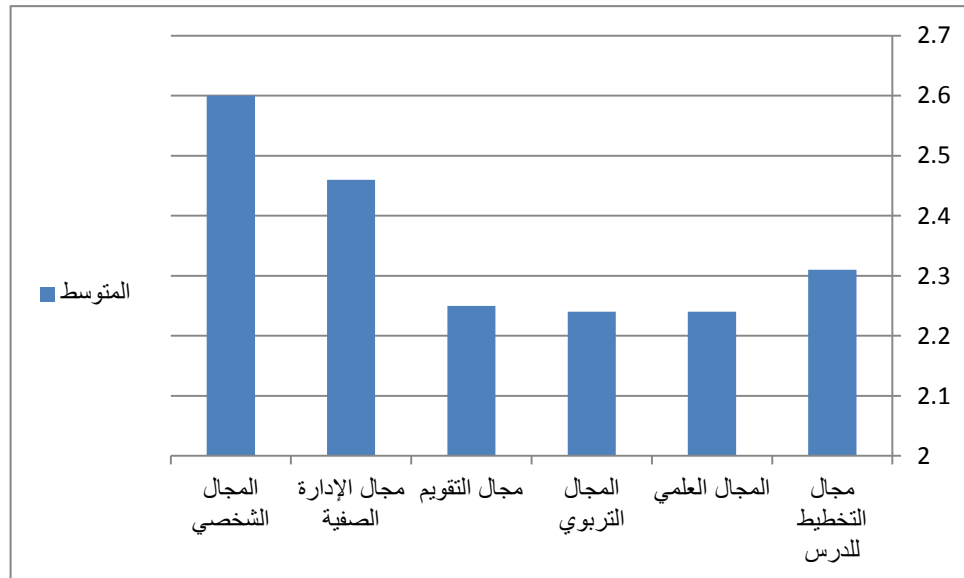
بالنسبة لدرجة تلبية أفراد عينة المشاركين في برنامج تغيير منهجية التدريب للعام الدراسي 2016-2017 من معلمي وإداريي مدارس التعليم المهني والتقني لـ (مجالات) استبانة "قائمة الكفايات الأدائية"، قبل الدورة التدريبية. فكانت النتائج كما يوضحها الجدول:

الجدول (20) درجة تلبية أفراد عينة المشاركين في برنامج تغيير منهجية التدريب للعام الدراسي 2016-2017 من معلمي وإداريي مدارس التعليم المهني والتقني لـ (مجالات) استبانة "قائمة الكفايات الأدائية"، قبل الدورة التدريبية

المجالات	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة التصنيف
مجال التخطيط للدرس	110	2.79	0.98	مرتفعة
المجال العلمي	110	2.74	1.01	مرتفعة
المجال التربوي	110	2.72	1.57	مرتفعة
مجال التقويم	110	2.73	1.80	مرتفعة
مجال الإدارة الصفية	110	2.81	1.09	مرتفعة
المجال الشخصي	110	2.82	1.79	مرتفعة

يتضح من الجدول السابق أنّ درجة تلبية أفراد عينة المشاركين في برنامج تغيير منهجية التدريب للعام الدراسي 2016-2017 من معلمي وإداريي مدارس التعليم المهني والتقني لـ (مجالات) استبانة "قائمة الكفايات الأدائية"، قبل الدورة التدريبية في البرنامج المدروس كانت مرتفعة أي بين (2.72 إلى 2.82)، مما يدلّ أيضاً على توافر هذه المجالات لاسيما المجال الشخصي لدى

أفراد العينة قبل الدورة التدريبية بمتوسط قدره (2.82) وانحراف معياري (1.79)، بينما جاءت التلبية في المجال التربوي بمتوسط قدره (2.72) وانحراف معياري (1.57) وهذا قد يعود إلى انتقاء أفراد مميزين في كفاياتهم الأدائية أثناء ممارستهم المهنة أصلاً وترشيحهم للدورة التدريبية، والشكل الآتي يوضح ذلك:



الشكل (9) درجة تلبية أفراد عينة المشاركين في برنامج تغيير منهجية التدريب للعام الدراسي 2016-2017 من معلمي وإداريي مدارس التعليم المهني والتقني لـ (مجالات) استبانة "قائمة الكفايات الأدائية"، قبل الدورة التدريبية

1/2/5/2- ما درجة تمكّن المتدربين قبل الدورة التدريبية من الكفايات الأدائية حسب (بنود) استبانة "قائمة التصنيف المعياري للكفايات"، وذلك من وجهة نظر المتدربين أنفسهم المشاركين في برنامج "تغيير منهجية التدريب" من معلمي وإداريي مدارس التعليم المهني والتقني؟ بالنسبة لدرجة تلبية أفراد عينة المشاركين في برنامج تغيير منهجية التدريب للعام الدراسي 2016-2017 من معلمي وإداريي مدارس التعليم المهني والتقني لـ (لبنود) استبانة "قائمة الكفايات الأدائية"، قبل الدورة التدريبية في البرنامج المدروس فقد حُسب متوسط الإجابات على كل بند على حدة في كل من استبانة "قائمة الكفايات الأدائية"، وترتيبها من الأعلى إلى الأدنى لمعرفة البنود التي حصلت على أعلى متوسطات في إجابات العينة الكلية، والجداول الآتية توضح النتائج:

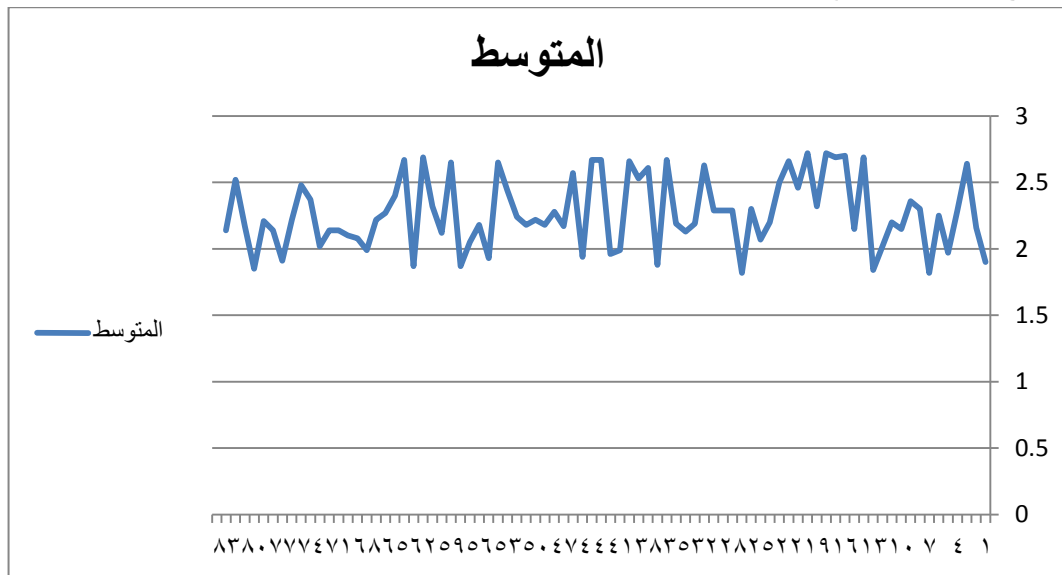
جدول (21) ترتيب متوسطات البنود من الأعلى إلى الأدنى ودرجاتها بحسب تلبية أفراد عينة المشاركين في برنامج تغيير منهجية التدريب للعام الدراسي 2016-2017 من معلمي وإداريي مدارس التعليم المهني والتقني لبنود استبانة "قائمة الكفايات الأدائية" قبل الدورة التدريبية

الترتيب	رقم البند	المتوسط	الدرجة	الترتيب	رقم البند	المتوسط	الدرجة	الترتيب	رقم البند	المتوسط	الدرجة
1	41	2.76	مرتفعة	29	72	2.49	مرتفعة	57	61	2.4	مرتفعة
2	77	2.75		30	79	2.48		58	38	2.4	
3	78	2.73		31	11	2.48		59	8	2.4	
4	71	2.73		32	26	2.47		60	46	2.4	
5	5	2.70		33	24	2.47		61	39	2.39	
6	83	2.69		34	28	2.47		62	14	2.37	
7	42	2.68		35	33	2.47		63	82	2.35	
8	34	2.68		36	29	2.47		64	17	2.35	
9	45	2.67		37	35	2.46		65	23	2.35	
10	60	2.67		38	31	2.46		66	62	2.34	
11	55	2.67	متوسطة	39	49	2.46	متوسطة	67	75	2.33	متوسطة
12	70	2.66		40	4	2.45		68	36	2.32	
13	1	2.65		41	51	2.45		69	21	2.31	
14	69	2.65		42	48	2.45		70	43	2.31	
15	37	2.65		43	56	2.45		71	53	2.31	
16	25	2.64		44	66	2.45		72	44	2.3	
17	58	2.63		45	47	2.44		73	65	2.29	
18	57	2.63		46	6	2.44		74	64	2.29	
19	63	2.62		47	81	2.44		75	74	2.29	
20	12	2.60		48	52	2.44		76	22	2.28	
21	80	2.6	دقيقة	49	2	2.44	دقيقة	77	9	2.28	دقيقة
22	73	2.57		50	67	2.43		78	40	2.28	
23	13	2.55		51	10	2.43		79	18	2.28	
24	68	2.55		52	50	2.43		80	54	2.27	
25	7	2.54		53	15	2.42		81	20	2.27	
26	30	2.53		54	3	2.42		82	59	2.27	

	2.25	16	83		2.42	19	55		2.50	27	27
					2.41	32	56		2.49	76	28

يتبين من الجدول أن (66) بنوداً من بنود استبانة "قائمة الكفايات الأدائية" حصلت على درجة تلبية مرتفعة من أفراد العينة، وهذا يدل على توافرها ما قبل الدورة التدريبية ولا سيما البنود الخمسة الأولى والتي حصلت على أعلى المتوسطات في إجابات العينة الكلية وهي البنود (41-77-78-71-5)

بينما حصل 17 بنوداً فقط على درجة احتياج متوسطة مما يدل أيضاً على ضرورة التنمية في هذا البند لاستدراك النقص الحاصل وتوفير هذه الاحتياجات من خلال التدريب، وهكذا نتائج عموماً تشير إلى ترشيح أفراد مميزين مهنيّاً للمشاركة في هذه الدورة التدريبية، والشكل الآتي يوضح درجة الاحتياج على بنود استبانة "قائمة الكفايات الأدائية" قبل الدورة التدريبية:



الشكل (10) درجة تلبية أفراد عينة المشاركين في برنامج تغيير منهجية التدريب للعام الدراسي 2016-2017 من معلمي وإداريي مدارس التعليم المهني والتقني لـ (البنود) استبانة "قائمة الكفايات الأدائية"، قبل الدورة التدريبية

3/2/5/1. ما درجة تمكّن المتدربين بعد الدورة التدريبية من الكفايات الأدائية حسب (مجالاتها) باستخدام استبانة "قائمة التصنيف المعياري للكفايات"، وذلك من وجهة نظر المتدربين أنفسهم المشاركين في برنامج "تغيير منهجية التدريب" من معلمي وإداريي مدارس التعليم المهني والتقني؟

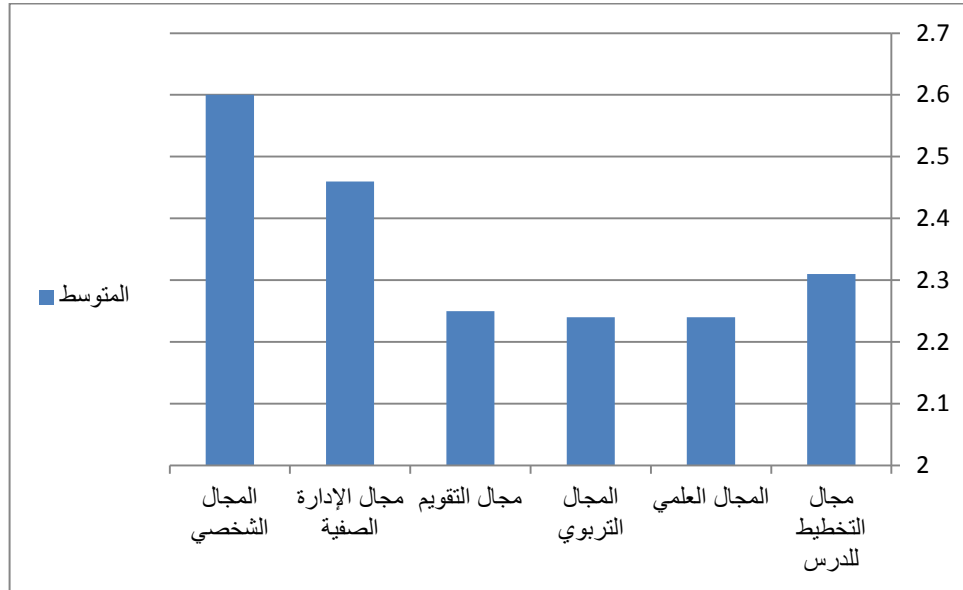
فيما يتعلق بدرجة تلبية أفراد عينة المشاركين في برنامج تغيير منهجية التدريب للعام الدراسي 2016-2017 من معلمي وإداريي مدارس التعليم المهني والتقني لـ (مجالات) استبانة "قائمة

الكفايات الأدائية"، بعد الدورة التدريبية في البرنامج المدروس، كانت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي:

الجدول (22) درجة تلبية أفراد عينة المشاركين في برنامج تغيير منهجية التدريب للعام الدراسي 2016-2017 من معلمي وإداريي مدارس التعليم المهني والتقني لـ (مجالات) استبانة "قائمة الكفايات الأدائية"، بعد الدورة التدريبية في البرنامج المدروس

المجالات	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة التصنيف
مجال التخطيط للدرس	110	2.31	1.34	متوسطة
المجال العلمي	110	2.24	1.22	متوسطة
المجال التربوي	110	2.24	1.98	متوسطة
مجال التقويم	110	2.25	2.25	متوسطة
مجال الإدارة الصفية	110	2.46	1.33	مرتفعة
المجال الشخصي	110	2.60	2.06	مرتفعة

يتضح من الجدول السابق أنّ درجة تلبية أفراد عينة المشاركين في برنامج تغيير منهجية التدريب للعام الدراسي 2016-2017 من معلمي وإداريي مدارس التعليم المهني والتقني لـ (مجالات) استبانة "قائمة الكفايات الأدائية"، (بعد الدورة التدريبية) في البرنامج المدروس أي في فترة متابعة المعلم المتدرب في مدرسته، كانت مرتفعة في المجالات الآتية: مجال (الإدارة الصفية) و (المجال الشخصي)، أي أنّ هذه المجالات كانت ملبّاة لدى أفراد عينة المشاركين في برنامج تغيير منهجية التدريب للعام الدراسي 2016-2017 من معلمي وإداريي مدارس التعليم المهني والتقني بدرجة كبيرة في دورات البرنامج المدروس من وجهة نظر المتدربين أنفسهم وكانت متوسطة في باقي المجالات وقد جاء في المرتبة الأخيرة كل من (المجال التربوي) و (المجال العلمي) بمتوسط قدره (2.24)، (ولذا يجب العمل على تلبية هذه الاحتياجات)، من خلال التركيز عليها على نحو أكبر لتمكين المتدربين من تليبيتها، وذلك في الخطط التدريبية لبرامج تنمية الموارد البشرية التعليمية اللاحقة ، والشكل الآتي يوضح ذلك:



الشكل (11) درجة تلبية أفراد عينة المشاركين في برنامج تغيير منهجية التدريب للعام الدراسي 2016-2017 من معلمي وإداريي مدارس التعليم المهني والتقني لـ (مجالات) استبانة "قائمة الكفايات الأدائية"، بعد الدورة التدريبية

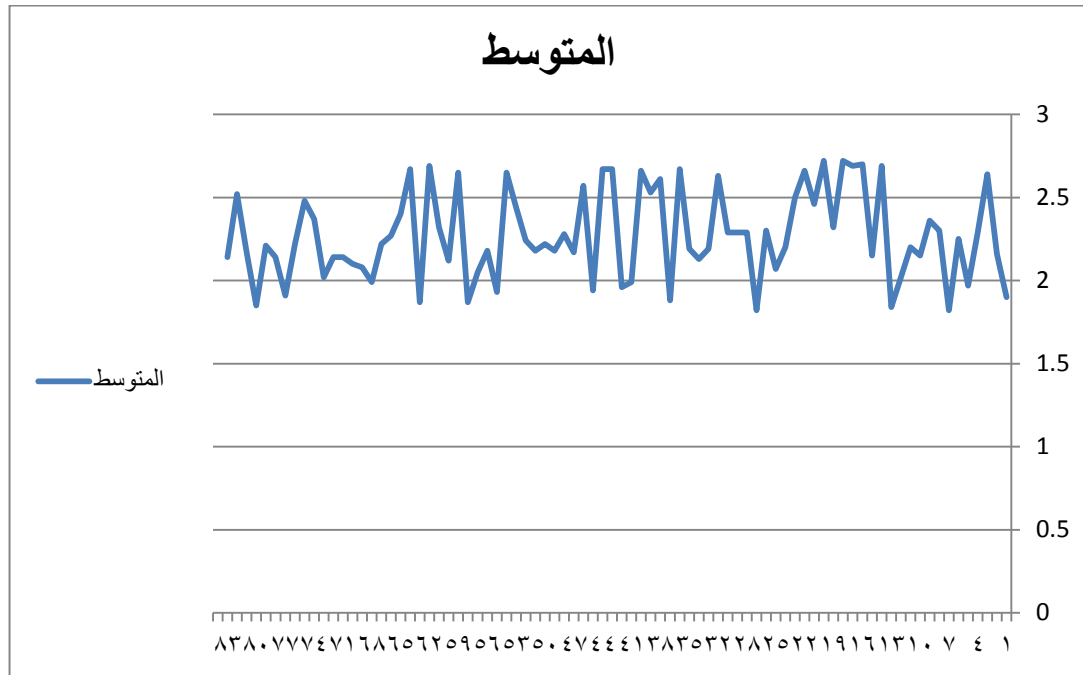
4/2/5/1- ما درجة تمكّن المتدربين بعد الدورة التدريبية من الكفايات الأدائية حسب (بنود) استبانة "قائمة التصنيف المعياري للكفايات"، وذلك من وجهة نظر المتدربين أنفسهم المشاركين في برنامج "تغيير منهجية التدريب" من معلمي وإداريي مدارس التعليم المهني والتقني؟ لمعرفة درجة تلبية أفراد عينة المشاركين في برنامج تغيير منهجية التدريب للعام الدراسي 2016-2017 من معلمي وإداريي مدارس التعليم المهني والتقني لـ (بنود) استبانة "قائمة الكفايات الأدائية"، بعد الدورة التدريبية في البرنامج المدروس فقد حُسب متوسط الإجابات عن كل بند على حدة، في استبانة "قائمة الكفايات الأدائية" كلها، وترتيبها من الأعلى إلى الأدنى لمعرفة البنود التي حصلت على أعلى متوسطات في إجابات العينة الكلية، والجدول الآتي توضح النتائج:

جدول (23) ترتيب متوسطات البنود من الأعلى إلى الأدنى ودرجاتها بحسب تلبية أفراد عينة المشاركين في برنامج تغيير منهجية التدريب للعام الدراسي 2016-2017 من معلمي وإداريي مدارس التعليم المهني والتقني لبنود استبانة "قائمة الكفايات الأدائية" بعد الدورة التدريبية

الترتيب	رقم البند	المتوسط	الدرجة	الترتيب	رقم البند	المتوسط	الدرجة	الترتيب	رقم البند	المتوسط	الدرجة
1	18	2.72	متوسطة	57	72	2.14	متوسطة	29	19	2.32	متوسطة
2	20	2.72		58	78	2.14		30	61	2.32	
3	16	2.70		59	71	2.14		31	8	2.30	
4	14	2.69		60	83	2.14		32	26	2.30	
5	17	2.69		61	34	2.13		33	28	2.29	
6	62	2.69		62	60	2.12		34	29	2.29	

2.10	70	63	2.29	31	35	2.67	36	7
2.08	69	64	2.29	4	36	2.67	43	8
2.07	25	65	2.28	48	37	2.67	44	9
2.05	57	66	2.27	66	38	2.67	64	10
2.02	12	67	2.25	6	39	2.66	22	11
2.02	73	68	2.24	52	40	2.66	40	12
1.99	68	69	2.22	67	41	2.65	54	13
1.99	41	70	2.22	50	42	2.65	59	14
1.97	5	71	2.22	76	43	2.64	3	15
1.96	42	72	2.21	79	44	2.63	32	16
1.94	45	73	2.20	11	45	2.61	38	17
1.93	55	74	2.20	24	46	2.57	46	18
1.91	77	75	2.19	33	47	2.53	39	19
1.90	1	76	2.19	35	48	2.52	82	20
1.88	37	77	2.18	49	49	2.50	23	21
1.87	58	78	2.18	51	50	2.48	75	22
1.87	63	79	2.18	56	51	2.46	21	23
1.85	80	80	2.17	47	52	2.44	53	24
1.84	13	81	2.17	81	53	2.40	65	25
1.82	7	82	2.16	2	54	2.37	74	26
1.82	27	83	2.15	10	55	2.36	9	27
			2.15	15	56	2.34	30	28

يتبين من الجدول أن (28) بنداً من بنود الاستبانة حصلت على درجة تلبية مرتفعة من أفراد العينة، وهذا يدل على توافر تلبية هذه البنود ولاسيما البنود الستة الأولى والتي حصلت على أعلى المتوسطات في إجابات العينة الكلية وهي البنود (18-20-16-14-17-62) بينما حصل 55 بنداً على درجة احتياج متوسطة مما يدل على وجوب توفير هذه الاحتياجات، من خلال التركيز عليها على نحو أكبر لتمكين المتدربين من تلبية، وذلك في الخطط التدريبية لبرامج تنمية الموارد البشرية التعليمية اللاحقة، والشكل الآتي يوضح درجة تلبية بنود الاستبانة من أفراد عينة المشاركين في برنامج تغيير منهجية التدريب للعام الدراسي 2016-2017 من معلمي وإداريي مدارس التعليم المهني والتقني بعد الدورة التدريبية:



الشكل (12) درجة تلبية أفراد عينة المشاركين في برنامج تغيير منهجية التدريب للعام الدراسي 2016-2017 من معلمي وإداريي مدارس التعليم المهني والتقني لـ (لبنود) استبانة "قائمة الكفايات الأدائية"، بعد الدورة التدريبية

5/2/5/1- ما العلاقة بين تمكّن المتدربين قبل الدورة التدريبية وبعدها، من الكفايات الأدائية حسب (مجالاتها) باستخدام استبانة "قائمة التصنيف المعياري للكفايات"، وذلك من وجهة نظر المتدربين أنفسهم المشاركين في برنامج "تغيير منهجية التدريب" من معلمي وإداريي مدارس التعليم المهني والتقني، وذلك تبعاً لمتغيرات الدراسة (الجنس، المؤهل العلمي، طبيعة الوظيفة، المحافظة التي تدربوا فيها) ؟

حُسبت العلاقة بين درجة تلبية أفراد عينة المشاركين في برنامج تغيير منهجية التدريب للعام الدراسي 2016-2017 من معلمي وإداريي مدارس التعليم المهني والتقني لـ (مجالات) استبانة "قائمة الكفايات الأدائية"، قبل الدورة التدريبية وبعدها في البرنامج المدروس "برنامج تغيير منهجية التدريب" وفقاً لمتغيرات الدراسة (الجنس، المؤهل العلمي، طبيعة الوظيفة، المحافظة)، وللعينة ككل، من خلال الإجابة عن الأسئلة الفرعية الآتية:

1/5/2/5/1. ما العلاقة بين تمكّن المتدربين قبل الدورة التدريبية وبعدها، من الكفايات الأدائية حسب (مجالاتها) باستخدام استبانة "قائمة التصنيف المعياري للكفايات"، وذلك من وجهة نظر المتدربين أنفسهم المشاركين في برنامج "تغيير منهجية التدريب" من معلمي وإداريي مدارس التعليم المهني والتقني، تبعاً لمتغير (الجنس)؟

حُسبت العلاقة بين درجة تلبية أفراد عينة المشاركين في برنامج تغيير منهجية التدريب للعام الدراسي 2016-2017 من معلمي وإداريي مدارس التعليم المهني والتقني لـ (مجالات) استبانة

"قائمة الكفايات الأدائية"، قبل الدورة التدريبية وبعدها في البرنامج المدروس تبعاً لمتغير (الجنس)، والجداول الآتية توضح ذلك:

. الذكور:

الجدول (24) نتائج معاملات ارتباط بيرسون بين درجة تلبية أفراد عينة المشاركين في برنامج تغيير منهجية التدريب للعام الدراسي 2016-2017 من معلمي وإداريي مدارس التعليم المهني والتقني لـ (مجالات) استبانة "قائمة الكفايات الأدائية"، قبل الدورة التدريبية وبعدها في البرنامج المدروس لدى الذكور

العناصر	العدد	معامل الارتباط	القيمة الاحتمالية
مجال التخطيط للدرس	47	0.258	0.080
المجال العلمي	47	0.182	0.222
المجال التربوي	47	*0.321	0.028
مجال التقويم	47	*0.302	0.039
مجال الإدارة الصفية	47	0.182	0.220
المجال الشخصي	47	*0.370	0.010

يتبين من الجدول السابق أنّ معاملات الارتباط بين درجة تلبية الذكور من عينة المشاركين في برنامج تغيير منهجية التدريب للعام الدراسي 2016-2017 من معلمي وإداريي مدارس التعليم المهني والتقني لمجالات استبانة "قائمة الكفايات الأدائية" قبل الدورة التدريبية وبعدها في البرنامج المدروس لكل من المجالات الآتية: (مجال التخطيط للدرس، والمجال العلمي، ومجال الإدارة الصفية) كانت ضعيفة وغير دالة لدى الذكور فقد تراوحت معاملات الارتباط بين (0.182 و 0.258) مما يشير إلى أنّ هذه المجالات غير ملبّاة على نحو جيد من وجهة نظر الذكور، لاسيما عنصري (المجال العلمي، ومجال الإدارة الصفية)، بينما كانت معاملات الارتباط لباقي المجالات دالة عند مستوى الدلالة (0.05) فقد تراوحت بين (0.302 و 0.370) أي أنّها ملبّاة على نحو متوسط من وجهة نظرهم.

. الإناث:

الجدول (25) نتائج معاملات ارتباط بيرسون بين درجة تلبية أفراد عينة المشاركين في برنامج تغيير منهجية التدريب للعام الدراسي 2016-2017 من معلمي وإداريي مدارس التعليم المهني والتقني لـ (مجالات) استبانة "قائمة الكفايات الأدائية"، قبل الدورة التدريبية وبعدها في البرنامج المدروس لدى الإناث

المجالات	العدد	معامل الارتباط	القيمة الاحتمالية
مجال التخطيط للدرس	63	0.134	0.297
المجال العلمي	63	0.234	0.064

0.044	*0.254	63	المجال التربوي
0.457	0.095	63	مجال التقويم
0.306	0.131	63	مجال الإدارة الصفية
0.180	0.171	63	المجال الشخصي

يتضح من الجدول أن معاملات الارتباط للمجالات جميعها عدا (المجال التربوي) ضعيفة وغير دالة وتراوح بين (0.131 و 0.234)، وعلى الرغم من وصولها إلى مستوى الدلالة الإحصائية في (المجال التربوي) إلا أنه ارتباط ضعيف، وهذا يدل على أن هذه العناصر ملبّاة على نحو ضعيف بالنسبة للإنانث، وهذا يتطلب أيضاً وجوب التركيز على هذه العناصر لمعالجتها في الدورات التدريبية اللاحقة.

2/5/2/5/1. ما العلاقة بين تمكّن المتدربين قبل الدورة التدريبية وبعدها، من الكفايات الأدائية حسب (مجالاتها) باستخدام استبانة "قائمة التصنيف المعياري للكفايات"، وذلك من وجهة نظر المتدربين أنفسهم المشاركين في برنامج "تغيير منهجية التدريب" من معلمي وإداريي مدارس التعليم المهني والتقني، تبعاً لمتغير (مدة الخبرة)؟

. ذوي الخبرة أقل من 5 سنوات: لمعرفة درجة تلبية أفراد عينة المشاركين في برنامج تغيير منهجية التدريب للعام الدراسي 2016-2017 من معلمي وإداريي مدارس التعليم المهني والتقني ذوي الخبرة أقل من 5 سنوات لـ (مجالات) استبانة "قائمة الكفايات الأدائية"، قبل الدورة التدريبية وبعدها في البرنامج المدروس، لا بد من توضيحها من خلال الجداول الآتية:

الجدول (26) نتائج معاملات ارتباط بيرسون بين درجة تلبية أفراد عينة المشاركين في برنامج تغيير منهجية التدريب للعام الدراسي 2016-2017 من معلمي وإداريي مدارس التعليم المهني والتقني ذوي الخبرة أقل من 5 سنوات لـ (مجالات) استبانة "قائمة الكفايات الأدائية"، قبل الدورة التدريبية وبعدها في البرنامج المدروس

القيمة الاحتمالية	معامل الارتباط	العدد	المجالات
0.750	0.070-	23	مجال التخطيط للدرس
0.845	0.043-	23	المجال العلمي
0.404	0.183	23	المجال التربوي
0.672	0.093	23	مجال التقويم
0.284	0.233	23	مجال الإدارة الصفية
0.088	0.363	23	المجال الشخصي

يتبين من الجدول السابق أنّ معاملات الارتباط بين درجة تلبية أفراد عينة المشاركين في برنامج تغيير منهجية التدريب للعام الدراسي 2016-2017 من معلمي وإداريي مدارس التعليم المهني والتقني ذوي الخبرة أقل من 5 سنوات لـ (مجالات) استبانة "قائمة الكفايات الأدائية"، قبل الدورة التدريبية وبعدها في البرنامج المدروس، كانت جميعها غير دالة أي أن هذه الاحتياجات غير ملبّاة من وجهة نظرهم ولاسيما (مجال التخطيط للدرس، والمجال العلمي، ومجال التقويم) إذ كانت معاملات الارتباط سالبة.

. ذوي الخبرة (من 5-أقل من 10):

الجدول (27) نتائج معاملات ارتباط بيرسون بين درجة تلبية أفراد عينة المشاركين في برنامج تغيير منهجية التدريب للعام الدراسي 2016-2017 من معلمي وإداريي مدارس التعليم المهني والتقني من ذوي الخبرة (من 5-أقل من 10) لـ (مجالات) استبانة "قائمة الكفايات الأدائية"، قبل الدورة التدريبية وبعدها، في البرنامج

المدروس

المجالات	العدد	معامل الارتباط	القيمة الاحتمالية
مجال التخطيط للدرس	14	0.040	0.891
المجال العلمي	14	-0.014	0.962
المجال التربوي	14	0.263	0.364
مجال التقويم	14	0.382	0.177
مجال الإدارة الصفية	14	0.228	0.290
المجال الشخصي	14	0.291	0.314

يتبين من الجدول السابق أنّ معاملات الارتباط بين درجة تلبية أفراد عينة المشاركين في برنامج تغيير منهجية التدريب للعام الدراسي 2016-2017 من معلمي وإداريي مدارس التعليم المهني والتقني من ذوي الخبرة (من 5-أقل من 10 سنوات) لـ (مجالات) استبانة "قائمة الكفايات الأدائية"، قبل الدورة التدريبية وبعدها في البرنامج المدروس كانت جميعها غير دالة، مما يدلّ أيضاً على عدم تلبية هذه الاحتياجات من وجهة نظرهم ولاسيما في عنصر (المجال العلمي) الذي أعطى معامل ارتباط سالباً، مما يدلّ على ضرورة التركيز على هذه الجوانب في الدورات التدريبية القادمة.

. ذوي الخبرة (من 10-أقل من 15 سنة):

الجدول (28) نتائج معاملات ارتباط بيرسون بين درجة تلبية أفراد عينة المشاركين في برنامج تغيير منهجية التدريب للعام الدراسي 2016-2017 من معلمي وإداريي مدارس التعليم المهني والتقني من ذوي الخبرة (من 10-أقل من 15 سنة) لـ(مجالات) استبانة "قائمة الكفايات الأدائية"، قبل الدورة التدريبية وبعدها في البرنامج المدروس

المجالات	العدد	معامل الارتباط	القيمة الاحتمالية
مجال التخطيط للدرس	25	0.191	0.360
المجال العلمي	25	0.322	0.117
المجال التربوي	25	0.433 *	0.004
مجال التقويم	25	0.247	0.234
مجال الإدارة الصفية	25	0.338	0.098
المجال الشخصي	25	0.256	0.216

يتبين من الجدول السابق أنّ معاملات الارتباط بين درجة تلبية أفراد عينة المشاركين في برنامج تغيير منهجية التدريب للعام الدراسي 2016-2017 من معلمي وإداريي مدارس التعليم المهني والتقني من ذوي الخبرة (من 10-أقل من 15 سنة) لـ(مجالات) استبانة "قائمة الكفايات الأدائية"، قبل الدورة التدريبية وبعدها في البرنامج المدروس لعنصر (المجال التربوي) بلغ (0.433) وهو دالٌّ عند (0.01) ممّا يدلّ على أن هذا العنصر ملبّي على نحو كافٍ من وجهة نظرهم، وكانت معاملات الارتباط للعناصر الباقية جميعها غير دالّة وتراوح بين (0.191 و0.338) أي أنّها غير ملبّاة على نحو جيد من وجهة نظرهم ويجب التركيز عليها في الخطط التدريبية للبرامج التدريبية اللاحقة.

. ذوي الخبرة من 15-أقل من 20 سنة:

الجدول (29) نتائج معاملات ارتباط بيرسون بين درجة تلبية أفراد عينة المشاركين في برنامج تغيير منهجية التدريب للعام الدراسي 2016-2017 من معلمي وإداريي مدارس التعليم المهني والتقني من ذوي الخبرة (من 15-أقل من 20 سنة) لـ(مجالات) استبانة "قائمة الكفايات الأدائية"، قبل الدورة التدريبية وبعدها في البرنامج المدروس

المجالات	العدد	معامل الارتباط	القيمة الاحتمالية
مجال التخطيط للدرس	26	0.439 *	0.025
المجال العلمي	26	0.334	0.096

0.162	0.282	26	المجال التربوي
0.504	0.137	26	مجال التقويم
0.775	0.059	26	مجال الإدارة الصفية
0.621	0.102	26	المجال الشخصي

يتبين من الجدول السابق أنّ معاملات الارتباط بين درجة تلبية أفراد عينة المشاركين في برنامج تغيير منهجية التدريب للعام الدراسي 2016-2017 من معلمي وإداريي مدارس التعليم المهني والتقني من ذوي الخبرة (من 15-أقل من 20 سنة) لـ(مجالات) استبانة "قائمة الكفايات الأدائية"، قبل الدورة التدريبية وبعدها في البرنامج المدروس في مجال (التخطيط للدرس) بلغ (0.439) وهو دالّ عند (0.05) مما يدلّ على أن هذا العنصر ملبّي من وجهة نظر أفراد العينة ذوي الخبرة من (15-أقل من 20) سنة، أما بالنسبة لبقية المجالات فقد كانت معاملات الارتباط جميعها غير دالّة وتراوح بين (0.102 و 0.334) مما يشير إلى أنّ هذه المجالات غير ملبّاة على نحو جيد من وجهة نظر المتدربين ذوي الخبرة من (15-أقل من 20) سنة، ولاسيما في مجال (الإدارة الصفية) إذ كان معامل الارتباط ضعيفاً جداً.

. من ذوي الخبرة (20 سنة فأكثر):

الجدول (50) نتائج معاملات ارتباط بيرسون بين درجة تلبية أفراد عينة المشاركين في برنامج تغيير منهجية التدريب للعام الدراسي 2016-2017 من معلمي وإداريي مدارس التعليم المهني والتقني من ذوي الخبرة (20 سنة فأكثر) لـ(مجالات) استبانة "قائمة الكفايات الأدائية"، قبل الدورة التدريبية وبعدها في البرنامج المدروس

القيمة الاحتمالية	معامل الارتباط	العدد	المجالات
0.253	0.255	22	مجال التخطيط للدرس
0.160	0.310	22	المجال العلمي
0.069	0.395	22	المجال التربوي
0.080	0.381	22	مجال التقويم
0.596	0.120	22	مجال الإدارة الصفية
0.028	*0.468	22	المجال الشخصي

يتبين من الجدول السابق أنّ معاملات الارتباط بين درجة تلبية أفراد عينة المشاركين في برنامج تغيير منهجية التدريب للعام الدراسي 2016-2017 من معلمي وإداريي مدارس التعليم المهني

والتقني من ذوي الخبرة (20 سنة فأكثر) لـ (مجالات) استبانة "قائمة الكفايات الأدائية"، قبل الدورة التدريبية وبعدها في البرنامج المدروس، في المجال الشخصي بلغ (0.439) وهو دالّ عند (0.05) مما يدلّ على أن هذا العنصر ملبّي من وجهة نظرهم، أما بالنسبة لبقية المجالات فقد كانت معاملات الارتباط جميعها غير دالّة وتراوح بين (0.120 و 0.395) ممّا يشير إلى أنّ هذه المجالات غير ملبّاة على نحو جيّد من وجهة نظر أفراد العينة ذوي الخبرة (20 سنة فأكثر) ولاسيما في مجال (الإدارة الصفية) إذ كان معامل الارتباط ضعيفاً جداً.

3/5/2/5/1. ما العلاقة بين تمكّن المتدربين قبل الدورة التدريبية وبعدها، من الكفايات الأدائية حسب (مجالاتها) باستخدام استبانة "قائمة التصنيف المعياري للكفايات"، وذلك من وجهة نظر المتدربين أنفسهم المشاركين في برنامج "تغيير منهجية التدريب" من معلمي وإداريي مدارس التعليم المهني والتقني، تبعاً لمتغير (المحافظة التي تدربوا فيها)؟

لإيجاد معاملات الارتباط للأفراد عينة الدراسة بين درجة تلبية أفراد عينة المشاركين في برنامج تغيير منهجية التدريب للعام الدراسي 2016-2017 من معلمي وإداريي مدارس التعليم المهني والتقني لـ (مجالات) استبانة "قائمة الكفايات الأدائية"، قبل الدورة التدريبية وبعدها تبعاً للمحافظة التي تدربوا فيها، صُنّف أفراد العينة حسب متغير المحافظة إلى أربع محافظات (دمشق، السويداء، اللاذقية، طرطوس)، والجدول الآتي توضح هذه النتائج:

. محافظة دمشق:

الجدول (30) نتائج معاملات ارتباط بيرسون بين درجة تلبية أفراد عينة المشاركين في برنامج تغيير منهجية التدريب للعام الدراسي 2016-2017 من معلمي وإداريي مدارس التعليم المهني والتقني الذين تدربوا في محافظة دمشق لـ (مجالات) استبانة "قائمة الكفايات الأدائية"، قبل الدورة التدريبية وبعدها في البرنامج المدروس.

المجالات	العدد	معامل الارتباط	القيمة الاحتمالية
مجال التخطيط للدرس	22	0.312	0.157
المجال العلمي	22	0.323	0.142
المجال التربوي	22	0.319	0.147
مجال التقويم	22	0.224	0.316
مجال الإدارة الصفية	22	0.206	0.357
المجال الشخصي	22	0.234	0.276

يتبين من الجدول السابق أنّ معاملات الارتباط بين درجة تلبية أفراد عينة المشاركين في برنامج تغيير منهجية التدريب للعام الدراسي 2016-2017 من معلمي وإداريي مدارس التعليم

المهني والتقني لـ(مجالات) استبانة "قائمة الكفايات الأدائية"، قبل الدورة التدريبية وبعدها تبعاً للمحافظة التي تدربوا فيها، قد تراوحت بين (0.206 و 0.323) وكانت جميعها غير دالة إحصائياً، مما يشير إلى أنّ المجالات غير ملبّاة على نحو جيد لدى أفراد العينة وبالتالي لم تؤدّ الدورة الفاعلية المطلوبة في إكسابهم مستوى أفضل من التلبية في هذه المجالات، من وجهة نظرهم في محافظة دمشق.

. محافظة السويداء:

الجدول (31) نتائج معاملات ارتباط بيرسون بين درجة تلبية أفراد عينة المشاركين في برنامج تغيير منهجية التدريب للعام الدراسي 2016-2017 من معلمي وإداريي مدارس التعليم المهني والتقني الذين تدربوا في محافظة السويداء لـ(مجالات) استبانة "قائمة الكفايات الأدائية"، قبل الدورة التدريبية وبعدها في البرنامج المدروس

المجالات	العدد	معامل الارتباط	القيمة الاحتمالية
مجال التخطيط للدرس	19	0.289	0.230
المجال العلمي	19	*0.569	0.011
المجال التربوي	19	0.367	0.123
مجال التقويم	19	0.218	0.370
مجال الإدارة الصفية	19	-0.058	0.815
المجال الشخصي	19	-0.058	0.814

يتضح من الجدول السابق أنّ معامل الارتباط بين درجة تلبية أفراد عينة المشاركين في برنامج تغيير منهجية التدريب للعام الدراسي 2016-2017 من معلمي وإداريي مدارس التعليم المهني والتقني الذين تدربوا في محافظة السويداء لـ(مجالات) استبانة "قائمة الكفايات الأدائية"، قبل الدورة التدريبية وبعدها في البرنامج المدروس، لـ(المجال العلمي) بلغ (0.569) وهو دالّ إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05) أي أنّ هذا المجال كان ملبّى على نحو كافٍ من وجهة نظر الأفراد في محافظة السويداء من خلال الدورة التدريبية التي خضعوا لها، وكانت معاملات الارتباط للمجالات المتبقية جميعها غير دالة إحصائياً وتراوحت بين (-0.58، 0.367) أي أنّها غير ملبّاة على نحو جيد من وجهة نظرهم.

. محافظة اللاذقية:

الجدول (32) نتائج معاملات ارتباط بيرسون بين درجة تلبية أفراد عينة المشاركين في برنامج تغيير منهجية التدريب للعام الدراسي 2016-2017 من معلمي وإداريي مدارس التعليم المهني والتقني الذين تدربوا في محافظة اللاذقية لـ(مجالات) استبانة "قائمة الكفايات الأدائية"، قبل الدورة التدريبية وبعدها في البرنامج المدروس

المجالات	العدد	معامل الارتباط	القيمة الاحتمالية
مجال التخطيط للدرس	39	0.035	0.832
المجال العلمي	39	0.077	0.639
المجال التربوي	39	0.245	0.134
مجال التقويم	39	0.143	0.384
مجال الإدارة الصفية	39	0.229	0.160
المجال الشخصي	39	0.428**	0.007

يتضح من الجدول السابق أنَّ معامل الارتباط بين درجة تلبية أفراد عينة المشاركين في برنامج تغيير منهجية التدريب للعام الدراسي 2016-2017 من معلمي وإداريي مدارس التعليم المهني والتقني الذين تدربوا في محافظة اللاذقية لـ (مجالات) استبانة "قائمة الكفايات الأدائية"، قبل الدورة التدريبية وبعدها في البرنامج المدروس كان دالاً إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01) في (المجال الشخصي) وبلغ (0.428)، أي أنَّ هذا المجال كان ملتبساً على نحو كافٍ من وجهة نظر أفراد العينة في محافظة اللاذقية من خلال دورات البرنامج التدريبي المدروس التي شاركوا فيها، وتراوحت معاملات الارتباط في المجالات المتبقية بين (0.035، 0.245) وكانت جميعها غير دالّة إحصائياً أي أنَّها غير ملبّاة على نحو جيد من وجهة نظرهم.

. محافظة طرطوس:

الجدول (33) نتائج معاملات ارتباط بيرسون بين درجة تلبية أفراد عينة المشاركين في برنامج تغيير منهجية التدريب للعام الدراسي 2016-2017 من معلمي وإداريي مدارس التعليم المهني والتقني الذين تدربوا في محافظة طرطوس لـ (مجالات) استبانة "قائمة الكفايات الأدائية"، قبل الدورة التدريبية وبعدها في البرنامج المدروس

المجالات	العدد	معامل الارتباط	القيمة الاحتمالية
مجال التخطيط للدرس	30	0.272	0.145
المجال العلمي	30	0.061-	0.750
المجال التربوي	30	0.276	0.139
مجال التقويم	30	0.293	0.116
مجال الإدارة الصفية	30	0.238	0.205
المجال الشخصي	30	0.470**	0.009

يتضح من الجدول السابق أنّ معامل الارتباط بين درجة تلبية أفراد عينة المشاركين في برنامج تغيير منهجية التدريب للعام الدراسي 2016-2017 من معلمي وإداريي مدارس التعليم المهني والتقني الذين تدربوا في محافظة طرطوس لـ (مجالات) استبانة "قائمة الكفايات الأدائية"، قبل الدورة التدريبية وبعدها في البرنامج المدروس لـ (المجال الشخصي) بلغ (0.470) وهو دالّ إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01) أي أنّ هذا المجال كان ملبّى على نحو كافٍ من وجهة نظر الأفراد في محافظة طرطوس من خلال دورات البرنامج التدريبي المدروس التي شاركوا فيها، وتراوحت معاملات الارتباط للمجالات المتبقية بين (0.061- و 0.293) وكانت جميعها غير دالة إحصائياً أي أنّ هذه المجالات غير ملبّاة على نحو جيد من وجهة نظرهم.

4/5/2/5/1. ما العلاقة بين تمكّن المتدربين قبل الدورة التدريبية وبعدها، من الكفايات الأدائية حسب (مجالاتها) باستخدام استبانة "قائمة التصنيف المعياري للكفايات"، وذلك من وجهة نظر المتدربين أنفسهم المشاركين في برنامج "تغيير منهجية التدريب" من معلمي وإداريي مدارس التعليم المهني والتقني، تبعاً لمتغير (طبيعة الوظيفة)؟

لإيجاد معاملات الارتباط لأفراد عينة المشاركين في برنامج تغيير منهجية التدريب للعام الدراسي 2016-2017 من معلمي وإداريي مدارس التعليم المهني والتقني بين درجة تلبية أفراد عينة المشاركين في برنامج تغيير منهجية التدريب للعام الدراسي 2016-2017 من معلمي وإداريي مدارس التعليم المهني والتقني لـ (مجالات) استبانة "قائمة الكفايات الأدائية"، قبل الدورة التدريبية وبعدها تبعاً لمتغير (طبيعة الوظيفة)، صُنّف أفراد العينة حسب هذا المتغير إلى فئتين (معلمون، وإداريون)، والجدول الآتي توضح هذه النتائج

. فئة المعلمين:

الجدول (34) نتائج معاملات ارتباط بيرسون بين درجة تلبية أفراد عينة المشاركين في برنامج تغيير منهجية التدريب للعام الدراسي 2016-2017 من معلمي وإداريي مدارس التعليم المهني والتقني من المعلمين لـ (مجالات) استبانة "قائمة الكفايات الأدائية"، قبل الدورة التدريبية وبعدها في البرنامج المدروس

المجالات	العدد	معامل الارتباط	القيمة الاحتمالية
مجال التخطيط للدرس	96	0.188	0.067
المجال العلمي	96	0.114	0.269
المجال التربوي	96	0.272**	0.007
مجال التقويم	96	0.186	0.069
مجال الإدارة الصفية	96	0.185	0.072
المجال الشخصي	96	0.284**	0.005

يتضح من الجدول السابق أنّ معاملات الارتباط بين درجة تلبية أفراد عينة المشاركين في برنامج تغيير منهجية التدريب للعام الدراسي 2016-2017 من معلمي وإداريي مدارس التعليم المهني والتقني من (المعلمين) لـ(مجالات) استبانة "قائمة الكفايات الأدائية"، قبل الدورة التدريبية وبعدها في البرنامج المدروس، لمجال (الطرائق والوسائل والأنشطة التدريبية) كانت دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01)، وفي (المجال التربوي، المجال الشخصي)، أي أنّ هذه العناصر كان ملبّاة على نحو كافٍ من وجهة نظر المعلمين من خلال دورات البرنامج التدريبي المدروس التي شاركوا فيها، وكانت معاملات الارتباط في المجالات المتبقية ضعيفة وغير دالة إحصائياً مما يدلّ على أنّها غير ملبّاة على نحو جيد من وجهة نظرهم.

. فئة الإداريين:

الجدول (35) نتائج معاملات ارتباط بيرسون بين درجة تلبية أفراد عينة المشاركين في برنامج تغيير منهجية التدريب للعام الدراسي 2016-2017 من معلمي وإداريي مدارس التعليم المهني والتقني من (الإداريين) لـ(مجالات) استبانة "قائمة الكفايات الأدائية"، قبل الدورة التدريبية وبعدها في البرنامج المدروس

المجالات	العدد	معامل الارتباط	القيمة الاحتمالية
مجال التخطيط للدرس	14	0.180	0.596
المجال العلمي	14	*0.622	0.041
المجال التربوي	14	0.199	0.556
مجال التقويم	14	0.068	0.842
مجال الإدارة الصفية	14	-0.039	0.909
المجال الشخصي	14	0.237	0.484

يتضح من الجدول السابق أنّ معاملات الارتباط درجة تلبية أفراد عينة المشاركين في برنامج تغيير منهجية التدريب للعام الدراسي 2016-2017 من معلمي وإداريي مدارس التعليم المهني والتقني من (الإداريين) لـ(مجالات) استبانة "قائمة الكفايات الأدائية"، قبل الدورة التدريبية وبعدها في البرنامج المدروس كانت دالة فقط في (المجال العلمي) الذي بلغ معامل ارتباطه (0.622) وهو دالّ عند (0.05)، أما معاملات الارتباط للمجالات المتبقية فقد تراوحت بين (-0.039 و0.237) وكانت جميعها غير دالة إحصائياً مما يدلّ على أنّ هذه المجالات غير ملبّاة على نحو كافٍ من وجهة نظر (الإداريين)، ولا سيما في (مجال التقويم، ومجال الإدارة الصفية) اللذين أعطيا معاملات ارتباط ضعيفة جداً.

5/5/2/5/1. ما العلاقة بين تمكّن المتدربين قبل الدورة التدريبية وبعدها، من الكفايات الأدائية حسب (مجالاتها) باستخدام استبانة "قائمة التصنيف المعياري للكفايات"، وذلك من وجهة نظر المتدربين أنفسهم المشاركين في برنامج "تغيير منهجية التدريب" من معلمي وإداريي مدارس التعليم المهني والتقني، تبعاً لمتغير (المؤهل العلمي)؟

لإيجاد معاملات الارتباط لأفراد عينة المشاركين في برنامج تغيير منهجية التدريب للعام الدراسي 2016-2017 من معلمي وإداريي مدارس التعليم المهني والتقني بين درجة تلبية أفراد عينة المشاركين في برنامج تغيير منهجية التدريب للعام الدراسي 2016-2017 من معلمي وإداريي مدارس التعليم المهني والتقني لـ (مجالات) استبانة "قائمة الكفايات الأدائية"، قبل الدورة التدريبية وبعدها في البرنامج المدروس، تم تصنيف أفراد عينة المشاركين في برنامج تغيير منهجية التدريب للعام الدراسي 2016-2017 من معلمي وإداريي مدارس التعليم المهني والتقني حسب متغير (المؤهل العلمي) إلى ثلاث فئات (معهد متوسط، إجازة جامعية، دراسات عليا)، والجدول الآتي توضح هذه النتائج:

. فئة الحاصلين على شهادة (معهد متوسط):

الجدول (36) نتائج معاملات ارتباط بيرسون بين درجة تلبية أفراد عينة المشاركين في برنامج تغيير منهجية التدريب للعام الدراسي 2016-2017 من معلمي وإداريي مدارس التعليم المهني والتقني من الحاصلين على شهادة (معهد متوسط) لـ (مجالات) استبانة "قائمة الكفايات الأدائية"، قبل الدورة التدريبية وبعدها في البرنامج

المدروس

القيمة الاحتمالية	معامل الارتباط	العدد	المجالات
0.048	*0.268	55	مجال التخطيط للدرس
0.174	0.186	55	المجال العلمي
0.036	*0.284	55	المجال التربوي
0.061	0.254	55	مجال التقويم
0.243	0.160	55	مجال الإدارة الصفية
0.006	*0.364	55	المجال الشخصي

يتبين من الجدول السابق أنّ معاملات الارتباط بين جدول نتائج معاملات ارتباط بيرسون بين درجة تلبية أفراد عينة المشاركين في برنامج تغيير منهجية التدريب للعام الدراسي 2016-2017 من معلمي وإداريي مدارس التعليم المهني والتقني من الحاصلين على شهادة (معهد متوسط) لـ (مجالات) استبانة "قائمة الكفايات الأدائية"، قبل الدورة التدريبية وبعدها في البرنامج

المدرّوس، كانت دالّة إحصائياً في (مجال التخطيط للدرس، والمجال الشخصي) عند مستوى الدلالة (0.01) وفي (المجال التربوي) عند (0.05) ممّا يدلّ على أنّ هذه المجالات كانت ملبّاة على نحو كافٍ من وجهة نظرهم، أمّا بالنسبة للمجالات الثلاثة المتبقية فقد تراوحت بين (0.160 و 0.254) وكانت جميعها غير دالّة إحصائياً، ممّا يشير إلى أنّ هذه المجالات غير ملبّاة على نحو كافٍ من وجهة نظر هذه الفئة من أفراد العينة.

فئة الحاصلين على شهادة (الإجازة الجامعية):

الجدول (37) نتائج معاملات ارتباط بيرسون بين نتائج معاملات ارتباط بيرسون بين درجة تلبية أفراد عينة المشاركين في برنامج تغيير منهجية التدريب للعام الدراسي 2016-2017 من معلمي وإداريي مدارس التعليم المهني والتقني من الحاصلين على شهادة (الإجازة الجامعية) لـ (مجالات) استبانة "قائمة الكفايات الأدائية"، قبل الدورة التدريبية وبعدها في البرنامج المدرّوس

المجالات	العدد	معامل الارتباط	القيمة الاحتمالية
مجال التخطيط للدرس	50	0.100	0.488
المجال العلمي	50	0.148	0.304
المجال التربوي	50	0.202	0.160
مجال التقويم	50	0.100	0.491
مجال الإدارة الصفية	50	0.118	0.416
المجال الشخصي	50	0.200	0.164

يتضح من الجدول السابق أنّ معاملات الارتباط بين درجة تلبية أفراد عينة المشاركين في برنامج تغيير منهجية التدريب للعام الدراسي 2016-2017 من معلمي وإداريي مدارس التعليم المهني والتقني من الحاصلين على شهادة (الإجازة الجامعية) لـ (مجالات) استبانة "قائمة الكفايات الأدائية"، قبل الدورة التدريبية وبعدها في البرنامج المدرّوس، تراوحت بين (0.100- و 0.200) وكانت جميعها غير دالّة إحصائياً، أي أنّها غير ملبّاة على نحو كافٍ من وجهة نظرهم.

. فئة الحاصلين على شهادة (الدراسات العليا):

الجدول (38) نتائج معاملات ارتباط بيرسون بين درجة تلبية أفراد عينة المشاركين في برنامج تغيير منهجية التدريب للعام الدراسي 2016-2017 من معلمي وإداريي مدارس التعليم المهني والتقني من الحاصلين على شهادة (الدراسات العليا) لـ (مجالات) استبانة "قائمة الكفايات الأدائية"، قبل الدورة التدريبية وبعدها في البرنامج المدروس

المجالات	العدد	معامل الارتباط	القيمة الاحتمالية
مجال التخطيط للدرس	5	0.243	0.757
المجال العلمي	5	0.365	0.635
المجال التربوي	5	0.662	0.338
مجال التقويم	5	0.666	0.334
مجال الإدارة الصفية	5	-0.050	0.950
المجال الشخصي	5	0.615	0.385

يتضح من الجدول السابق أنّ معاملات الارتباط درجة تلبية أفراد عينة المشاركين في برنامج تغيير منهجية التدريب للعام الدراسي 2016-2017 من معلمي وإداريي مدارس التعليم المهني والتقني من الحاصلين على شهادة (الدراسات العليا) لـ (مجالات) استبانة "قائمة الكفايات الأدائية"، قبل الدورة التدريبية وبعدها في البرنامج المدروس، تراوحت بين (-0.050 و 0.666) وكانت جميعها غير دالة إحصائياً، أي أنّها غير ملبّاة على نحو كافٍ من وجهة نظرهم. 6/5/2/5/1 ما العلاقة بين تمكّن المتدربين قبل الدورة التدريبية وبعدها، من الكفايات الأدائية حسب (مجالاتها) باستخدام استبانة "قائمة التصنيف المعياري للكفايات"، وذلك من وجهة نظر العينة (ككل) من المتدربين المشاركين في برنامج "تغيير منهجية التدريب" من معلمي وإداريي مدارس التعليم المهني والتقني؟

الجدول (39) نتائج معاملات ارتباط بيرسون بين درجة تلبية أفراد عينة المشاركين في برنامج تغيير منهجية التدريب للعام الدراسي 2016-2017 من معلمي وإداريي مدارس التعليم المهني والتقني (ككل) لـ (مجالات) استبانة "قائمة الكفايات الأدائية"، قبل الدورة التدريبية وبعدها في البرنامج المدروس

المجالات	العدد	معامل الارتباط	القيمة الاحتمالية
مجال التخطيط للدرس	110	0.202	0.035
المجال العلمي	110	0.203	0.033
المجال التربوي	110	0.286**	0.002

0.043	0.193	110	مجال التقويم
0.106	0.155	110	مجال الإدارة الصفية
0.008	*0.252	110	المجال الشخصي

يتضح من الجدول السابق أنّ معاملات الارتباط بين درجة تلبية أفراد عينة المشاركين في برنامج تغيير منهجية التدريب للعام الدراسي 2016-2017 من معلمي وإداريي مدارس التعليم المهني والتقني (ككل) لـ (مجالات) استبانة "قائمة الكفايات الأدائية"، قبل الدورة التدريبية وبعدها في البرنامج المدروس، كانت دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01) في (المجال التربوي) ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05) في عنصر (المجال الشخصي) مما يدلّ على أن هذه المجالات كانت ملبأة على نحو كافٍ من وجهة نظرهم من خلال الدورات التدريبية التي خضعوا لها ، بينما كانت معاملات الارتباط لباقي المجالات ضعيفة وغير دالة إحصائياً وتراوحت بين (0.155 و 0.203) أي أنّها غير ملبأة على نحو كافٍ من وجهة نظرهم.

3/5/1. ما جوانب القوة، ومواطن الضعف في دورات البرنامج التدريبي المدروس (تغيير منهجية التدريب) من وجهة نظر عينة المشاركين فيها من معلمي وإداريي مدارس التعليم المهني والتقني؟

أُجيبَ عن هذا السؤال من خلال تحليل إجابات أفراد عينة المشاركين في برنامج تغيير منهجية التدريب للعام الدراسي 2016-2017 من معلمي وإداريي مدارس التعليم المهني والتقني عن السؤالين المفتوحين الآتيين:

أ. ما الصعوبات التي اعترضتني كمشارك في أثناء دورات برنامج (تغيير منهجية التدريب)؟

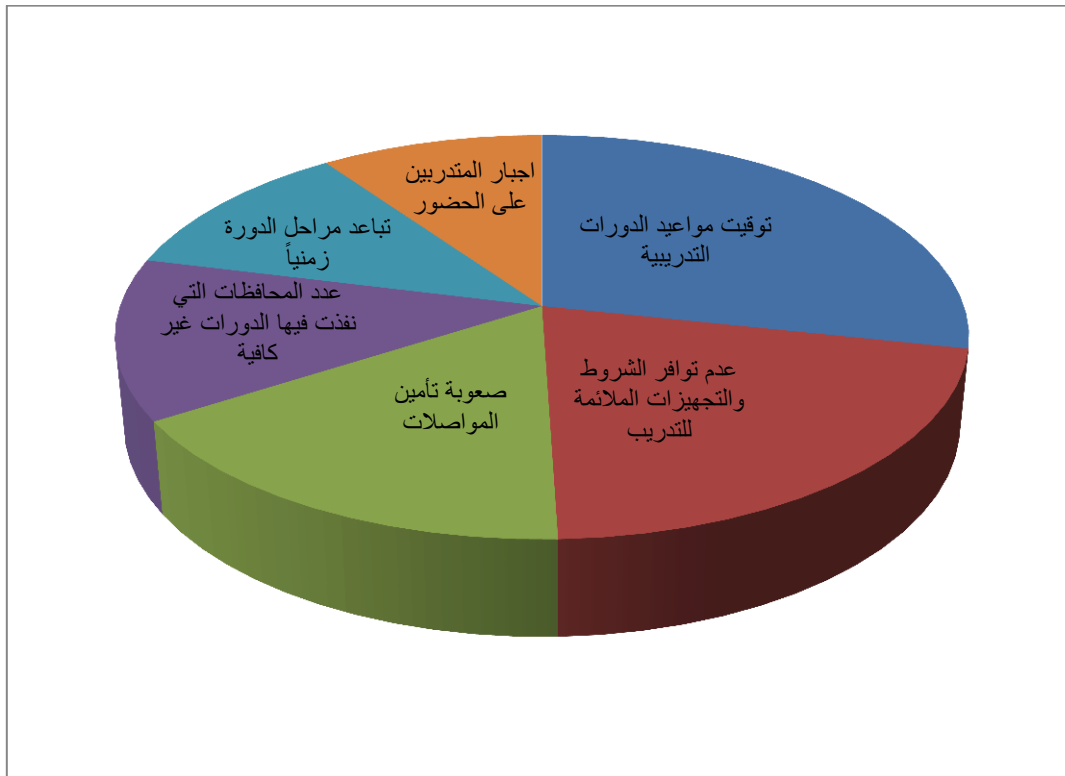
للإجابة عن هذا السؤال حُلّت إجابات أفراد عينة المشاركين في برنامج تغيير منهجية التدريب للعام الدراسي 2016-2017 من معلمي وإداريي مدارس التعليم المهني والتقني لتعرّف أهم الصعوبات التي واجهتهم في دورات برنامج (تغيير منهجية التدريب) التي خضعوا لها، وبناء عليه فقد صُنّفت الصعوبات إلى ست صعوبات تتدرج تحتها أغلب الصعوبات التي ذكروها، ثم حُسبت تكرارات الإجابات ونسبها المئوية، والجدول (79) والشكل (15) الآتيان يوضحان ذلك:

الجدول (40) الصعوبات التي واجهها أفراد عينة المشاركين في برنامج تغيير منهجية التدريب للعام الدراسي 2016-2017 من معلمي وإداريي مدارس التعليم المهني والتقني في دورات البرنامج المدروس ونسبها المئوية

الصعوبات	التكرار	النسبة المئوية
توقيت مواعيد الدورة	55	50%

37.27%	41	عدم توافر الشروط والتجهيزات الملائمة للتدريب
29.09%	32	صعوبة تأمين المواصلات
22.73%	25	عدد المحافظات التي نفذت فيها الدورات غير كافٍ
20%	22	تباعد المراحل التدريبية في كل دورة زمنياً
17.27%	19	إجبار المتدربين على الحضور

والشكل الآتي يوضح ذلك:



الشكل (13) الصعوبات التي واجهها أفراد عينة المشاركين في برنامج تغيير منهجية التدريب للعام الدراسي 2016-2017 من معلمي وإداريي مدارس التعليم المهني والتقني في دورات البرنامج المدروس يتضح من الجدول والشكل السابقين أنّ توقيت الدورات التدريبية قد شكل العائق الأكبر بالنسبة لأفراد عينة المشاركين في برنامج تغيير منهجية التدريب للعام الدراسي 2016-2017 من معلمي وإداريي مدارس التعليم المهني والتقني، فقد كانت إما في أوقات العطلة، وبعضها كان في أوقات الدوام الرسمي مما تسبب لبعضهم في تعطيل العملية التدريسية، كما

لم تتوافر التجهيزات والشروط البيئية الملائمة، فقد كانت أجهزة الكمبيوتر معظمها معطلة، إضافة إلى انقطاع التيار الكهربائي على نحو كبير وعدم وجود مولدات كهرباء، ولم تتوفر التدفئة للدورات التي أجريت في فصل الشتاء، وعانى بعضهم الآخر من الحر الكبير فقد كانت دوراتهم في فصل الصيف.

كما واجه المتدربون صعوبة في تأمين المواصلات لعدم توافر وسيلة لنقلهم من قبل مديريات التربية، لاسيما في ظل الظروف الراهنة وصعوبة التنقل من مكان إلى آخر، كما واجه بعضهم صعوبة في تنفيذ هذه الدورات في عدد محدود من المحافظات، وبالتالي اضطرار بعض المشاركين للسفر من أجل المشاركة في الدورة التدريبية، كما وجد المتدربون صعوبة في تجزئة الدورة إلى ثلاث مراحل وتباعد المدة الزمنية إلى حد ما بين المرحلة والأخرى للدورات التدريبية مما تسبب في ضياع بعض المعلومات لدى المشاركين، وكذلك إجبار أفراد العينة على المشاركة دون استفتاء رغباتهم، مما تسبب بشعورهم بعدم الرضا في المشاركة، مما أدى إلى عدم اهتمامهم بهذه الدورات على نحو كافٍ.

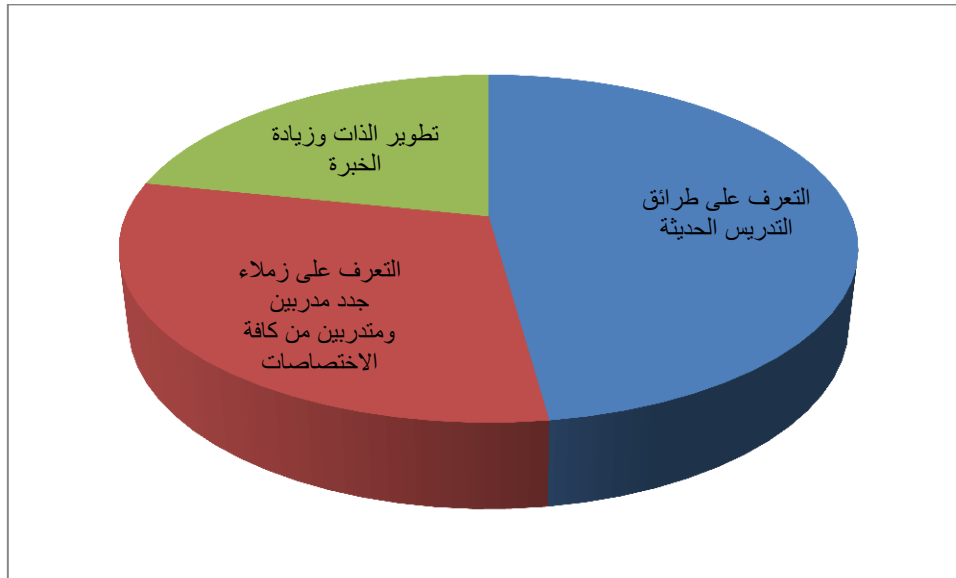
ب . ما أهم الفوائد المُحصَّلة في نهاية دورات برنامج (تغيير منهجية التدريب)، بالنسبة لي كمشارك؟

وللإجابة عن السؤال الخاص بالفوائد التي جناها المتدربون من خلال الدورات التدريبية، فقد تم تصنيف هذه الإجابات في ثلاث فئات بعد تحليل إجابات الأفراد، ثم حسب تكرارات الإجابات ونسبها المئوية، والجدول والشكل الآتيان يوضحان ذلك:

الجدول (41) الفوائد التي اكتسبها المتدربون ونسبها المئوية

الفوائد	التكرار	النسبة المئوية
تعرف طرائق التدريس إلى حدٍثة	99	90%
التعرف على زملاء جدد مدربين ومتدربين من كافة الاختصاصات	63	57.27%
تطوير الذات وزيادة الخبرة	45	40.91%

والشكل الآتي يوضح ذلك:



الشكل (14) الفوائد التي اكتسبها المتدربون في الدورات التدريبية المدروسة

يتضح من الجدول والشكل السابقين أنّ الفائدة الأولى للدورات التي خضعوا لها هي تعرف طرائق التدريس إلى حديثة (من أساليب تفاعلية وتشاركية) وكانت نسبتها (90%)، تليها التعرف على زملاء جدد ومن كافة الاختصاصات بنسبة (57.27%)، فتطوير الذات وزيادة الخبرة وحصولهم على معلومات جديدة ومتنوعة بنسبة (40.91%).

ت. ما أهم الموضوعات المقترحة لتضمينها في الخطط التدريبية لبرامج تنمية الموارد البشرية التعليمية، اللاحقة، من وجهة نظر المشاركين في برنامج "تغيير منهجية التدريب" من معلمي وإداريي مدارس التعليم المهني والتقني؟

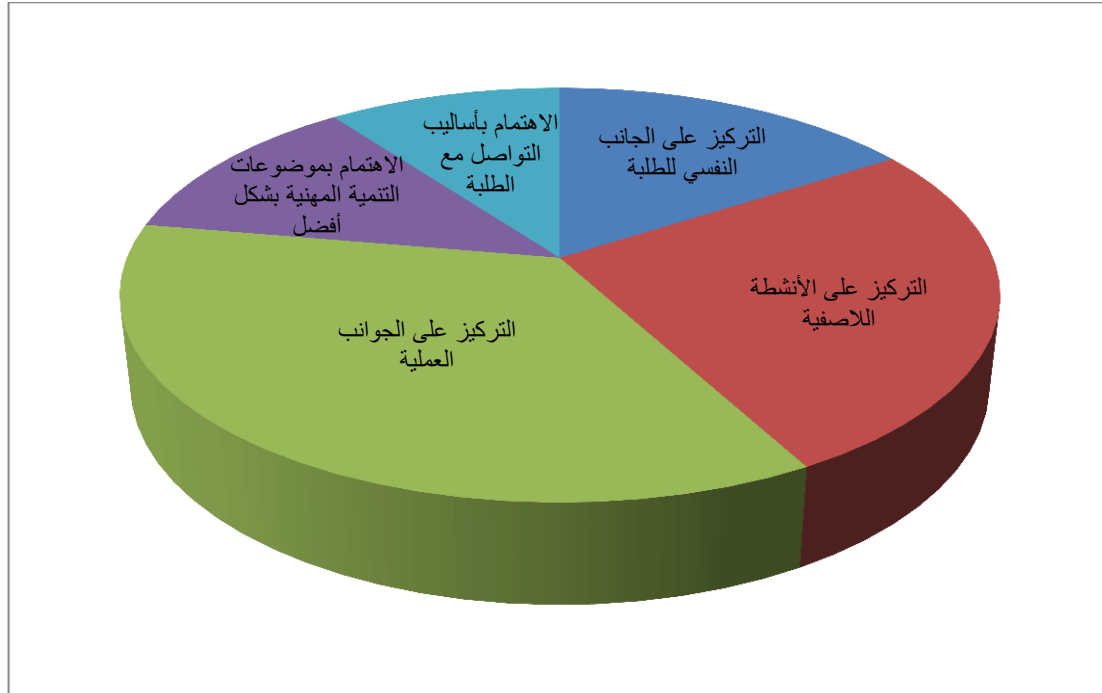
لتعرّف أهم الموضوعات التي اقترحها المتدربون حُلّت إجابات أفراد العينة وصنفت الموضوعات المقترحة لتضمينها في الدورات التدريبية اللاحقة إلى خمسة موضوعات، ثم حُسبت تكرارات الإجابات ونسبها المئوية، والجدول (81) والشكل (17) الآتيان يوضحان ذلك:

الجدول (42) تكرارات إجابات عينة الدراسة حول أهم الموضوعات المقترحة، ونسبها المئوية

الموضوعات المقترحة	التكرارات	النسبة المئوية
التركيز على الجوانب العملية	56	50.91%
التركيز على الأنشطة اللاصفية	41	37.27%
التركيز على الجانب النفسي للطلبة	25	22.73%
الاهتمام بموضوعات التنمية المهنية	19	17.27%

على نحو أفضل		
الاهتمام بأساليب التواصل مع الطلبة	16	14.55%

والشكل الآتي يوضح ذلك:



الشكل (15) الموضوعات التي اقترحتها عينة المشاركين في برنامج تغيير منهجية التدريب للعام الدراسي

2016-2017 من معلمي وإداريي مدارس التعليم المهني والتقني للدراسة

يظهر من الجدول والشكل السابقين أن الموضوع الأول المقترح للدورات اللاحقة هي التركيز على الجوانب العملية وكانت نسبتها (50.91%) وذلك من خلال عرض دروس في الدورات التدريبية والابتعاد عن حصر التدريب والمحتوى التدريبي بالجانب النظري قدر الإمكان، يليه التركيز على الأنشطة اللاصفية بعرض أمثلة عليهم كي يستخدموها مع الطلبة بنسبة (37.27%)، فالتركيز على الجانب النفسي للطلبة وكيفية التعامل مع مشكلاتهم النفسية في الأوضاع الراهنة بنسبة (22.73%)، فالموضوعات المتعلقة بالتنمية المهنية للمعلمين على نحو أفضل بنسبة (17.27%)، فالاهتمام بأساليب التواصل مع الطلبة ومهاراته بنسبة (14.55%).

ث . ما أهم المقترحات التي يمكن مراعاته في الخطط التدريبية لبرامج تنمية الموارد البشرية التعليمية، اللاحقة، من وجهة نظر المشاركين في برنامج "تغيير منهجية التدريب" من معلمي وإداريي مدارس التعليم المهني والتقني؟

لتعرف أهم المقترحات التي عرضها المتدربون حُلَّت إجابات أفراد العينة وصنفت المقترحات للاستفادة منها في الدورات التدريبية اللاحقة إلى تسع مقترحات، ثم حُسبت تكرارات الإجابات ونسبها المئوية، والجدول والشكل الآتيان يوضحان ذلك:

الجدول (43) تكرارات إجابات أفراد العينة حول المقترحات، ونسبها المئوية

النسبة المئوية	التكرارات	المقترحات
68.18%	75	تأمين التجهيزات المناسبة
63.64%	70	اختيار توقيت مناسب
59.09%	65	حوافز مادية للمشاركين
50%	55	حوافز معنوية للمشاركين
43.64%	48	جعل الدورات اختيارية
38.18%	42	تأمين المواصلات
35.45%	39	اهتمام المحتوى التدريبي بحل المشكلات المهنية للمعلمين
27.27%	30	متابعة المتدربين بعد الدورات التدريبية على نحو دوري (المتابعة المستمرة)
9.09%	10	إخضاع المدرسين لدورة مدرب معتمد

والشكل الآتي يوضح ذلك:



الشكل (16) المقترحات من قبل عينة المشاركين في برنامج تغيير منهجية التدريب للعام الدراسي 2016-2017 من معلمي وإداريي مدارس التعليم المهني والتقني للدراسة

يظهر من الجدول والشكل السابقين أنّ المقترح الأول للدورات اللاحقة هو تأمين التجهيزات المناسبة يليه مقترح اختيار التوقيت المناسب وكانت نسبتهما على التوالي (68.18%، 63.64%)، يليه تقديم حوافز مادية للمتدربين بنسبة (59.09%)، فتقديم حوافز معنوية للمتدربين كوثيقة حضور ومشاركة، وشهادة تقديرية بنسبة (50%)، جعل الدورات اختيارية بنسبة (43.64%)، تأمين المواصلات بنسبة (38.18%)، اهتمام المحتوى التدريبي بحل المشكلات المهنية للمعلمين بنسبة (35.45%)، متابعة المتدربين بعد الدورات التدريبية على نحو دوري (المتابعة المستمرة) بنسبة 27.27%، بينما كان الاقتراح الأخير إخضاع المدرسين لدورة مدرب معتمد بنسبة (9.09%).

وهكذا أوضحت النتائج أنّ تلبية دورات البرنامج التدريبي " برنامج تغيير منهجية التدريب" للكثير من عناصر وبنود هذا المعيار هي تلبية متوسطة وأحياناً ضعيفة، وبالتالي يمكن القول: إنها دورات لا تحقق المستوى المطلوب في تلبية احتياجات المتدربين من وجهة نظرهم، وبالتالي لا تحقق الفاعلية المطلوبة.

4/5/1. ما جوانب القوة ومواطن الضعف في خطة البرنامج المدروس (برنامج تغيير منهجية التدريب) من وجهة نظر الدارسة؟

للإجابة عن هذا السؤال لا بد من الإجابة أولاً عن بعض الأسئلة حول بعض النقاط في هذه الخطة وبالتالي تحديد جوانب القوة ومواطن الضعف من خلالها، وهي: (لماذا يعدّ البرنامج المدروس؟، ولمن يُعدّ؟ وأين يُنفَّذ؟، وكيف يُنفَّذ؟)

ومن خلال الإجابة عنها تتضح جوانب القوة ومواطن الضعف لهذه الخطة، وتُعرض كآلاتي: (وزارة التربية، 2016)

هدفت خطة برنامج (تغيير منهجية التدريب) إلى إعداد مدرّبين لإطلاعهم على نظريات التدريب إلى حديثة وكيفية استنباط الطرق والمنهجيات الضرورية لتدريس المناهج إلى حديثة بهدف رفع أداء المدرس ليصبح شريكاً ومشرفاً ومراقباً لعمل الطالب في مرحلة التعليم المهني والتقني. وتشمل خطة البرنامج المدرسين من المهندسين ومدرسي التعليم التجاري ومعلمي الحرف والمدرسات المساعدات للفنون النسوية، من المدارس الرسمية للتعليم الثانوي الفني في المحافظات الأربع بمعدل 15_20 متدرباً في الزمرة الواحدة وحصة كل محافظة تختلف بالمشاركة (نسبياً) بين عام دراسي وآخر، لكن متوسط المشاركة غالباً ما تكون كما في عام دراسة هذا البرنامج، وهو العام الدراسي 2016/2017، على النحو الآتي:

(دمشق زمرة واحدة، اللاذقية زمرة واحدة، السويداء زمرة واحدة، وطرطوس زمرة واحدة) بحيث تتضمن الدورة التدريبية المحلية السنوية: ثلاث دورات فرعية موزعة على مدار العام على النحو الآتي:

- الأولى وهي: (دورة بناء المعرفة في وضع الأهداف للمناهج) والثانية (دورة طرق التدريب العملي) والثالثة (دورة ضمان الجودة في التدريب). وبناء عليه وبعد الإجابة عن الأسئلة المتعلقة بالخطط التدريبية، من خلال المعلومات الواردة في قرار الخطة المشار إليه أعلاه، فإن تقويم هذه الخطة يُوضَّح كآآتي:

لا شك أن خطة برنامج تغيير منهجية التدريب هي خطة تحمل الكثير من الجوانب الإيجابية، يُذكر منها:

. هي خطة برنامج تدريبي عالمي، وبالتالي لا بد من أن تكون مشبعة بالدراسة العلمية والتطبيقية قبل تنفيذها في الدول المتعانة، إلا أن أية خطة تدريبية عالمية لا يمكن تطبيقها بحذافيرها في جميع الدول على حدّ سواء، إذ يجب أن تتّصف بالمرونة بما يتناسب مع خصوصية البلد المستفيد بما في ذلك خصوصية نظامه التعليمي وخصوصية موارده البشرية التعليمية المستفيدة، وإلا جاءت النتائج بنسب متفاوتة من الفائدة وفي كثير من الأحيان قد لا تصل إلى المستوى المُجدي، والنتائج السابقة للبرنامج المدروس تدلّ على ذلك.

- هي خطة تهتم بتدريب المشاركين في جانبين معاً، هما: جانب التدريب التربوي المهني من خلال إطلاع المتدربين على النظريات إلى حدّية في التدريب والتعليم وكيفية استتباط الطرائق والمنهجيات الضرورية لتدريس المناهج إلى حدّية على اختلاف موادها التعليمية، وجانب آخر أيضاً هو جانب التدريب التخصصي الذي يعنى بتدريب المشاركين في الجوانب التقنية والفنية التطبيقية لمواد الفرع المهني والتقني بما يوائم إعداد الطلبة من خلالهم لسوق العمل، وهذا ما تضمنته موضوعات الخطة الثلاث معاً (بناء المعرفة في وضع الأهداف للمناهج، أو طرق التدريب العملي، أو ضمان الجودة في التدريب) وهي موضوعات مهمة وترفع درجة تقويم هذه الخطة، إلا أنه وبعد الاطلاع على المحتوى التدريبي المستخدم في الخطط السنوية للبرنامج منذ بداية تنفيذه في سورية حتى الآن (دون أي تعديل) اتضح أنه يتسم بالترجمة الحرفية عن النسخة الأجنبية العالمية وتكاد تكون ترجمة آلية، وهذا ما يقلّل إلى حدّ كبير من إمكانية الإفادة الواقعية من البرنامج المدروس كما هو بالشكل المخطط.

- هي خطة تهدف لإعداد مدرّبين، مما يتطلب اختيار نخبة الموارد البشرية التعليمية لتدريبها وهذا ما يتطلب بالتالي مدرّبين بمستوى عالٍ من الخبرات التدريبية من جهة، وتكامل في عناصر دورات البرنامج التدريبي وفق احتياجات المتدربين، وخاصة فيما يتعلق بالكفايات التدريبية للمدرّبين، وكذلك محتوى تدريبي بنوعية خاصة وجودة عالية، لئلا تنجم محصلات متواضعة أو سلبية كالنتائج المشار إليها في الإجابة عن السؤال الرئيسي الرابع لهذا الفصل.

. هي خطة تشمل أربع محافظات في سورية مما يمكّن الموارد البشرية التعليمية من الاستفادة من مزايا الدورات الفرعية في هذه المحافظات، إلا أن محلية هذه الدورات يحصر الفائدة لصالح الموارد البشرية التعليمية في هذه المحافظات فقط، ويحدّ فوائدها تلك عن هذه الشريحة في باقي المحافظات.

- هي خطة تهتم بموضوعاتٍ ثلاث كما أُشير إليه سابقاً، أحداها هو (بناء المعرفة في وضع أهداف المناهج التخصصية) وهذا ما يعني شريحة مختلفة هي تلك الشريحة المعنية بتطوير المناهج وصاحبة الاختصاص في كيفية إدارة وضع المناهج بدايةً بالتخطيط لها وانتهاءً بتقويمها، وهذا ما يحتاج إلى شريحة أوسع من الموارد البشرية المستهدفة في هذه الخطة. وأخيراً يمكن الإجابة عن السؤال الثامن حول تقويم خطة البرنامج المدروس "برنامج تغيير منهجية التدريب" التي تحتاج بدايةً إلى تغيير عنوانها ليصبح " خطة برنامج تطوير منهجية التدريب"، إذ إن الغاية والفائدة تكمنان في (التطوير) وليس في مجرد (التغيير)، هذا أولاً، وثانياً ومن كل ما تقدّم من تنفيذ شامل للخطة بالإضافة إلى نواتج تنفيذها الموضّحة من خلال نتائج الدراسة العملية الميدانية للبرنامج المخطط، يمكن القول: إن خطة البرنامج المدروس (برنامج تغيير منهجية التدريب) على الرغم من جودتها كخطة برنامج تدريبي عالمي، إلا أنها تحتاج إلى بعض التعديلات المحلية لترميم الثغرات التي تعود في معظمها إلى بعض القصور في استيعاب تفاصيلها على النحو الدقيق من المعنيين، ما يتسبّب ببعض الضعف في إمكانية تنفيذها على النحو السليم بما يعود بالمستوى التدريبي المطلوب من البرنامج في تنمية الموارد البشرية التعليمية المعنية.

ثانياً. فرضيات الدراسة (اختبار ونتائج):

1/2- الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تصنيف احتياجات المتدربين تبعاً لـ (عناصر) الدورة التدريبية من وجهة نظر أفراد عينة معلمي وإداريي مدارس التعليم قبل الجامعي، تعزى لكل من المتغيرات (المرحلة التعليمية، الجنس، المؤهل العلمي، مدة الخبرة، طبيعة الوظيفة).

للتحقق من الفرضية الأولى لا بد من اختبارها بما يتعلق بكل متغير على حدة على النحو الآتي: 1/1/2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تصنيف احتياجات المتدربين تبعاً لـ (عناصر) الدورة التدريبية من وجهة نظر أفراد عينة معلمي وإداريي مدارس التعليم قبل الجامعي، تعزى لمتغير (المرحلة التعليمية).

للتحقق من ذلك حُسبت المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات تصنيف احتياجات أفراد عينة معلمي وإداريي مدارس التعليم قبل الجامعي لعناصر استبانة "قائمة الاحتياجات التدريبية" وفقاً للمرحلة التعليمية، والجدول الآتي يوضح ذلك:

الجدول (44) المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات تصنيف احتياجات أفراد عينة معلمي وإداريي مدارس التعليم قبل الجامعي لعناصر استبانة "قائمة الاحتياجات التدريبية" تبعاً لمتغير المرحلة التعليمية

العناصر	المرحلة التعليمية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الإدارة التدريبية	حلقة أولى	51	41.50	4.60
	حلقة ثانية	75	42.88	4.52
	ثانوية	126	45.30	3.35
المحتوى التدريبي وصفاته	حلقة أولى	51	26.30	3.14
	حلقة ثانية	75	25.36	2.63
	ثانوية	126	26.30	4.09
الطرائق والوسائل والأنشطة التدريبية	حلقة أولى	51	28.75	4.01
	حلقة ثانية	75	27.95	3.55
	ثانوية	126	30.70	2.35
البيئة التدريبية	حلقة أولى	51	10.50	1.30
	حلقة ثانية	75	11.15	1.25
	ثانوية	126	9.85	0.91
المدرّب	حلقة أولى	51	34.75	3.93
	حلقة ثانية	75	33.82	4.77
	ثانوية	126	37.22	1.51
المتدرّب	حلقة أولى	51	22.14	2.95
	حلقة ثانية	75	21.50	2.70
	ثانوية	126	22.12	1.44

يتبين من الجدول السابق وجود فروق ظاهرية بين متوسط درجات تصنيف احتياجات أفراد عينة معلمي وإداريي مدارس التعليم قبل الجامعي وفقاً للمرحلة التعليمية، وللتحقق من وجود فروق دالة إحصائية بين متوسط درجاتهم من حيث تصنيف احتياجاتهم لعناصر استبانة "قائمة الاحتياجات التدريبية" تعزى لمتغير المرحلة التعليمية، حُلّت البيانات وفق التباين الأحادي (ANOVA)، والجدول الآتي يوضح ذلك:

الجدول (45) نتائج تحليل التباين الأحادي لمتوسط درجات تصنيف احتياجات أفراد عينة معلمي وإداريي مدارس التعليم قبل الجامعي لعناصر استبانة "قائمة الاحتياجات التدريبية" وفقاً لمتغير المرحلة التعليمية

العناصر	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	القيمة الاحتمالية	القرار عند مستوى الدلالة 0.05
الإدارة التدريبية	بين المجموعات	17.51	2	8.75	1.01	0.36	غير دال
	داخل المجموعات	2158.12	249	8.66			
	الكلي	2175.63	251				
المحتوى التدريبي وصفاته	بين المجموعات	6.81	2	3.45	0.86	0.42	غير دال
	داخل المجموعات	998.50	249	4.01			
	الكلي	1005.31	251				
الطرائق والوسائل والأنشطة التدريبية	بين المجموعات	27.21	2	13.89	2.32	0.10	غير دال
	داخل المجموعات	1488.30	249	5.98			
	الكلي	1515.51	251				
البيئة التدريبية	بين المجموعات	0.36	2	0.18	0.22	0.80	غير دال
	داخل المجموعات	198.17	249	0.79			
	الكلي	198.53	251				
المدرّب	بين المجموعات	50.42	2	25.21	2.99	0.05	غير دال
	داخل المجموعات	2098.22	249	8.42			
	الكلي	2148.64	251				
المتدرّب	بين المجموعات	9.08	2	4.54	1.17	0.31	غير دال
	داخل المجموعات	962.12	249	3.86			
	الكلي	971.20	251				

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تصنيف احتياجات أفراد عينة معلمي وإداريي مدارس التعليم قبل الجامعي لعناصر استبانة "قائمة الاحتياجات التدريبية" وفقاً للمرحلة التعليمية، إذ إن القيم الاحتمالية جميعها كانت أكبر من (0.05) وبالتالي لا توجد فروق دالة، وهذا يشير إلى أنّ تصنيف المتدربين لاحتياجاتهم لا يختلف باختلاف المرحلة التعليمية، وتأتي النتائج على هذا النحو ربما لكون شرائح العينة

المدرسة تتقارب بالرؤى، فهي تمتلك الكثير من المعارف المشتركة واكتسبت إعداداً مهنيّاً متشابهاً قبل الخدمة، وفي أثناء الخدمة حصلت على خبرات عملية متشابهة، كما أنها تزودت ببرامج تدريبية وتوجيهية موحدة ممّا جعل الكثير من التقارب في النظرة إلى الاحتياجات والأهداف التدريبية.

2/1/2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تصنيف احتياجات المتدربين تبعاً لـ (عناصر) الدورة التدريبية من وجهة نظر أفراد عينة معلمي وإداريي مدارس التعليم قبل الجامعي، تعزى لمتغير (الجنس)

للتحقق من الفرضية تم استخدام اختبار (ت ستودنت) للعينات المستقلة لدراسة الفروق بين متوسط درجات تصنيف احتياجات كل من الذكور والإناث لعناصر استبانة "قائمة الاحتياجات التدريبية" والجدول الآتي يوضح ذلك:

الجدول (46) نتائج ت ستودنت لدراسة الفروق بين متوسط درجات تصنيف احتياجات أفراد عينة معلمي وإداريي مدارس التعليم قبل الجامعي تبعاً لمتغير الجنس

العناصر	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	القرار عند مستوى الدلالة 0.05
الإدارة التدريبية	ذكور	94	41.55	4.60	1.63	250	0.114	غير دال
	إناث	158	43.16	4.25				
المحتوى التدريبي وصفاته	ذكور	94	26.85	2.65	2.16	250	0.125	غير دال
	إناث	158	27.86	3.18				
الطرائق والوسائل والأنشطة التدريبية	ذكور	94	28.65	3.82	1.92	250	0.236	غير دال
	إناث	158	29.77	4.14				
البيئة التدريبية	ذكور	94	10.68	1.63	2.03	250	0.201	غير دال
	إناث	158	11.12	1.62				
المدرّب	ذكور	94	33.75	3.71	1.2	250	0.096	غير دال
	إناث	158	35.10	3.50				
المتدرب	ذكور	94	20.55	2.95	2.33	250	0.081	غير دال
	إناث	158	21.33	2.88				

يظهر من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تصنيف احتياجات الذكور والإناث في عينة معلمي وإداريي مدارس التعليم قبل الجامعي لعناصر استبانة

"قائمة الاحتياجات التدريبية" إذ إن القيم الاحتمالية جميعها كانت أكبر من (0.05) وبالتالي لا توجد فروق، وهذا يشير إلى أن الاحتياجات لا تختلف باختلاف جنس المتدرب وهذا ما يتفق مع دراسة (الختاتنة، 2017) ودراسة (القاضي، 2016)، وقد يُعزى ذلك إلى أن المعلمّات والمعلّمين يخضعون لظروف مهنيّة متشابهة في المدارس ويخضعون لدورات تدريبية مشتركة ممّا يولّد تشابهاً في الآراء فيما بين الذكور والإناث، وبالتالي لا توجد فروق كبيرة ذات دلالة بين الجنسين. $3/1/2$ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تصنيف احتياجات المتدربين تبعاً لـ (عناصر) الدورة التدريبية من وجهة نظر أفراد عينة معلمي وإداريي مدارس التعليم قبل الجامعي، تعزى لمتغير (المؤهل العلمي)

للتحقق من الفرضية حسب المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات تصنيف احتياجات أفراد العينة لعناصر استبانة "قائمة الاحتياجات التدريبية" وفقاً لمؤهلهم العلمي، والجدول الآتي يوضح ذلك:

الجدول (47) المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات تصنيف احتياجات أفراد عينة معلمي وإداريي مدارس التعليم قبل الجامعي لعناصر استبانة "قائمة الاحتياجات التدريبية" تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

العناصر	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الإدارة التدريبية	معهد	107	42.74	4.25
	إجازة جامعية	101	43.56	3.79
	دراسات عليا	44	44.60	4.29
المحتوى التدريبي وصفاته	معهد	107	26.56	3.66
	إجازة جامعية	101	27.58	3.82
	دراسات عليا	44	26.88	4.22
الطرائق والوسائل والأنشطة التدريبية	معهد	107	28.98	3.88
	إجازة جامعية	101	28.56	4.69
	دراسات عليا	44	30.25	1.24
البيئة التدريبية	معهد	107	10.38	1.55
	إجازة جامعية	101	11.08	2.30
	دراسات عليا	44	11.74	1.89
المدرّب	معهد	107	35.73	3.08
	إجازة جامعية	101	34.82	3.96
	دراسات عليا	44	36.11	1.45
المتدرب	معهد	107	21.73	3.26
	إجازة جامعية	101	22.50	1.89
	دراسات عليا	44	21.60	1.48

يتبين من الجدول السابق وجود فروق ظاهرية بين متوسط درجات تصنيف احتياجات أفراد عينة معلمي وإداريي مدارس التعليم قبل الجامعي لعناصر استبانة "قائمة الاحتياجات التدريبية" وفقاً لمؤهلهم العلمي، وللتحقق من وجود فروق دالة إحصائية بين متوسط درجاتهم تعزى لمتغير المؤهل العلمي حلل التباين الأحادي (ANOVA) للتحقق من وجود فروق، والجدول الآتي يوضح ذلك:

الجدول (48) نتائج تحليل التباين الأحادي لمتوسط درجات تصنيف احتياجات أفراد عينة معلمي وإداريي مدارس التعليم قبل الجامعي لعناصر استبانة "قائمة الاحتياجات التدريبية" وفقاً لمتغير المؤهل العلمي

العناصر	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	القيمة الاحتمالية	القرار عند مستوى الدلالة 0.05
الإدارة التدريبية	بين المجموعات	16.45	2	8.23	2.29	0.10	غير دال
	داخل المجموعات	2153.12	249	3.58			
	الكلي	2169.57	251				
المحتوى التدريبي وصفاته	بين المجموعات	7.16	2	3.58	0.90	0.38	غير دال
	داخل المجموعات	985.50	249	3.25			
	الكلي	992.66	251				
الطرائق والوسائل والأنشطة التدريبية	بين المجموعات	28.65	2	14.89	2.49	0.08	غير دال
	داخل المجموعات	1490.30	249	5.98			
	الكلي	1518.95	251				
البيئة التدريبية	بين المجموعات	0.82	2	0.41	0.54	0.58	غير دال
	داخل المجموعات	189.10	249	0.76			
	الكلي	189.92	251				
المدرّب	بين المجموعات	51.42	2	25.71	3.05	0.04	دال
	داخل المجموعات	2101.22	249	8.43			
	الكلي	2152.62	251				
المتدرب	بين المجموعات	10.13	2	5.06	1.31	0.27	غير دال
	داخل المجموعات	959.12	249	3.85			
	الكلي	969.25	251				

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تصنيف احتياجات أفراد عينة معلمي وإداريي مدارس التعليم قبل الجامعي لعناصر استبانة "قائمة الاحتياجات التدريبية" وفقاً للمؤهل العلمي، إذ إن القيم الاحتمالية جميعها كانت أكبر من (0.05) وبالتالي لا توجد فروق دالة، باستثناء عنصر واحد هو (المدرّب) والذي بلغت قيمته الاحتمالية (0.04) أي أقل من مستوى الدلالة (0.05)، وهذا يشير إلى أنّ تصنيف المتدربين لاحتياجاتهم يختلف باختلاف المؤهل العلمي فقط بالنسبة لعنصر واحد وهو (المدرّب)، بينما تقبل الفرضية الصفرية بالنسبة لباقي العناصر.

4/1/2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تصنيف احتياجات المتدربين تبعاً لـ (عناصر) الدورة التدريبية من وجهة نظر أفراد عينة معلمي وإداريي مدارس التعليم قبل الجامعي، تعزى لمتغير (مدة الخبرة)

للتحقق من الفرضية حُسبت المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات تصنيف احتياجات أفراد العينة لعناصر استبانة "قائمة الاحتياجات التدريبية" وفقاً لعدد سنوات خبرتهم، والجدول الآتي يوضح ذلك:

الجدول (49) المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات تصنيف احتياجات أفراد العينة لعناصر استبانة

"قائمة الاحتياجات التدريبية" تبعاً لمتغير (مدة الخبرة)

العناصر	سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الإدارة التدريبية	أقل من 5 سنوات	9	44.85	3.29
	5 وأقل من 10 سنوات	66	43.57	3.38
	10 وأقل من 15 سنة	110	44.12	3.72
	15 وأقل من 20 سنة	41	42.56	5.15
	20 فما فوق	26	43.45	4.38
المحتوى التدريبي وصفاته	أقل من 5 سنوات	9	28.74	3.42
	5 وأقل من 10 سنوات	66	28.33	4.06
	10 وأقل من 15 سنة	110	27.12	3.61
	15 وأقل من 20 سنة	41	26.27	4.49
	20 فما فوق	26	27.64	4.12
الطرائق والوسائل والأنشطة التدريبية	أقل من 5 سنوات	9	30.26	3.14
	5 وأقل من 10 سنوات	66	31.64	2.88
	10 وأقل من 15 سنة	110	30.76	4.84
	15 وأقل من 20 سنة	41	30.96	4.12
	20 فما فوق	26	30.27	3.60

1.41	11.48	9	أقل من 5 سنوات	البيئة التدريبية
2.00	11.00	66	وأقل من 10 سنوات 5	
1.85	11.56	110	وأقل من 15 سنة 10	
2.32	11.22	41	وأقل من 20 سنة 15	
2.75	11.36	26	20 فما فوق	
2.88	36.13	9	أقل من 5 سنوات	المدرّب
3.66	37.58	66	وأقل من 10 سنوات 5	
3.34	36.12	110	وأقل من 15 سنة 10	
5.01	36.50	41	وأقل من 20 سنة 15	
4.42	35.11	26	20 فما فوق	
3.15	23.43	9	أقل من 5 سنوات	المتدرب
2.64	22.07	66	وأقل من 10 سنوات 5	
3.27	21.60	110	وأقل من 15 سنة 10	
3.36	21.12	41	وأقل من 20 سنة 15	
2.44	22.39	26	20 فما فوق	

يتبين من الجدول السابق وجود فروق ظاهرية بين متوسط درجات تصنيف احتياجات أفراد عينة معلمي وإداريي مدارس التعليم قبل الجامعي لعناصر استبانة "قائمة الاحتياجات التدريبية" وفقاً (مدة خبرتهم)، وللتحقق من وجود فروق دالة إحصائية بين متوسط درجاتهم تعزى لمتغير (مدة الخبرة) أُجري تحليل التباين الأحادي (ANOVA) للتحقق من وجود فروق، والجدول الآتي يوضح ذلك:

الجدول (50) نتائج تحليل التباين الأحادي لمتوسط درجات تصنيف احتياجات أفراد عينة معلمي وإداريي مدارس التعليم قبل الجامعي لعناصر استبانة "قائمة الاحتياجات التدريبية" وفقاً لمتغير (مدة الخبرة)

العناصر	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	القيمة الاحتمالية	القرار عند مستوى الدلالة 0.05
الإدارة التدريبية	بين المجموعات	209.45	4	50.98	5.95	0.00	دال
	داخل المجموعات	2114.5	247	8.56			
	الكلية	2323.95	251				
المحتوى التدريبي وصفاته	بين المجموعات	21.72	4	5.67	1.32	0.26	غير دال
	داخل المجموعات	1062.09	247	4.29			
	الكلية	1083.81	251				
الطرائق والوسائل والأنشطة التدريبية	بين المجموعات	18.41	4	4.60	1.09	0.36	غير دال
	داخل المجموعات	1044.15	247	4.22			

				251	1062.56	الكلية	
دال	0.02	2.96	2.28	4	9.12	بين المجموعات	البيئة التدريبية
			0.77	247	191.62	داخل المجموعات	
				251	200.74	الكلية	
غير دال	0.07	2.17	18.29	4	73.18	بين المجموعات	المدرّب
			8.43	247	2082.92	داخل المجموعات	
				251	2156.10	الكلية	
غير دال	0.65	0.61	2.37	4	9.50	بين المجموعات	المتدرب
			3.87	247	957.41	داخل المجموعات	
				251	966.91	الكلية	

يتضح من الجدول السابق أن القيم الاحتمالية للعناصر (المحتوى التدريبي وصفاته) و(الطرائق والوسائل والأنشطة التدريبية) و(المدرّب) و(المتدرب) وهي على التوالي (0.26) و(0.36) و(0.07) و(0.65)، وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.05) أي أنها غير دالة، وبالتالي تُقبل الفرضية الصفرية التي تنصّ على أنه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تصنيف احتياجات أفراد عينة معلمي وإداريي مدارس التعليم قبل الجامعي لعناصر استبانة "قائمة الاحتياجات التدريبية" تعزى لمتغير (مدة الخبرة)، أمّا بالنسبة للعنصرين الآخرين وهما: (الإدارة التدريبية) و(البيئة التدريبية)، فتقبل الفرضية البديلة لأن قيمها الاحتمالية على التوالي (0.00) و(0.02) وهي دالة لأنها أصغر من مستوى الدلالة (0.05) أي أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تصنيف احتياجات أفراد عينة معلمي وإداريي مدارس التعليم قبل الجامعي لعناصر استبانة "قائمة الاحتياجات التدريبية" تبعاً لمتغير (مدة الخبرة) بالنسبة للمجالين المذكورين.

5/1/2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تصنيف احتياجات المتدربين تبعاً لـ (عناصر) الدورة التدريبية من وجهة نظر أفراد عينة معلمي وإداريي مدارس التعليم قبل الجامعي، تعزى لمتغير (طبيعة الوظيفة).

للتحقق من هذه الفرضية استُخدم اختبار (ت ستودنت) للعينات المستقلة لدراسة الفروق بين متوسط درجات تصنيف احتياجات كل من المعلمين والإداريين من أفراد عينة معلمي وإداريي مدارس التعليم قبل الجامعي لعناصر استبانة "قائمة الاحتياجات التدريبية"، والجدول الآتي يوضح ذلك:

الجدول (51) نتائج ستودنت لدراسة الفروق بين متوسط درجات تصنيف احتياجات أفراد عينة معلمي وإداريي مدارس التعليم قبل الجامعي لعناصر استبانة "قائمة الاحتياجات التدريبية" تبعاً لمتغير (طبيعة الوظيفة)

العناصر	الوظيفة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	القرار عند مستوى الدلالة 0.05
الإدارة التدريبية	تعليمية	201	41.88	4.15	1.06	250	0.96	غير دال
	إدارية	51	42.12	4.63				
المحتوى التدريبي وصفاته	تعليمية	201	26.20	3.54	0.65	250	0.54	غير دال
	إدارية	51	26.64	3.92				
الطرائق والوسائل والأنشطة التدريبية	تعليمية	201	30.33	3.64	2.23	250	0.37	غير دال
	إدارية	51	30.81	3.38				
البيئة التدريبية	تعليمية	201	10.55	1.73	0.56	250	0.94	غير دال
	إدارية	51	11.10	1.91				
المدرّب	تعليمية	201	34.70	4.75	1.68	250	0.19	غير دال
	إدارية	51	36.12	3.49				
المتدرب	تعليمية	201	21.66	3.67	1.23	250	0.64	غير دال
	إدارية	51	23.02	2.19				

يظهر من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تصنيف احتياجات المعلمين والإداريين من عينة معلمي وإداريي مدارس التعليم قبل الجامعي لعناصر استبانة "قائمة الاحتياجات التدريبية"، إذ إنّ القيم الاحتمالية جميعها كانت أكبر من (0.05) وبالتالي لا توجد فروق، وهذا يشير إلى أنّ احتياجاتهم لعناصر استبانة "قائمة الاحتياجات التدريبية" لا تختلف باختلاف وظيفة المتدرب (تعليمية، إدارية) وهذا ما اتفق مع نتائج دراسة (العنزي مرجع سابق، 2009)، لكنّه اختلف مع دراسة ستاتلر (Statlter، 200) الذي أظهر أنّ مدرّاء المدارس أكثر اهتماماً بضرورة تدريب المعلمين أثناء الخدمة من خلال اختلاف قوة تصنيفهم للاحتياجات التدريبية، وربما يعود هذا الاختلاف مع دراسة ستاتلر إلى اختلاف دور التطوّر العلمي والتقني وانعكاس ذلك من خلال ازدياد أهمية التدريب لدى المعلمين والمدرّاء أثناء الخدمة على حدّ سواء.

وبناءً عليه وبعد التأكّد من نتائج الفرضيات في عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تصنيف احتياجات أفراد عينة معلمي وإداريي مدارس التعليم قبل الجامعي يعود لأي من المتغيرات المستقلة (المرحلة التعليمية، والجنس، والمؤهل العلمي، ومدة الخبرة،

وطبيعة الوظيفة)، هذا بالإضافة إلى نتائج الإجابة عن الأسئلة الفرعية التي أكدت أن قيم متوسطات جميع العناصر وكذلك جميع بنود الاستبانة جاءت مرتفعة نسبياً بين عنصر وآخر أو بند وآخر، إلا أن معظمها كان مرتفعاً مما يدل على إمكانية تبويبها ضمن قائمة التصنيف المعياري بما فيها العناصر أو البنود القليلة التي جاءت بقيم متوسطة فهي قد شكّلت أيضاً احتياجاً عند نسبة لا بأس بها من أفراد العينة، هذا بالإضافة إلى عدم تأثر مدى الإجابات باختلاف المرحلة التعليمية، وأكدت النتائج أن قيم متوسطاتها كانت مرتفعة على اختلاف هذه المراحل مما يؤكد أن استبانة "قائمة الاحتياجات التدريبية" بكل عناصرها وبنودها تمثل بحد ذاتها الإجابة عن السؤال الرئيسي الأول وعدّها: "قائمة التصنيف المعياري لعناصر دورات البرامج التدريبية لتنمية الموارد البشرية التعليمية، وفق احتياجاتهم" وهي ما تسمى أيضاً في هذه الدراسة بـ "قائمة التصنيف المعياري لاحتياجات التدريب"، والتي يمكن على أساسها مقارنة عناصر أية دورة تدريبية للموارد البشرية التعليمية، بعناصر هذا المعيار للتأكد من تلبيتها احتياجات المتدربين وبالتالي فاعليتها.

وهكذا تُعدّ بنود الاستبانة كافة هي احتياجات تدريبية واجبة التلبية حسب ترتيب قوة درجاتها الموضحة أعلاه لتشكل وفق عناصر الدورة التدريبية المدروسة سابقاً التصنيف المعياري المطلوب من هذا البحث.

2/2- الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات "تصنيف الكفايات الأدائية" تبعاً لـ (مجالاتها)، من وجهة نظر أفراد عينة معلمي وإداريي مدارس التعليم قبل الجامعي، تعزى للمتغيرات (المرحلة التعليمية، الجنس، المؤهل العلمي، مدة الخبرة، طبيعة الوظيفة).

للتحقق من الفرضية الثانية لابد من اختبارها تبعاً لكل متغير على حدة، من خلال الفرضيات الفرعية الآتية:

1/2/2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات "تصنيف الكفايات الأدائية" تبعاً لـ (مجالاتها)، من وجهة نظر أفراد عينة معلمي وإداريي مدارس التعليم قبل الجامعي، تعزى لمتغير (المرحلة التعليمية)

للتحقق من الفرضية حُسبت المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات تصنيف احتياجات أفراد عينة معلمي وإداريي مدارس التعليم قبل الجامعي لـ (مجالات) استبانة "قائمة الكفايات الأدائية" وفقاً للمرحلة التعليمية، والجدول الآتي يوضح ذلك:

الجدول (52) المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات تصنيف احتياجات أفراد عينة معلمي وإداريي مدارس التعليم قبل الجامعي لمجالات استبانة "قائمة الكفايات الأدائية"، تبعاً لمتغير (المرحلة التعليمية)

المجالات	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
مجال التخطيط للدرس	حلقة أولى	51	24.72	2.63
	حلقة ثانية	75	24.85	2.95
	ثانوية	126	23.80	4.20
المجال العلمي	حلقة أولى	51	22.15	2.17
	حلقة ثانية	75	20.75	3.65
	ثانوية	126	23.10	3.22
المجال التربوي	حلقة أولى	51	73.70	7.12
	حلقة ثانية	75	70.62	7.62
	ثانوية	126	71.32	5.55
مجال التقويم	حلقة أولى	51	40.12	4.32
	حلقة ثانية	75	40.75	5.36
	ثانوية	126	40.80	3.63
مجال الإدارة الصفية	حلقة أولى	51	23.95	2.85
	حلقة ثانية	75	23.60	3.50
	ثانوية	126	25.50	1.63
المجال الشخصي	حلقة أولى	51	39.86	3.30
	حلقة ثانية	75	36.90	4.52
	ثانوية	126	39.60	2.10

يتبين من الجدول السابق وجود فروق ظاهرية بين متوسط درجات تصنيف احتياجات أفراد عينة معلمي وإداريي مدارس التعليم قبل الجامعي لمجالات استبانة "قائمة الكفايات الأدائية" تبعاً للمرحلة التعليمية، وللتحقق من وجود فروق دالة إحصائية بين متوسط درجاتهم تعزى لمتغير المرحلة التعليمية حُلِّل التباين الأحادي (ANOVA) للتحقق من وجود فروق، والجدول الآتي يوضح ذلك:

الجدول (53) نتائج تحليل التباين الأحادي لمتوسط درجات تصنيف احتياجات أفراد عينة معلمي وإداريي مدارس التعليم قبل الجامعي لمجالات استبانة "قائمة الكفايات الأدائية"، تبعاً لمتغير (المرحلة التعليمية)

المجالات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	القيمة الاحتمالية	القرار عند مستوى الدلالة 0.05
مجال التخطيط للدرس	بين المجموعات	20.33	2	10.16	2.76	0.06	غير دال
	داخل المجموعات	914.58	249	3.67			
	الكلي	934.91	251				

المجال العلمي	بين المجموعات	37.45	2	18.27	4.68	0.00	دال
	داخل المجموعات	971.41	249	3.90			
	الكلي	1008.86	251				
المجال التربوي	بين المجموعات	401.50	2	200.65	6.50	0.00	دال
	داخل المجموعات	7678.32	249	30.83			
	الكلي	8079.82	251				
مجال التقويم	بين المجموعات	86.29	2	44.12	3.66	0.02	دال
	داخل المجموعات	2998.13	249	12.04			
	الكلي	3084.42	251				
مجال الإدارة الصفية	بين المجموعات	21.56	2	10.98	2.39	0.09	غير دال
	داخل المجموعات	1142.15	249	4.58			
	الكلي	1163.71	251				
المجال الشخصي	بين المجموعات	156.75	2	78.37	7.62	0.00	دال
	داخل المجموعات	2510.36	249	10.28			
	الكلي	2667.11	251				

يتضح من الجدول السابق أن القيم الاحتمالية لمجالي (التخطيط للدرس) ومجال (الإدارة الصفية) وهي على التوالي (0.06) و(0.09)، هي أكبر من مستوى الدلالة (0.05) أي أنها غير دالة، وبالتالي تُقبل الفرضية الصفرية التي تنصّ على أنه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المرحلة التعليمية، بالنسبة المجالين المذكورين، أما بالنسبة لبقية المجالات وهي: (المجال العلمي) (المجال التربوي) (مجال التقويم) (المجال الشخصي)، فتقبل الفرضية البديلة لأن قيمها الاحتمالية جميعها دالة وهي أصغر من (0.05) أي أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تصنيف احتياجات أفراد عينة معلمي وإداريي مدارس التعليم قبل الجامعي لمجالات استبانة "قائمة الكفايات الأدائية" تبعاً لمتغير (المرحلة التعليمية) بالنسبة للمجالات الأربعة المذكورة.

2/2/2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات "تصنيف الكفايات الأدائية" تبعاً لـ (مجالاتها)، من وجهة نظر أفراد عينة معلمي وإداريي مدارس التعليم قبل الجامعي، تعزى لمتغير (الجنس).

للتحقق من الفرضية استُخدم اختبار (ت ستودنت) للعينات المستقلة لدراسة الفروق بين متوسط درجات تصنيف احتياجات كل من الذكور والإناث لعناصر استبانة "قائمة الكفايات الأدائية" والجدول الآتي يوضح ذلك:

الجدول (54) نتائج ت ستودنت لدراسة الفروق بين متوسط درجات تصنيف احتياجات أفراد عينة معلمي وإداريي مدارس التعليم قبل الجامعي لـ (مجالات) استبانة "قائمة الكفايات الأدائية" تعزى لمتغير الجنس

المجالات	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	القرار عند مستوى الدلالة 0.05
مجال التخطيط للدرس	ذكور	94	23.63	3.11	1.23	250	0.41	غير دال
	إناث	158	24.15	2.66				
المجال العلمي	ذكور	94	21.79	3.29	0.83	250	0.51	غير دال
	إناث	158	21.98	2.85				
المجال التربوي	ذكور	94	73.85	8.79	0.93	250	0.86	غير دال
	إناث	158	73.25	8.72				
مجال التقويم	ذكور	94	40.94	5.45	0.23	250	0.18	غير دال
	إناث	158	40.84	5.39				
مجال الإدارة الصفية	ذكور	94	25.21	3.39	1.31	250	0.63	غير دال
	إناث	158	25.44	3.20				
المجال الشخصي	ذكور	94	39.36	4.48	0.65	250	0.98	غير دال
	إناث	158	39.52	5.42				

يظهر من الجدول أيضاً عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تصنيف احتياجات الذكور والإناث من عينة معلمي وإداريي مدارس التعليم قبل الجامعي لمجالات استبانة "قائمة الكفايات الأدائية"، إذ إن القيم الاحتمالية جميعها كانت أكبر من (0.05) وبالتالي لا توجد فروق، وهذا يشير إلى أن الاحتياجات لا تختلف باختلاف جنس المتدرب، وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية التي تنص على أنه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تصنيف احتياجات أفراد عينة معلمي وإداريي مدارس التعليم قبل الجامعي لمجالات استبانة "قائمة الكفايات الأدائية" تعزى لمتغير الجنس كما في دراسة (نرجنسي Nergnecy، 2003).

2/3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تصنيف الكفايات الأدائية تبعاً لـ (مجالاتها)، من وجهة نظر أفراد عينة معلمي وإداريي مدارس التعليم قبل الجامعي، تعزى لمتغير (المؤهل العلمي).

للتحقق من الفرضية حُسبت المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات تصنيف احتياجات أفراد العينة لمجالات استبانة "قائمة الكفايات الأدائية" وفقاً لمؤهلهم العلمي، والجدول الآتي يوضح ذلك:

الجدول (55) المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات تصنيف احتياجات أفراد عينة معلمي وإداريي مدارس التعليم قبل الجامعي لمجالات استبانة "قائمة الكفايات الأدائية" تعزى لمتغير المؤهل العلمي

المجالات	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
مجال التخطيط للدرس	معهد	107	25.41	2.67
	إجازة جامعية	101	25.70	3.41
	دراسات عليا	44	23.33	4.23
المجال العلمي	معهد	107	21.31	1.78
	إجازة جامعية	101	21.72	2.32
	دراسات عليا	44	23.55	2.34
المجال التربوي	معهد	107	74.11	7.23
	إجازة جامعية	101	72.44	7.62
	دراسات عليا	44	72.51	4.79
مجال التقويم	معهد	107	40.56	3.54
	إجازة جامعية	101	40.94	5.25
	دراسات عليا	44	41.80	3.40
مجال الإدارة الصفية	معهد	107	24.71	2.66
	إجازة جامعية	101	24.93	2.80
	دراسات عليا	44	25.20	2.79
المجال الشخصي	معهد	107	39.56	3.86
	إجازة جامعية	101	38.26	5.21
	دراسات عليا	44	39.80	3.68

يتبين من الجدول السابق وجود فروق ظاهرية بين متوسط درجات تصنيف احتياجات أفراد عينة معلمي وإداريي مدارس التعليم قبل الجامعي وفقاً لمؤهلهم العلمي، وللتحقق من وجود فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات تصنيف أفراد عينة معلمي وإداريي مدارس التعليم قبل الجامعي لمجالات استبانة "قائمة الكفايات الأدائية" تعزى لمتغير المؤهل العلمي، أُجري تحليل التباين الأحادي (ANOVA) للتحقق من وجود فروق، والجدول الآتي يوضح ذلك:

الجدول (56) نتائج تحليل التباين الأحادي لمتوسط درجات تصنيف احتياجات أفراد عينة معلمي وإداريي مدارس التعليم قبل الجامعي لمجالات استبانة "قائمة الكفايات الأدائية" وفقاً لمتغير المؤهل العلمي

المجالات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	القيمة الاحتمالية	القرار عند مستوى الدلالة 0.05
مجال التخطيط للدرس	بين المجموعات	21.33	2	10.66	2.89	0.05	غير دال
	داخل المجموعات	916.59	249	3.68			
	الكلي	937.92	251				
المجال العلمي	بين المجموعات	38.45	2	19.21	4.89	0.00	دال
	داخل المجموعات	980.53	249	3.93			
	الكلي	1018.98	251				
المجال التربوي	بين المجموعات	403.55	2	201.77	6.54	0.00	دال
	داخل المجموعات	7678.41	249	30.83			
	الكلي	8081.96	251				
مجال التقويم	بين المجموعات	85.29	2	42.64	3.53	0.03	دال
	داخل المجموعات	3001.22	249	12.05			
	الكلي	3086.51	251				
مجال الإدارة الصفية	بين المجموعات	20.56	2	10.28	0.17	0.38	غير دال
	داخل المجموعات	1142.14	249	10.58			
	الكلي	1162.70	251				
المجال الشخصي	بين المجموعات	156.75	2	78.37	7.77	0.00	دال
	داخل المجموعات	2510.44	249	10.08			
	الكلي	2667.19	251				

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق دالة تعزى لمتغير (المؤهل العلمي) فيما يتعلق بمجالين فقط هما (التخطيط للدرس) وقيمته الاحتمالية (0.05) ومجال (الإدارة الصفية) بقيمة احتمالية (0.38)، وهما أكبر من مستوى الدلالة، وهذا يشير إلى قبول الفرضية الصفية إذ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تصنيف احتياجات أفراد عينة معلمي وإداريي مدارس التعليم قبل الجامعي لمجالات استبانة "قائمة الكفايات الأدائية" تعزى لمتغير (المؤهل العلمي) بالنسبة للمجالين المذكورين، وهذا ما اتفقت فيه الدراسة مع دراسة (الورثان،

(2006)، وأما بالنسبة لبقية المجالات فقيمها الاحتمالية جميعها أصغر من (0.05) وهذا يشير إلى أنها دالة أي يختلف التصنيف باختلاف المؤهل العلمي، وبذلك تُقبل الفرضية البديلة التي تنص على أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تصنيف احتياجات أفراد عينة معلمي وإداريي مدارس التعليم قبل الجامعي لمجالات استبانة "قائمة الكفايات الأدائية" تعزى لمتغير المؤهل العلمي بالنسبة لـ (المجال العلمي، والمجال التربوي، ومجال التقويم، والمجال الشخصي).

4/2/2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات "تصنيف الكفايات الأدائية" تبعاً لـ (مجالاتها)، من وجهة نظر أفراد عينة معلمي وإداريي مدارس التعليم قبل الجامعي، تعزى لمتغير (مدة الخبرة).

للتحقق من الفرضية حُسبت المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات تصنيف احتياجات أفراد العينة لعناصر استبانة "قائمة الكفايات الأدائية" وفقاً لعدد سنوات خبرتهم، والجدول الآتي يوضح ذلك:

الجدول (57) المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات تصنيف احتياجات أفراد عينة معلمي وإداريي مدارس التعليم قبل الجامعي لمجالات استبانة "قائمة الكفايات الأدائية" تعزى لمتغير مدة الخبرة

المجالات	سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
مجال التخطيط للدرس	أقل من 5 سنوات	9	25.13	3.36
	وأقل من 10 سنوات 5	66	25.52	2.96
	وأقل من 15 سنة 10	110	26.96	1.43
	وأقل من 20 سنة 15	41	24.13	3.19
	20 فما فوق	26	23.59	3.97
المجال العلمي	أقل من 5 سنوات	9	23.17	3.33
	وأقل من 10 سنوات 5	66	22.88	3.54
	وأقل من 15 سنة 10	110	22.91	2.56
	وأقل من 20 سنة 15	41	22.54	3.79
	20 فما فوق	26	21.91	3.28
المجال التربوي	أقل من 5 سنوات	9	73.52	7.38
	وأقل من 10 سنوات 5	66	75.21	3.87
	وأقل من 15 سنة 10	110	74.44	5.40
	وأقل من 20 سنة 15	41	73.88	9.55
	20 فما فوق	26	74.09	8.76
مجال التقويم	أقل من 5 سنوات	9	41.43	4.84

3.18	42.50	66	وأقل من 10 سنوات 5	
3.76	41.64	110	وأقل من 15 سنة 10	
6.59	40.23	41	وأقل من 20 سنة 15	
5.64	40.75	26	20 فما فوق	
2.77	25.52	9	أقل من 5 سنوات	مجال الإدارة الصفية
1.42	26.12	66	وأقل من 10 سنوات 5	
2.47	25.92	110	وأقل من 15 سنة 10	
4.67	25.81	41	وأقل من 20 سنة 15	
4.19	24.73	26	20 فما فوق	
4.20	39.96	9	أقل من 5 سنوات	المجال الشخصي
4.15	40.58	66	وأقل من 10 سنوات 5	
3.66	40.48	110	وأقل من 15 سنة 10	
5.68	38.92	41	وأقل من 20 سنة 15	
4.46	38.55	26	20 فما فوق	

يتبين من الجدول السابق وجود فروق ظاهرية بين متوسط درجات تصنيف احتياجات أفراد عينة معلمي وإداريي مدارس التعليم قبل الجامعي لمجالات استبانة "قائمة الكفايات الأدائية" وفقاً لعدد سنوات خبرتهم، وللتحقق من وجود فروق دالة إحصائياً أُجري تحليل التباين الأحادي (ANOVA) للتحقق من وجود فروق، والجدول الآتي يوضح ذلك:

الجدول (58) نتائج تحليل التباين الأحادي لمتوسط درجات تصنيف احتياجات أفراد عينة معلمي وإداريي مدارس التعليم قبل الجامعي لمجالات استبانة "قائمة الكفايات الأدائية" تعزى لمتغير مدة الخبرة

المجالات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	القيمة الاحتمالية	القرار عند مستوى الدلالة 0.05
مجال التخطيط للدرس	بين المجموعات	35.49	4	8.85	2.38	0.05	غير دال
	داخل المجموعات	920.72	247	3.72			
	الكلية	956.21	251				
المجال العلمي	بين المجموعات	46.15	4	11.51	2.94	0.02	دال
	داخل المجموعات	955.86	247	3.87			
	الكلية	1002.01	251				
المجال التربوي	بين المجموعات	418.33	4	104.58	3.29	0.01	دال
	داخل المجموعات	7857.21	247	31.81			
	الكلية	8275.54	251				
مجال التقويم	بين المجموعات	76.65	4	19.16	1.54	0.19	غير دال
	داخل المجموعات	3066.39	247	12.41			

				251	3143.04	الكلية	
غير دال	0.16	1.62	7.47	4	29.89	بين المجموعات	مجال الإدارة الصفية
			4.59	247	1133.92	داخل المجموعات	
				251	1163.81	الكلية	
دال	0.00	3.54	36.98	4	147.95	بين المجموعات	المجال الشخصي
			10.44	247	2580.12	داخل المجموعات	
				251	2728.07	الكلية	

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تصنيف احتياجات أفراد عينة معلمي وإداريي مدارس التعليم قبل الجامعي لمجالات استبانة "قائمة الكفايات الأدائية" تعزى لمتغير مدة الخبرة، بالنسبة للمجالات: مجال التخطيط للدرس (0.05) ومجال التقويم (0.19) ومجال الإدارة الصفية (0.16) إذ إن القيم الاحتمالية كانت أكبر من مستوى الدلالة وبالتالي لا توجد فروق دالة، وهذا يشير إلى أن تصنيف أفراد العينة لاحتياجاتهم لا يختلف باختلاف عدد سنوات خبرتهم، وبالتالي نقبل الفرضية الصفية التي تنص على أنه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تصنيف احتياجات أفراد عينة معلمي وإداريي مدارس التعليم قبل الجامعي لمجالات استبانة "قائمة الكفايات الأدائية" تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة، وأما بالنسبة لبقية المجالات وهي المجال العلمي والمجال التربوي والمجال الشخصي فقد بلغت قيمها الاحتمالية على التوالي (0.02) و (0.01) و (0.00) أي أقل من مستوى الدلالة، وبالتالي نقبل الفرضية البديلة لوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تصنيف احتياجات أفراد عينة معلمي وإداريي مدارس التعليم قبل الجامعي لمجالات استبانة "قائمة الكفايات الأدائية" تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة، وهذا ما اتفقت فيه الدراسة مع دراسة (ماندوكو وإدوارد وتشاريوت Manduku & Edward & Cheruiyot، 2017).

2/2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تصنيف الكفايات الأدائية تبعاً لـ (مجالاتها)، من وجهة نظر أفراد عينة معلمي وإداريي مدارس التعليم قبل الجامعي، تعزى لمتغير (المتغير الوظيفية).

للتحقق من هذه الفرضية استُخدم اختبار (ت ستودنت) للعينات المستقلة لدراسة الفروق بين متوسط درجات تصنيف احتياجات كل من المعلمين والإداريين من أفراد عينة معلمي وإداريي مدارس التعليم قبل الجامعي لمجالات استبانة "قائمة الكفايات الأدائية"، والجدول الآتي يوضح ذلك:

الجدول (59) نتائج ستودنت لدراسة الفروق بين متوسط درجات تصنيف احتياجات أفراد عينة معلمي وإداريي مدارس التعليم قبل الجامعي لمجالات استبانة "قائمة الكفايات الأدائية" تبعاً لمتغير (طبيعة الوظيفة)

المجالات	الوظيفة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	القرار عند مستوى الدلالة 0.05
مجال التخطيط للدرس	تعليمية	201	23.57	3.11	1.95	250	0.44	غير دال
	إدارية	51	23.15	2.66				
المجال العلمي	تعليمية	201	21.80	2.29	0.69	250	0.68	غير دال
	إدارية	51	21.85	2.85				
المجال التربوي	تعليمية	201	73.85	8.79	0.85	250	0.096	غير دال
	إدارية	51	73.25	7.72				
مجال التقويم	تعليمية	201	41.94	5.45	0.67	250	0.56	غير دال
	إدارية	51	40.84	4.39				
مجال الإدارة الصفية	تعليمية	201	26.21	2.39	1.25	250	0.71	غير دال
	إدارية	51	25.44	3.20				
المجال الشخصي	تعليمية	201	39.36	3.48	1.65	250	0.89	غير دال
	إدارية	51	38.80	3.75				

ظهر من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تصنيف احتياجات المعلمين والإداريين من عينة معلمي وإداريي مدارس التعليم قبل الجامعي لمجالات استبانة "قائمة الكفايات الأدائية"، إذ إن القيم الاحتمالية جميعها كانت أكبر من (0.05) وبالتالي لا توجد فروق، وهذا يشير إلى أنّ الاحتياجات لا تختلف باختلاف وظيفة المتدرب، وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية التي تنص على أنه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تصنيف احتياجات أفراد عينة معلمي وإداريي مدارس التعليم قبل الجامعي لمجالات استبانة "قائمة الكفايات الأدائية" تعزى لمتغير الوظيفة.

وبناء عليه وبعد التأكد من نتائج الفرضيات في عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تصنيف احتياجات أفراد عينة معلمي وإداريي مدارس التعليم قبل الجامعي يعود لأي من المتغيرات المستقلة (المرحلة التعليمية، والجنس، والمؤهل العلمي، ومدة الخبرة، وطبيعة الوظيفة)، هذا بالإضافة إلى نتائج الإجابة عن الأسئلة الفرعية التي أكدت أن قيم متوسطات جميع المجالات وكذلك جميع بنودها في الاستبانة جاءت مرتفعة على نحو نسبي بين مجال وآخر أو بين بند وآخر، إلا أن معظمها كان مرتفعاً مما يدلّ على إمكانية تبويبها ضمن "قائمة التصنيف المعياري للكفايات الأدائية" بما فيها المجالات أو البنود القليلة التي جاءت بقيم

متوسطة فهي قد شكلت أيضاً احتياجاً عند نسبة لا بأس بها من أفراد العينة، هذا بالإضافة إلى عدم تأثر مدى الإجابات باختلاف المرحلة التعليمية، وأكدت النتائج أن قيم متوسطاتها كانت مرتفعة على اختلاف هذه المراحل، مما يؤكد أن استبانة "الكفايات الأدائية" بكل مجالاتها وبنودها تمثل بحد ذاتها الإجابة عن السؤال الرئيسي الثاني وعدّها: ("قائمة التصنيف المعياري للكفايات الأدائية" الواجب تمكينها لدى المعلم المتدرب من خلال الدورة التدريبية، وذلك وفق احتياجات عينة معلمي وإداريي مدارس التعليم قبل الجامعي)، والذي يمكن على أساسها مقارنة درجة تلبية هذه الكفايات قبل الدورة التدريبية وبعدها، لدى المعلم المتدرب بمجالاتها كافة، للتأكد من فاعلية البرنامج المدروس والتي تعبر عن درجة تحسن أداء المعلم المتدرب ما بعد الدورة التدريبية

3/2- الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلبية دورات "برنامج تغيير منهجية التدريب" لاحتياجات المتدربين من (عناصر) " قائمة التصنيف المعياري للاحتياجات" وتوفرها، من وجهة نظر المتدربين المشاركين في البرنامج المدروس من معلمي وإداريي مدارس التعليم المهني والتقني، تعزى للمتغيرات (الجنس، مدة الخبرة، المحافظة التي تدربوا فيها، طبيعة الوظيفة، المؤهل العلمي).
للتحقق من الفرضية الثالثة لابد من اختبارها تبعاً لكل متغير على حدة، من خلال الفرضيات الفرعية الآتية:

1/3/2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلبية دورات "برنامج تغيير منهجية التدريب" لاحتياجات المتدربين من (عناصر) " قائمة التصنيف المعياري للاحتياجات" وتوفرها، من وجهة نظر المتدربين المشاركين في البرنامج المدروس من معلمي وإداريي مدارس التعليم المهني والتقني، تعزى لمتغير الجنس.

للتحقق من ذلك استُخدم اختبار (ت ستودنت) للعينات المستقلة لدراسة الفروق بين متوسط درجات كل من الذكور والإناث في عينة المشاركين في برنامج تغيير منهجية التدريب للعام الدراسي 2016-2017 من معلمي وإداريي مدارس التعليم المهني والتقني من حيث تلبية عناصر البرنامج المدروس لاحتياجاتهم والجدول الآتي يوضح ذلك:

الجدول (60) نتائج (ت ستودنت) لدراسة الفروق بين متوسط درجات أفراد عينة المشاركين في برنامج تغيير منهجية التدريب للعام الدراسي 2016-2017 من معلمي وإداريي مدارس التعليم المهني والتقني من حيث تلبية عناصر البرنامج المدروس احتياجاتهم، تبعاً لمتغير الجنس

العناصر	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	القرار عند مستوى الدلالة 0.05
الإدارة التدريبية	ذكور	47	35.04	5.33	0.036	108	0.972	غير دال
	إناث	63	35.08	4.77				
المحتوى التدريبي وصفاته	ذكور	47	23.15	3.60	0.130	108	0.897	غير دال
	إناث	63	23.06	3.55				
الطرائق والوسائل والأنشطة التدريبية	ذكور	47	27.00	4.27	0.389	108	0.698	غير دال
	إناث	63	27.31	4.07				
البيئة التدريبية	ذكور	47	35.04	1.76	0.849	108	0.398	غير دال
	إناث	63	9.26	1.89				
المدرّب	ذكور	47	9.56	5.44	0.032	108	0.974	غير دال
	إناث	63	33.00	4.69				
المتدرّب	ذكور	47	32.97	3.11	0.467	108	0.641	غير دال
	إناث	63	20.15	2.90				

يظهر من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الذكور والإناث في عينة المشاركين في برنامج تغيير منهجية التدريب للعام الدراسي 2016-2017 من معلمي وإداريي مدارس التعليم المهني والتقني من حيث تلبية عناصر البرنامج المدروس لاحتياجاتهم، إذ إنّ القيم الاحتمالية جميعها كانت أكبر من (0.05) وبالتالي لا توجد فروق، وهذا يشير إلى أنّ تلبية الاحتياجات لا تختلف باختلاف جنس المتدرّب.

2/3/2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلبية دورات "برنامج تغيير منهجية التدريب" لاحتياجات المتدربين من (عناصر) " قائمة التصنيف المعياري للاحتياجات" وتوفرها، من وجهة نظر المتدربين المشاركين في البرنامج المدروس من معلمي وإداريي مدارس التعليم المهني والتقني تعزى لمتغير (مدة الخبرة).

للتحقق من ذلك حُسبت المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة المشاركين في برنامج تغيير منهجية التدريب للعام الدراسي 2016-2017 من معلمي وإداريي مدارس

التعليم المهني والتقني من حيث تلبية عناصر البرنامج المدروس لاحتياجاتهم وفقاً لعدد سنوات خبرتهم تبعاً للاستبانة الأولى، والجدول الآتي يوضح ذلك:

الجدول (61) المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة من حيث تلبية عناصر البرنامج المدروس لاحتياجاتهم تبعاً لمتغير مدة الخبرة

العناصر	سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الإدارة التدريبية	أقل من 5 سنوات	23	35.17	3.68
	5 وأقل من 10 سنوات	14	37.15	5.49
	10 وأقل من 15 سنة	25	35.64	4.91
	15 وأقل من 20 سنة	26	34.88	4.38
	20 فما فوق	22	33.27	6.33
المحتوى التدريبي وصفاته	أقل من 5 سنوات	23	22.13	3.15
	5 وأقل من 10 سنوات	14	23.00	4.73
	10 وأقل من 15 سنة	25	23.56	2.95
	15 وأقل من 20 سنة	26	23.62	3.72
	20 فما فوق	22	23.09	3.71
الطرائق والوسائل والأنشطة التدريبية	أقل من 5 سنوات	23	28.46	3.74
	5 وأقل من 10 سنوات	14	28.23	4.32
	10 وأقل من 15 سنة	25	26.96	3.90
	15 وأقل من 20 سنة	26	26.04	3.82
	20 فما فوق	22	26.77	4.88
البيئة التدريبية	أقل من 5 سنوات	23	9.54	1.84
	5 وأقل من 10 سنوات	14	9.23	1.83
	10 وأقل من 15 سنة	25	8.96	1.62
	15 وأقل من 20 سنة	26	9.69	1.99
	20 فما فوق	22	9.68	1.91
المدرّب	أقل من 5 سنوات	23	32.21	5.06
	5 وأقل من 10 سنوات	14	34.69	4.89
	10 وأقل من 15 سنة	25	33.52	4.47
	15 وأقل من 20 سنة	26	32.77	5.15
	20 فما فوق	22	32.45	5.49

2.67	20.46	23	أقل من 5 سنوات	المتدرب
3.51	20.00	14	وأقل من 10 سنوات 5	
2.82	20.72	25	وأقل من 15 سنة 10	
2.86	20.38	26	وأقل من 20 سنة 15	
3.42	19.77	22	20 فما فوق	

يتبين من الجدول السابق وجود فروق ظاهرية بين متوسط درجات أفراد العينة وفقاً لعدد سنوات خبرتهم، وللتحقق من وجود فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد العينة من حيث تلبية عناصر البرنامج المدروس لاحتياجاتهم وفقاً لعدد سنوات خبرتهم، حُلّل التباين الأحادي (ANOVA) للتحقق من وجود فروق، والجدول الآتي يوضح ذلك:

الجدول (62) نتائج تحليل التباين الأحادي لمتوسط درجات أفراد العينة من حيث تلبية عناصر البرنامج المدروس لاحتياجاتهم وفقاً لمتغير (مدة الخبرة)

العناصر	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	القيمة الاحتمالية	القرار عند مستوى الدلالة 0.05
الإدارة التدريبية	بين المجموعات	136.75	4	34.19	1.394	0.241	غير دال
	داخل المجموعات	2575.80	105	24.53			
	الكلي	2712.56	109				
المحتوى التدريبي وصفاته	بين المجموعات	35.14	4	8.79	0.688	0.602	غير دال
	داخل المجموعات	1340.76	105	12.77			
	الكلي	1375.90	109				
الطرائق والوسائل والأنشطة التدريبية	بين المجموعات	92.31	4	23.08	1.364	0.251	غير دال
	داخل المجموعات	1776.05	105	16.92			
	الكلي	1868.36	109				
البيئة التدريبية	بين المجموعات	9.52	4	2.38	0.699	0.595	غير دال
	داخل المجموعات	357.54	105	3.41			
	الكلي	367.06	109				
المدرّب	بين المجموعات	66.93	4	16.73	0.663	0.619	غير دال
	داخل المجموعات	2651.04	105	25.25			
	الكلي	2717.96	109				
المتدرب	بين المجموعات	12.48	4	3.12	0.344	0.848	غير دال
	داخل المجموعات	953.02	105	9.08			
	الكلي	965.49	109				

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد عينة المشاركين في برنامج تغيير منهجية التدريب للعام الدراسي 2016-2017 من معلمي وإداريي مدارس التعليم المهني والتقني من حيث تلبية عناصر البرنامج المدروس لاحتياجاتهم وفقاً لعدد سنوات الخبرة، إذ إن القيم الاحتمالية جميعها كانت أكبر من (0.05) وبالتالي لا توجد فروق، وهذا يشير إلى أن تلبية احتياجات المشاركين لا تختلف باختلاف عدد سنوات خبرتهم.

3/3/2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلبية دورات "برنامج تغيير منهجية التدريب" لاحتياجات المتدربين من (عناصر) " قائمة التصنيف المعياري للاحتياجات" وتوفرها، من وجهة نظر المتدربين المشاركين في البرنامج المدروس من معلمي وإداريي مدارس التعليم المهني والتقني تعزى لمتغير (المحافظة التي تدربوا فيها).
للتحقق من ذلك حُسبت المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة من حيث تلبية عناصر البرنامج المدروس احتياجاتهم وفقاً للمحافظة التي يتدربون فيها، والجدول الآتي يوضح ذلك:

الجدول (63) المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة المشاركين في برنامج تغيير منهجية التدريب للعام الدراسي 2016-2017 من معلمي وإداريي مدارس التعليم المهني والتقني من حيث تلبية عناصر البرنامج المدروس احتياجاتهم تبعاً لمتغير (المحافظة التي تدربوا فيها)

العناصر	المحافظة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الإدارة التدريبية	اللاذقية	39	35.51	4.44
	دمشق	23	32.91	4.26
	السويداء	18	35.11	7.05
	طرطوس	30	36.10	4.44
المحتوى التدريبي وصفاته	اللاذقية	39	22.46	3.63
	دمشق	23	21.96	3.99
	السويداء	18	24.22	3.30
	طرطوس	30	24.13	2.86
الطرائق والوسائل والأنشطة التدريبية	اللاذقية	39	27.49	3.77
	دمشق	23	26.61	4.25
	السويداء	18	26.67	5.43
	طرطوس	30	27.53	3.76
البيئة التدريبية	اللاذقية	39	9.38	1.65
	دمشق	23	10.26	1.94
	السويداء	18	9.56	1.92

1.77	8.80	30	طرطوس	المدرّب
4.79	32.92	39	اللاذقية	
5.05	31.61	23	دمشق	
5.68	33.72	18	السويداء	
4.80	33.67	30	طرطوس	
2.80	20.23	39	اللاذقية	المتدرّب
3.19	20.52	23	دمشق	
3.53	19.33	18	السويداء	
2.65	20.83	30	طرطوس	

يتبين من الجدول السابق وجود فروق ظاهرية بين متوسط درجات أفراد العينة وفقاً للمحافظة التي يتدربون فيها، وللتحقق من وجود فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد عينة المشاركين في برنامج تغيير منهجية التدريب للعام الدراسي 2016-2017 من معلمي وإداريي مدارس التعليم المهني والتقني من حيث تلبية عناصر البرنامج المدروس لاحتياجاتهم وفقاً للمحافظة، أُجري تحليل التباين الأحادي (ANOVA) للتحقق من وجود فروق، والجدول الآتي يوضح ذلك:

الجدول (64) نتائج تحليل التباين الأحادي لمتوسط درجات أفراد عينة المشاركين في برنامج تغيير منهجية التدريب للعام الدراسي 2016-2017 من معلمي وإداريي مدارس التعليم المهني والتقني من حيث تلبية عناصر البرنامج المدروس لاحتياجاتهم وفقاً لمتغير (المحافظة التي تدربوا فيها)

العناصر	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	القيمة الاحتمالية	القرار عند مستوى الدلالة 0.05
الإدارة التدريبية	بين المجموعات	146.507	3	48.836	2.017	0.116	غير دال
	داخل المجموعات	2566.047	106	24.208			
	الكلي	2712.555	109				
المحتوى التدريبي وصفاته	بين المجموعات	100.673	3	33.558	2.789	0.044	دال
	داخل المجموعات	1275.227	106	12.030			
	الكلي	1375.900	109				
الطرائق والوسائل والأنشطة التدريبية	بين المجموعات	19.675	3	6.558	0.376	0.770	غير دال
	داخل المجموعات	1848.689	106	17.440			
	الكلي	1868.364	109				

دال	0.037	2.934	9.382	3	28.145	بين المجموعات	البيئة التدريبية
			3.197	106	338.910	داخل المجموعات	
				109	367.055	الكلية	
غير دال	0.444	0.899	22.479	3	67.438	بين المجموعات	المدرّب
			25.0050	106	2650.525	داخل المجموعات	
				109	2717.964	الكلية	
غير دال	0.394	1.003	8.887	3	26.662	بين المجموعات	المتدرّب
			8.857	106	938.829	داخل المجموعات	
				109	965.491	الكلية	

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد عينة المشاركين في برنامج تغيير منهجية التدريب للعام الدراسي 2016-2017 من معلمي وإداريي مدارس التعليم المهني والتقني من حيث تلبية عنصر (المحتوى التدريبي وصفاته، والبيئة التدريبية) تعزى لمتغير المحافظة التي يتدربون فيها، إذ كانت قيمتي ف على التوالي (2.789، 2.934) وقيمتها الاحتمالية على التوالي (0.044، 0.037) وهي أصغر من (0.05)، فيما لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد العينة في تلبية باقي العناصر إذ كانت القيمة الاحتمالية أكبر من (0.05).

وللكشف عن جهة الفروق فيما يخص عنصر (المحتوى التدريبي، والبيئة التدريبية) لصالح أي محافظة من المحافظات التي يتدربون فيها؟، فقد أُجري عمليات المقارنة البعدية وفق اختبار (Scheffe) للمجموعات المتجانسة، إذ بلغت قيمة Sig لاختبار Levene على التوالي (0.15، 0.681)، والجدول الآتي يوضح هذه المقارنات:

الجدول (65) المقارنات البعدية للفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة المشاركين في برنامج تغيير منهجية التدريب للعام الدراسي 2016-2017 من معلمي وإداريي مدارس التعليم المهني والتقني من حيث تلبية عنصر (المحتوى التدريبي وصفاته، والبيئة التدريبية) لاحتياجاتهم

العناصر	(I) المحافظة	(J) المحافظة	فرق المتوسط (I-J)	الخطأ المعياري	القيمة الاحتمالية	مستوى الثقة 95%	
						إلى حدّ الأدنى	إلى حدّ الأعلى
المحتوى التدريبي وصفاته	اللاذقية	دمشق	0.51	0.91	0.96	-2.09	3.10
		السويداء	-1.76*	0.99	0.03	-4.57	1.05
		طرطوس	-1.67*	0.84	0.04	-4.06	0.72

2.09	-3.10	0.96	0.91	0.51-	اللاذقية	دمشق		
0.84	-5.37	0.04	1.09	*2.27-	السويداء			
0.55	-4.91	0.17	0.96	2.18-	طرطوس			
4.57	-1.05	0.03	0.99	1.76	اللاذقية	السويداء		
5.37	-0.84	0.04	1.09	2.27	دمشق			
3.03	-2.85	0.99	1.03	0.89	طرطوس			
4.06	-0.72	0.04	0.84	1.67	اللاذقية	طرطوس		
4.91	-0.55	0.17	0.96	2.18	دمشق			
2.85	-3.03	0.99	1.03	0.09-	السويداء			
0.46	-2.21	0.33	0.47	-0.88	دمشق	اللاذقية		البيئة التدريبية
1.28	-1.62	0.99	0.51	-0.17	السويداء			
1.81	0.65-	0.61	0.43	0.58	طرطوس			
2.21	0.46-	0.33	0.47	0.88	اللاذقية	دمشق		
2.30	0.90-	0.67	0.56	0.71	السويداء			
2.87	0.05	0.04	0.50	*1.46	طرطوس			
1.62	1.28-	0.99	0.51	0.17	اللاذقية	السويداء		
0.89	2.30-	0.67	0.56	0.71-	دمشق			
2.27	0.76-	0.57	0.53	0.76	طرطوس			
0.65	1.18-	0.61	0.43	0.58-	اللاذقية	طرطوس		
0.05-	2.87-	0.04	0.50	*1.46-	دمشق			
0.76	2.27-	0.57	0.53	0.76-	السويداء			

يتضح من الجدول السابق فيما يخص عنصر (المحتوى التدريبي وصفاته) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الأفراد الذين يتدربون في محافظة اللاذقية ومتوسط درجات الأفراد الذين يتدربون في محافظة طرطوس لصالح محافظة طرطوس، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الأفراد الذين يتدربون في محافظة دمشق ومتوسط درجات الأفراد الذين يتدربون في محافظة السويداء لصالح محافظة السويداء، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الأفراد الذين يتدربون في محافظة دمشق ومتوسط درجات الأفراد الذين يتدربون في محافظة طرطوس لصالح محافظة طرطوس.

كما أظهرت النتائج فيما يخص عنصر (البيئة التدريبية) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الأفراد الذين يتدربون في محافظة دمشق ومتوسط درجات الأفراد الذين يتدربون في محافظة طرطوس لصالح محافظة دمشق.

4/3/2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلبية دورات "برنامج تغيير منهجية التدريب" لاحتياجات المتدربين من (عناصر) " قائمة التصنيف المعياري للاحتياجات" وتوفرها، من وجهة نظر المتدربين المشاركين في البرنامج المدروس من معلمي وإداريي مدارس التعليم المهني والتقني، تعزى لمتغير (طبيعة الوظيفة).

للتحقق من الفرضية السابقة استُخدم اختبار (ت ستودنت) للعينات المستقلة لدراسة الفروق بين متوسط درجات كل من المعلمين والإداريين في عينة المشاركين في برنامج تغيير منهجية التدريب للعام الدراسي 2016-2017 من معلمي وإداريي مدارس التعليم المهني والتقني من حيث تلبية عناصر البرنامج المدروس احتياجاتهم وفق عناصر استبانة "قائمة الاحتياجات التدريبية"، والجدول الآتي يوضح ذلك:

الجدول (66) نتائج ت ستودنت لدراسة الفروق بين متوسط درجات تصنيف احتياجات أفراد عينة المشاركين في برنامج تغيير منهجية التدريب للعام الدراسي 2016-2017 من معلمي وإداريي مدارس التعليم المهني والتقني من حيث تلبية عناصر البرنامج المدروس لاحتياجاتهم تبعاً لمتغير (طبيعة الوظيفة)

العناصر	الوظيفة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	القرار عند مستوى الدلالة 0.05
الإدارة التدريبية	تعليمية	96	35.32	4.69	1.43	108	0.154	غير دال
	إدارية	14	33.29	6.63				
المحتوى التدريبي وصفاته	تعليمية	96	23.24	3.34	1.080	108	0.283	غير دال
	إدارية	14	22.14	4.80				
الطرائق والوسائل والأنشطة التدريبية	تعليمية	96	27.45	3.88	1.783	108	0.077	غير دال
	إدارية	14	25.36	5.42				
البيئة التدريبية	تعليمية	96	9.31	1.85	1.875	108	0.063	غير دال
	إدارية	14	10.29	1.54				
المدرّب	تعليمية	96	33.23	4.78	1.366	108	0.175	غير دال
	إدارية	14	31.29	6.18				
المتدرب	تعليمية	96	20.69	2.69	3.688	108	0.000	دال
	إدارية	14	17.71	3.63				

يظهر من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المعلمين والإداريين من حيث تلبية عنصر (المتدرب)، إذ إن قيمة t كانت على التوالي (3.688) والقيمة الاحتمالية لهما على التوالي (0.000) وذلك لصالح المعلمين إذ كان متوسطهم هو الأعلى، بينما لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية في بقية عناصر البرنامج تعزى للوظيفة إذ إن قيمها الاحتمالية كانت أكبر من (0.05) وبالتالي لا توجد فروق.

5/3/2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلبية دورات "برنامج تغيير منهجية التدريب" لاحتياجات المتدربين من (عناصر) " قائمة التصنيف المعياري للاحتياجات" وتوفيرها، من وجهة نظر المتدربين المشاركين في البرنامج المدروس من معلمي وإداريي مدارس التعليم المهني والتقني، تعزى لمتغير (المؤهل العلمي).

للتحقق من الفرضية العاشرة حُسبت المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة المشاركين في برنامج تغيير منهجية التدريب للعام الدراسي 2016-2017 من معلمي وإداريي مدارس التعليم المهني والتقني من حيث تلبية عناصر البرنامج المدروس لاحتياجاتهم وفقاً لمؤهلهم العلمي وفق استبانة "قائمة الاحتياجات التدريبية"، والجدول الآتي يوضح ذلك:

الجدول (67) المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة المشاركين في برنامج تغيير منهجية التدريب للعام الدراسي 2016-2017 من معلمي وإداريي مدارس التعليم المهني والتقني من حيث تلبية عناصر البرنامج المدروس لاحتياجاتهم تبعاً لمتغير (المؤهل العلمي)

العناصر	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الإدارة التدريبية	معهد	55	35.51	5.43
	إجازة جامعية	50	34.60	4.60
	دراسات عليا	5	34.80	3.90
المحتوى التدريبي وصفاته	معهد	55	23.04	3.56
	إجازة جامعية	50	23.02	3.49
	دراسات عليا	5	24.60	4.51
الطرائق والوسائل والأنشطة التدريبية	معهد	55	26.98	4.40
	إجازة جامعية	50	27.02	3.88
	دراسات عليا	5	31.00	1.58
البيئة التدريبية	معهد	55	9.44	1.77
	إجازة جامعية	50	9.40	1.93
	دراسات عليا	5	9.80	1.92

5.09	32.84	55	معهد	المدرّب
4.93	32.78	50	إجازة جامعية	
3.78	36.60	5	دراسات عليا	
3.32	20.55	55	معهد	المتدرّب
2.60	20.06	50	إجازة جامعية	
2.86	20.20	5	دراسات عليا	

يتبين من الجدول السابق وجود فروق ظاهرية بين متوسط درجات أفراد عينة المشاركين في برنامج تغيير منهجية التدريب للعام الدراسي 2016-2017 من معلمي وإداريي مدارس التعليم المهني والتقني وفقاً لمؤهلهم العلمي، وللتحقق من وجود فروق دالة إحصائية بين متوسط درجاتهم من حيث تلبية عناصر البرنامج المدروس لاحتياجاتهم تعزى لمتغير المؤهل العلمي، أُجري تحليل التباين الأحادي (ANOVA) للتحقق من وجود فروق، والجدول الآتي يوضح ذلك:

الجدول (68) نتائج تحليل التباين الأحادي لمتوسط درجات أفراد عينة المشاركين في برنامج تغيير منهجية التدريب للعام الدراسي 2016-2017 من معلمي وإداريي مدارس التعليم المهني والتقني من حيث تلبية عناصر البرنامج المدروس لاحتياجاتهم وفقاً لمتغير (المؤهل العلمي)

العناصر	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	القيمة الاحتمالية	القرار عند مستوى الدلالة 0.05
الإدارة التدريبية	بين المجموعات	22.009	2	11.005	0.438	0.647	غير دال
	داخل المجموعات	2690.545	107	25.145			
	الكلي	27120555	109				
المحتوى التدريبي وصفاته	بين المجموعات	11.793	2	5.896	0.463	0.631	غير دال
	داخل المجموعات	1364.107	107	12.749			
	الكلي	1375.900	109				
الطرائق والوسائل والأنشطة التدريبية	بين المجموعات	76.402	2	38.201	2.281	0.107	غير دال
	داخل المجموعات	1791.962	107	16.747			
	الكلي	1868.364	109				
البيئة التدريبية	بين المجموعات	0.727	2	0.364	0.106	0.899	غير دال
	داخل المجموعات	366.327	107	3.424			
	الكلي	367.055	109				
المدرّب	بين المجموعات	68.656	2	34.328	1.386	0.254	غير دال

			24.760	107	2649.307	داخل المجموعات	
				109	2717.964	الكلية	
المتدرب	غير دال	0.707	0.348	3.117	2	6.235	بين المجموعات
				8.965	107	959.256	داخل المجموعات
					109	965.491	الكلية

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد عينة المشاركين في برنامج تغيير منهجية التدريب للعام الدراسي 2016-2017 من معلمي وإداريي مدارس التعليم المهني والتقني من حيث تلبية عناصر البرنامج المدروس لاحتياجاتهم وفقاً للمؤهل العلمي، إذ إن القيم الاحتمالية جميعها كانت أكبر من (0.05) وبالتالي لا توجد فروق دالة، وهذا يشير إلى أن تصنيف المتدربين احتياجاتهم لا يختلف باختلاف المؤهل العلمي.

4/2. الفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تمكّن المتدربين قبل الدورة التدريبية من الكفايات الأدائية حسب (مجالاتها) في استبانة "قائمة التصنيف المعياري للكفايات"، وذلك من وجهة نظر المتدربين أنفسهم المشاركين في برنامج "تغيير منهجية التدريب" من معلمي وإداريي مدارس التعليم المهني والتقني، تعزى للمتغيرات (الجنس، مدة الخبرة، المحافظة التي تدربوا فيها، طبيعة الوظيفة، المؤهل العلمي).

للتحقق من الفرضية الرابعة لابد من اختبارها تبعاً لكل متغير على حدة، وذلك من خلال الفرضيات الفرعية الآتية:

1/4/2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تمكّن المتدربين قبل الدورة التدريبية من الكفايات الأدائية حسب (مجالاتها) في استبانة "قائمة التصنيف المعياري للكفايات"، وذلك من وجهة نظر المتدربين أنفسهم المشاركين في برنامج "تغيير منهجية التدريب" من معلمي وإداريي مدارس التعليم المهني والتقني، تعزى لمتغير (الجنس).

الجدول (69) نتائج ت ستودنت لدراسة الفروق بين متوسط درجات تلبية أفراد عينة المشاركين في برنامج تغيير منهجية التدريب للعام الدراسي 2016-2017 من معلمي وإداريي مدارس التعليم المهني والتقني لـ (مجالات) استبانة "قائمة الكفايات الأدائية" (قبل الدورة التدريبية) في البرنامج المدروس تعزى لمتغير (الجنس)

المجالات	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	القرار عند مستوى الدلالة 0.05
مجال التخطيط	ذكور	47	24.83	3.25	0.887	108	0.377	غير دال

للدروس	إناث	63	25.33	2.70			
المجال العلمي	ذكور	47	21.79	3.29	0.336	108	0.838
	إناث	63	21.98	2.85			
المجال التربوي	ذكور	47	73.85	8.79	0.354	108	0.724
	إناث	63	73.25	8.72			
مجال التقويم	ذكور	47	40.94	5.45	0.091	108	0.928
	إناث	63	40.84	5.39			
مجال الإدارة الصفية	ذكور	47	25.21	3.39	0.366	108	0.715
	إناث	63	25.44	3.20			
المجال الشخصي	ذكور	47	39.36	4.48	0.167	108	0.868
	إناث	63	39.52	5.42			

يظهر من الجدول أيضاً عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الذكور والإناث من أفراد عينة المشاركين في برنامج تغيير منهجية التدريب للعام الدراسي 2016-2017 من معلمي وإداريي مدارس التعليم المهني والتقني من حيث تلبية (مجالات) استبانة "قائمة الكفايات الأدائية" (قبل الدورة التدريبية) في البرنامج المدروس، إذ إن القيم الاحتمالية جميعها كانت أكبر من (0.05) وبالتالي لا توجد فروق، وهذا يشير إلى أن الاحتياجات لا تختلف باختلاف جنس المتدرب، وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية التي تنص على: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلبية أفراد عينة المشاركين في برنامج تغيير منهجية التدريب للعام الدراسي 2016-2017 من معلمي وإداريي مدارس التعليم المهني والتقني لـ (مجالات) استبانة "قائمة الكفايات الأدائية"، (قبل الدورة التدريبية) في البرنامج المدروس.

2/4/2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تمكّن المتدربين قبل الدورة التدريبية من الكفايات الأدائية حسب (مجالاتها) في استبانة "قائمة التصنيف المعياري للكفايات"، وذلك من وجهة نظر المتدربين أنفسهم المشاركين في برنامج "تغيير منهجية التدريب" من معلمي وإداريي مدارس التعليم المهني والتقني، تعزى لمتغير (مدة الخبرة).

للتحقق من الفرضية الثالثة حُسبت المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات تلبية أفراد عينة المشاركين في برنامج تغيير منهجية التدريب للعام الدراسي 2016-2017 من معلمي وإداريي مدارس التعليم المهني والتقني لـ (مجالات) استبانة "قائمة الكفايات الأدائية" (قبل الدورة التدريبية) في البرنامج المدروس، تبعاً لمدة خبرتهم، والجدول الآتي يوضح ذلك:

الجدول (70) المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات تلبية أفراد عينة المشاركين في برنامج تغيير منهجية التدريب للعام الدراسي 2016-2017 من معلمي وإداريي مدارس التعليم المهني والتقني لـ (مجالات) استبانة "قائمة الكفايات الأدائية"، قبل الدورة التدريبية في البرنامج المدروس، تبعاً لمتغير (مدة الخبرة)

المجالات	سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
مجال التخطيط للدرس	أقل من 5 سنوات	23	25.00	3.12
	وأقل من 10 سنوات 5	14	25.64	1.95
	وأقل من 15 سنة 10	25	25.96	1.43
	وأقل من 20 سنة 15	26	24.58	3.68
	20 فما فوق	22	24.59	3.50
المجال العلمي	أقل من 5 سنوات	23	22.17	2.33
	وأقل من 10 سنوات 5	14	22.14	2.54
	وأقل من 15 سنة 10	25	22.76	1.56
	وأقل من 20 سنة 15	26	21.54	3.79
	20 فما فوق	22	20.91	3.99
المجال التربوي	أقل من 5 سنوات	23	72.52	7.38
	وأقل من 10 سنوات 5	14	77.21	3.87
	وأقل من 15 سنة 10	25	75.12	5.40
	وأقل من 20 سنة 15	26	72.88	11.55
	20 فما فوق	22	71.09	10.76
مجال التقويم	أقل من 5 سنوات	23	40.43	4.84
	وأقل من 10 سنوات 5	14	42.50	3.18
	وأقل من 15 سنة 10	25	41.64	3.76
	وأقل من 20 سنة 15	26	40.23	7.59
	20 فما فوق	22	40.23	5.66
مجال الإدارة الصفية	أقل من 5 سنوات	23	25.52	2.95
	وأقل من 10 سنوات 5	14	26.00	2.42
	وأقل من 15 سنة 10	25	25.92	1.47
	وأقل من 20 سنة 15	26	24.81	4.21
	20 فما فوق	22	24.73	4.20
المجال الشخصي	أقل من 5 سنوات	23	39.96	3.20
	وأقل من 10 سنوات 5	14	41.07	2.46

2.66	40.48	25	وأقل من 15 سنة 10
7.68	37.92	26	وأقل من 20 سنة 15
5.55	38.55	22	20 فما فوق

يتبين من الجدول السابق وجود فروق ظاهرية بين متوسط تلبية أفراد عينة المشاركين في برنامج تغيير منهجية التدريب للعام الدراسي 2016-2017 من معلمي وإداريي مدارس التعليم المهني والتقني لـ (مجالات) استبانة "قائمة الكفايات الأدائية" (قبل الدورة التدريبية) في البرنامج تبعاً لمدة خبرتهم، وللتحقق من وجود فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات تلبيتهم القبلية لمجالات استبانة "قائمة الكفايات الأدائية"، تعزى لمتغير (مدة الخبرة)، أُجري تحليل التباين الأحادي (ANOVA) للتحقق من وجود فروق، والجدول الآتي يوضح ذلك:

الجدول (71) نتائج تحليل التباين الأحادي لمتوسط درجات تلبية أفراد عينة المشاركين في برنامج تغيير منهجية التدريب للعام الدراسي 2016-2017 من معلمي وإداريي مدارس التعليم المهني والتقني لـ (مجالات) استبانة "قائمة الكفايات الأدائية" (قبل الدورة التدريبية) في البرنامج المدروس، تبعاً لمتغير (مدة الخبرة)

المجالات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	القيمة الاحتمالية	القرار عند مستوى الدلالة 0.05
مجال التخطيط للدرس	بين المجموعات	35.63	4	8.91	1.030	0.395	غير دال
	داخل المجموعات	907.84	105	8.65			
	الكلي	943.46	109				
المجال العلمي	بين المجموعات	46.04	4	11.51	1.264	0.289	غير دال
	داخل المجموعات	955.86	105	9.10			
	الكلي	1001.90	109				
المجال التربوي	بين المجموعات	418.28	4	104.57	1.397	0.240	غير دال
	داخل المجموعات	7857.21	105	74.83			
	الكلي	8275.49	109				
مجال التقويم	بين المجموعات	76.07	4	19.02	0.645	0.632	غير دال
	داخل المجموعات	3097.39	105	29.50			
	الكلي	3173.46	109				
مجال الإدارة الصفية	بين المجموعات	30.89	4	7.72	0.715	0.583	غير دال
	داخل المجموعات	1133.98	105	10.80			
	الكلي	1164.87	109				

المجال الشخصي	بين المجموعات	147.85	4	36.96	غير دال	0.209	1.494
	داخل المجموعات	2597.43	105	24.74			
	الكلية	2745.27	109				

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلبية أفراد عينة المشاركين في برنامج تغيير منهجية التدريب للعام الدراسي 2016-2017 من معلمي وإداريي مدارس التعليم المهني والتقني لـ (مجالات) استبانة "قائمة الكفايات الأدائية" (قبل الدورة التدريبية) في البرنامج المدروس، تعزى لمتغير (مدّة الخبرة).

2/4/3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تمكّن المتدربين قبل الدورة التدريبية من الكفايات الأدائية حسب (مجالاتها) في استبانة "قائمة التصنيف المعياري للكفايات"، وذلك من وجهة نظر المتدربين أنفسهم المشاركين في برنامج "تغيير منهجية التدريب" من معلمي وإداريي مدارس التعليم المهني والتقني، تعزى لمتغير (المحافظة التي تدربوا فيها).

للتحقق من الفرضية الخامسة حُسبت المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات تلبية أفراد عينة المشاركين في برنامج تغيير منهجية التدريب للعام الدراسي 2016-2017 من معلمي وإداريي مدارس التعليم المهني والتقني لـ (مجالات) استبانة "قائمة الكفايات الأدائية"، قبل الدورة التدريبية في البرنامج المدروس، تعزى لمتغير (المحافظة التي تدربوا فيها)، والجدول الآتي يوضح ذلك:

الجدول (72) المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات تلبية أفراد عينة المشاركين في برنامج تغيير منهجية التدريب للعام الدراسي 2016-2017 من معلمي وإداريي مدارس التعليم المهني والتقني لـ (مجالات) استبانة "قائمة الكفايات الأدائية"، (قبل الدورة التدريبية) في البرنامج المدروس، تبعاً لمتغير (المحافظة التي تدربوا فيها).

المجالات	المحافظة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
مجال التخطيط للدروس	اللاذقية	39	25.36	2.45
	دمشق	23	24.50	3.19
	السويداء	18	24.53	3.75
	طرطوس	30	25.63	2.77
المجال العلمي	اللاذقية	39	21.92	2.60
	دمشق	23	22.05	2.77
	السويداء	18	20.53	3.86
	طرطوس	30	22.63	3.01
المجال التربوي	اللاذقية	39	72.92	7.15
	دمشق	23	74.82	7.85

12.47	70.74	18	السويداء	مجال التقويم
8.24	75.07	30	طرطوس	
4.21	40.82	39	اللاذقية	
4.94	41.45	23	دمشق	
8.24	39.47	18	السويداء	
4.96	41.43	30	طرطوس	
2.41	25.74	39	اللاذقية	مجال الإدارة الصفية
2.89	25.36	23	دمشق	
4.66	24.42	18	السويداء	
3.50	25.40	30	طرطوس	
3.39	39.92	39	اللاذقية	المجال الشخصي
2.95	40.36	23	دمشق	
8.82	36.74	18	السويداء	
4.37	39.90	30	طرطوس	

يتبين من الجدول السابق وجود فروق ظاهرية بين متوسط درجات تلبية أفراد عينة المشاركين في برنامج تغيير منهجية التدريب للعام الدراسي 2016-2017 من معلمي وإداريي مدارس التعليم المهني والتقني لـ (مجالات) "قائمة الكفايات الأدائية"، قبل الدورة التدريبية في البرنامج المدروس، تعزى لمتغير (المحافظة التي تدربوا فيها)، وللتحقق من وجود فروق دالة إحصائية تعزى لمتغير المحافظة أُجري تحليل التباين الأحادي (ANOVA) للتحقق من وجود فروق، والجدول الآتي يوضح ذلك:

الجدول (73) نتائج تحليل التباين الأحادي لمتوسط تلبية أفراد عينة المشاركين في برنامج تغيير منهجية التدريب للعام الدراسي 2016-2017 من معلمي وإداريي مدارس التعليم المهني والتقني لـ (مجالات) استبانة "قائمة الكفايات الأدائية"، قبل الدورة التدريبية في البرنامج المدروس، تبعاً لمتغير (المحافظة التي تدربوا فيها)

المجالات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	القيمة الاحتمالية	القرار عند مستوى الدلالة 0.05
مجال التخطيط للدرس	بين المجموعات	25.286	3	8.429	0.973	0.408	غير دال
	داخل المجموعات	918.178	106	8.662			
	الكلية	943.464	109				
المجال	بين المجموعات	52.473	3	17.491	1.953	0.126	غير دال

			8.957	106	949.427	داخل المجموعات	العلمي
				109	1001.900	الكلية	
غير دال	0.317	1.191	89.966	3	269.898	بين المجموعات	المجال التربوي
			75.524	106	8005.593	داخل المجموعات	
				109	8275.491	الكلية	
غير دال	0.608	0.614	18.054	3	54.162	بين المجموعات	مجال التقويم
			29.427	106	3119.302	داخل المجموعات	
				109	3173.464	الكلية	
غير دال	0.556	0.696	7.505	3	22.514	بين المجموعات	مجال الإدارة الصفية
			10.777	106	1142.358	داخل المجموعات	
				109	1164.873	الكلية	
غير دال	0.074	2.377	57.676	3	173.028	بين المجموعات	المجال الشخصي
			24.266	106	2572.244	داخل المجموعات	
				109	2745.278	الكلية	

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلبية أفراد عينة المشاركين في برنامج تغيير منهجية التدريب للعام الدراسي 2016-2017 من معلمي وإداريي مدارس التعليم المهني والتقني (مجالات) استبانة "قائمة الكفايات الأدائية"، قبل الدورة التدريبية في البرنامج المدروس، تعزى لمتغير (المحافظة التي تدربوا فيها)، إذ إن القيم الاحتمالية جميعها كانت أكبر من (0.05) وبالتالي لا توجد فروق دالة، وهذا يشير إلى أن تلبية المتدربين من أفراد عينة المشاركين في برنامج تغيير منهجية التدريب للعام الدراسي 2016-2017 من معلمي وإداريي مدارس التعليم المهني والتقني لمجالات استبانة "قائمة الكفايات الأدائية" لا يختلف باختلاف المحافظة التي تدربوا فيها.

4/4/2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تمكّن المتدربين قبل الدورة التدريبية من الكفايات الأدائية حسب (مجالاتها) في استبانة "قائمة التصنيف المعياري للكفايات"، وذلك من وجهة نظر المتدربين أنفسهم المشاركين في برنامج تغيير منهجية التدريب من معلمي وإداريي مدارس التعليم المهني والتقني، تعزى لمتغير (طبيعة الوظيفة).

للتحقق من الفرضية السابعة استُخدم اختبار (ت ستودنت) للعينات المستقلة لدراسة الفروق بين متوسط درجات تلبية كل من المعلمين والإداريين من أفراد عينة المشاركين في برنامج تغيير منهجية التدريب للعام الدراسي 2016-2017 من معلمي وإداريي مدارس التعليم المهني والتقني

لـ(مجالات) استبانة "قائمة الكفايات الأدائية" (قبل الدورة التدريبية) في البرنامج المدروس، تعزى لمتغير (طبيعة الوظيفة)، والجدول الآتي يوضح ذلك:

الجدول (74) نتائج ت ستودنت لدراسة الفروق بين متوسط درجات تلبية أفراد عينة المشاركين في برنامج تغيير منهجية التدريب للعام الدراسي 2016-2017 من معلمي وإداريي مدارس التعليم المهني والتقني لـ(مجالات) استبانة "قائمة الكفايات الأدائية" (قبل الدورة التدريبية) في البرنامج المدروس، تعزى لمتغير (طبيعة الوظيفة).

المجالات	الوظيفة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	القرار عند مستوى الدلالة 0.05
مجال التخطيط للدرس	تعليمية	96	25.14	2.93	0.160	108	0.873	غير دال
	إدارية	14	25.00	3.16				
المجال العلمي	تعليمية	96	21.97	2.95	0.621	108	0.536	غير دال
	إدارية	14	21.43	3.61				
المجال التربوي	تعليمية	96	73.67	8.47	0.495	108	0.622	غير دال
	إدارية	14	72.43	10.52				
مجال التقويم	تعليمية	96	40.67	5.54	1.096	108	0.275	غير دال
	إدارية	14	42.36	4.18				
مجال الإدارة الصفية	تعليمية	96	25.26	3.38	0.713	108	0.478	غير دال
	إدارية	14	25.93	2.40				
المجال الشخصي	تعليمية	96	39.33	5.11	0.662	108	0.510	غير دال

ظهر من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المعلمين والإداريين من درجات تلبية أفراد عينة المشاركين في برنامج تغيير منهجية التدريب للعام الدراسي 2016-2017 من معلمي وإداريي مدارس التعليم المهني والتقني لـ(مجالات) استبانة "قائمة الكفايات الأدائية" (قبل الدورة التدريبية) في البرنامج المدروس، تعزى لمتغير (طبيعة الوظيفة)، إذ إن القيم الاحتمالية جميعها كانت أكبر من (0.05) وبالتالي لا توجد فروق، وهذا يشير إلى أنّ التلبية القبلية لا تختلف باختلاف وظيفة المتدرب، وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية التي تنصّ على أنه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات درجات تلبية أفراد عينة المشاركين في برنامج تغيير منهجية التدريب للعام الدراسي 2016-2017 من معلمي وإداريي مدارس التعليم المهني والتقني لـ(مجالات) استبانة "قائمة الكفايات الأدائية" (قبل الدورة التدريبية) في البرنامج المدروس، تعزى لمتغير (طبيعة الوظيفة).

5/4/2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تمكّن المتدربين قبل الدورة التدريبية من الكفايات الأدائية حسب (مجالاتها) في استبانة "قائمة التصنيف المعياري للكفايات"، وذلك من وجهة نظر المتدربين أنفسهم المشاركين في برنامج "تغيير منهجية التدريب" من معلمي وإداريي مدارس التعليم المهني والتقني، تعزى لمتغير المؤهل العلمي. للتحقق من الفرضية التاسعة حُسبت المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات تلبية أفراد عينة المشاركين في برنامج تغيير منهجية التدريب للعام الدراسي 2016-2017 من معلمي وإداريي مدارس التعليم المهني والتقني لـ(مجالات) استبانة "قائمة الكفايات الأدائية"(قبل الدورة التدريبية) في البرنامج المدروس، تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، والجدول الآتي يوضح ذلك:

الجدول (75) المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات تلبية أفراد عينة المشاركين في برنامج تغيير منهجية التدريب للعام الدراسي 2016-2017 من معلمي وإداريي مدارس التعليم المهني والتقني لـ(مجالات) استبانة "قائمة الكفايات الأدائية"، قبل الدورة التدريبية في البرنامج المدروس، تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

المجالات	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
مجال التخطيط للدرس	معهد	55	25.55	2.55
	إجازة جامعية	50	24.70	3.23
	دراسات عليا	5	24.60	3.91
المجال العلمي	معهد	55	22.31	2.78
	إجازة جامعية	50	21.30	3.32
	دراسات عليا	5	23.40	1.34
المجال التربوي	معهد	55	75.07	7.69
	إجازة جامعية	50	71.44	9.62
	دراسات عليا	5	73.51	5.79
مجال التقويم	معهد	55	41.56	4.54
	إجازة جامعية	50	39.94	6.25
	دراسات عليا	5	42.80	3.40
مجال الإدارة الصفية	معهد	55	25.71	2.79
	إجازة جامعية	50	24.86	3.80
	دراسات عليا	5	26.20	1.79
المجال الشخصي	معهد	55	40.56	3.49
	إجازة جامعية	50	38.10	6.21
	دراسات عليا	5	40.80	2.68

يتبين من الجدول السابق وجود فروق ظاهرية بين متوسط درجات تلبية أفراد عينة المشاركين في برنامج تغيير منهجية التدريب للعام الدراسي 2016-2017 من معلمي وإداريي مدارس التعليم المهني والتقني لـ (مجالات) استبانة "قائمة الكفايات الأدائية"، قبل الدورة التدريبية في البرنامج المدروس، تعزى لمتغير المؤهل العلمي، وللتحقق من وجود فروق دالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي أجري تحليل التباين الأحادي (ANOVA) للتحقق من وجود فروق، والجدول الآتي يوضح ذلك:

الجدول (76) نتائج تحليل التباين الأحادي لمتوسط درجات تلبية أفراد عينة المشاركين في برنامج تغيير منهجية التدريب للعام الدراسي 2016-2017 من معلمي وإداريي مدارس التعليم المهني والتقني لـ (مجالات) استبانة "قائمة الكفايات الأدائية"، قبل الدورة التدريبية في البرنامج المدروس، تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

المجالات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	القيمة الاحتمالية	القرار عند مستوى الدلالة 0.05
مجال التخطيط للدرس	بين المجموعات	20.127	2	10.064	1.166	0.315	غير دال
	داخل المجموعات	923.336	107	8.629			
	الكلّي	943.464	109				
المجال العلمي	بين المجموعات	38.455	2	19.227	2.135	0.123	غير دال
	داخل المجموعات	963.445	107	9.004			
	الكلّي	1001.900	109				
المجال التربوي	بين المجموعات	409.462	2	204.731	2.785	0.066	غير دال
	داخل المجموعات	7866.029	107	73.514			
	الكلّي	8275.491	109				
مجال التقويم	بين المجموعات	88.316	2	44.158	1.532	0.221	غير دال
	داخل المجموعات	3085.147	107	28.833			
	الكلّي	3173.464	109				
مجال الإدارة الصفية	بين المجموعات	22.707	2	11.354	1.064	0.349	غير دال
	داخل المجموعات	1142.165	107	10.674			
	الكلّي	1164.873	109				
المجال الشخصي	بين المجموعات	168.445	2	84.223	3.497	0.034	دال
	داخل المجموعات	2576.827	107	24.082			
	الكلّي	2745.273	109				

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلبية أفراد عينة المشاركين في برنامج تغيير منهجية التدريب للعام الدراسي 2016-2017 من معلمي وإداريي مدارس التعليم المهني والتقني لـ (مجالات) استبانة "قائمة الكفايات الأدائية"، قبل الدورة التدريبية في البرنامج المدروس، تبعاً لمتغير المؤهل العلمي فيما يخص (المجال الشخصي) إذ بلغت قيمة ف (3.497) وقيمتها الاحتمالية (0.04) وهي أصغر من (0.05)، فيما لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد العينة في باقي المجالات، إذ كانت القيمة الاحتمالية أكبر من (0.05).

وللكشف عن جهة الفروق فيما يخص (المجال الشخصي) لصالح أي فئة من فئات (المؤهل العلمي)؟، أجريت عمليات المقارنة البعدية وفق اختبار (Dunnett'sC) للمجموعات غير المتجانسة، إذ بلغت قيمة Sig لاختبار Levene (0.001)، والجدول الآتي يوضح هذه المقارنات:

الجدول (77) المقارنات البعدية للفروق بين متوسطات تلبية أفراد عينة المشاركين في برنامج تغيير منهجية التدريب للعام الدراسي 2016-2017 من معلمي وإداريي مدارس التعليم المهني والتقني لـ (مجالات) استبانة "قائمة الكفايات الأدائية" (قبل الدورة التدريبية) في البرنامج المدروس، فيما يخص المجال الشخصي، تبعاً لمتغير (المؤهل العلمي)

المؤهل العلمي (I)	المؤهل (J)	فرق المتوسط (I-J)	الخطأ المعياري	مستوى الثقة 95%	
				إلى حد الأدنى	إلى حد الأعلى
معهد	إجازة جامعية	2.46*	.99	0.06	4.8704
	دراسات عليا	-0.24	1.29	-4.63	4.1596
إجازة جامعية	معهد	-2.46*	.99	-4.88	-0.0569
	دراسات عليا	-2.70	1.49	-7.4046	2.0046
دراسات عليا	معهد	0.24	1.29	-4.1596	4.6323
	إجازة جامعية	2.70	1.49	-2.0046	7.4046

يلاحظ من الجدول السابق أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الأفراد ذوي المؤهل العلمي (معهد) مع الأفراد ذوي المؤهل العلمي (إجازة جامعية) ولصالح المعهد.

5/2. الفرضية الخامسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تمكّن المتدربين بعد الدورة التدريبية من الكفايات الأدائية حسب (مجالاتها) في استبانة "قائمة التصنيف المعياري للكفايات"، وذلك من وجهة نظر المتدربين أنفسهم المشاركين في برنامج "تغيير منهجية التدريب" من معلمي وإداريي مدارس التعليم المهني والتقني، تعزى لكل من المتغيرات (الجنس، مدة الخبرة، المحافظة التي تدربوا فيها، طبيعة الوظيفة، المؤهل العلمي).

للتحقق من الفرضية الخامسة لابد من اختبارها تبعاً لهذه المتغيرات كل على حدة، من خلال الفرضيات الفرعية الآتية:

1/5/2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تمكّن المتدربين بعد الدورة التدريبية من الكفايات الأدائية حسب (مجالاتها) في استبانة "قائمة التصنيف المعياري للكفايات"، وذلك من وجهة نظر المتدربين أنفسهم المشاركين في برنامج "تغيير منهجية التدريب" من معلمي وإداريي مدارس التعليم المهني والتقني، تعزى لمتغير الجنس.

للتحقق من الفرضية الثانية استُخدم اختبار (ت ستودنت) للعينات المستقلة لدراسة الفروق بين متوسط درجات كل من الذكور والإناث في عينة المشاركين في برنامج تغيير منهجية التدريب للعام الدراسي 2016-2017 من معلمي وإداريي مدارس التعليم المهني والتقني من حيث تلبية (مجالات) استبانة "قائمة الكفايات الأدائية" (بعد الدورة التدريبية) في البرنامج المدروس، والجدول الآتي يوضح ذلك:

الجدول (78) نتائج ت ستودنت لدراسة الفروق بين متوسط درجات تلبية أفراد عينة المشاركين في برنامج تغيير منهجية التدريب للعام الدراسي 2016-2017 من معلمي وإداريي مدارس التعليم المهني والتقني (مجالات) استبانة "قائمة الكفايات الأدائية" (بعد الدورة التدريبية) في البرنامج المدروس، تعزى لمتغير (الجنس).

المجالات	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	القرار عند مستوى الدلالة 0.05
مجال التخطيط للدرس	ذكور	47	20.61	4.49	0.443	108	0.659	غير دال
	إناث	63	20.95	3.66				
المجال العلمي	ذكور	47	18.43	3.69	1.212	108	0.228	غير دال
	إناث	63	17.58	3.63				
المجال التربوي	ذكور	47	33.59	7.65	0.536	108	0.593	غير دال
	إناث	63	33.83	6.10				
مجال التقويم	ذكور	47	21.83	4.08	0.184	108	0.855	غير دال

				3.97	22.25	63	إناث	
غير دال	0.586	108	0.564	6.78	38.17	47	ذكور	مجال الإدارة
				5.68	39.52	63	إناث	الصفية
غير دال	0.262	108	1.126	12.63	61.26	47	ذكور	المجال
				9.61	60.12	63	إناث	الشخصي

يظهر من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الذكور والإناث من حيث تلبية مجالات استبانة "قائمة الكفايات الأدائية" (بعد الدورة التدريبية) في البرنامج المدروس، إذ إن القيم الاحتمالية جميعها كانت أكبر من (0.05) وبالتالي لا توجد فروق، وهذا يشير إلى أن تلبية مجالات استبانة "قائمة الكفايات الأدائية" لا تختلف باختلاف جنس المتدرب، وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية التي تنصّ على أنه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلبية أفراد عينة المشاركين في برنامج تغيير منهجية التدريب للعام الدراسي 2016-2017 من معلمي وإداريي مدارس التعليم المهني والتقني لـ (مجالات) استبانة "قائمة الكفايات الأدائية"، (بعد الدورة التدريبية) في البرنامج المدروس، تعزى لمتغير الجنس.

2/5/2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تمكّن المتدربين بعد الدورة التدريبية من الكفايات الأدائية حسب (مجالاتها) في استبانة "قائمة التصنيف المعياري للكفايات"، وذلك من وجهة نظر المتدربين أنفسهم المشاركين في برنامج "تغيير منهجية التدريب" من معلمي وإداريي مدارس التعليم المهني والتقني، تعزى لمتغير (مدة الخبرة).

للتحقق من الفرضية الرابعة حُسبت المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات تلبية أفراد عينة المشاركين في برنامج تغيير منهجية التدريب للعام الدراسي 2016-2017 من معلمي وإداريي مدارس التعليم المهني والتقني لـ (مجالات) استبانة "قائمة الكفايات الأدائية"، (بعد الدورة التدريبية) في البرنامج المدروس، تعزى لمتغير (الجنس)، تبعاً لعدد سنوات خبرتهم، والجدول الآتي يوضح ذلك:

الجدول (79) المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات تلبية أفراد عينة المشاركين في برنامج تغيير منهجية التدريب للعام الدراسي 2016-2017 من معلمي وإداريي مدارس التعليم المهني والتقني لـ (مجالات) استبانة "قائمة الكفايات الأدائية"، (بعد الدورة التدريبية) في البرنامج المدروس، تبعاً لمتغير (مدة الخبرة)

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	سنوات الخبرة	المجالات
4.10	20.67	23	أقل من 5 سنوات	مجال التخطيط
3.67	21.46	14	وأقل من 10 سنوات	للدروس

4.56	21.60	25	وأقل من 15 سنة 10	
3.88	20.27	26	وأقل من 20 سنة 15	
3.73	20.32	22	20 فما فوق	
3.72	17.96	23	أقل من 5 سنوات	
2.99	17.85	14	وأقل من 10 سنوات 5	
4.41	17.88	25	وأقل من 15 سنة 10	المجال العلمي
3.16	18.08	26	وأقل من 20 سنة 15	
3.91	17.86	22	20 فما فوق	
9.60	61.38	23	أقل من 5 سنوات	
9.10	60.31	14	وأقل من 10 سنوات 5	
13.26	60.48	25	وأقل من 15 سنة 10	المجال التربوي
10.19	61.69	26	وأقل من 20 سنة 15	
11.93	58.77	22	20 فما فوق	
6.85	33.75	23	أقل من 5 سنوات	
5.95	35.46	14	وأقل من 10 سنوات 5	
7.09	31.96	25	وأقل من 15 سنة 10	مجال التقويم
6.87	33.69	26	وأقل من 20 سنة 15	
6.72	34.73	22	20 فما فوق	
2.90	22.67	23	أقل من 5 سنوات	
3.30	22.23	14	وأقل من 10 سنوات 5	
4.50	21.88	25	وأقل من 15 سنة 10	مجال الإدارة الصفية
4.64	22.35	26	وأقل من 20 سنة 15	
4.21	21.23	22	20 فما فوق	
4.66	40.13	23	أقل من 5 سنوات	
4.73	40.92	14	وأقل من 10 سنوات 5	
7.06	38.72	25	وأقل من 15 سنة 10	المجال الشخصي
6.35	39.46	26	وأقل من 20 سنة 15	
6.60	36.18	22	20 فما فوق	

يتبين من الجدول السابق وجود فروق ظاهرية بين متوسط درجات أفراد العينة وفقاً لعدد سنوات خبرتهم، وللتحقق من وجود فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد العينة من حيث تلبية

عناصر البرنامج المدروس لاحتياجاتهم وفقاً لعدد سنوات خبرتهم أُجري تحليل التباين الأحادي (ANOVA) للتحقق من وجود فروق، والجدول الآتي يوضح ذلك:

الجدول (80) نتائج تحليل التباين الأحادي لمتوسط درجات أفراد العينة من حيث تلبية عناصر البرنامج المدروس احتياجاتهم وفقاً لمتغير عدد سنوات الخبرة

المجالات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	القيمة الاحتمالية	القرار عند مستوى الدلالة 0.05
مجال التخطيط للدرس	بين المجموعات	34.54	4	8.64	0.528	0.716	غير دال
	داخل المجموعات	1718.452	105	16.37			
	الكلي	1752.991	109				
المجال العلمي	بين المجموعات	0.827	4	0.207	0.017	0.98	غير دال
	داخل المجموعات	1463.73	105	13.94			
	الكلي	1464.56	109				
المجال التربوي	بين المجموعات	120.36	4	30.09	0.245	0.91	غير دال
	داخل المجموعات	12912.04	105	122.97			
	الكلي	13032.40	109				
مجال التقويم	بين المجموعات	139.23	4	34.81	0.754	0.56	غير دال
	داخل المجموعات	4844.59	105	46.14			
	الكلي	4983.82	109				
مجال الإدارة الصفية	بين المجموعات	27.39	4	6.85	0.418	0.79	غير دال
	داخل المجموعات	1720.03	105	16.38			
	الكلي	1747.42	109				
المجال الشخصي	بين المجموعات	260.45	4	65.11	1.76	0.14	غير دال
	داخل المجموعات	3888.32	105	37.03			
	الكلي	4148.77	109				

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد العينة من حيث تلبية عناصر البرنامج المدروس احتياجاتهم بما يتعلق بالكفايات الأدائية للمعلم المتدرب ما بعد الدورة وفقاً لعدد سنوات الخبرة، إذ إن القيم الاحتمالية جميعها كانت أكبر من (0.05) وبالتالي لا توجد فروق، وهذا يشير إلى أن تلبية احتياجات المتدربين لا تختلف باختلاف عدد سنوات خبرتهم.

3/5/2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تمكّن المتدربين بعد الدورة التدريبية من الكفايات الأدائية حسب (مجالاتها) في استبانة "قائمة التصنيف المعياري للكفايات"، وذلك من وجهة نظر المتدربين أنفسهم المشاركين في برنامج "تغيير منهجية التدريب" من معلمي وإداريي مدارس التعليم المهني والتقني، تعزى لمتغير (المحافظة التي تدربوا فيها).

للتحقق من ذلك حُسبت المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات تلبية أفراد عينة المشاركين في برنامج تغيير منهجية التدريب للعام الدراسي 2016-2017 من معلمي وإداريي مدارس التعليم المهني والتقني لـ (مجالات) استبانة "قائمة الكفايات الأدائية"، بعد الدورة التدريبية في البرنامج المدروس، تعزى لمتغير (المحافظة التي تدربوا فيها)، والجدول الآتي يوضح ذلك:

الجدول (81) المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات تلبية أفراد عينة المشاركين في برنامج تغيير منهجية التدريب للعام الدراسي 2016-2017 من معلمي وإداريي مدارس التعليم المهني والتقني لـ (مجالات) استبانة "قائمة الكفايات الأدائية"، بعد الدورة التدريبية في البرنامج المدروس، تبعاً لمتغير (المحافظة التي تدربوا فيها).

المجالات	المحافظة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
مجال التخطيط للدرس	اللاذقية	39	20.10	4.06
	دمشق	23	21.70	3.94
	السويداء	18	20.22	3.66
	طرطوس	30	21.40	4.17
المجال العلمي	اللاذقية	39	17.46	3.19
	دمشق	23	18.65	3.34
	السويداء	18	17.72	4.42
	طرطوس	30	18.13	4.06
المجال التربوي	اللاذقية	39	59.72	10.47
	دمشق	23	60.87	11.31
	السويداء	18	61.67	12.00
	طرطوس	30	60.90	11.06
مجال التقويم	اللاذقية	39	33.10	7.05
	دمشق	23	34.57	5.88
	السويداء	18	35.33	7.24
	طرطوس	30	32.93	6.81
مجال الإدارة الصفية	اللاذقية	39	22.18	3.93
	دمشق	23	21.96	3.74

4.33	21.56	18	السويداء	المجال الشخصي
4.26	22.33	30	طرطوس	
5.11	39.67	39	اللاذقية	
5.54	39.83	23	دمشق	
6.84	36.94	18	السويداء	
7.37	38.57	30	طرطوس	

يتبين من الجدول السابق وجود فروق ظاهرية بين متوسط درجات تلبية أفراد عينة المشاركين في برنامج تغيير منهجية التدريب للعام الدراسي 2016-2017 من معلمي وإداريي مدارس التعليم المهني والتقني لـ (مجالات) استبانة "قائمة الكفايات الأدائية" (بعد الدورة التدريبية) في البرنامج المدروس، تبعاً لمتغير (المحافظة التي تدربوا فيها)، وللتحقق من وجود فروق دالة إحصائية، قامت الباحثة بإجراء تحليل التباين الأحادي (ANOVA) للتحقق من وجود فروق، والجدول الآتي يوضح ذلك:

الجدول (82) نتائج تحليل التباين الأحادي لمتوسط درجات أفراد العينة من حيث تلبية أفراد عينة المشاركين في برنامج تغيير منهجية التدريب للعام الدراسي 2016-2017 من معلمي وإداريي مدارس التعليم المهني والتقني لـ (مجالات) استبانة "قائمة الكفايات الأدائية" (بعد الدورة التدريبية) في البرنامج المدروس، تعزى لمتغير (المحافظة التي تدربوا فيها).

المجالات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	القيمة الاحتمالية	القرار عند مستوى الدلالة 0.05
مجال التخطيط للدرس	بين المجموعات	54.220	3	18.073	1.128	0.341	غير دال
	داخل المجموعات	1698.770	106	16.026			
	الكلي	1752.991	109				
المجال العلمي	بين المجموعات	22.567	3	7.522	0.553	0.647	غير دال
	داخل المجموعات	1441.987	106	13.604			
	الكلي	1464.555	109				
المجال التربوي	بين المجموعات	55.194	3	18.398	0.150	0.929	غير دال
	داخل المجموعات	12977.206	106	122.426			
	الكلي	13032.400	109				
مجال	بين المجموعات	96.710	3	32.237	0.699	0.555	غير دال

			46.105	106	4887.109	داخل المجموعات	التقويم
				109	4983.818	الكلية	
غير دال	0.927	0.154	2.536	3	7.607	بين المجموعات	مجال الإدارة الصفية
			16.413	106	1739.811	داخل المجموعات	
				109	1747.418	الكلية	
غير دال	0.395	1.003	38.164	3	114.491	بين المجموعات	المجال الشخصي
			38.059	106	4034.282	داخل المجموعات	
				109	4148.773	الكلية	

ينتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلبية أفراد عينة المشاركين في برنامج تغيير منهجية التدريب للعام الدراسي 2016-2017 من معلمي وإداريي مدارس التعليم المهني والتقني لـ (مجالات) استبانة "قائمة الكفايات الأدائية" (بعد الدورة التدريبية) في البرنامج المدروس، تعزى لمتغير (المحافظة التي تدربوا فيها)، إذ إن القيم الاحتمالية جميعها كانت أكبر من (0.05) وبالتالي لا توجد فروق، وهذا يشير إلى أن تلبية أفراد عينة المشاركين في برنامج تغيير منهجية التدريب للعام الدراسي 2016-2017 من معلمي وإداريي مدارس التعليم المهني والتقني لـ (مجالات) استبانة "قائمة الكفايات الأدائية" لا يختلف باختلاف المحافظة التي تدربوا فيها.

4/5/2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تمكّن المتدربين بعد الدورة التدريبية من الكفايات الأدائية حسب (مجالاتها) في استبانة "قائمة التصنيف المعياري للكفايات"، وذلك من وجهة نظر المتدربين أنفسهم المشاركين في برنامج "تغيير منهجية التدريب" من معلمي وإداريي مدارس التعليم المهني والتقني، تعزى لمتغير (طبيعة الوظيفة).

للتحقق من الفرضية السابقة قامت الباحثة باستخدام اختبار (ت ستودنت) للعينات المستقلة لدراسة الفروق بين متوسط درجات تلبية كل من المعلمين والإداريين في عينة المشاركين في برنامج تغيير منهجية التدريب للعام الدراسي 2016-2017 من معلمي وإداريي مدارس التعليم المهني والتقني من لـ (مجالات) استبانة "قائمة الكفايات الأدائية" (بعد الدورة التدريبية) في البرنامج المدروس، والجدول الآتي يوضح ذلك:

الجدول (83) نتائج ت ستودنت لدراسة الفروق بين متوسط درجات تلبية أفراد عينة المشاركين في برنامج تغيير منهجية التدريب للعام الدراسي 2016-2017 من معلمي وإداريي مدارس التعليم المهني والتقني لـ (مجالات) استبانة "قائمة الكفايات الأدائية" (بعد الدورة التدريبية) في البرنامج المدروس، تعزى لمتغير (طبيعة الوظيفة)

المجالات	الوظيفة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	القرار عند مستوى الدلالة 0.05
مجال التخطيط للدرس	تعليمية	96	20.94	4.08	0.878	108	0.382	غير دال
	إدارية	14	19.93	3.50				
المجال العلمي	تعليمية	96	18.11	3.60	1.340	108	0.183	غير دال
	إدارية	14	16.71	3.99				
المجال التربوي	تعليمية	96	61.26	10.71	1.672	108	0.097	غير دال
	إدارية	14	56.07	11.79				
مجال التقويم	تعليمية	96	33.67	6.91	0.245	108	0.807	غير دال
	إدارية	14	34.14	5.86				
مجال الإدارة الصفية	تعليمية	96	22.30	3.89	1.584	108	0.116	غير دال
	إدارية	14	20.50	4.55				
المجال الشخصي	تعليمية	96	39.59	5.86	2.944	108	0.004	دال
	إدارية	14	34.57	6.68				

يظهر من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المعلمين والإداريين من عينة المشاركين في برنامج تغيير منهجية التدريب للعام الدراسي 2016-2017 من معلمي وإداريي مدارس التعليم المهني والتقني، من حيث تلبية (المجال الشخصي) في استبانة "قائمة الكفايات الأدائية"، إذ إن قيمة ت كانت على التوالي (2.944) والقيمة الاحتمالية لها (0.004) وذلك لصالح المعلمين إذ كان متوسطهم هو الأعلى، بينما لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية في بقية مجالات البرنامج تعزى لـ (طبيعة الوظيفة) إذ إن قيمها الاحتمالية كانت أكبر من (0.05) وبالتالي لا توجد فروق دالة.

2/5- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تمكّن المتدربين بعد الدورة التدريبية من الكفايات الأدائية حسب (مجالاتها) في استبانة "قائمة التصنيف المعياري للكفايات"، وذلك من وجهة نظر المتدربين أنفسهم المشاركين في برنامج "تغيير منهجية التدريب" من معلمي وإداريي مدارس التعليم المهني والتقني، تعزى لمتغير (المؤهل العلمي).

للتحقق من ذلك حُسبت المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات تلبية أفراد عينة المشاركين في برنامج تغيير منهجية التدريب للعام الدراسي 2016-2017 من معلمي وإداريي مدارس التعليم المهني والتقني لـ (مجالات) استبانة "قائمة الكفايات الأدائية" (بعد الدورة التدريبية) في البرنامج المدروس، تبعاً لمتغير (المؤهل العلمي)، والجدول الآتي يوضح ذلك:

الجدول (84) المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات تلبية أفراد عينة المشاركين في برنامج تغيير منهجية التدريب للعام الدراسي 2016-2017 من معلمي وإداريي مدارس التعليم المهني والتقني لـ (مجالات) استبانة "قائمة الكفايات الأدائية"، بعد الدورة التدريبية في البرنامج المدروس، تبعاً لمتغير (المؤهل العلمي).

المجالات	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
مجال التخطيط للدرس	معهد	55	21.71	3.68
	إجازة جامعية	50	19.60	4.03
	دراسات عليا	5	23.00	4.64
المجال العلمي	معهد	55	18.22	3.98
	إجازة جامعية	50	17.24	3.17
	دراسات عليا	5	21.80	1.64
المجال التربوي	معهد	55	61.93	11.29
	إجازة جامعية	50	58.04	9.94
	دراسات عليا	5	71.60	8.32
مجال التقويم	معهد	55	34.29	6.31
	إجازة جامعية	50	32.56	7.24
	دراسات عليا	5	39.20	2.77
مجال الإدارة الصفية	معهد	55	22.60	3.88
	إجازة جامعية	50	21.32	4.12
	دراسات عليا	5	23.80	3.42
المجال الشخصي	معهد	55	39.60	6.26
	إجازة جامعية	50	38.26	6.07
	دراسات عليا	5	38.80	6.80

يتبين من الجدول السابق وجود فروق ظاهرية بين متوسط درجات تلبية أفراد عينة المشاركين في برنامج تغيير منهجية التدريب للعام الدراسي 2016-2017 من معلمي وإداريي مدارس التعليم المهني والتقني لـ (مجالات) استبانة "قائمة الكفايات الأدائية"، (بعد الدورة التدريبية) في البرنامج المدروس، تبعاً لمتغير (المؤهل العلمي)، وللتحقق من وجود فروق دالة إحصائية بين متوسط

درجاتهم من حيث تلبية عناصر البرنامج المدروس لاحتياجاتهم تعزى لمتغير المؤهل العلمي أجري تحليل التباين الأحادي (ANOVA) للتحقق من وجود فروق، والجدول الآتي يوضح ذلك: الجدول (85) نتائج تحليل التباين الأحادي لمتوسط درجات تلبية أفراد عينة المشاركين في برنامج تغيير منهجية التدريب للعام الدراسي 2016-2017 من معلمي وإداريي مدارس التعليم المهني والتقني لـ (مجالات) استبانة "قائمة الكفايات الأدائية"، (بعد الدورة التدريبية) في البرنامج المدروس، تبعاً لمتغير (المؤهل العلمي).

المجالات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	القيمة الاحتمالية	القرار عند مستوى الدلالة 0.05
مجال التخطيط للدرس	بين المجموعات	141.645	2	70.823	4.703	0.011	دال
	داخل المجموعات	1611.345	107	15.059			
	الكلي	1752.991	109				
المجال العلمي	بين المجموعات	103.253	2	51.626	4.058	0.020	دال
	داخل المجموعات	1361.302	107	12.722			
	الكلي	1464.555	109				
المجال التربوي	بين المجموعات	1029.571	2	514.785	4.589	0.012	دال
	داخل المجموعات	12002.829	107	112.176			
	الكلي	13032.400	109				
مجال التقويم	بين المجموعات	235.353	2	117.676	2.652	0.075	غير دال
	داخل المجموعات	4748.465	107	44.378			
	الكلي	4983.818	109				
مجال الإدارة الصفية	بين المجموعات	58.538	2	29.269	1.854	0.162	غير دال
	داخل المجموعات	1688.880	107	15.784			
	الكلي	1747.418	109				
المجال الشخصي	بين المجموعات	47.153	2	23.576	0.615	0.543	غير دال
	داخل المجموعات	4101.620	107	38.333			
	الكلي	4148.773	109				

يتضح من الجدول السابق وجود فروق بين متوسط درجات تلبية أفراد عينة المشاركين في برنامج تغيير منهجية التدريب للعام الدراسي 2016-2017 من معلمي وإداريي مدارس التعليم المهني والتقني لـ (مجالات) استبانة "قائمة الكفايات الأدائية"، بعد الدورة التدريبية في البرنامج المدروس،

لمتغير (المؤهل العلمي)، وذلك في المجالات الآتية: (مجال التخطيط للدرس، والمجال العلمي، والمجال التربوي)، وللكشف عن هذه الفروق أجريت عمليات المقارنة البعدية وفق اختبار (Scheffe) للمجموعات المتجانسة، إذ بلغت قيمة Sig لاختبار Levene على التوالي (0.692، 0.121، 0.268)، والجدول الآتي يوضح هذه المقارنات:

الجدول (86) المقارنات البعدية للفروق بين متوسطات درجات تلبية أفراد عينة المشاركين في برنامج تغيير منهجية التدريب للعام الدراسي 2016-2017 من معلمي وإداريي مدارس التعليم المهني والتقني للمجالات (مجال التخطيط للدرس والمجال العلمي والمجال التربوي) من استبانة "قائمة الكفايات الأدائية" (بعد الدورة التدريبية) في البرنامج المدروس، تبعاً لمتغير (المؤهل العلمي)

المجالات	المؤهل (I)	المؤهل (J)	فرق المتوسط (I-J)	الخطأ المعياري	القيمة الاحتمالية	مستوى الثقة 95%	
						إلى حد الأدنى	إلى حد الأعلى
مجال التخطيط للدرس	معهد	إجازة جامعية	2.11*	0.76	0.024	0.22	3.99
		دراسات عليا	-1.29	1.81	0.776	-5.79	3.21
	إجازة جامعية	معهد	-2.11*	0.76	0.024	-3.99	-0.23
		دراسات عليا	-3.40	1.82	0.180	-7.92	1.12
	دراسات عليا	معهد	1.29	1.81	0.776	-3.21	5.79
		إجازة جامعية	3.400	1.82	0.180	-1.12	7.92
المجال العلمي	معهد	إجازة جامعية	0.98	0.70	0.377	-0.75	2.71
		دراسات عليا	-3.58	1.67	0.104	-7.72	0.55
	إجازة جامعية	معهد	-0.98	0.70	0.377	-2.71	0.75
		دراسات عليا	-4.56*	1.67	0.028	8.71-	-0.41
	دراسات عليا	معهد	3.58	1.67	0.104	0.55-	7.72
		إجازة جامعية	*4.56	1.67	0.028	0.41	8.71
المجال	معهد	إجازة	3.89	2.07	0.176	1.25-	9.02

التربوي		جامعية				
إجازة جامعية	دراسات عليا	2.61	-	0.153	4.95	9.67-
		21.95				
	معهد	1.25	9.02-	0.176	2.07	3.89-
	دراسات عليا	1.23-	-	0.027	4.97	*13.56-
دراسات عليا	معهد	21.95	2.61-	0.153	4.95	9.67
	إجازة جامعية	25.89	1.23	0.027	4.97	*13.56

يتبين من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات التلبية البعيدة لأفراد عينة المشاركين في برنامج تغيير منهجية التدريب للعام الدراسي 2016-2017 من معلمي وإداريي مدارس التعليم المهني والتقني ذوي المؤهل العلمي (معهد) والأفراد ذوي المؤهل العلمي (الإجازة الجامعية) من حيث تلبية (مجال التخطيط للدرس) ولصالح المعهد، كما ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات التلبية البعيدة لأفراد العينة ذوي المؤهل العلمي (الإجازة الجامعية) والأفراد ذوي المؤهل العلمي (دراسات عليا) من حيث تلبية كل من (المجال العلمي، والمجال التربوي) ولصالح الدراسات العليا.

وبعد التأكد من نتائج الفرضيات في عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلبية احتياجات أفراد عينة معلمي وإداريي مدارس التعليم قبل الجامعي لمجالات وبنود استبانة "قائمة الكفايات الأدائية" والتي تعتمد الدراسة "أداة تقويم كفايات المعلم الأدائية" خارج مدة الدورة التدريبية للبرنامج المدروس "تغيير منهجية التدريب"، أي (قبل) الدورة التدريبية وكذلك (بعدها) يعود لأي من المتغيرات المستقلة (الجنس، والمؤهل العلمي، ومدة الخبرة، والمحافظة التي تدربوا فيها، وطبيعة الوظيفة)، هذا بالإضافة إلى نتائج الإجابات عن الأسئلة الفرعية التي أوضحت أن معاملات الارتباط بين بيانات ما قبل الدورة وما بعدها ضعيفة في الكثير من مجالات المعيار وهذا يعود إلى أن مستويات التلبية اختلفت بين قبل الدورة التدريبية وبعدها لصالح القبلية منها، وبناء عليه ومن خلال ما تقدم من نتائج في هذه المرحلة يمكن الإجابة عن السؤال الرابع بأن الدورة التدريبية لم تكن بالفاعلية المطلوبة، إذ إنها لم تُضف الكثير لأفراد العينة من الكفايات الأدائية المطلوب تليبيتها في أثناء فترة المتابعة ما بعد الدورة التدريبية بل على العكس ففي بعض مجالاتها وبنودها كان مستوى التلبية فيها لدى أفراد العينة أقوى وبدرجات أعلى قبل الدورة التدريبية، وهذا قد يعود إلى أن اختيار أفراد العينة الذين رُشِّحوا للمشاركة في هذه الدورة التدريبية كان انتقاؤهم من المعلمين المتميزين مهنيًا أصلاً، ويمتلكون

الكثير من هذه الكفايات، ولاسيما أن من أهداف الدورة التدريبية أصلاً هو إعداد المتدربين ليصبحوا مدربين لزملائهم في المدارس خلال مرحلة لاحقة بعد التدريب، إلا أن وجود بعض الثغرات في الخطة التدريبية أو في أثناء التنفيذ، في التركيز على الكفايات المطلوبة، أو وجود النقص والثغرات في تلبية عناصر الدورة التدريبية التي أوضحتها المرحلة الثالثة من هذه الدراسة ترتب نقص أو خلل في كيفية إيصالها وتمكينها لدى المتدربين، الأمر الذي قد خلق شيئاً من الضبابية حول هذه الكفايات وكيفية امتلاكها واستثمارها في أثناء ممارسة المهنة لدى المعلم المتدرب، ولاسيما في فترة المتابعة، وبذلك تؤكد النتائج السابقة على عدم فاعلية دورات البرنامج المدروس "برنامج تغيير منهجية التدريب" في تمكين المتدربين من كفايات المعلم الأدائية المطلوب توافرها خاصة في المعلم المتدرب وفق أداة التقييم المعتمدة.

ثالثاً. مقترحات عامة حول تطوير نظام تدريب الموارد البشرية التعليمية:

في ختام هذا الفصل وبعد أن أظهرت نتائج الجانب الميداني قصور برامج تدريب الموارد البشرية التعليمية في سورية وضرورة العمل على تطويرها من أجل تفعيل دورها بالشكل الأنسب، وذلك من خلال المقترحات العامة الآتية والتي تتعلق بنظام تدريب الموارد البشرية التعليمية في سورية، ومن أهمها:

- اختيار أفضل العناصر الملائمة وانتقاؤها للالتحاق بمؤسسات إعداد المعلمين حسب معايير علمية سليمة وتربوية وصحية وشخصية واجتماعية بالإضافة إلى تطبيق مقاييس لقياس الاتجاهات والميول نحو مهنة التعليم، والاستعدادات والقدرات والمهارات المؤهلة لها، كذلك تحديد المستوى التحصيلي التعليمي.
- العمل على الاستفادة من الاتجاهات العالمية المعاصرة في البلدان المتقدمة في مجال تدريب المعلمين تبعاً للأدوار الجديدة والمتغيرة المطلوبة من المعلم، والاستفادة منها بما يتناسب مع ظروف وإمكانيات نظام التعليم في سورية، لتقديم برامج تدريبية متجددة، بجودة عالية، وفق منظومة شاملة، وفريق عمل محترف، ضمن بيئة عمل وتدريب مستقرة ومحفزة ومتطورة لتحقيق تنمية مستدامة في الميدان التربوي.
- إصدار تشريعات مناسبة تهدف إلى ضرورة تنمية الموارد البشرية التعليمية ثقافياً ومهارياً طوال حياتهم المهنية لتمكينهم من التكيف مع المستجدات العلمية والتربوية المتلاحقة ومواجهة الظروف المتغيرة للبيئة التعليمية، كالأخذ بسياسة (رخصة ممارسة الخدمة) المشروطة بمستوى كفاءة المعلم ومهاراته والدورات التدريبية المترتبة عليه خلال فترة زمنية محددة من خدمته في المهنة تمثل مدة صلاحية الرخصة، وهذا ما يتفق مع السياسات العالمية المعاصرة في تنمية المعلمين مهنيّاً.

- تحفيز الموارد البشرية التعليمية على اتباع مبدأ التعلم الذاتي من خلال إنشاء بنية تحتية تكنولوجية صالحة لاستخدام مختلف وسائط التعلم عن بعد، كشبكات الاتصالات المتطورة ومختلف التجهيزات اللازمة، وكذلك الاستعانة بالمتخصصين ومصممي البرامج لتنفيذ المادة العلمية ونقلها على هذه الشبكات وتوفيرها بصورة وسائط سمعية ومرئية لكل من تتوافر لديه مهارات استخدام هذه التقنيات والتعامل مع هذه البرمجيات من مدربين ومتدربين على حد سواء، بما يحقق التكامل بين التدريب التقليدي والتدريب الإلكتروني في تنمية الموارد البشرية التعليمية.
- تطوير البحث العلمي في مجال تدريب الموارد البشرية التعليمية وتشجيعه وتمويله، وأن تعتمد مؤسسات تدريب المعلم نتائج البحوث والدراسات التربوية كأساس لتطوير نشاطاتها من خلال تجريب فاعلية البرامج التدريبية المطروحة وتقييمها من خلال هذه الدراسات، وكذلك العمل على تنمية معرفة الموارد البشرية التعليمية بأساسيات البحث العلمي، والقدرة على استعمال مناهجه، ووسائله وأدواته، في إنتاجهم البحثي باعتبار أن ذلك هو الأساس الجوهرى في رفع مستوى مهنة التعليم وحل مشكلاتها.
- إشراك الموارد البشرية المعنية بالبرنامج التدريبي كافة، باستطلاع احتياجات المتدربين، وتخطيط تدريبهم كمّاً ونوعاً على أساسها وعلى أسس علمية سليمة بدءاً من رسم استراتيجية تنمية الموارد البشرية التعليمية، فتصميم البرامج التدريبية المناسبة انتهاء بتقويمها ومن ثم إجراء التعديلات المناسبة استعداداً لتدريب لاحق متجدد باستمرار وبشكل دوري بحيث يغطي مختلف شرائح الموارد البشرية التعليمية ويمختلف المجالات.
- تحقيق التكامل في تدريب الموارد البشرية التعليمية في أثناء الخدمة بين مراكز التدريب المجهزة بالاحتياجات اللازمة (مخابر لغات - قاعات للحاسوب - مخابر علوم - متحف جغرافيا - قاعة للعلوم الإنسانية - قاعة لتصنيع الوسائل - مخابر علوم)، وبين المدرسة باعتبارها البيئة الطبيعية للممارسة المهنية، وذلك عن طريق المدربين والموجهين التربويين والاختصاصيين.
- إيلاء المعلمين الجدد في المهنة اهتماماً خاصاً، وذلك لأن السنة الأولى مهنية في حياة المعلم تكون فاصلة، ولها أثر تشكيلي في تكوين شخصيته وسلوكه المهني واتجاهاته نحو المهنة عموماً.
- الاستفادة من خبرات بعض خبراء التدريب في المنظمات العربية والدولية، في تجديد ثقافة المختصين والخبراء المحليين وخبرتهم، المعنيين بتخطيط التدريب وتصميم البرامج التدريبية وكذلك إيفادهم لحضور المؤتمرات التربوية والندوات والدورات التدريبية الخارجية.

- اعتماد نظام متطور للحوافز المادية والمعنوية (مكافآت عينية، ترقية، نسبة من الراتب، فسح المجال للأوائل في البرنامج أن يتابعوا دراستهم في كلية التربية على نفقة الوزارة، إيفاد الأوائل في بعثات خارجية، تكليفهم بأعمال قيادية تربوية).
- تخطيط برامج تدريبية متطورة مرنة تتكيف مع الظروف والإمكانات المادية والبشرية المحلية.
- التأكيد على وجوب التحاق المعلم بأحد البرامج التدريبية بما لا يقل عن برنامج واحد كل خمس سنوات كحد أقصى، على أن يشارك خلال هذه الفترة بدورات قصيرة أو ندوات تربوية وما شابه.
- العمل على تضمين استمارة تقويم الأداء الوظيفي لشاغلي الوظائف التعليمية بنداً يخص البرامج والدورات التدريبية المشارك فيها.

الفصل الثامن

الخطة التدريبية المقترحة لتنمية الموارد البشرية التعليمية في سورية

. مقدمة:

أولاً. الرؤية

ثانياً. الرسالة

ثالثاً. أهداف بناء الخطة

رابعاً. مرتكزات خطة البرنامج التدريبي المقترح:

خامساً. مسوغات تخطيط البرنامج التدريبي المقترح

سادساً. نوع البرنامج المقترح

سابعاً. عنوان البرنامج

ثامناً. الفئة المستهدفة

تاسعاً. إستراتيجية العمل في البرنامج

عاشراً. خطوات بناء خطة البرنامج المقترح

. مقدمة:

بناء على ما سبق وفي ضوء التجارب العالمية والدراسات السابقة التي كشفت فاعلية تدريب الموارد البشرية التعليمية وتنميتها تبعاً لتخطيط البرامج التدريبية وفق "الاتجاهات العالمية المعاصرة" والمتطورة في هذا المجال، والتي سبق عرضها في هذه الدراسة، ومن أهمها تخطيط التدريب تبعاً لاتجاه "الاحتياجات التدريبية للمتدربين" والاتجاه الآخر هو تخطيط التدريب وفق "الكفايات" المطلوب أدائها في مهنة التعليم، وانطلاقاً من كل ذلك وفي ضوء ما سبق، تتوصل الدراسة في هذا الفصل إلى بناء خطة مقترحة لبرنامج تدريبي لتنمية الموارد البشرية التعليمية في سورية بحيث تجمع بين هذين الاتجاهين بشكل أساسي بالإضافة إلى اتجاه ثالث بشكل مجتزأ وهو اتجاه "التدريب داخل المدارس" وذلك في بعض جوانبه التي تتناسب مع واقع النظام التعليمي والتربوي في سورية.

أولاً. الرؤية: إن الوقوف على واقع نظام تدريب الموارد البشرية في سورية والقصور الذي يتسم به يتطلب السعي نحو مستقبل آخر ينهض بهذا النظام بما يكفل تنمية حقيقية للموارد البشرية التعليمية لما لهذه الموارد من أثر في التنمية المجتمعية بشكل عام.

ثانياً. الرسالة: استناداً إلى هذه الرؤية يمكن أن تصاغ الرسالة في سعي التخطيط التدريبي للموارد البشرية التعليمية للإسهام في تطوير نظام التدريب التربوي ككل في سورية.

ثالثاً. أهداف بناء الخطة: تتركز هذه الأهداف في هدف رئيس يركز على المعلم من حيث تنميته مهنيّاً لكي يمتلك الكفايات الأدائية كافة التي تتطلبها المهنة وذلك من خلال دورات تدريبية تلبّي عناصرها كافة احتياجات المعلمين المتدربين بما يحقق الاستثمار الأمثل لهذه الموارد المادية والبشرية في آن معاً كغاية تنمية وطنية.

رابعاً. مرتكزات خطة البرنامج التدريبي المقترح:

انطلاقاً من بناء خطة هذا البرنامج على أساس اتجاهين عالميين حديثين في تخطيط تدريب الموارد البشرية التعليمية، وهما "الاحتياجات التدريبية" و "الكفايات"، فقد ارتكزت الدراسة وفق ذلك إلى قائمتين الأولى " القائمة المعيارية للاحتياجات التدريبية" تتضمن احتياجات المتدربين الواجب توافرها في دورات البرنامج التدريبي المقترح لتغطي جميع عناصر هذه الدورات، والقائمة الثانية هي " القائمة المعيارية للكفايات الأدائية" والتي تتضمن الكفايات الواجب تمكينها لدى المعلم المتدرب من خلال دورات البرنامج التدريبي المقترح. هذا بالإضافة إلى ارتكاز الدراسة في بناء الخطة على خطتي (برنامج التدريب المستمر، وبرنامج تغيير منهجية التدريب) باعتبارهما تجربتين عالميتين أيضاً كما هو موضح سابقاً.

خامساً. مسوغات تخطيط البرنامج التدريبي المقترح: هناك العديد من مبررات بناء خطة هذا البرنامج من أهمها:

أ . غياب خطط برامج التدريب التربوي (التجديدي الإنعاشي) عن الخطط السنوية الشاملة لوزارة التربية السورية، فيما يتعلق بتدريب الموارد البشرية التعليمية، وذلك منذ سنوات عديدة حتى الآن .
ب . عدم وجود برنامج تدريبي يعمل على تنمية الموارد البشرية التعليمية في مراحل التعليم قبل الجامعي كافة في المدارس الرسمية السورية، إذ استغلت كل مرحلة تعليمية ببرامجها الخاصة نظراً لاقْتِصَار معظمها على الجانب العلمي التخصصي، إلا أن خطة البرنامج التدريبي المقترح في هذه الدراسة شملت المراحل التعليمية كافة نظراً لاهتمامها بتنمية الجانب المهني المشترك لدى الموارد البشرية التعليمية عموماً.

ت . ضرورة التخطيط لبرنامج تدريبي جديد يكسب المتدربين أثناء الخدمة آفاقاً جديدة واتجاهات تربوية عالمية حديثة في مجال ممارسة المهنة وذلك من خلال تبصيرهم بأهمية تحديد احتياجاتهم التدريبية إذ كلما أمكن التعرف عليها وتحديدتها بمنهجية علمية صحيحة أمكن تلبيتها وبالتالي أمكن حل مشكلات المهنة وتحدياتها، أو التقليل من آثارها والتمكن من أداء العمل بالكفايات المهنية المطلوبة وصولاً إلى تحقيق الكفاءة المثلى.

سادساً. نوع البرنامج المقترح: برنامج في التدريب التربوي التجديدي الإنعاشي، أي أنه برنامج تدريبي يعنى بتنمية الجانب المهني التربوي للموارد البشرية التعليمية على اختلاف اختصاصاتهم العلمية، وينتهي بشهادة تمنح الحق للمتدرب بامتيازات مادية ومعنوية متناسبة مع القوانين والتشريعات الوزارية في حال اعتمدت وزارة التربية السورية هذا البرنامج.

سابعاً. عنوان البرنامج: "برنامج التدريب التربوي للموارد البشرية التعليمية في إطار التنمية المهنية المستدامة وفق اتجاهي (الاحتياجات التدريبية والكفايات).

ثامناً. الفئة المستهدفة: الموارد البشرية التعليمية من معلمي وإداريي المدارس الرسمية لمراحل التعليم قبل الجامعي في سورية.

تاسعاً. إستراتيجية العمل في البرنامج: تتعدد منهجيات العمل وإستراتيجياته بما يضمن التواصل المستمر مع المتدربين خلال فترة التدريب واستمراره بعد انتهائه، كما يعتمد أساليب تدريبية متعددة تجمع بين التدريب الميداني داخل المدرسة وخارجها.

عاشراً. خطوات بناء خطة البرنامج المقترح: تُعرض خطوات خطة البرنامج المقترح وفق خطوات "اتجاه الاحتياجات التدريبية" على النحو الآتي:

1/10- الخطوة الأولى: حصر الاحتياجات التدريبية للموارد البشرية التعليمية: وقد توزعت

الاحتياجات التدريبية للموارد البشرية التعليمية في قائمتين:

- 10/1/1. القائمة الأولى هي قائمة الاحتياجات المطلوب توافرها في الدورات التدريبية للبرنامج المقترح، بحيث تشمل جميع عناصر الدورة التدريبية وهي كالآتي:
- 10/1/1.1. العنصر الأول: الإدارة التدريبية: الاحتياجات التدريبية المطلوب توافرها في "الإدارة التدريبية"، هي:

الاحتياجات التدريبية الواجب توافرها في الإدارة التدريبية	
1. تحديد أهداف الدورة التدريبية بدقة ووضوح.	9. تأمين مستلزمات الدورة بالشكل الكافي.
2. توافر الكفاءة الإدارية في الجهاز الإداري.	10. تحديد موعد الدورة بما يتناسب مع رغبات المشاركين.
3. انتقاء الإدارة أطراً تدريبية كفوءة (علمياً وعملياً وتربوياً)	11. توزيع كراسات على المشاركين في الدورة، تتضمن (خطتها، أهدافها، برنامجها، موعد انعقادها) قبل بدئها بوقت كافٍ.
4. إتاحة الفرصة للمشاركين في الدورة، بالمشاركة الطوعية.	12. تنظيم عمل جميع المشاركين في الدورة بشكل متناسق.
5. توفير الحوافز للتشجيع على المشاركة في الدورة.	13. متابعة تنفيذ الدورة وفق الخطة الموضوعية.
6. استعانة الإدارة بالمشاركين، للتخطيط للدورة وتحديد مستلزماتها.	14. توجيه مسار الدورة وفق المستجدات الطارئة بالمرونة المطلوبة.
7. التخطيط الشامل لكل ما يتعلق بالدورة.	15. التقويم المستمر لأداء المشاركين في الدورة كافة.
8. توفير الميزانية الكافية لتغطية نفقات الدورة ومستلزماتها.	16. الاستفادة من (نتائج تقويم الدورة، مقترحات المشاركين فيها) في تطوير الدورات التدريبية اللاحقة.

- 10/1/2. العنصر الثاني: "المحتوى التدريبي": الاحتياجات التدريبية المطلوب توافرها في عنصر "المحتوى التدريبي"، هي:

الاحتياجات التدريبية الواجب توافرها في المحتوى التدريبي	
1- تضمين المحتوى التدريبي ما يحقق أهداف الدورة التدريبية.	6- غنى المحتوى التدريبي بالمعارف العلمية والتربوية الحديثة.
2. مراعاة المحتوى للفروق الفردية بين المتدربين.	7. دقة المحتوى التدريبي علمياً.
3- مراعاة المحتوى التدريبي تحقيق التوازن بين	8. إخراج المحتوى التدريبي للمتدرب إخراجاً منظماً

الجانبين النظري والعملي. 4- ارتباط المحتوى التدريبي بالمناهج التعليمية في المدارس، علمياً وتربوياً. 5- مراعاة المحتوى تطوّر استخدام التقنيات في مهنة التعليم.	بالشكل المفيد. 9- سلامة المحتوى التدريبي لغوياً. 10- صلاحية المحتوى كمرجع للمتدرب في أثناء الدورة وما بعدها
--	--

3-1/1/10- العنصر الثالث: "الطرائق والوسائل والأنشطة التدريبية": الاحتياجات التدريبية المطلوب توافرها في "الطرائق والوسائل والأنشطة التدريبية"، هي:

الاحتياجات التدريبية الواجب توافرها في الطرائق والوسائل والأنشطة التدريبية	
1- تنويع الطرائق والأساليب التدريبية (المناقشة، عصف الدماغ). 2- التركيز على الطرائق والأساليب التدريبية التفاعلية، كالتدريب (التعاوني، المصغر) 3- استخدام الوسائل والتقنيات التدريبية الحديثة بما يتواءم مع المحتوى التدريبي. 4- اتباع الأنشطة التدريبية التي تعتمد على النشاط الذاتي للمتدرب. 5- توظيف الأنشطة التقييمية وفق ما يحقق الأهداف التدريبية. 6- تنويع أدوات التقييم (استبانات، بطاقات ملاحظة، اختبارات).	7- تنويع أشكال التقييم من حيث مراحله (قبلي، مرحلي، نهائي). 8- تنويع نماذج التقييم (موضوعي، مقالي). 9- تنويع الأسئلة التقييمية، أسئلة (مغلقة، ومفتوحة). 10- اتّصاف الأسئلة التقييمية بالدقة والوضوح. 11- مراعاة الفروق الفردية في الأنشطة التقييمية) مستويات التفكير، زمن الإنجاز).

4-1/1/10- العنصر الرابع: "البيئة التدريبية": الاحتياجات التدريبية المطلوب توافرها في "البيئة التدريبية"، هي:

الاحتياجات الواجب توافرها في البيئة التدريبية	
1- توافر الأجواء الاجتماعية المريحة والجاذبة للمشاركين. 2- كفاية الأمكنة المناسبة لاستيعاب المتدربين (قاعات واسعة، مخابر تدريبية)	3- توافر الشروط الصحية المناسبة للمشاركين) مقاعد مريحة، تهوية، إنارة) 4- كفاية الوسائل والتجهيزات في المخابر التدريبية.

5/1/1/10- العنصر الخامس: "المدرّب": الاحتياجات التدريبية المطلوب توافرها في "المدرّب" كأحد عناصر وأركان الدورات التدريبية، هي:

الاحتياجات التدريبية الواجب توافرها في المدرّب	
1- توافر الكفاءة التدريبية (مواصفات شخصية، تمكّن مهني).	8. تنمية دافعية المتدرب نحو التعلم الذاتي.
2- التمكن من مهارة التواصل مع المتدربين، بالشكل المجدي.	9. تنمية دافعية المتدرب نحو النقد والتقويم الذاتي.
3- التمكن من مهارة إيصال المعلومة بالشكل الأمثل.	10. تمكين المتدرب من استثمار ما اكتسبه تدريبياً كمهارات ومعارف، في عمله الميداني
4- القدرة على إثراء الجانب المهني التربوي لدى المتدرب.	11- تقويم المتدربين وفق أنشطة تقييمية متنوعة في أثناء الدورة التدريبية.
5- القدرة على استخدام الوسائل التعليمية والتقنيات التدريبية الحديثة بفاعلية.	12. تقويم المتدربين من خلال زيارات المتابعة في مدارسهم، ما بعد الدورة التدريبية.
6- القدرة على توظيف الوسائل والتقنيات التعليمية بالشكل الأمثل في أثناء التدريب.	13- تحليل المدرّب لنتائج تقويم متدّبيه، كأساس لتعديل الدورات التدريبية اللاحقة.
7- القدرة على توظيف الطرائق التدريبية المتنوعة، بما يحقق الأهداف المطلوبة.	

6/1/1/10- العنصر السادس: "المتدرب": الاحتياجات التدريبية المطلوب توافرها في "المتدرب" كأهم عنصر في الدورات التدريبية، هي:

الاحتياجات التدريبية الواجب توافرها في المتدرب	
1- التزام المتدرب بالدوام اليومي للدورة التدريبية بدقة.	5. كفاية إنجاز المتدرب للمهام المطلوبة منه في الدورة التدريبية، (دقةً، توقيتاً)
2- التزام المتدرب بالقواعد والأنظمة الضابطة لعمل الدورة.	6- التعاون مع الزملاء في الدورة وإقامة علاقات ودية معهم.
3- المشاركة الفعالة للمتدرب في أثناء الجلسة التدريبية (طرح أمثلة، إثراء معرفي).	7- توظيف المتدرب مبدأ النقد والتقويم الذاتي في تصويب أدائه المهني.
4- اكتساب المتدرب الخبرات والمعارف المحددة وفق أهداف الدورة التدريبية.	8. اكتساب المتدرب المزيد من الخبرة في أساليب التخطيط للدرس (باشتقاق أهدافه، وتحديد أنشطته، وتنفيذه، والتقويم، والمتابعة) بما يعكس فاعلية

10/1/2. القائمة الثانية من الاحتياجات التدريبية للموارد البشرية التعليمية هي قائمة "الكفايات الأدائية" وتعرض في خطوة تصميم البرنامج التدريبي لأن تشكل أساساً للمحتوى التدريبي للبرنامج المقترح إذ تتمحور المادة التدريبية فيه حول الكفايات المطلوب تمكينها لدى المعلم المتدرب من خلال دورات البرنامج المقترح.

10/2. الخطوة الثانية: تحديد أهداف البرنامج التدريبي:

10/2/1. الأهداف العامة للبرنامج التدريبي المقترح:

- أ) تنمية المتدربين وتطوير معارفهم ومهاراتهم واتجاهاتهم، لمواكبة التطور العلمي والتقني والنظريات التربوية الحديثة بما يجعلهم أكثر قدرة على مواكبة هذه المتغيرات وبالتالي تحسين عمليتي التعليم والتعلم وتوفير الوقت والجهد والمال.
- ب) تنمية القوى البشرية التعليمية وإعادة تأهيلها وتدريبها بشكل مستمر لرفع معدلات الإنتاجية وتحسين الروح المعنوية لدى المتدربين، بما يحقق الاستفادة القصوى من التقنيات والتجهيزات والمستجدات في المناشط التنموية .
- ت) تعرّف المتدربين على الشروط الملائمة للتعليم والتعلم والعوامل المؤثرة فيها وتعزيز معارفهم بحاجات المتعلمين ومراحل نموهم وطرائق تفكيرهم.
- ث) دمج التكنولوجيا وتقنية المعلومات في تدريب المعلم مما يساهم في تغيير طرق التدريس التقليدية إلى الطرق المعتمدة على التقنية والتكنولوجيا التعليمية المتطورة.
- ج) إيجاد اتجاهات إيجابية نحو العمل والعلاقات الإنسانية بين المعلمين، وكذلك استمرار الرغبة لديهم بالالتحاق بالبرامج التدريبية كونها تلبي احتياجاتهم لتطوير قدراتهم وإمكاناتهم وتجديد معارفهم.
- ح) إكساب المتدربين أساليب التعلم الذاتي المستمر ومهاراته، وطرائق البحث العلمي والطرائق الفعالة في التعليم كي يتمكن من الوصول إلى النتائج المنشودة خلال ممارسة مهنة التعليم.
- خ) زيادة قدرة المتدربين على التفكير المبدع بما يمكنهم من التكيف مع أعمالهم من ناحية، ومواجهة مشكلاتهم المهنية المستقبلية، والتغلب عليها من ناحية أخرى.
- د) إكساب المتدربين القدرة على تطبيق الأفكار والآراء والحلول النابعة من نتائج الدراسات بما يؤدي إلى سد الفجوة بين النظرية والتطبيق العملي .

ذ) تكريس مفهوم أن مهنة التعليم رسالة لا وظيفة وأن الموارد البشرية التعليمية هم (بناء الأجيال) الذين يقع على عاتقهم الدور الأكبر في تحقيق التنمية الشاملة.

2/2/10. الأهداف الخاصة للبرنامج التدريبي المقترح:

أ) تعرّف عناصر دورات البرامج التدريبية وأركانها، والشروط الواجب توافرها في هذه العناصر لتفعيل العملية التدريبية ونجاحها وتحقيق أهدافها في تنمية الموارد البشرية التعليمية.

ب) العمل على إكساب المتدربين مهارات وخبرات تساعد على تنمية قدراتهم في تحديد الأهداف التعليمية الخاصة بكل درس وانتقاء الأنشطة التعليمية الملائمة لتحقيق هذه الأهداف.

ت) العمل على إكساب المتدربين أساليب جديدة في العمل ومهارات مناسبة في استخدام الوسائل التعليمية الملائمة وصيانتها، وصنع وسائل تعليمية متطورة مستمدة من البيئة المحلية بهدف توظيفها توظيفاً فعالاً في العملية التعليمية.

ث) إكساب المتدربين مهارات في تطوير أساليب التقويم المختلفة مع التشديد على التقويم الذاتي لهم كمتدربين ونقل هذه المهارات للمتعلمين من خلالهم بهدف تسجيل تطوّرهم المهني من جهة وتقديم تلاميذهم وطلابهم من جهة أخرى وإكسابهم عادات تعليمية متقنة ومتطورة.

ج) العمل على إكساب المتدربين مهارات في تنظيم الأعمال والأنشطة الصفية بهدف خلق مناخات تعليمية تعليمية جيدة في غرفة الصف.

وهكذا يسعى هذا البرنامج إلى تلبية الاحتياجات التدريبية للمتدربين في أثناء دورات البرنامج التدريبي المقترح من خلال عناصر الدورة التدريبية الستة كما وردت في "قائمة الاحتياجات" وهي (الإدارة التدريبية، المحتوى التدريبي، الطرائق والأساليب والأنشطة والوسائل التدريبية، البيئة التدريبية، المدرب، المتدرب).

كما يهدف هذا البرنامج إلى تلبية الاحتياجات التدريبية الواردة في قائمة "الكفايات الأدائية" الموزعة ضمن ستة مجالات أيضاً وهي (مجال التخطيط للدرس، المجال العلمي، المجال التربوي، مجال التقويم، مجال الإدارة الصفية، المجال الشخصي) هذه الكفايات الواجب تضمينها في محتوى المادة التدريبية لدورات البرنامج التدريبي المقترح بما يضمن تمكين المعلمين المتدربين من الكفايات الأدائية وبالتالي ما يكفل تلبية احتياجاتهم المهنية لرفع كفاياتهم العلمية والعملية وتحسين مردود أدائهم التربوي في مدارسهم.

3/10. الخطوة الثالثة: تصميم البرنامج التدريبي:

1/3/10- مدة الدورة التدريبية في البرنامج التدريبي المقترح: تشمل خطة التدريب، وفق هذا البرنامج الموارد البشرية التعليمية في المدارس الرسمية لمراحل التعليم قبل الجامعي بحيث

يخضعون لدورة تدريبية تستمر عاماً دراسياً كاملاً، ويعاد تدريبهم بعد مضي خمس سنوات على أن يطور البرنامج ويحدث كل خمس سنوات أيضاً، وفق المستجدات التربوية المحلية والعالمية.

2/3/10. مكان إقامة الدورة التدريبية: تراعى الظروف الخاصة بكل محافظة (خاصة في فترة ما بعد الأزمة السورية وإعادة الإعمار) فيما يتعلق بمكان إجراء الدورة المكثفة على أن يكون في مركز تدريبي مجهز بالشكل المناسب على مستوى المحافظة، أو في إحدى المدارس النموذجية المؤهلة لإجراء دورات تدريبية كهذه.

3/3/10. مراحل الدورة التدريبية وفق خطة البرنامج المقترح:

مدة الدورة التدريبية وفق البرنامج المقترح كما اتضح سابقاً هي عام دراسي كامل، يبدأ في بداية الأسبوع الإداري للمعلمين، وينتهي بنهاية العام الدراسي، وتتكون من عدة مراحل تُوضح على النحو الآتي:

1/3/3/10. المرحلة الأولى: وهي المرحلة النظرية المكثفة، بعنوان "مرحلة بناء المعرفة النظرية للكفايات الأدائية"

تعدّ هذه المرحلة مستلزماً أساسياً من مستلزمات اجتياز الدورة التدريبية بالنسبة للمتدربين، كما تشكل جزءاً مهماً جداً في دورات البرنامج التدريبي المقترح وذلك لما يتحقق خلالها من أهداف.

1/1/3/3/10. أهداف المرحلة النظرية المكثفة، ومن أهمها:

o إطلاع المتدربين على محتوى المادة النظرية للدورة، والمتوفرة في التعيينات التدريبية المتعلقة باحتياجات المتدربين من الكفايات الأدائية المطلوب توافرها في كل من يمتحن مهنة التعليم، وبالتالي تحقيق فائدة حقيقية من توضيح هذه الكفايات وشرح ضرورات امتلاكها مهنيّاً وانعكاس نتائج توظيفها بالشكل الصحيح على المتعلمين من طلاب المدارس، بالإضافة إلى وضع المعلمين المتدربين في حالة من النقد الذاتي من خلال تمييز نقاط القوة ومواطن الضعف في أدائهم المهني ذاتياً.

o توفير المزيد من فرص التعلم المباشر والتفاعل بين المتدربين المناسبين للبرنامج من جهة، وبينهم وبين المحاضرين المدربين من جهة أخرى.

o تحفيز المتدربين لمتابعة التدريب والاطّلاع على بقية مراحل الدورة التدريبية التي تعنى بالجانب العملي التطبيقي في ميدان العمل التربوي.

2/1/3/3/10. مدة المرحلة الأولى: أسبوع واحد حيث تتطلب الدوام اليومي المستمر وذلك

بدوام المتدربين والمدربين والإدارة التدريبية بمعدل (6) ساعات يومياً، ومعدل محاضرتين في اليوم الواحد، بحيث تغطي هذه المرحلة الجانب النظري للدورة التدريبية ممثلاً بكافة التعيينات والتي توزع في اليوم الأول على المتدربين، والتي تشكل محتوى المادة التدريبية للبرنامج، بحيث

تتمحور حول مجالات الكفايات الأدائية التي تلبي احتياجات المتدربين الواجب تمكينها لدى المعلم المتدرب.

هذا وتنتهي المرحلة الأولى على أن ينفذ في يومها الأخير الاختبار الكتابي الأول والمتعلق بالتعيينات التدريبية حصراً، وهنا لا بد من الإشارة إلى أن هذه المرحلة هي الوحيدة ضمن مراحل تنفيذ البرنامج التدريبي التي تتم خارج نطاق المدرسة وكل ما يلحق بها من مراحل تتم داخل المدرسة بما يحقق التكامل في مزايا اتجاهات تخطيط التدريب العالمية، وهي كالآتي:

2-3/3/10- المرحلة الثانية: بعنوان "مرحلة التدريب العملي" تبدأ هذه المرحلة بعد مرور أسبوعين على بدء الدوام المدرسي نظراً لضرورة استقرار وضع المدرسة والمعلمين والطلاب، ولاسيما أن باقي مراحل الدورة التدريبية وفقاً للبرنامج المقترح تتم داخل مدارس المتدربين، وهذا لكي يناسب الظروف الخاصة بالمعلمين في أثناء الخدمة وهم في مدارسهم، بطريقة تسمح لهم بالجمع بين التعليم والمشاركة في التدريب، وذلك لتحاكي تفريغ المدارس من معلمها مع الحرص على الاستفادة من مباني المدارس وتجهيزاتها وما يتوافر فيها من مراجع تربوية ووسائل تعليمية، إضافة إلى وجود الطلاب واستمرار العملية التعليمية التعليمية، وبذلك يراعى اختيار مدرسة التدريب بحيث تكون مجهزة بالوسائل التدريبية من جهة، وتكون قريبة بالنسبة لجميع أفراد مجموعة المتدربين في حال انتموا إلى أكثر من مدرسة.

1-2/3/3/10- أساليب التدريب المتبعة في المرحلة العملية التطبيقية: هذا ويُتبع في هذه المرحلة " مرحلة التدريب العملي" أساليب تدريبية متعددة توضّح على النحو الآتي:

أ. الدروس التوضيحية:

وهي إحدى الأساليب المتبعة في تدريب المعلمين أثناء الخدمة، بحيث تقدّم في المرحلة العملية عروضاً متطورة من الدروس النموذجية لمعلمين مهرة أو من ذوي الخبرة، من خلال أجهزة العرض (Data show) المتوفرة في المدرسة أو تقديم عروض حية لهذه الدروس من قبل المدرب أو معلمين متميزين في المدرسة بعد ضمان تجهيزها بكل ما يلزم من الوسائل التعليمية والتدريبية والمتطلبات المتعلقة بمخابر العلوم والجغرافية والإنترنت....، بحيث توضح كيفية تطبيق المعلومات النظرية على أرض الواقع، أي تطبيق محتوى المادة النظرية للبرنامج التدريبي "التعيينات" من خلال هذه الدروس، وذلك بمعدل درس توضيحي أسبوعياً خلال الفصل الأول للعام الدراسي لكل زمرة من المتدربين لتتحول إلى عروض شهرية أو نصف شهرية، وذلك حسب الحاجة في الفصل الثاني للعام الدراسي، مع إتاحة الفرصة للمتدربين بتنفيذ عددٍ من هذه الدروس أيضاً، ولا بد من الإشارة إلى أنه عقب كل عرض لدرس توضيحي لا بد من عقد جلسة مناقشة

لا تتجاوز مدتها الساعة، بإدارة المدرب لنقد الدرس سلباً وإيجاباً في ضوء معلومات المتدربين المتعلقة بالمرحلة النظرية السابقة، وخبرتهم المهنية أيضاً.

ب . الزيارات الصفية:

تبدأ زيارة المتدربين في صفوفهم أثناء دوامهم اليومي في مدارسهم بعد مرور أسبوعين على بدء العام الدراسي كما في الأسلوب السابق، والغاية من هذه الزيارات تقويم المعلم ورصد التحسن الحاصل في أدائه بين زيارة وأخرى منذ بداية الدورة وحتى نهايتها، وتنفذ هذه الزيارات المسجلة والمخططة، من قبل المدرب المعني، يرافقه مدير المدرسة وعدد من المعلمين الزملاء (الأقران) في المدرسة الخاضعين لنفس البرنامج التدريبي سواء في نفس الدورة أم في دورة سابقة، بمعدل زيارة صفية واحدة شهرياً خلال العام الدراسي لكل متدرب، والحرص على هذا الفاصل الزمني بين زيارة وأخرى لكي تكون المدة كافية لسبر مدى تأثير هذا البرنامج التدريبي في مستوى أداء المتدرب، على أن يقوم أداء المعلم المتدرب في صفه ومدرسته وفق القائمة المعيارية للكفايات الأدائية المعتمدة في هذه الدراسة، وذلك من قبل مدربه ومديره وأيضاً من قبل أقرانه، ويولي كل زيارة صفية لقاء نقدي توجيهي بحضور الزائرين، وتجدر الإشارة إلى قيام المدرب المعني أيضاً بزيارات غير معلنة لمن خضع للدورة سابقاً وتعتبر زيارات متابعة للوقوف على مدى انعكاس آثار التدريب في أداء المتدربين بعد الدورة التدريبية واستمرار التزامهم بتلك الآثار.

ت . الحلقات التدريبية

وهي جلسات أسبوعية على مدار العام الدراسي بحيث تعقد في المدرسة بإدارة المدرب وحضور المتدربين على أن لا يزيد عددهم عن (20) متدرباً في الزمرة الواحدة بحيث تنظم على شكل:

(1) ندوات تربوية: وورش عمل تعنى بمناقشة المشكلات التعليمية والتربوية التي تواجه المتدربين في مدارسهم وداخل غرفة الصف وإيجاد الحلول المناسبة لها.

(2) الأبحاث الإجرائية أو حلقات البحث: إذ غالباً ما تخصص الحلقات التدريبية مع بداية الفصل الثاني للعام الدراسي أسبوعياً لمناقشة الأبحاث الإجرائية المعدة من قبل المتدربين بشكل فردي، والتي تناقش أحدث الموضوعات التعليمية والتربوية المعاصرة، أو تعتمد أحد الموضوعات النظرية التي درسوها في الدورة التدريبية وإمكانية تطويرها نظرياً وتطبيقياً، أو مواضيع تتعلق بتطوير البرنامج الحالي أو برامج تدريبية أخرى تعمل على تنمية الموارد البشرية التعليمية، بحيث تعتمد هذه الأبحاث والدراسات مناهج البحث العلمي والتربوي بشكل صحيح، ويستعين المتدرب في إعدادها بالمراجع والمصادر من خلال المكتبات المدرسية أو المكتبات الوطنية، أو المكتبات الإلكترونية عن طريق مواقع الإنترنت.

ث . لقاءات عن بعد : عن طريق شبكة الإنترنت ووسائل التواصل المختلفة وهي لقاءات اختيارية تعقد حسب احتياج المتدربين إلى ذلك، وبرغبة ذاتية من قبلهم بالاتفاق على موعد محدد يمكن أفراد المجموعة من المشاركة في هذه اللقاءات على أن تطرح تساؤلات واستفسارات تربوية مهنية ملحة وعاجلة ويتم الإجابة عليها عن طريق النقاش، وتهدف إلى تعزيز التواصل واستمراره بين المدربين والمتدربين من جهة، وبين المتدربين أنفسهم من جهة أخرى، ويسهم هذا الأسلوب من التدريب بالتعلم الذاتي من قبل المتدرب أو بالتعاون مع أقرانه ومدرسه.

وأخيراً لا بد من الإشارة إلى أن كل الأساليب التدريبية السابقة المتبعة داخل المدرسة تتفّذ خارج أوقات الدوام الرسمي حصراً.

4/3/10 المدربون: يتم اختيار المدربين في دورات البرنامج المقترح من مجموع الموجهين التربويين أو الاختصاصيين أو المدربين التربويين في حال إحداث مراكز تدريبية متخصصة ومجهزة كما كان عليه الحال سابقاً، ممن تتوافر فيه الصفات الشخصية المناسبة كالحماس والقدرة على اتخاذ القرار والالتزان وكذلك القدرة على إدارة جلسات التدريب والقيادة والإلمام الجيد بالمادة التدريبية، بحيث يوكل إليهم الإشراف على فئات معينة من المتدربين وزيارتهم في مدارسهم لمتابعة التدريب الذي يتلقاه هؤلاء المتدربون، وبذلك يؤدي المدرب دور المنشط والموجه والمشرّف على المتدربين، ومن ثم تقديم التقارير حول التقدم الذي يحرزونه إلى دائرة الإعداد والتدريب أو دائرة التوجيه، وذلك حسب المرجعية.

5/3/10 المتدربون: هم الموارد البشرية التعليمية من معلمين وإداريين في المدارس الرسمية لمرحلة التعليم قبل الجامعي كافة في سورية، على أن يلتزموا بالدورة التدريبية للبرنامج المقترح بكل مراحلها ويجتازوا الاختبارات المرحلية والنهائية بنجاح. ولا يجوز أن يزيد عدد المتدربين في المجموعة أو الزمرة الواحدة عن 20/ متدرباً، وعلى أن يهتم المدرب بتدريب زمريتين على الأقل من المتدربين.

يعاد تدريب المعلمين المتدربين بعد مرور خمس سنوات فما فوق على انقضاء الدورة الأولى من هذا النوع من البرامج.

1) يتم تقويم أداء المتدربين تبعاً لهذا البرنامج بموجب "قائمة الكفايات" التي اعتمدها الدراسة بحيث توزع على المتدربين في اليوم الأول للدورة كما يتم استرجاعها مباشرة بعد تعبئتها من قبلهم كنوع من النقد الذاتي حول مستوى أدائهم المهني القبلي، ليعاد توزيع نفس القائمة عليهم مرة أخرى بعد انتهاء الدورة التدريبية لتملاً ذاتياً من جديد، وذلك كنوع من التقويم البعدي، من أجل المقارنة وسبر درجة التطور الحاصلة في مستوى الأداء المهني لكل متدرب وامتلاكه الكفايات الأدائية المطلوبة، ومن جانب آخر يقوم المدرب أداء المتدربين

في أثناء الزيارات الصفية المتكررة ومن ثم يعمل على المقارنة فيما بينها لسبر تطور المتدرب من جهة، وبينها وبين التقويم الذاتي للمتدربين (قبل الدورة وبعدها) وذلك من أجل العمل على تصويب منهجية التقويم الذاتي في حال عدم موضوعيته من جهة أخرى، على أن ترسل تقارير التقويم المتعلقة بالمتدربين إلى مديرية التربية في نهاية كل دورة تدريبية وتتخذ بعين الاعتبار أثناء الترفيع من قبل اللجان المختصة بذلك في حال اعتمدت وزارة التربية هذا البرنامج.

وتجدر الإشارة إلى ضرورة منح المتدربين حوافز (مادية ومعنوية) حسب التعليمات الوزارية الناطمة، وذلك لتشجيعهم على الالتحاق والالتزام بالدورات وربط ذلك بفاعلية ومشاركة المتدرب ونجاحه في الدورة، أما عن كتب الدعوة للمشاركة في الدورة فلا بد من ضرورة توجيهها للمرشحين قبل بدء الدورة بوقت كافٍ، وأخذ توافقيهم عليها مع تضمين كتب الدعوة التعليمات الوزارية الخاصة بمساءلة المتخلفين منهم عن حضور الدورة.

6/3/10. المادة التدريبية: يتضمن محتوى البرنامج المقترح ستة تعيينات دراسية:

وهي على شكل (كراسات أو أمليات) تتضمن منهاج الدورة الذي يبنى على أساس "قائمة الكفايات" التي تعبر بدورها عن احتياجات المتدربين من الكفايات الأدائية المطلوب تمكينها لدى المعلمين المتدربين من خلال الدورة التدريبية، ويتناول كل تعيين منها موضوعاً للدراسة يحتوي على جانب نظري يشرح هذه الكفايات تفصيلاً بالإضافة للعديد من الأمثلة العملية على تطبيقاتها مهنيًا، بحيث يتعلق كل من هذه التعيينات حسب البرنامج المقترح بأحد مجالات هذه الكفايات، وهي:

- أ) مجال التخطيط للدرس. ب) المجال العلمي. ت) المجال التربوي. ث) مجال التقويم.
ج) مجال الإدارة الصفية. ح) المجال الشخصي.

وتتوزع الكفايات الأدائية ضمن هذه المجالات على النحو الآتي:

10/3/6-1 مجال التخطيط للدرس: يحوي هذا المجال العديد من الكفايات والتي تعبر عن احتياجات المتدربين من الكفايات الأدائية في مجال التخطيط للدرس الواجب تمكينها لدى المعلم المتدرب من خلال الدورة التدريبية، وهي:

الكفايات الأدائية المطلوبة من المتدرب في مجال التخطيط للدرس	
1. التوفيق بين الخطة الدرسية والخطة السنوية.	6- التخطيط لاتباع الطرائق التعليمية التعليمية المناسبة لتحقيق أهداف الدرس.
2. وضع الأهداف الدرسية، بحيث تغطي النقاط التعليمية كافة، للدرس.	7- التخطيط لاستخدام الوسائل التعليمية المناسبة لتحقيق أهداف الدرس.
3. تغطية الأهداف الدرسية للمجالات التعليمية كافة (معرفية، مهارية، وجدانية)	8- التخطيط للنشاط التقويمي، بجوانبه

4- تغطية الأهداف الدراسية لمستويات التفكير كافة، لدى المتعلم (دنيا وعليا)	كافة (مراحل، أساليبه، أدواته، نماذجه)
5- صياغة الأهداف الدراسية بحيث تكون قابلة للملاحظة والقياس.	9- تحقيق التكامل في الخطة بين أهداف الدرس، ومحتواه، وأنشطته.

2/6/3/10 المجال العلمي: يحوي هذا المجال العديد من الكفايات والتي تعبر عن احتياجات المتدربين من الكفايات الأدائية في "المجال العلمي" الواجب تمكينها لدى المعلم المتدرب من خلال الدورة التدريبية، وهي:

الكفايات الأدائية المطلوبة من المتدرب في المجال العلمي	
1- إظهار تمكّن معرفي تخصّصي عميق في المادة التي يعلّمها.	5- تحقيق التعلم الفعال، من خلال تدعيم المعرفة النظرية بالتطبيق والتجربة العملية.
2- إثراء خبرات المتعلمين بمعارف علمية متميزة مرتبطة بالمنهاج.	6- تنمية معارفه ومهاراته المهنية بالمشاركة بدورات وندوات تتعلق بالاختصاص.
3- ربط المادة العلمية بالواقع من خلال طرح أمثلة حياتية.	7- مراعاته التسلسل المنطقي بالانتقال بالمتعلم في أثناء التعلم من المرحلة الحسية إلى شبه الحسية إلى مرحلة المفاهيم المجردة.
4- ربط المادة العلمية بالمواد الأخرى وتحقيق التكامل فيما بينها.	8- تنمية قدرة المتعلمين على التفكير العلمي الحرّ، والتفكير الناقد.

3/6/3/10 المجال التربوي: يحوي هذا المجال العديد من الكفايات والتي تعبر عن احتياجات المتدربين من الكفايات الأدائية في "المجال التربوي" الواجب تمكينها لدى المعلم المتدرب من خلال الدورة التدريبية، وهي:

الكفايات الأدائية المطلوبة من المتدرب في المجال التربوي	
1- تنمية اتجاهات إيجابية لدى المتعلمين نحو المادة الدراسية.	15- الحرص على إبقاء الوسيلة التعليمية، بعيدة عن انتباه المتعلم قبل استخدامها وبعده.
2- تنفيذ الأنشطة اللاصفية للمتعلمين بما يخدم المحتوى العلمي .	16- تجنّب "داء اللفظية" بالاستعانة بالوسائل التعليمية المناسبة في حال الضرورة.
3- استثارة دافعية المتعلمين نحو التعلم الذاتي من خلال البحث والتقصّي.	17- توظيف الأعمال الكتابية الصفية واللاصفية لتعميق أثر التعلّم.
4- اتّباع أسلوب السبر التفاعلي وتوظيف الأسئلة السابرة (مباشر بسيط، تنابعي،)	18- توظيف التفاعل اللفظي لتحسين قدرة المتعلم على الحوار المجدي، وترشيد الكلام.

- 5- توظيف أساليب التصويب بفاعلية، (المباشر، والمحول،....).
- 6- تنمية مهارة التصويب الذاتي لدى المتعلمين، من خلال تعميق النقد الذاتي البناء.
- 7- تفريد التعلم، بالحرص على إشراك جميع المتعلمين في الأنشطة الصفية واللاصفية.
- 8- رصد المواهب لدى المتعلمين، والعمل على تنميتها.
- 9- توظيف التجوال بين المتعلمين لمتابعتهم في أثناء التعلم، وتنفيذهم أنشطة محددة.
- 10- توظيف لغة الجسد في جذب انتباه المتعلمين لتحقيق التعلم الفعال (تجنب ثبات وتيرة الصوت في أثناء التفاعل اللفظي، استثمار عامل الدهشة، الإيماء،....).
- 11- الحرص على تعميق أثر التعلم، كي ينعكس في سلوك المتعلمين.
- 12- التفاعل مع الأسئلة المنطقية التي يطرحها المتعلمون، والاستفادة من آرائهم
- 13- توظيف الأنشطة الجماعية بين المتعلمين لتنمية العمل التعاوني ضمن الفريق.
- 14- تفعيل دور الكتاب المدرسي بتوظيفه كوسيلة تعليمية متاحة لجميع المتعلمين.
- 19- إيجاد البدائل لمواجهة صعوبات التعلم وتعديل السلوك التعليمي مباشرة في حال عدم جدواه
- 20- تحدّي مستويات التفكير لدى كل شريحة عمرية من المتعلمين، أثناء التعلم، للارتقاء بها.
- 21- استخدام اللغة العربية الفصيحة، لفظاً وكتابةً.
- 22- التوقف عند أغلاط التلاميذ اللغوية والعلمية لتصحيحها.
- 23- تنمية الحس الجمالي والتذوق الفني السليم لدى المتعلمين.
- 24- تنمية الخيال وروح الإبداع والابتكار لدى المتعلمين.
- 25- تحسين المستوى التحصيلي لدى المتعلمين.
- 26- تنمية القيم (الأخلاقية، الإنسانية، الوطنية) لدى المتعلمين.
- 27- تعميق الموقف الإيجابي لدى المتعلمين تجاه العمل التطوعي.
- 28- استثمار وقت التعلم بالشكل الأمثل وتنمية مهارة إدارة الوقت لدى المتعلمين..

4/6/3/10 مجال التقويم: يحوي هذا المجال العديد من الكفايات والتي تعبر عن احتياجات المتدربين من الكفايات الأدائية في "مجال التقويم" الواجب تمكينها لدى المعلم المتدرب من خلال الدورة التدريبية، وهي:

الكفايات الأدائية المطلوبة من المتدرب في مجال التقويم

- 1- تغطية الأنشطة التقويمية للأهداف الدراسية كافة.
- 2- تنويع التقويم وفق مراحله (قبلي، مرحلي، نهائي)
- 9- توظيف الصمت في الأنشطة التقويمية، خاصة ما قبل إجابات الأسئلة المفتوحة.
- 10- مراعاة النشاط التقويمي للفروق الفردية بين المتعلمين (التمكّن، زمن الإنجاز)

3- تنوع التقويم وفق أساليبه (كتابي، شفهي، عملي تطبيقي)	11- ربط التقويم بالتشخيص، من خلال تحليل النتائج ومعالجة مكامن الخلل في التعلم
4- تنوع التقويم وفق أدواته (استبانة، اختبار، ...)	12- توظيف أساليب التعزيز، كإجراء(علاجي للوهوض بالمتعثرين، لإثابة المتفوقين)
5- تنوع التقويم وفق نماذجه (موضوعي، مقالي، ...)	13- تحقيق "التغذية الراجعة" كضرورة لسد ثغرات التعلم، التي ترصدها نتائج التقويم.
6- اشتغال الأسئلة التقييمية على أسئلة معرفية وأسئلة مهارية.	14- الاستفادة من نتائج التقويم في تحسين نتائج تحصيل المتعلمين.
7- تحديد الأسئلة التقييمية المغلقة بحيث تقوّم التعلم وفق مستويات التفكير الدنيا.	15- اختيار الشكل الأنسب لخلق الدرس أو النشاط.
8- تحديد الأسئلة التقييمية المفتوحة بحيث تقوّم التعلم وفق مستويات التفكير العليا.	

5/6/3/10- مجال الإدارة الصفية: يحوي هذا المجال العديد من الكفايات والتي تعبر عن احتياجات المتدربين من الكفايات الأدائية في "مجال الإدارة الصفية" الواجب تمكينها لدى المعلم المتدرب من خلال الدورة التدريبية.

الكفايات الأدائية المطلوبة من المتدرب في مجال الإدارة الصفية	
1- الاتفاق مع المتعلمين على المسموحات والممنوعات داخل غرفة الصف.	6- الاقتصار على التدخل لمعالجة السلوكات غير المقبولة للمتعلمين وفق الإستراتيجية المناسبة(تدخل بسيط، تدخل معتدل، تدخل موسّع).
2- توفير وسط صفّي آمن ومريح للمتعلمين.	7- توزيع الاهتمام بين المتعلمين والتعامل معهم بأسلوب أبوي.
3- إدارة الصف بطريقة ديموقراطية حافزة على التعلم.	8- اكتساب المعلم ثقة المتعلمين واحترامهم له، وليس الخوف منه.
4- تنمية روح المنافسة التعاونية البناءة بين المتعلمين.	9- تخصيص الوقت المناسب لكل عنصر من عناصر الدرس.
5- استبدال أساليب العقاب التقليدية بتوظيف أسلوب العقابة.	

6/6/3/10- المجال الشخصي: يحوي هذا المجال العديد من الكفايات والتي تعبر عن احتياجات المتدربين من الكفايات الأدائية في "المجال الشخصي" الواجب تمكينها لدى المعلم المتدرب من خلال الدورة التدريبية.

الكفايات الأدائية المطلوب توافرها لدى المعلم المتدرب في المجال الشخصي	
1- تمثّل القدوة الحسنة أخلاقاً وسلوكاً لدى المحيطين به خاصة المتعلمين.	8- الاتصاف بدقة الملاحظة وسرعة البديهة.
	9- الاتصاف بالصبر والتحمل (المسؤولية، ضغط

2- الحفاظ على الموارد والوسائل التعليمية والمال العام.	العمل).
3. الالتزام بمواعيد العمل والبرنامج المدرسي.	10. الاتصاف بتنظيم العمل ودقة الإتقان.
4. الالتزام بالقواعد الصحية.	11. الاتسام بالنطق السليم والواضح.
5. الاتصاف بالاتزان الانفعالي (تقبل النقد والتوجيه بعقل منفتح)	12. اتسامه بالحيوية والنشاط داخل الصف.
6. الاتصاف بالثقة بالنفس والاعتزاز بمهنة التعليم.	13- استخدام مهارات التواصل مع مجتمع المهنة خاصة المتعلمين منهم.
7. الاتسام بمظهر لائق بالمهنة..	14. مراعاة عادات المجتمع ومواكبة متغيراته.

4/10 الخطوة الرابعة: تنفيذ البرنامج التدريبي:

1/4/10- قبل تنفيذ البرنامج: تتعلق هذه المرحلة بالإدارة التدريبية، حيث لا بد قبل تنفيذ البرنامج من قيامها ببعض الإجراءات، التي يتم من خلالها الأمور الآتية: أ- تحديد مكان التدريب. ب- اختيار المدربين. ت- تهيئة الأمور الفنية كالمقاعد والتدفئة والأثاث. ث- إعداد جدول حول البرنامج التدريبي. ج . توجيه الدعوات للمتدربين المرشحين للمشاركة في الدورة التدريبية.

2/4/10- أثناء تنفيذ البرنامج: أ- تعريف المتدربين بالبرنامج التدريبي والمدربين. ب- توزيع التعيينات النظرية على المتدربين. ج . متابعة دوام المشاركين. ت- توزيع استمارات التقويم اليومي. ث- إعداد شهادات للمتدربين من قبل الإدارة التدريبية.

3/4/10- بعد تنفيذ البرنامج: أ- إعداد تقرير بالبرنامج التدريبي. ب- الانتهاء من التقويم الكتابي للمتدربين فيما يتعلق بالتعيينات النظرية. ت- تصحيح الاختبارات التقييمية للمتدربين وإعداد نتائج المرحلة الأولى (المرحلة النظرية المكثفة). ث- حفظ الوثائق الخاصة بالدورة التدريبية للبرنامج المقترح.

5/10 الخطوة الخامسة، تقويم البرنامج:

لا بد في هذه الخطوة من استمرارية التقويم بحيث يلزم البرنامج من بدايته حتى نهايته، وأن يتم التقويم قبل تنفيذ البرنامج التدريبي وبعده، وألا يكون التقويم مقتصرًا على اليوم الأخير من البرنامج كما هو متبع، بل يجب أن يكون التقويم في نهاية كل مرحلة من مراحل التدريب، بالإضافة إلى ضرورة تنوع وسائل التقويم وأساليبه لتسهم في تطوير البرامج التدريبية، وتبعاً لتنوع هذه الأساليب التقييمية في دورات البرنامج التدريبي المقترح تتعدد مراحل التقويم على النحو الآتي:

10/5/1. التقييم قبل تنفيذ البرنامج التدريبي: وتقع مهمة التقييم في هذه المرحلة على الإدارة التدريبية والمدرّبين على النحو الآتي:

10/5/1. قيام الإدارة التدريبية بالتأكد من : (1) توافر التعيينات (كمّاً ونوعاً) وتوزيعها على المتدربين مع بداية الدورة التدريبية. (2) توافر مكونات البيئة التدريبية بالشكل المناسب تجهيز مكان التدريب بتوفير (المقاعد، التهوية، الإنارة،...) (3) توافر الوسائل التعليمية والتدريبية المناسبة، بالإضافة إلى تعرّف مدى ملائمة الوسائل والأنشطة اللازمة لتنفيذ أهداف التدريب.

10/5/2. قيام المدرب بإجراء تقييم قبلي للمتدربين قبل بدء الدورة التدريبية مباشرة كما أُشير سابقاً، إذ يقوم بتوزيع "قائمة الكفايات الأدائية" عليهم، وبالتالي ملئها من قبلهم وتقييم أنفسهم ذاتياً من خلالها، وذلك للوقوف على مستوى الكفايات الأدائية التي يتمكن منها المعلم المتدرب قبل التدريب.

10/5/2. التقييم أثناء تنفيذ البرنامج التدريبي: حيث تهدف إلى التأكد من أن البرنامج يسير وفق ما هو مخطط له، وذلك من خلال:

10/5/2-1. قيام الإدارة التدريبية بإجراء التقييم للمدرّبين والمتدربين خلال المرحلة الأولى (النظرية المكثفة)، أما في المرحلة الثانية (العملية التطبيقية) فيقوم المدرب المعني بإجراء التقييم للمتدربين وعلى مسؤوليته بالإضافة إلى تقييم مستوى المشاركة والتفاعل لكل متدرب في كلا المرحلتين.

10/5/2. التقييم من خلال قياس المستوى التحصيلي للمتدربين وعملية التقييم المرحلي البنائي للمتدربين والذي يجري عادة خلال فترة تنفيذ مراحل الدورة التدريبية بهدف تعرّف كفاية التحصيل ومدى ملائمة ظروف التدريب ومحتوى المادة التدريبية بالنسبة للمتدربين، وتكون على النحو الآتي:

10/5/2/1. نتائج المتدربين في الاختبار الكتابي لـ "المرحلة النظرية المكثفة".

10/5/2/2. نتائج المتدربين خلال المرحلة العملية التطبيقية: من خلال:

أ) تقييم المتدربين من خلال الدروس التوضيحية: من خلال القدرة على التفاعل مع الدروس المعروضة وكذلك موضوعية نقدها.

ب) نتائج تقييم المتدربين من خلال الزيارات الصفية:

- **تقييم المتدربين من خلال زيارات المدرّبين:** يُعتمد في تقييم أداء المعلمين المتدربين استمارة تتضمن "القائمة المعيارية للكفايات" بحيث تمثل نموذجاً لتقرير الزيارة الصفية التي يقوم بها المدرّب لحضور دروس حيّة لدى المتدرب وأمام طلابه بمعدل زيارة كل شهر على مدار

- العام الدراسي، ومن خلال المقارنة بين نتائج هذه الزيارات التي قام بها المدرب يمكن تعرّف أثر التدريب في تحسن مستوى أداء المعلم المتدرب.
- **تقويم المتدربين من خلال تقويم الأقران** من زملاء المهنة سواء أكانوا معلمين أم إداريين في المدرسة، من خلال الزيارات الصفية المتبادلة فيما بينهم برفقة المدرب.
 - **تقويم المتدربين لأنفسهم نقداً ذاتياً:** بمقارنة الإجابة عن توافر الكفايات الواردة في "القائمة المعيارية" وتمكنهم من هذه الكفايات ما قبل الدورة التدريبية وما بعدها وبالتالي سبر مستوى تحسن الأداء من خلال الدورة التدريبية وما طورته من كفايات لدى المتدرب.
 - ت) **تقويم المتدربين من خلال الندوات التربوية:** وذلك تبعاً لمشاركة المتدربين الإيجابية والفعالة في هذه الندوات.
 - ث) **تقويم المتدربين من خلال الأبحاث الإجرائية:** التي أعدها المتدربون بشكل فردي، ومدى أهمية كل منها ودقة اتّباعه مناهج البحث العلمي.
- 3/2/5/10- قيام الإدارة التدريبية والمدربين** باعتماد "مبدأ التغذية الراجعة" لنتائج ما تقدم، وذلك بتعديل مسار الدورة التدريبية وفق المرونة المطلوبة وإيجاد الحلول السريعة للعقبات التي قد تعترض سير العملية التدريبية.
- 3/5/10- التقويم بعد تنفيذ البرنامج التدريبي، من خلال:**
- 1/3/5/10. التقويم الختامي(النهائي):** إذ تنتهي الدورة التدريبية للبرنامج المقترح بتقويم ختامي كتابي يشمل اختبار المتدربين بموضوعات تتعلق بمراحل التدريب كافة على أن يشمل كل سؤال يتعلق بالمحتوى النظري ضرورة ذكر مواقف صافية وتطبيقات عملية تبرز (الكفايات الأدائية المستخدمة وكيفية استخدامها) من وحي الخبرة المهنية، وختاماً وبعد التصحيح تكون العلامة الإجمالية لنتيجة التقويم العام هي (100) درجة، بحيث تجمع العلامات التي كان قد حصل عليها المتدرب في كل مرحلة من مراحل التقويم، هذه المراحل التي توزع درجاتها القصوى من المجموع العام، على النحو الآتي:
- (1) المرحلة النظرية المكثفة: ويخصص لها (20) درجة.
 - (2) المرحلة العملية: ويخصص لها (60) درجة.
 - (3) الاختبار الختامي: يخصص له (20) درجة.
- 2/3/5/10- توزيع الشهادات: في ختام الدورة التدريبية توزّع شهادات بـ "المشاركة في برنامج التدريب التربوي للموارد البشرية التعليمية في إطار التنمية المهنية المستدامة وفق اتجاهي (الاحتياجات التدريبية والكفايات)" على جميع المشاركين ممن التزموا بخطوات الدورة التدريبية ومراحلها.**

حادي عشر. النتائج العامة لتقويم فاعلية البرنامج التدريبي المقترح وآليات تنفيذه: تقرير مدى النجاح أو الإخفاق في تنفيذ البرامج التدريبية، من خلال:

- تعرف مدى تحقيق البرنامج التدريبي المقترح للأهداف والنتائج المتوقعة في إكساب المتدربين المهارات والمعارف والاتجاهات والكفايات الأدائية المطلوبة مهنيًا وبالتالي تطوير قدرات المعلمين في مجال تحسين الممارسات التعليمية داخل غرفة الصف، والارتقاء بمؤهلاتهم.
- تحسين البرامج التدريبية مستقبلاً من خلال تقديم التغذية الراجعة بسد الثغرات وتلافي نقاط الضعف في البرنامج المقترح وتعزيز جوانب القوة وتقديم مؤشرات مفيدة يمكن الاعتماد عليها لدى المعنيين بتطوير البرنامج باستمرار في دوراته المتلاحقة ومعرفة التعديلات الواجب إدخالها لزيادة فاعلية التدريب، وذلك من خلال المعلومات التي يقدمها التقويم عن ردود أفعال المتدربين خاصة بمقارنة التقويم البعدي بالقبلي فيما يتعلق بقائمة الكفايات، ومدى اكتساب المتدربين المزيد من الكفايات الأدائية المطلوبة مهنيًا.
- تعرّف مدى إشباع البرامج التدريبية الاحتياجات التدريبية القائمة، ومدى ملائمة المواد والمنهجية والأساليب التدريبية المستخدمة في البرامج.
- مدى قدرة البرنامج التدريبي المقترح على حل مشكلات حقيقية تعاني منها الموارد البشرية التعليمية في المدارس الرسمية لمراحل التعليم قبل الجامعي، وهل نجح البرنامج في رفع مستوى أدائهم من الكفايات المهنية، أم أن الأموال التي تم إنفاقها على التدريب ينبغي أن تستخدم لتنفيذ أنشطة تسهم بفاعلية أكبر في بلوغ أهداف وزارة التربية السورية.
- الاهتمام بقوائم تصنيف الاحتياجات، سواء أكانت الاحتياجات الواجب توافرها في عناصر الدورات التدريبية أم الاحتياجات التدريبية في قائمة الكفايات الأدائية الواجب تمكينها لدى المعلمين المتدربين، من وجهة نظر الموارد البشرية التعليمية المحلية من علمي وإداري مدارس التعليم قبل الجامعي في سورية وضرورة التركيز على الاحتياجات الأولى المرتبة وفق تصنيفه لتبليتها بالأولوية المناسبة في دورات البرامج التدريبية للموارد البشرية التعليمية في سورية.

ثاني عشر. بدائل خطة البرنامج المقترح:

- تعتمد الخطة البديلة للبرنامج المقترح، أيضاً على أحد الاتجاهات المعاصرة في تخطيط تدريب الموارد البشرية التعليمية وهذا الاتجاه معتمد في معظم بلدان العالم المتقدمة، وهو:
- "الاتجاه التكنولوجي والتدريب عن بعد": الذي يهتم بنشر ثقافة التدريب الإلكتروني والتدريب عن بُعد مما يساهم في تطوير العملية التدريبية للموارد البشرية التعليمية من خلال توفير التدريب لهم عبر الإنترنت من أي مكان وفي أي وقت، بهدف:
- ❖ رفع مستوى كفاءة التدريب التربوي من خلال استخدام أحدث تقنيات المعلومات والتعليم والتدريب الإلكتروني.
 - ❖ إتاحة التدريب لأكبر عدد ممكن من الموارد البشرية التعليمية.
 - ❖ توفير المرونة في التدريب (من أي مكان وفي أي وقت)، وتجاوز العقبات التي تواجه الموارد البشرية التعليمية في المناطق البعيدة، كمشكلات النقل والمواصلات.
 - ❖ توحيد طريقة تقديم برامج التدريب التربوي (من خلال بوابة مركزية مرتبطة بوزارة التربية) لضمان ثبات الجودة التدريبية لجميع المتدربين.
 - ❖ تأهيل الموارد البشرية التعليمية وبيئاتهم للتعامل مع تقنيات التعليم الإلكتروني التي سيستخدمونها مع طلابهم.

ملخص الدراسة باللغة العربية

. مقدمة:

تبحث الدراسة في قضية تنمية الموارد البشرية التعليمية من خلال تدريب المعلمين ولاسيما أن المعلم يعدّ ركيزة مهمة من ركائز النظام التعليمي الذي ينتج مخرجات بشرية من شأنها تحقيق التنمية الوطنية الشاملة، وبناء عليه فقد تطرقت الدراسة الاطلاع على تجارب عالمية متقدمة في هذا المجال واتجاهات تربوية عالمية حديثة تنتهجها معظم بلدان العالم المتطور للارتقاء بمستوى المعلمين، وذلك للإفادة منها في التوصل إلى خطة برنامج تدريبي يعنى بتنمية الموارد البشرية التعليمية من معلمين وإداريين في المدارس الرسمية للتعليم قبل الجامعي في سورية، قد تسهم برفع سوية أداء الموارد البشرية التعليمية في المدارس السورية مهنيًا بما ينعكس إيجاباً في العملية التعليمية التعلمية على نحو عام.

أولاً. مشكلة الدراسة: تتجسد مشكلة الدراسة، بالآتي:

1. ضعف أساليب تقويم خطط البرامج القائمة لتدريب الموارد البشرية التعليمية، على الرغم من ضرورة العمل على تطويرها.
2. غياب خطط برامج في التدريب التربوي (التجديدي الإنعاشي) لتنمية الموارد البشرية التعليمية مهنيًا في أثناء الخدمة ضمن وزارة التربية السورية، وذلك وفقاً للاتجاهات العالمية الحديثة المعتمدة في معظم دول العالم المتقدمة في هذا المجال.
3. قلة الدراسات التي اهتمت بتخطيط برامج في التدريب التربوي (التجديدي الإنعاشي) والتنمية المهنية للموارد البشرية التعليمية، مستفيدة من أهم التجارب العالمية في هذا المجال.
4. غياب تخطيط البرامج التدريبية وفق أهم الاتجاهات الحديثة، ولاسيما وفق الاحتياجات التدريبية للموارد البشرية التعليمية ما ينجم عن ذلك زيادة الإنفاق والهدر على برامج تدريبية لا تلبي الاحتياجات المطلوبة.
5. ضعف الإفادة من تجارب بعض الدول ذات النظم التعليمية المتطورة، التي تنظر إلى المعلم على أنه من أهم ركائز العملية التعليمية، وتعمل على تدريبه وتنمية قدراته ومهاراته التعليمية والمهنية، وتحرص على الارتقاء بمستوى كفاءته عن طريق برامج تطويرية وتدريبية وفق خطط تدريبية مدروسة ودقيقة.

وبناء عليه يمكن صياغة مشكلة الدراسة من خلال السؤال الآتي:

"ما الخطة التدريبية لتنمية الموارد البشرية التعليمية في سورية المبنية في ضوء تجارب عالمية؟"

ثانياً. أهمية الدراسة:

تأتي أهمية هذه الدراسة من خلال بعديها النظري والتطبيقي وذلك كالآتي:

1/2. الأهمية النظرية:

1/1/2. تتبّع أهمية الدراسة الحالية في أنها تتضمن موضوعاً يُعدّ حديث الساعة ألا وهو "تنمية الموارد البشرية" عموماً، والتربوية خصوصاً، والأمر في ذلك يمسّ أحد أهم عناصر العملية التعليمية وهو المعلم.

2/1/2. من المتوقّع أن تضيف هذه الدراسة ما هو جديد في تخطيط تدريب الموارد البشرية التعليمية المحلية وتنميتها، لاسيما وأنها تفيد من بعض التجارب العالمية المتطورة في هذا المجال.

2/2. الأهمية التطبيقية للدراسة:

1/2/2. من المتوقع أن تقدّم نتائج هذه الدراسة خياراً تدريبياً جديداً قد يلقي عناية وزارة التربية السورية، في (التدريب التربوي التجديدي الإنعاشي في أثناء الخدمة).

2/2/2. تهتم هذه الدراسة بإيجاد خطة برنامج في التدريب التربوي للموارد البشرية التعليمية في مراحل التعليم ما قبل الجامعي كافة، لذلك قد تشكّل هذه الدراسة إسهاماً في رفع مستوى أداء المعلمين وزيادة مردودية إنتاجهم في التعليم ما قبل الجامعي ككلّ.

3/2/2. قد تفيد نتائج الجانب العملي للدراسة الحالية، العاملين في وزارة التربية من خلال تسليط الضوء على تصنيفين معياريين لـ (احتياجات المتدربين الواجب تلبيتها في الدورات التدريبية، والكفايات الأدائية المطلوب تمكينها لدى المعلم المتدرب من خلال دورات البرامج التدريبية) وإمكانية اعتمادهما عند إقامة تلك الدورات مما قد يسهم في ضمان نجاحها إذا ما عمد المعنيون على توفير هذه الاحتياجات في تلك الدورات.

4/2/2. قد تمثل خطة البرنامج المقترح وفق هذه الدراسة استجابة للاتجاهات التربوية الحديثة في التخطيط لتدريب الموارد البشرية التعليمية.

5/2/2. قد تفيد نتائج الدراسة في ترشيد الإنفاق وتقليل الهدر المترافق عادة مع إقامة الدورات والأنشطة التربوية المختلفة غير المخططة بشكل دقيق وسليم.

6/2/2. كما تظهر أهمية الدراسة من ناحية المتدربين أنفسهم حيث أن المتدرب هو المحور العملية التدريبية، وهو موضوع اهتمام المؤسسة التربوية مما يولد لدى الموارد البشرية التعليمية

كل الرغبة في التدريب والتنمية المهنية من جهة، ويستتهض لديها الحسّ الأخلاقي بالمسؤولية المهنية.

ثالثاً. أهداف الدراسة:

1/3- الهدف العام للدراسة: هو التّوصّل إلى خطة البرنامج التدريبي المقترحة لتنمية الموارد البشرية التعليمية في سورية في ضوء التجارب العالمية التي تناولتها الدراسة.

1/1/3. أهداف الجانب النظري للدراسة:

1/1/1/3- تعرّف أهم ما توصّلت إليه الدراسات الحديثة المحليّة والعالميّة التي تبحث في موضوع الدراسة.

2/1/1/3- تعرّف المفاهيم المتعلقة بموضوع تخطيط تدريب الموارد البشرية التعليمية وتنميتها بما فيه تخطيط برامج تدريب المعلمين وفق أهم الاتجاهات التدريبية الحديثة.

3/1/1/3- تعرّف واقع تخطيط تدريب الموارد البشرية التعليمية في سورية.

4/1/1/3- تعرّف بعض التجارب العالمية المتقدمة في مجال تدريب المعلمين.

2/1/3. أهداف الجانب العملي للدراسة:

1/2/1/3- التوصل إلى قائمتي تصنيف معياري بـ (الاحتياجات التدريبية، والكفايات الأدائية) الواجب تلبيتهما في دورات برامج تدريب الموارد البشرية التعليمية، في ضوء تجارب عالمية.

2/2/1/3- التوصل إلى قائمتي تصنيف بـ (الاحتياجات التدريبية، والكفايات الأدائية) الواجب تلبيتهما في دورات برامج تدريب الموارد البشرية التعليمية، من وجهة نظر معلمي وإداريي

المدارس الرسمية لمراحل التعليم قبل الجامعي في سورية.

3/2/1/3- تقويم فاعلية "برنامج تغيير منهجية التدريب".

رابعاً. متغيّرات الدراسة:

1/4- المتغيّرات المستقلة:

1/1/4. المتغيرات المستقلة المتعلقة بالعينة الأولى من معلمي وإداريي المدارس الرسمية لمراحل التعليم قبل الجامعي) بالنسبة لكلا الاستبانتين (قائمة التصنيف المعياري للاحتياجات، وقائمة التصنيف المعياري للكفايات الأدائية)، هي متغيرات (المرحلة التعليمية التي ينتمي إليها المعلم مهنيّاً، الجنس، والمؤهل العلمي، مدة الخبرة التربوية بالسنوات، طبيعة الوظيفة).

2/1/5. المتغيرات المستقلة المتعلقة بالعينة الثانية التي تشمل جميع المشاركين في برنامج "تغيير منهجية التدريب" لدورة العام الدراسي 2016 - 2017، من معلمي وإداريي مدارس التعليم الثانوي المهني والتقني في سورية، بالنسبة لكلا الاستبانتين (قائمتي التصنيف المعياري

للاحتياجات، وللکفايات الأدائية)، وهي متغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، ومدة الخبرة، والمحافظة التي تدرب فيها، طبيعة الوظيفة).

2/4- المتغيرات التابعة: المتغيرات التابعة: خطة البرنامج التدريبي المقترحة لتنمية الموارد البشرية التعليمية، المبنية في ضوء التجارب العالمية المدروسة، وكذلك فاعلية البرنامج التدريبي المدروس "برنامج تغيير منهجية التدريب" الألمانية في سورية ميدانياً من خلال رصد إجابات أفراد عينة البحث عن أدوات الدراسة وتحليلها.

خامساً. أسئلة الدراسة:

1/5- السؤال الأول: ما "قائمة التصنيف المعياري بالاحتياجات" الواجب تلبيتها وتوفيرها في دورات برامج تدريب الموارد البشرية التعليمية، في ضوء التجارب العالمية التي تناولتها الدراسة الحالية؟

2/5- السؤال الثاني: ما "قائمة التصنيف المعياري بالكفايات الأدائية" الواجب تلبيتها وتمكينها لدى المعلم المتدرب من خلال دورات برامج تدريب الموارد البشرية التعليمية، في ضوء التجارب العالمية التي تناولتها الدراسة الحالية؟

3/5- السؤال الثالث: ما "قائمة تصنيف احتياجات المتدربين" الواجب تلبيتها وتوفيرها في دورات برامج تدريب الموارد البشرية التعليمية، من وجهة نظر عينة من معلمي وإداريي المدارس الرسمية لمراحل التعليم قبل الجامعي في سورية؟

4/5- السؤال الرابع: ما "قائمة تصنيف الكفايات الأدائية" الواجب تمكينها لدى المعلم المتدرب من خلال دورات تدريب الموارد البشرية التعليمية، من وجهة نظر عينة من معلمي وإداريي المدارس الرسمية لمراحل التعليم قبل الجامعي في سورية؟

5/5- السؤال الخامس: ما واقع فاعلية "برنامج تغيير منهجية التدريب"؟

سادساً. فرضيات الدراسة:

1/6- الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تصنيف احتياجات المتدربين تبعاً لـ (عناصر) الدورة التدريبية من وجهة نظر أفراد عينة معلمي وإداريي مدارس التعليم قبل الجامعي، تعزى لمتغيرات (المرحلة التعليمية، الجنس، المؤهل العلمي، مدة الخبرة، طبيعة الوظيفة).

2/6- الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات "تصنيف الكفايات الأدائية" تبعاً لـ (مجالاتها)، من وجهة نظر أفراد عينة معلمي وإداريي مدارس التعليم قبل الجامعي، تعزى للمتغيرات (المرحلة التعليمية، الجنس، المؤهل العلمي، مدة الخبرة، طبيعة الوظيفة).

3/6- الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلبية دورات "برنامج تغيير منهجية التدريب" لاحتياجات المتدربين من (عناصر) "قائمة التصنيف المعياري للاحتياجات" وتوفيرها، من وجهة نظر المتدربين المشاركين في البرنامج المدروس من معلمي وإداريي مدارس التعليم المهني والتقني، تعزى للمتغيرات (الجنس، مدة الخبرة، المحافظة التي تدربوا فيها، طبيعة الوظيفة، المؤهل العلمي).

4/6. الفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تمكّن المتدربين قبل الدورة التدريبية من الكفايات الأدائية حسب (مجالاتها) في استبانة "قائمة التصنيف المعياري للكفايات"، وذلك من وجهة نظر المتدربين أنفسهم المشاركين في برنامج "تغيير منهجية التدريب" من معلمي وإداريي مدارس التعليم المهني والتقني، تعزى للمتغيرات (الجنس، مدة الخبرة، المحافظة التي تدربوا فيها، طبيعة الوظيفة، المؤهل العلمي).

5/6. الفرضية الخامسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تمكّن المتدربين بعد الدورة التدريبية من الكفايات الأدائية حسب (مجالاتها) في استبانة "قائمة التصنيف المعياري للكفايات"، وذلك من وجهة نظر المتدربين أنفسهم المشاركين في برنامج "تغيير منهجية التدريب" من معلمي وإداريي مدارس التعليم المهني والتقني، تعزى للمتغيرات (الجنس، مدة الخبرة، المحافظة التي تدربوا فيها، طبيعة الوظيفة، المؤهل العلمي).

سابعاً. حدود الدراسة:

1/7- الحدود العلمية: بناء خطة برنامج تدريبي مقترح لتنمية الجانب المهني التربوي في أثناء الخدمة لدى الموارد البشرية التعليمية في المدارس الرسمية لمراحل التعليم قبل الجامعي التابعة لوزارة التربية السورية في ضوء التجارب العالمية التي تناولتها الدراسة.

2/7- الحدود البشرية:

1/2/7- العينة الأولى (عينة عشوائية بسيطة): طُبِّقَت أدوات الدراسة (في الجانب الميداني العملي للدراسة) على عينة تتألف من (252) فرداً من المعلمين والإداريين أثناء الخدمة في المدارس الرسمية من مختلف مراحل التعليم قبل الجامعي (التعليم الأساسي بحلقتيه الأولى والثانية، والتعليم الثانوي بكافة فروعه) التابعة لمديرية تربية دمشق/ وزارة التربية السورية، ممن سبق أن شاركوا في دورة تدريبية واحدة على الأقل لتنمية الموارد البشرية التعليمية،

2/2/7- العينة الثانية: وهي عينة مقصودة شاملة، تتألف من (110) فرداً، تمثل جميع المشاركين في برنامج "تغيير منهجية التدريب" لدورة العام الدراسي 2016-2017 من معلمي وإداريي المدارس الرسمية لمرحلة التعليم الثانوي المهني والتقني (التابعة لوزارة التربية السورية).

3/7- الحدود المكانية: تمّ تطبيق أدوات الدراسة على عينة معلمي وإداريي المدارس الرسمية لمرحل التعليم قبل الجامعي في مدارس مديرية التربية في محافظة دمشق/ وزارة التربية السورية، كما جرى تطبيق أدوات الدراسة على عينة المشاركين في البرنامج المدروس "برنامج تغيير منهجية التدريب" من معلمي وإداريي مدارس التعليم الثانوي المهني والتقني في مديريات التربية الفرعية في محافظات أربع، وهي: (دمشق، والسويداء، واللاذقية، وطرطوس) وذلك لأن البرنامج قد نُفذ في المحافظات الأربع المذكورة فقط.

4/7- الحدود الزمانية: تمّ تطبيق أدوات الدراسة على العيّنتين خلال العام الدراسي 2016/2017.

ثامناً. منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي لتعرف التجارب العالمية في خطط تدريب الموارد البشرية التعليمية والإفادة منها في بناء أدوات الدراسة من جهة وفي تحليل نتائج تقويم البرنامج المدروس، وبالتالي بناء خطة البرنامج التدريبي المقترحة لتنمية الموارد البشرية التعليمية في سورية.

تاسعاً. مجتمع الدراسة وعيناته:

1/9- العينة الأولى في الدراسة ومجتمعها الأصلي: جرى اختيار عينة مؤلفة من (252) فرداً بالطريقة العشوائية البسيطة من المجتمع الأصلي لهذه العينة، وقد تكوّن من (المعلمين والإداريين) القائمين على رأس عملهم (أثناء الخدمة) في المدارس الرسمية لمرحل التعليم قبل الجامعي التابعة لمديرية تربية دمشق في وزارة التربية السورية، للعام الدراسي 2016/2017م.

2/9- العينة الثانية في الدراسة ومجتمعها الأصلي: وهي عينة مقصودة شاملة تألفت من جميع المتدربين المشاركين في (برنامج تغيير منهجية التدريب) دورة العام الدراسي (2016/2017م)، إذ تكوّنت هذه العينة والبالغ عددها (110) فرداً وقد مثّلت مجمل المجتمع الأصلي لها من معلمي وإداريي المدارس الرسمية لمرحلة التعليم المهني والتقني، في المحافظات السورية الأربع (دمشق، السويداء، اللاذقية، طرطوس) (وزارة التربية، 2016).

عاشراً. أدوات الدراسة: اقتضت إجراءات الدراسة اعتماد أداتين وهما: استبانة "قائمة التصنيف المعياري للاحتياجات التدريبية" واستبانة "قائمة التصنيف المعياري للكفايات الأدائية"

حادي عشر- نتائج القسم العملي للدراسة: وتضمنت الإجابة عن الأسئلة ونتائج اختبار الفرضيات، وكان من أهم هذه النتائج:

أ) التوصل إلى قائمة التصنيف المعياري باحتياجات المتدربين الواجب تلبيتها من خلال عناصر دورات البرامج التدريبية، وذلك تبعاً لتجارب عالمية متطورة بحيث تتضمن هذه

القائمة (62) بنداً، موزّعة على ستّة عناصر وهي: (الإدارة التدريبية - المحتوى التدريبي - الطرائق والوسائل والأنشطة التدريبية - البيئة التدريبية - المدرب - المتدرب).
 ب) التّوصّل إلى القائمة المطلوبة التي تتضمّن تصنيفاً معيارياً باحتياجات المتدربين من الكفايات الأدائية الواجب تليتها وتمكينها من خلال دورات لبرامج التدريبية لتنمية الموارد البشرية التعليمية، وذلك في ضوء التجارب العالمية المدروسة، بحيث تضمّن هذا التصنيف (83) بنداً، موزّعة على ستّة مجالات للكفايات الأدائية للمعلّم في أثناء ممارسته المهنة وهي: (مجال التخطيط للدرس - المجال العلمي - المجال التربوي - مجال التقويم - مجال الإدارة الصفية - المجال الشخصي).

ت) تبين من خلال تقويم فاعلية برنامج " تغيير منهجية التدريب " من وجهة نظر المتدربين تبعاً لقائمتي التصنيف المعياريتين (الاحتياجات التدريبية، والكفايات الأدائية) عدم فاعلية البرنامج المدروس بشكل عام، نظراً لعدم تلبية دوراته الكثير من الاحتياجات التدريبية وكذلك عدم تمكين الكثير من الكفايات الأدائية لدى المتدربين من خلال هذه الدورات، ممّا يدل على وجود ثغرات في البرنامج المدروس تتطلّب المعالجة واقتراح خطط بديلة قد تكون أفضل.

كما تأتّى عن هذه النتائج بعض المقترحات المتعلقة بتخطيط تدريب المعلمين في سورية عموماً، وهي:

ثاني عشر. أهم المقترحات العامة لتخطيط تدريب الموارد البشرية التعليمية:

- العمل على الإفادة من الاتجاهات العالمية المعاصرة في البلدان المتقدمة في مجال تدريب المعلمين.
- تحفيز الموارد البشرية التعليمية على اتّباع مبدأ التعلّم الذاتي من خلال إنشاء بنية تحتية تكنولوجية صالحة لاستخدام مختلف وسائط التعلّم عن بُعد.
- إشراك الموارد البشرية المعنية بالبرنامج التدريبي كافّة، باستطلاع احتياجاتهم، أثناء التخطيط للتدريب.

وأخيراً خُتمت هذه الدراسة باقتراح خطة برنامج تدريبي لتنمية الموارد البشرية التعليمية، وهي:
 ثالث عشر. خطة البرنامج التدريبي المقترحة لتنمية الموارد البشرية التعليمية: أهم ما جاء في نتائج الدراسة بشكل عام هو التوصل إلى بناء خطة برنامج تدريبي مقترحة لتنمية الموارد البشرية التعليمية في سورية في مجال التدريب التربوي "التجديدي الإنعاشي" بحيث تجمع بين اتجاهين تربويين مهمّين هما الاحتياجات التدريبية للمتدربين، واتجاه "الكفايات" معاً لتخطيط البرنامج

التدريبي المقترح، وبالتالي اتّباع خطوات بناء هذه الخطة وفق الخطوات الخاصة باتّجاه "الاحتياجات التدريبية" الموضحة بشكل تفصيلي في الجانب النظري.

1/13- خطوات بناء خطة البرنامج المقترحة: تُعرض خطوات خطة البرنامج المقترحة وفق خطوات "اتجاه الاحتياجات التدريبية" على النحو الآتي:

1/13- الخطوة الأولى: حصر الاحتياجات التدريبية للموارد البشرية التعليمية: وقد توزعت الاحتياجات التدريبية للموارد البشرية التعليمية في قائمتين:

أ. **القائمة الأولى** هي قائمة التصنيف المعياري للاحتياجات التدريبية للمتدربين، الواجب تلبيتها من خلال عناصر الدورات التدريبية الستة وهي (الإدارة التدريبية، المحتوى التدريبي، الطرائق والوسائل والأنشطة التدريبية، البيئة التدريبية، المدرب، المتدرب)

ب. **القائمة الثانية** من الاحتياجات التدريبية للموارد البشرية التعليمية فهي قائمة "قائمة التصنيف المعياري للكفايات الأدائية" الواجب تمكينها لدى المتدربين من خلال دورات البرنامج التدريبي المقترح وفق:

أ) مجال التخطيط للدرس. ب) المجال العلمي. ت) المجال التربوي. ث) مجال التقييم.

ج) مجال الإدارة الصفية. ح) المجال الشخصي.

2/13- الخطوة الثانية: تحديد أهداف البرنامج التدريبي:

3/13- الخطوة الثالثة: تصميم البرنامج التدريبي:

4/13- الخطوة الرابعة: تنفيذ البرنامج التدريبي:

5/13- الخطوة الخامسة، تقييم البرنامج:

رابع عشر. بدائل خطة البرنامج المقترح:

تعتمد الخطة البديلة للبرنامج المقترح، أيضاً على أحد الاتجاهات المعاصرة في تخطيط تدريب الموارد البشرية التعليمية وهذا الاتجاه معتمد في معظم بلدان العالم المتقدمة، وهو: الاتجاه التكنولوجي والتدريب عن بعد".

مراجع الدراسة

- المراجع العربية.
- المراجع الأجنبية.
- المواقع الإلكترونية.

❖ المراجع العربية:

- الأحمد، خالد طه. (1987). *تقويم برنامج التدريب المستمر لمعلمي المدارس الابتدائية في القطر العربي السوري في الفترة الممتدة من عام 1981 - 1985*، ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق.
- إبراهيم، بوصيف. (2007). *تدريب المعلمين أثناء الخدمة داخل المدرسة في الدول النامية والدول الصناعية من منظور مقارن*، ترجمة زينب النجار، مجلة *مستقبلات*، 101(3)، 27 - 47.
- الإبراهيم، عبد الرحمن والمسند، شيخة عبد الله وقمبر، محمود مصطفى. (2000). *الاتجاهات العالمية في إعداد وتدريب المعلمين في ضوء الدور المتغير للمعلم*، ط1، الدوحة، دار الثقافة.
- أبو الروس، فضل. (2001). *تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلم الصف في الصفوف الأساسية الأولى للمدارس الحكومية بمحافظة نابلس*، ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة النجاح الوطنية.
- أبو حسنة، أحمد جلال. (2014). *مهارات التخطيط الاستراتيجي لدى قيادات كليات التربية في الجامعات الفلسطينية وعلاقتها بتحسين الأداء المؤسسي لها*، ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية.
- أبو زايد، بسمة أحمد إبراهيم. (2008). *واقع إدارة وتنمية الموارد البشرية في المصارف العاملة في فلسطين وسبل تطويره*، ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.
- أبو سلمية، باسمه علي حسن. (2007). *مدى فاعلية التدريب في تطوير الموارد البشرية في مكتب الأونروا الإقليمي*، ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.
- أبو شيخة، نادر أحمد. (2010). *إدارة الموارد البشرية إطار نظري وحالات عملية*. عمان، دار صفاء للنشر.
- أبو صواوين، راشد. (2010). *الكفايات التعليمية اللازمة للطلبة المعلمين تخصص معلم صف في كلية التربية بجامعة الأزهر من وجهة نظرهم في ضوء احتياجاتهم التدريبية في غزة، كلية التربية، ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر*.
- أبو صواوين، راشد. (2010). *الكفايات التعليمية اللازمة للطلبة المعلمين تخصص معلم صف في كلية التربية بجامعة الأزهر من وجهة نظرهم في ضوء احتياجاتهم التدريبية*، مجلة الجامعة الإسلامية، 18(2)، 54-75.

- أبو طاحون، عدلي علي. (2000). إدارة وتنمية الموارد البشرية والطبيعية، مصر، جامعة المنوفية.
- أبو طالب، صفاء علام محمد. (2017). اتجاهات حديثة في تدريب المعلمين داخل المدرسة، مجلة البحث العلمي في التربية، كلية البنات، جامعة عين شمس، (18) لسنة 2017، 245 - 267.
- أبو علي، عبد القادر. (2010). العوامل المدرسية المؤثرة في تطوير أداء مديري المدارس الثانوية بمحافظة غزة في ضوء تحليل النظم الإدارية، ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر.
- أبو عوض، رانيا جاسر. (2015). واقع تطبيق إدارة الموارد البشرية وعلاقتها بتطوير الأداء الوظيفي في ديوان الموظفين العام بقطاع غزة، ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية.
- الأحمد، خالد طه. (2004). إعداد المعلم وتدريبه، كلية التربية، جامعة دمشق.
- الأحمد، خالد طه. (2005). تكوين المعلمين من الإعداد إلى التدريب، الإمارات، دار الكتاب الجامعي.
- الأحمد، خالد طه، (1993). فاعلية طريقة التعلم الذاتي في تدريب معلمي المدارس الابتدائية في القطر العربي السوري، دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق.
- الأحمد، خالد. (2006). الجودة في تكوين المعلمين، منشورات هيئة الموسوعة العربية، دمشق.
- إسماعيل، مجدي رجب وأبو زيد، إنعام عبد الوكيل وعفيفي، أميمة محمد. (2016). برنامج مقترح للتنمية المهنية لمعلمي العلوم بمصر في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة لتنمية الأداء التدريسي، مجلة العلوم التربوية، 3(3)، 70 - 121.
- آل مزروع، بدر بن سليمان. (2010). بناء نموذج لتحقيق التميز في أداء الأجهزة الأمنية. دكتوراه غير منشورة، جامعة نايف للعلوم الأمنية.
- الباز، خالد صلاح علي. (2006). فعالية برنامج مقترح لتدريب معلمي العلوم بمرحلة التعليم الأساسي على استخدام أساليب التقييم البديل. مجلة التربية العلمية، الجمعية المصرية للتربية العلمية، 9(2)، 87-51.
- برس، يورك. (2005). إدارة المعرفة - سلسلة المميزون الإدارية، ط1. القاهرة: لونغ مان للنشر.

- بركات، زياد. (2005). الدورات التدريبية أثناء الخدمة وعلاقة ذلك بفعالية المعلم واتجاهاته نحو مهنة التدريس، جامعة القدس المفتوحة، فلسطين.
- بركات، زياد. (2010). الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلم الصف في المرحلة الأساسية الدنيا من وجهة نظر معلمي المدارس الحكومية بمحافظة طولكرم بفلسطين، المؤتمر العلمي الثالث لجامعة جرش الأهلية بعنوان "تربية المعلم العربي وتأهيله: رؤى معاصرة" المنعقد بتاريخ 6-9 / 4 / 2010، جامعة جرش الأهلية.
- البرنوطي، سعاد. (2004). إدارة الموارد البشرية، عمان، دار وائل للنشر والطباعة.
- البصيص، حاتم. (2007). تطوير الكفايات الأدائية للمعلم في ضوء معايير الجودة، المؤتمر العربي الدولي لضمان جودة التعليم العالي في 10-12/5/2007، جامعة اليرموك الخاصة.
- بن صوشة، رياض. (2007). تنمية الموارد البشرية مدخل إستراتيجي لتحقيق الميزة التنافسية، ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الجزائر.
- البوز، كهيل. (2005). طرائق تدريس التربية - الجزء الثالث، كلية التربية، منشورات جامعة دمشق.
- تان، أون سينغ. (2015). ممارسات المعلم التعليمية: أفضل الممارسات العالمية الهادفة لتطوير مهنة التعليم، المعهد الوطني للتعليم، سينغافورة، منظمة "علم لأجل قطر"، مؤتمر القمة العالمي للابتكار في التعليم، قطر.
- توفيق، عبد الرحمن. (2001). التدريب عن بُعد تنمية الموارد البشرية باستخدام الكمبيوتر والإنترنت، القاهرة، مركز الخبرات المهنية للإدارة.
- جودة، محفوظ أحمد. (2010). إدارة الموارد البشرية. عمان، دار وائل.
- حسن، راوية. (2002). مدخل استراتيجي لتخطيط وتنمية الموارد البشرية. الاسكندرية، دار مصر للثقافة.
- حسن، راوية. (2004). إدارة الموارد البشرية رؤية مستقبلية، الإسكندرية، الدار الجامعية.
- حسن، علي حسين. (1990). استراتيجيات وبنى جديدة في تدريب المعلم أثناء الخدمة دراسة ميدانية في الإنماء التربوي. المؤتمر العلمي الثاني لإعداد المعلم التراكمات والتحديات، الإسكندرية، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس.
- حسن، ميسون. (2007). التكوين المستمر وتطبيقاته في سورية في تدريب المهنيين من معلمين وأطباء ومهندسين من خلال رصد الواقع وآرائهم فيه، دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق.

- حسنين، حسين محمد. (2005). *تقويم التدريب*، الأردن، دار مجدلاوي للنشر.
- حسين، بانقا طه الزبير و الحسن، الرشيد حبوب محمد. (2017). برنامج تدريبي مقترح لتطوير تدريب معلمي العلوم أثناء الخدمة بالمرحلة الثانوية في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة بولاية الخرطوم، *مجلة الجزيرة للعلوم التربوية والإنسانية*، مجلد(14) العدد(1) ، 31- 56.
- حمداوي، حمداوي. (2007). *إدارة الموارد البشرية*. الجزائر: مديرية النشر لجامعة قالم.
- الحولي، علي عبدالله سليمان. (2016). دراسة وصفية تحليلية لواقع الحاجات التدريبية للمعلمين، لبناء برنامج تدريبي مقترح من وجهة نظر المشرفين التربويين، رسالة مكملة لمتطلبات الماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية.
- الختاتنة، ذكريات محمد. (2017). الاحتياجات التدريبية لدى معلمي الصفوف الثلاثة الأولى في لواء المزار الجنوبي، *المجلة الدولية للتربية المتخصصة*، 6(1)، 159-166.
- الخطيب، أحمد والخطيب، رداح. (2006). *التدريب الفعال*، ط1، إريد: عالم الكتب الحديثة.
- الخطيب، أحمد والخطيب، رداح(2008). *مرشد المعلم في الموقف الصفّي*، الأردن، دار خزين.
- الخطيب، أحمد والخطيب، رداح. (2002). *اتجاهات حديثة في التدريب*، ط2، الرياض، مطابع الفرزدق.
- خيو. رؤية. (2012). *كفايات المعلم في ضوء أدواره الجديدة في القرن الحادي والعشرين من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية -دراسة ميدانية في جامعات دمشق وحلب والبعث*، ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق.
- درّة، عبد الباري إبراهيم والصّبّاغ، زهير نعيم. (2008). *إدارة الموارد البشرية في القرن الحادي والعشرين منحنى نظمي*. عمان، دار وائل.
- درّة، عبد الباري. (1991). *التدريب: مفهومه ومدخل نظمي له*. مجلة رسالة المعلم، 32(1،2)، 7- 38.
- دروزة، سوزان. (2008). *إدارة المعرفة وأثرها على تميز الأداء "دراسة تطبيقية على الكليات والمعاهد التقنية المتوسطة العاملة في قطاع غزة"*، ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط للدراسات العليا.
- دويدار، عبد الفتاح. (2006). *المرجع في مناهج البحث في علم النفس وفنيات كتابة البحث العلمي*، ط4، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية.

- ديب، أوصاف. (2005). فاعلية برنامج تدريبي في تقنيات التعليم لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي في ضوء احتياجاتهم، دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق.
- الذبياني، منى سليمان. (2014). تجارب بعض الدول في إعداد المعلم وتنميته مهنيًا وإمكانية الإفادة منها في المملكة العربية السعودية، مجلة كلية التربية بالزقازيق، 85(2)، 159-103.
- راشد، علي. (2005). كفايات الأداء التدريسي، ط1، القاهرة، دار الفكر العربي.
- رباعية، علي محمد. (2003). إدارة الموارد البشرية. الأردن، دار الصفاء.
- رحمة، أنطون. (2005-2006). تخطيط الموارد البشرية وإدارتها. كلية التربية. منشورات جامعة دمشق.
- رفاع، سعيد. (2004). تحديد الاحتياجات التدريسية لمعلمي العلوم في مدارس المرحلة الثانوية بجنوب غرب المملكة العربية السعودية، كلية التربية، جامعة الملك سعود التربوية.
- رمضان، عمومن و حمزة، معمر. (2005). رؤية مستقبلية لإعداد المعلم في ظل التدريس بالكفايات، ملتقى التكوين بالكفايات في التربية، جامعة قاصدي مرياح ورقلة، 283-271.
- رمو، لمى. (2012-2013). فاعلية برنامج تدريبي قائم على الكفايات في إتقان أداء معلمات رياض الأطفال لأدوارهن التربوية، دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق.
- الزبير و الحسن، الرشيد حبوب محمد. (2017). برنامج مقترح لتطوير تدريب معلمي العلوم أثناء الخدمة بالمرحلة الثانوية في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة بولاية الخرطوم، مجلة الجزيرة للعلوم التربوية والإنسانية، 14(1)، 56-31.
- الزعبي، عبدالله. (2016). الموارد البشرية، عمان، دار وائل للنشر والطباعة.
- زقوت، خليل إسماعيل. (2013). واقع تخطيط الموارد البشرية وعلاقته بقدرة المؤسسات غير الحكومية في قطاع غزة على الحفاظ على الأعداد اللازمة من العاملين، ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية.
- الزناتي، محمد محمود صالح. (2012). تقويم برنامج تدريب معلمي العلوم بالمدارس الحكومية في ضوء معايير الجودة الشاملة، رسالة مكملة لمتطلبات الماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية.
- الزنبيقي، حنان. (2013). التدريب الإلكتروني، عمان، دار المسيرة للنشر.

- زهران، إيمان حمدي رجب. (2012). التخطيط لبرامج التدريب لمعلمي التعليم الثانوي العام على ضوء الاحتياجات التروية بجمهورية مصر العربية، دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الفيوم.
- زياد، محمد مسعد. (2009). التدريب التربوي للمعلمين - التعليم الأساسي والثانوي، القاهرة، دار الصحوة.
- السالم، مؤيد وصالح، عادل. (2002). إدارة الموارد البشرية مدخل إستراتيجي، عمان، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع.
- سبرينة، مانع. (2015). أثر استراتيجية تنمية الموارد البشرية على أداء الأفراد في الجامعات "دراسة حالة عينة من الجامعات الجزائرية"، دكتوراه غير منشورة، كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير جامعة محمد خيضر.
- سعدة، عبد الله وقاسم، غريب. (2005). الكفايات واستراتيجية اكتسابها، بيروت، منشورات عالم التربية.
- السعدي، وجدي. (2014). "واقع تخطيط تنمية الموارد البشرية في برنامج المدرسة صديقة الطفولة وفق المعايير الوطنية- دراسة تحليلية تقويمية"، دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق.
- السكارنة، بلال. (2008). دورات تدريبية متعددة، عمان، دار وائل للنشر.
- سلطان، محمد. (2005). إدارة الموارد البشرية، الإسكندرية، الدار الجامعية الجديدة.
- سناء، أحمد محمد. (2010). مقترح برنامج لتدريب معلمات رياض الأطفال أثناء الخدمة بمحلية بور تسودان بولاية البحر الأحمر في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة، دكتوراه كلية التربية، جامعة الخرطوم.
- سنقر، صالحة. (1996). التوجيه التربوي وتدريب المعلم، ط4، دمشق: منشورات جامعة دمشق.
- السيف، عادل سعد. (2006). الحاجات التدريبية في مهام الإدارة الصفية لمعلمي الصفوف الأولية من المرحلة الابتدائية، ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة الملك سعود.
- شاويش، مصطفى نجيب. (2005). إدارة الموارد البشرية، عمان، دار الشروق للطباعة والنشر.
- شلتوت، أماني. (2009). تنمية الموارد البشرية كمدخل إستراتيجي لتعظيم الاستثمار في العصر البشري، ماجستير غير منشورة. الجامعة الإسلامية.

- شيخ عمر، عمر موسى. (2012). تنمية الموارد البشرية وأثرها على التطور الاقتصادي والاجتماعي، دراسة تحليلية على سورية، دكتوراه غير منشورة، كلية الاقتصاد جامعة دمشق
- الشيخ، الداوي. (2008). تحليل أثر التدريب على تنمية الموارد البشرية في البلدان الإسلامية. مجلة الباحث، 3 (60)، 9-16.
- صلاح، صالح. (2009). معايير إدارة الجودة الشاملة في التدريب التربوي، عمان، دار مجدلاوي للنشر.
- صيام، محمد. (2007). فعالية متطلبات تطبيق وظائف إدارة وتنمية الموارد البشرية في جهاز الشرطة الفلسطينية في قطاع غزة، ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية.
- الصيخان، حصة بنت محمد الصيخان. (2017). الكفايات المهنية لمعلمة المرحلة الثانوية للقيام بأدوارها في مجتمع المعرفة كما تراها المشرفات التربويات في مدينة الرياض، ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
- الصينية، سليم وبرهان، محمد نور. (1995). الاستراتيجيات الوطنية لإدخال المعلوماتية في التعليم قبل الجامعي في الجمهورية العربية السورية، دمشق: وزارة التربية.
- طاهر، رشيدة السيد أحمد. (2010). التنمية المهنية للمعلمين في ضوء الاتجاهات العالمية- تحديات وطموحات"، القاهرة، دار الجامعة الجديدة.
- طبشي، بلخير. (2010). مدى ممارسة معلمي المرحلة الابتدائية للكفايات التدريسية- التخطيط اليومي للتعليم نموذجاً، ملتقى التكوين بالكفايات في التربية، جامعة قاصدي مرياح ورقلة، الجزائر، 705-731.
- الطعاني، حسن أحمد. (2002). التدريب: مفهومه وفعالياته بناء البرامج التدريبية وتقويمها، عمان، دار الشروق للنشر والتوزيع.
- الطويل، ليلي. (2014-2015). منهجية البحث العلمي، الجمهورية العربية السورية، منشورات جامعة تشرين.
- عابد، إيناس صالح. (2005). الاحتياجات التدريبية اللازمة لرفع كفاءة معلمات المعاهد الثانوية المهنية للبنات في المملكة العربية السعودية، ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة الملك سعود.
- العامري، محمد عمر علي. (2017). مدخل إلى التربية المقارنة، مصر: دار المنهل للنشر.
- عباينة، محي الدين وعدس، عبد الرحمن وقطامي، يوسف. (2002). إدارة التعليم الصفي، عمان، دار الفكر للنشر والتوزيع.

- عبد الباقي، أحمد محمود. (2017). تصور مقترح للتنمية المهنية لمعلمي المرحلة الثانوية في ضوء المعايير المهنية لدولة قطر، مجلة المعرفة، العدد (241)، 215-236.
- عبد الباقي، صلاح. (2000). إدارة الموارد البشرية، الإسكندرية، الدار الجامعية.
- عبد الدايم، عبد الله. (1974). التربية في مرحلة التعليم الإلزامي وما قبلها ودورها في تحقيق أهداف التنمية الاقتصادية والاجتماعية، المؤتمر التربوي لتطوير التعليم ما قبل الجامعي بعنوان "التربية من أجل التنمية" المنعقد في دمشق في الفترة من 3 - 8 آب 1974، دمشق.
- عبد السميع، مصطفى وحوالة، سهير. (2005). إعداد المعلم : تنميته وتدريبه، ط1، عمان، دار الفكر للنشر والتوزيع.
- عبد العظيم، صبري عبد العظيم و عبد الفتاح، رضا توفيق. (2017). إعداد المعلم في ضوء تجارب بعض الدول، القاهرة، المجموعة العربية للنشر.
- عبيدات، سهيل أحمد. (2007). إعداد المعلمين وتنميتهم، إريد، عالم الكتب الحديث.
- العتيق، تهاني (2016)، تدريب المعلم في سنغافورة ومدى الاستفادة منه في المملكة العربية السعودية، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
- عزب، محمد. حسن، رجب. (2008). الكفايات اللازمة لمعلم التعليم قبل الجامعي في ضوء العولمة. القاهرة: مجلة كلية التربية بالزقازيق، 5(59)، 122-140.
- عساف، عبد المعطي محمد. (2000). التدريب وتنمية الموارد البشرية - الأسس والعمليات، عمان، دار زهران.
- العلاق، بشير. (2010). تنظيم وإدارة العلاقات العامة، عمان، دار اليازوري العلمية.
- علوش، جمال محمود. (2012). الكفائية الداخلية والخارجية للتعليم الهندسي الزراعي الجامعي في الجمهورية العربية السورية دراسة ميدانية، دكتوراه غير منشورة، كلية الاقتصاد، جامعة دمشق.
- منصور، علي محمد. (1999). مبادئ الإدارة (أسس ومفاهيم)، القاهرة، مجموعة النيل العربية.
- علي، عيسى. (2005). التربية في الوطن العربي، كلية التربية، جامعة دمشق.
- العنزي، قاط بن علي. (2009). الاحتياجات التدريبية لمعلمي الصفوف الأولية من وجهة نظرهم ووجهة نظر مديري مدارسهم في مدينة تبوك التعليمية، رسالة مقدمة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير، كلية التربية جامعة مؤتة.

- العنقري، عبد العزيز. (2011). نحو بناء معايير للتدريب في المملكة العربية السعودية، ورقة عمل في ملتقى "معايير التدريب"، جريدة الرياض، تاريخ 24/4/2011، العدد 15644.
- العوكلي، زكريا عبد الله. (2001). قسم التخطيط والإدارة التربوية، كلية الآداب، جامعة عمر المختار، مجلة جامعة بنغازي، 20(3)، (201-222).
- عويجان، مريم. (2009). الكفايات الرئيسة لمعلم الصف في ضوء المعايير الوطنية للمناهج التربوية في سورية، ماجستير غير منشورة، كلية التربية. جامعة دمشق.
- غربي، علي وسلطانية، بلقاسم وقيرة، إسماعيل. (2007). تنمية الموارد البشرية. القاهرة: دار الفجر.
- الفريحات، غالب. (2007). التخطيط التربوي وتنمية الموارد البشرية، عمان، الأزمنة للنشر والتوزيع.
- فليه، فاروق عبده و الزكي، أحمد عبد الفتاح. (2004). معجم مصطلحات التربية لفظاً واصطلاحاً، مصر، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.
- القاضي، نجاح سعود فارس. (2016). الاحتياجات التدريبية لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي في محافظة المفرق. مجلة كلية التربية للبنات، 27(6)، 2078-2086.
- قحطاني، محمد دليم القحطاني. (2012). إدارة الموارد البشرية، دار العبيكان للنشر.
- القداح، محمد. (2011). درجة إدراك القائمين على عمليات التعلم لأدوارهم الجديدة في القرن الحادي والعشرين، عمان، دار مجدلاوي للنشر.
- قردوح، ازدهار. (2009). الاحتياجات التدريبية لمعلمات اللغة الإنكليزية في رياض الأطفال، دراسة ميدانية في رياض أطفال مدينة دمشق، ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة دمشق.
- القريوتي، محمد قاسم. (2010). الوجيز في تنمية الموارد البشرية. عمان: دار وائل.
- القلا، فخر الدين وناصر، يونس. (2000). أصول التدريس وطرائقه، منشورات جامعة دمشق.
- قوي، بوحنية. (2010). تنمية الموارد البشرية في ظل العولمة ومجتمع المعلومات، ط1، عمان، مركز الكتاب الأكاديمي.
- الكلالدة، طاهر محمود. (2008). تنمية الموارد البشرية، عمان، عالم الثقافة للنشر.
- الكندري، جاسم. (2002). إعداد المعلم بجامعة الكويت الواقع والمأمول، مجلة العلوم التربوية والنفسية، 3(3)، 145-167.

- كنعان، إبراهيم محمود. (2002). أثر الدورات التدريبية في إدارة الصف لدى معلمي الصفوف الثلاثة الأولى في محافظة المفرق، ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة اليرموك.
- كنعان، أحمد. (2007). تطوير كفايات المعلمين، مجلة المعلم العربي، العدد الأول، السنة الستون، الكويت.
- اللاطي، إلياس. (1990). تطور التربية في قطر العربي السوري ودور حزب البعث العربية الاشتراكي من 1963-1990، دمشق، مطبعة اليازجي.
- ماثيز، روبيرت وجاكسون، جون. (2009). إدارة الموارد البشرية، ترجمة محمود فتوح، ط1، حلب: دار شعاع للنشر والعلوم.
- مجمع اللغة العربية. (2011). المعجم الوسيط، ط5، مصر: مكتبة الشروق الدولية.
- محافظة، سامح. (2009). معلم المستقبل، خصائصه، مهاراته، كفاياته، المؤتمر العلمي الثاني "دور المعلم في عصر التدفق المعرفي"، كلية العلوم التربوية، جامعة جرش الخاصة.
- محمد، علي مؤيد. (2013). خصائص معلم مرحلة التعليم الأساسي (الحلقة الأولى في ضوء فلسفة التربية للمستقبل) - دراسة ميدانية في مدارس محافظة دمشق، ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق.
- محمدي، فوزية. (2006). أهم الكفايات الأدائية للمعلم، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، عدد خاص: ملتقى التكوين بالكفايات في التربية، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة الجزائر، 221-232.
- مذكور، علي أحمد. (2005). معلم المستقبل نحو أداء أفضل، القاهرة، دار الفكر العربي.
- المدهون، محمود عطا. (2014). عمليات إدارة المعرفة وعلاقتها بتميز الأداء المؤسسي "دراسة تطبيقية على وزارة التربية والتعليم العالي في محافظات غزة"، ماجستير غير منشورة، أكاديمية الإدارة والسياسة للدراسات العليا.
- مصطفى، أحمد سيد. (2004). إدارة الموارد البشرية الإدارة العصرية لرأس المال الفكري. القاهرة، أحمد سيد مصطفى.
- مصطفى، أحمد سيد. (2004). إطار خطة التدريب (إدارة الموارد البشرية - الإدارة العصرية لرأس المال الفكري، القاهرة، أحمد سيد مصطفى.
- معلا، رماز. (2016/2015). الكفايات التخطيطية لدى العاملين في أجهزة التخطيط التربوي في الجمهورية العربية السورية وفق معايير الجودة، ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق.

- معمار، صلاح صالح درويش. (2009م، 1430هـ). مدى تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في التدريب التربوي، متطلب تكميلي لنيل درجة الدكتوراه في التنمية البشرية، كلية إدارة الأعمال، جامعة كولومبوس الأمريكية.
- المفرج، بدرية، وآخرون. (2006-2007). الاتجاهات المعاصرة في إعداد المعلم وتنميته مهنيًا، إدارة البحث والتطوير التربوي، الكويت.
- مقابلة، محمد قاسم. (2011). تدريب التربوي والأساليب القيادية الحديثة وتطبيقاتها التربوية، عمان، الشروق للنشر والتوزيع.
- مقلد وآخرون. (2000). اقتصاديات الموارد البيئية، الإسكندرية، جامعة الإسكندرية،
- ملدعون، عيسى والتزه، بسام. (2013-2014). إدارة الموارد البشرية، دمشق، منشورات جامعة دمشق.
- ملدعون، عيسى وزاهر، تيسير وديوب، أيمن والتزه، بسام وناصر، فداء. (2011-2012). إدارة الموارد البشرية، دمشق، منشورات جامعة دمشق.
- منصور، سليم. (1979). التدريب في أثناء الخدمة لمعلمي المرحلة الابتدائية في القطر العربي السوري، ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق.
- منصور، سمية حيدر. (2003). دراسة مقارنة لنظام تدريب المعلمين أثناء الخدمة داخل المدارس في إنكلترا والولايات المتحدة الأمريكية وإمكانية الاستفادة منها في الجمهورية العربية السورية، دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- ناصر، يونس. (1987). أساليب إعداد المعلمين وتدريبهم في الجمهورية العربية السورية، تونس، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.
- النبراوي، إيهاب سعد عبد العزيز. (2008). برنامج مقترح لإعداد معلمي التربية الرياضية لنوعي الاحتياجات الخاصة في ضوء الكفايات، دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة حلوان.
- نصر الله، علي محمد. (1994). أسس تخطيط وتنظيم عملية التعليم والتدريب المهني، القاهرة، منظمة العمل العربية.
- نصر الله، علي محمد. (2008). أسس تخطيط وتنظيم عملية التعليم والتدريب المهني، منظمة العمل العربية، المركز العربي للتدريب المهني وإعداد المدربين.
- نعيم، محمد حسين. (2012). واقع تنمية الموارد البشرية بوزارة التربية والتعليم العالي وعلاقتها بمستوى الأداء الإداري، ماجستير غير منشورة، كلية التربية الجامعة الإسلامية.

- نمر، مصطفى دعمس. (2009). إعداد وتأهيل المعلم، ط1، عمان، دار عالم الثقافة للنشر.
- هجران، أحمد محمد. (2004). دراسة وصفية لتحديد الحاجات التدريبية للمعلمين، مدخل لبناء برنامج تدريبي مقترح من وجهة نظر القادة التربويين والمختصين والمشرفين التربويين، المملكة السعودية، وزارة المعارف.
- الهيتي، خالد عبد الرحيم. (2004). إدارة الموارد البشرية- مدخل استراتيجي، عمان، دار وائل للنشر.
- الوسيدي، هدى علي. (2014). واقع تنمية الموارد البشرية في مركز دراسة الطالبات بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
- ياغي، محمد. (1989). كيفية استخدام مدخل النظم في تصميم برنامج تدريبي. المجلة العربية للتدريب، 11(4)، 11-31.
- ياغي، محمد. (1999). التدريب بين النظرية والتطبيق، عمان، مركز أحمد ياسين للنشر.
- الياور، عفاف صلاح. (2005). نموذج مقترح لنظام التدريب التربوي في إدارة تعليم البنات بمحافظة جدة في ضوء التحولات المعاصرة، دكتوراه غير منشورة، كلية التربية للبنات، جامعة جدة.
- اليعقوبي، علي راشد. (2011). واقع فاعلية أداء تخطيط الموارد البشرية في ظل التخطيط الاستراتيجي في النظام التربوي بسلطنة عمان، ماجستير غير منشورة، الأكاديمية العربية البريطانية للتعليم العالي.

الخطط والوثائق:

- وزارة التربية. (1984). خطة الدورة التدريبية لمدرسي اللغة العربية لعام 1984، دمشق: وزارة التربية.
- وزارة التربية. (2000). الدورة التدريبية: "التربية القومية الاشتراكية"، دمشق: وزارة التربية.
- وزارة التربية. (2009). إحصائية بأعداد المتدربين في دورة تدريب المدربين التربويين والموجهين الاختصاصيين والتربويين للعام الدراسي 2008-2009، بيانات غير منشورة، مديرية الإعداد والتدريب، وزارة التربية، سورية.
- وزارة التربية. (2011). خطة وزارة التربية التدريبية لعام 2011، دائرة الإعداد والتدريب، وزارة التربية، سورية.

- وزارة التربية. (2012). خطة وزارة التربية التدريبية لعام 2012، دائرة الإعداد والتدريب، وزارة التربية، سورية.
- وزارة التربية. (2013). خطة وزارة التربية التدريبية لعام 2013، دائرة الإعداد والتدريب، وزارة التربية، سورية.
- وزارة التربية. (2014). خطة وزارة التربية التدريبية لعام 2014، دائرة الإعداد والتدريب، وزارة التربية، سورية.
- وزارة التربية. (2016، ب). بلاغ وزاري بإقامة برنامج تغيير منهجية التدريب، مديرية الإعداد والتدريب، وزارة التربية، سورية.
- وزارة التربية. (2016، ت). إحصائية عدد المتدربين في جميع الدورات التدريبية المنفذة في المحافظات خلال الأعوام (2010-2015)، كتاب وزاري معمم رقم 2132 / 543 (14/4) تاريخ 2016/6/19، دائرة الإعداد والتدريب، وزارة التربية، سورية.
- وزارة التربية. (2019). جدول إحصائي بعدد الدورات المخططة والمنفذة خلال الأعوام 2014-2018، وثائق غير منشورة، دائرة الإعداد والتدريب، وزارة التربية، سورية.
- وزارة التربية. (2012). إحصائيات مختلفة، وثائق غير منشورة، مديرية الإعداد والتدريب، وزارة التربية، سورية.
- وزارة التربية والتعليم. (1987). تقرير مقدم إلى الندوة الأولى لتطوير التدريب التربوي المنعقد بدمشق في الفترة من 1 - 3 شباط 1987، وزارة التربية، سورية.
- وزارة التربية والتعليم. (1998). التربية من أجل التنمية للعام الدراسي 1997 - 1998، دمشق، المؤسسة العامة للكتب والمطبوعات المدرسية.
- وزارة التربية والتعليم. (2001، ب). خطة التدريب لعام 2002، وزارة التربية، سورية.
- وزارة التربية والتعليم. (2010، أ). إحصائيات العاملين في وزارة التربية للعام الدراسي 2009-2010، بيانات غير منشورة، مديرية التخطيط والتعاون الدولي، وزارة التربية، سورية.
- وزارة التربية والتعليم. (2001، أ). التقرير التربوي السنوي لعام 2001، وزارة التربية والتعليم، سورية.
- وزارة التربية والتعليم. (2005). دليل التدريب لبرامج التنمية المهنية والشخصية المستدامة لموظفي وزارة التربية والتعليم، الأردن، وزارة التربية والتعليم.
- وزارة التربية. (2016-2017). تنمية الموارد البشرية، المؤسسة العامة للطباعة وزارة التربية، وزارة التربية، سورية..

- وزارة التربية. (2016، أ). *خطة وزارة التربية التدريبية لعام 2016*، دائرة الإعداد والتدريب، وزارة التربية، سورية.
- وزارة التربية. (2017). *خطة وزارة التربية التدريبية لعام 2017*، دائرة الإعداد والتدريب، وزارة التربية، سورية.
- وزارة التربية. (2018). *خطة وزارة التربية التدريبية لعام 2018*، دائرة الإعداد والتدريب، وزارة التربية، سورية.
- وزارة التربية. (1974). *المؤتمر التربوي لتطوير التعليم ما قبل الجامعي*، "التربية من أجل التنمية"، دمشق: وزارة التربية.
- وزارة التربية. (1985-1986). *التربية في الجمهورية العربية السورية*، دمشق: المؤسسة العامة للمطبوعات والكتب المدرسية.
- وزارة التربية. (2015). *خطة وزارة التربية التدريبية لعام 2015*، دائرة الإعداد والتدريب، وزارة التربية، سورية.
- وزارة التربية. (2016، 2017). *تنمية الموارد البشرية، الجمهورية العربية السورية*، المؤسسة العامة للطباعة.
- وزارة التربية. (2016). *قرار وزارة التربية بإقامة دورة برنامج تغيير منهجية التدريب للعام 2016/2017*، مديرية الإعداد والتدريب، وزارة التربية، سورية.
- وزارة التربية. (2016/2017). *الخلاصة الإحصائية، دائرة الإحصاء/ مديرية التخطيط والعلاقات الدولية/ وزارة التربية، سورية*.
- وزارة التربية. (2016، ب)، *إحصائيات بأعداد المتدربين خلال المدة من 2011-2015*، دمشق، وزارة التربية.

❖ المراجع الأجنبية:

- ❖ - Abu-Tineh, Abdullah & Sadiq, Hissa. (2018). *Characteristics and Models of Effective Professional Development: the Case of School Teachers in Qatar, Professional*.
- ❖ Ahtiainen, R., Lintuvuori, M.& et al. (2015). *Teachers' In-Service Training in Finland: Questions of Participation, Barriers, and Supporting or Enhancing Factors*. European Education Research Association Press. Available at: <https://www.eera-ecer.de/ecer-programmes/conference/20/contribution/34416/>.
- ❖ Altun, T. (2012). *INSET and Professional Development of Teachers: A Comparison of British and Turkish Cases*. Karadeniz Technical University Press.

- ❖ Andreitz, I. & Müller, F. H. (2015). In-service teacher training in Austria. In K. G. Karras & C. C. Wolhuter (Eds.), *International handbook of teacher education training and retraining systems in modern world* (pp. 25-41). Nicosia/Cy: Studies and Publishing.
- ❖ Aras, S. (2018). Teacher Education Systems of Australia, Singapore, and South Korea: A Case-Oriented Comparative Study. Bağkent University Press. *Journal Of Education* 5(2),233-242.
- ❖ Baskan, G., Yıldız, E. & Tok, G. (2014). Teacher training system in Finland and comparisons related to Turkey. *Science Direct: Social and Behavioral Sciences*. 83 (13) 1073 – 1076.
- ❖ Bayar, Adem. (2014). *The Components of Effective Professional Development Activities in terms of Teachers' Perspective*. International Online Journal of Educational Sciences. V. 6(N.2), pp319-327. 10.15345/iojes.2014.02.006.
- ❖ Bokdam, J & Broek, S .(2014). *Teaching Teachers: Primary Teacher Training In Europe*. Directorate General For Internal Policies. European Parliament.
- ❖ Bokdam, J. Broek, S.(2014). *Teaching Teachers: Primary Teacher Training In Europe*. Directorate General For Internal Policies. European Parliament.
- ❖ Chin, L (2016). *Teacher Training And Continuing Professional Development: The Singapore Model*. Vol 1, Nomor 1. Nanyang Technological University Press.
- ❖ Devjak, T. (2014). *In-Service Teacher Education and Training: Motives, Objectives and Evaluation*. Ljubljana University Press.
- ❖ Emery, H.& University of Essex. (2014). *A global study of primary English teachers' qualifications, training and career development*. University of Essex. Brand and Design: London, UK.
- ❖ Fok, S., Chan, K .& et al. (2013). *In-Service Teacher Training Needs in Hong Kong*. Hong Kong Institute of Education Press, *Development in Education*,V,44(N.2),pp311-322,DOI: 10.1080/19415257.2017.1306788
- ❖ Ghavifekr, S & Abdul Razak, A . (2016). *Relationship Between Teachers' In-Service Training And Teaching Professionalism : Suitability Aspects*. Vol.4. University of Malaysia Press.
- ❖ Guder, Michael & Tahir, Arthar. (2012). *Human Resource Development in Technical & Vocational Education& Training of Pakistan* . Reform Support Programme.
- ❖ Harrison, J. (2017). Critical Analysis of educational provision in Lithuania and the theme of the visit. *Hertfordshire Local Authority Press*
- ❖ Hongyan, Liu, Chengfang, Liu, Fang, Chang & Kaleigh, Kenny. (2015). *Describing the Landscape of Teaching Training in China*. Available at: [https:// www.reap.fsi.stanford.edu.doi.org/10.5281/zenodo.810529](https://www.reap.fsi.stanford.edu.doi.org/10.5281/zenodo.810529)

- ❖ Huey, W. (2016). In-Service Teacher Training in Malaysian High Schools: Current Situation, Characteristics, and Issues. *Malaysian Journal of Chinese Studies*, Vol.4.
- ❖ Jan,H. (2017). *Teacher of 21 Century: Characteristics and Development*. Research on Humanities and Social Sciences. Vol.7: 7. 50-54.
- ❖ Jorgen, H., Nelsen, S. & et al. (2014). *School-Based In-Service Teacher Training In Montenegro*. European Training Foundation Press.
- ❖ Kasim, R. (2010). The Relationship of Knowledge Management Practices. Competencies and the Organizational Performance of Government Departments in Malaysia. *International Journal of Human and Social Sciences*,. 5 (4), 219-225.
- ❖ Liu, H., Chang, F & Loyalka, P. (2016). Implementation of Teacher Training in China and Its Policy Implications. *China & World Economy*. 86–104, Vol. 24, No. 3.
- ❖ Manduku, Joshua& Boiyon, Edward & Cheruiyot, Alfred . (2017). Inservice Teacher Training Programmes: Implications on Teacher Effectiveness in Secondary Schools in Kenya. *European Journal of Education Studies*, V. 3(N.7).
- ❖ Mawardi, M. (2014). The Needs Analysis of Training for Elementary School Teachers. *DIJE Journal*. Vol.1. SatyaWacana Christian University Press.
- ❖ Misra.A. *The State of Teacher Education in France: A Critique*. FMSH-WP-2014-58. Available at: <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00937314>.
- ❖ Nisa Khan, Z. (2017). *Attitude Of Teachers Towards In-Service Training For The Improvement In Quality Of Teaching At School Level*. Vol. 3, Iss. 8.
- ❖ NJ, MED. (2019). World Best Education Systems – 1st Quarter Rankings. World Top 20 Project. Available at
- ❖ Pinskaya, M., Ponomareva, A. & Kosaretsky, S. (2016). *Professional Development and In- Service Training for Young Teachers in Russia*. DOI: 10.17323/1814-9545-2016-2-100-124
- ❖ Primehtar,S&Omidian,F.(2014).*The Effectiveness of In-service Training Courses,on,the,Sixth,Grade,Teachers,of,Andimeshk,City*.Islamic, Azad University,Press,Available,at:www.worldscientificnews.com.
- ❖ Ries, F., Cabrera, C & Carriedo, R. (2016). *A Study of Teacher Training in the United States and Europe*. Universidad de Sevilla Press. Available at: <http://dx.doi.org/10.15405/ejsbs.184>.
- ❖ Ries, F., Cabrera, C.& et al. (2014). *The Training Needs of Future Secondary Education Teachers in Spain*. Universidad de Sevilla Press. Vol. 5. Doi: 10.20533/ijcdse.2042.6364.2014.0233.

- ❖ Safi, Sayedwali. (2015). In-service Training Programs for Schools Teachers in Afghanistan: Teachers' Views about effectiveness of the In-service training (Dissertation). Retrieved from <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:kau:diva-37178>
- ❖ Shaabani, Omari M. (2014) *In- Service training needs for effective teaching in secondary schools in Babati District*. Masters thesis, The Open University of Tanzania.
- ❖ Tuncel, Z. A., & Cobanoglu, F. (2018). In-service Teacher Training: Problems of the Teachers as Learners. *International Journal of Instruction*, 11(4), 159-174.
- ❖ Ulla, B. & Winitkun, D. (2018). In-service Teacher Training Program in Thailand: Teachers' Beliefs, Needs, and Challenges. *Journal of Social Sciences & Humanities* 26 (3). Available at: <https://www.researchgate.net/publication/328016441>.
- ❖ Vaillant, D.& Manso, J. (2014). Teacher Education Programs: Learning From Worldwide Inspiring Experiences. *Journal Of Supranational Policies Of Education*, N° 1, Pp. 94-115.
- ❖ Walker, M. & Zheng, T. (2017). *Adopting Team-Based Learning for In-Service Teachers: A Case Study*. Vol.11. National Institute of Education Press.
- ❖ Wen Chong, P (2014). Comparative Analysis of Special Education Teacher Training in France and Norway: How effective, areas taught and recommendation for improvement (Master Thesis Abstract), *Journal for Educators, Teachers and Trainers JETT*, Vol. 1, pp. 87-95.
- ❖ Wenchong, P (2014). Comparative Analysis of Special Education Teacher Training in France and Norway: How effective, areas taught and recommendation for improvement, (Master Thesis Abstract), *Journal for Educators, Teachers and Trainers JETT*, Vol. 1, pp. 87-95.
- ❖ Yang, Sarah. (2006). Trust and the Relationship Between Leadership and Follower Performance. Publication. *Journal of Leadership & Organizational Studies*. <http://jlo.sagepub.com>.
- ❖ Zhang, Y.& Hao, C. (2016). Comparative Study of In-service Teacher Education between China and Germany. *Educational Process: International Journal*, 5(3), 212 - 222. Available at: <http://dx.doi.org/10.12973/edupij.2016.53.3>.

❖ المواقع الإلكترونية:

- اتحاد الجامعات المصرية. (2013). *تجربة إعداد المعلم في ماليزيا ، تاريخ الدخول* 2014/6/2

<https://t-p-uqu.blogspot.com/2013/03/blog-post-2888.html>

- برنامج الأمم المتحدة الإنمائي/ دليل التربية. (2016). *تقارير التنمية البشرية*، تاريخ الدخول 2018/12/25
<http://hdr.undp.org/en/content/education-index>
- حسني، محمد. (2014). *النجاح، تدريب متجدد وفعال*، تاريخ الدخول 2015/5/4
http://almarefh.net/show_content_sup.php?cu=429
- الخطيب، محمد بن شحات. (2012). *التعليم في اليابان والصين* "ملاح ودروس، تاريخ الدخول 2014/8/5
<https://nadwa2012.files.wordpress.com/2012/09/d8a7>
- دنيا الوطن. (2012). *كوريا الجنوبية*، تاريخ الدخول 2014/8/5
<https://www.alwatanvoice.com/arabic/news/2012/08/20/309904.html>
- الدوسري، هدى سعيد البكر. (2012). *إعداد المعلمين حول العالم*، تاريخ الدخول 2014/8/5
<http://edu-arabi.blogspot.com/p/117.html?m=1>
- الزهراني، سعد أحمد معجب. (2013). *في مجالي التربية والتعليم بالمملكة المتحدة*، الإدارة العامة للتربية والتعليم في الطائف، تاريخ الدخول 2014/8/4
<http://www.andepm.ma/showthread.php?t=16283>
- الزيتاوي، لبنى. (2014). *التعليم الفنلندي "تجربة نجاح التعليم الفنلندي"*، تاريخ الدخول 2019/2/16
<http://www.opf.fi/download/154844-finnish-education-in-a-nutshell-in-arabic.PDF>
- سالبيرج، ياسي. (2016). *سر النجاح في فنلندا*، ترجمة وتحرير مركز البيان للتخطيط، تاريخ الدخول 2017/1/2
<http://www.bayancenter.org/wp-content/uploads/2016/10/767685.pdf>
- سانتشير، ميرلت. (2007). *ثمان استراتيجيات لتحقيق الأهداف الذكية*، المركز الاستراتيجي للتنمية البشرية والتدريب، تاريخ الدخول 2014/12/20
<http://strategicc.net/lap/8.html>
- سكلافني، سوزان ك وترجمة الخواجة، سعيد. (2015). *سينغافورة وفنلندا مختلفتان في الجغرافية متفقتان على التفوق*، تاريخ الدخول 2015/7/22
http://almarefh.net/show_content_sup.php?cu=432
- صادق، علاء. (2012). *الأسس النظرية للتعلم عن بُعد*، تاريخ الدخول 2014/8/4
http://www.edutrapedia.illaf.net/show_article
- عبد الحافظ، حسني. (2012). *نماذج عالمية: أحوال المعلمين*، تاريخ الدخول 2014/6/2
<http://www.abegs.org/Aportal/Article/showDetails?id=6124>

- عبد العاطي، عبد الباتع. (2018). التجربة اليابانية، تاريخ الدخول 2019/2/16
<https://newsyrian.net/ar/content>
- العتيق، تهاني. (2016). تدريب المعلم في سينغافورة وإمكانية الاستفادة منه في المملكة العربية السعودية، تاريخ الدخول 2016/8/6
<http://edu-arbi.blogspot.com/p/2.html?m=1>
- العنزي، محمد. (2013). التعليم أولاً: تجارب رائدة لأرقى أنظمة التعليم في العالم، تاريخ الدخول 2015/7/22
http://almarefh.net/show_content_sup.php?cuv=412
- معجم المعاني. (2010). المجلة المصرية للمعاجم الإلكترونية، تاريخ الدخول 2014/1/16
<https://www.almaany.com>
- المعيشي، أحمد. (2012). أهم المستجدات الخاصة بالأنشطة التربوية وخاصة النشاط الثقافي، تاريخ الدخول 2014 /12/23
<http://alkharjed.com/vb/showthread.php?t=3312>
- المفرج، بدرية والمطيري، عفاف وحماة، محمد. (2013). الاتجاهات المعاصرة في إعداد المعلم وتنميته مهنيًا، تاريخ الدخول 2014/8/4
<http://catalog.liprary.kuniv.edu.kw/ipac20/ipac.jsp?session=1430>
- منظمة الأمم المتحدة للتربية والثقافة والعلوم/ يونسكو. (2019). تقرير حول أنظمة التعليم العالمية الأفضل، تاريخ الدخول 2019/2/28
[: https://worldtop20.org/worldbesteducationsystem](https://worldtop20.org/worldbesteducationsystem)
- وزارة التعليم المصرية. (2018). التجربة الفنلندية في إعداد المعلمين ودوره في الإنجاز، تاريخ الدخول 2018/9/20
<http://www.moe.gov.sa/ar/news/f-5487.aspx>

ملاحق الدراسة

الملحق(1): الصورة الأولية لأداة الدراسة: استبانة موجهة إلى المشاركين في الدورات التدريبية لتنمية الموارد البشرية التعليمية في سورية.

الملحق(2) بأسماء محكمي أدوات الدراسة.

الملحق(3): استبانة موجهة إلى الموارد البشرية التعليمية (معلمين وإداريين) أثناء الخدمة في المدارس الرسمية لمراحل التعليم قبل الجامعي في سورية خلال العام الدراسي 2016/2017م.

الملحق (4): استبانة موجهة إلى الموارد البشرية التعليمية (معلمين وإداريين) أثناء الخدمة في المدارس الرسمية لمراحل التعليم قبل الجامعي في سورية خلال العام الدراسي 2016/2017م.

الملحق (5): استبانة موجهة إلى المشاركين في دورات برنامج(تغيير منهجية التدريب) التي تقيمها وزارة التربية السورية من أجل تنمية الموارد البشرية التعليمية في سورية.

الملحق (6): استبانة موجهة إلى المشاركين في دورات برنامج(تغيير منهجية التدريب) التي تقيمها وزارة التربية السورية من أجل تنمية الموارد البشرية التعليمية في سورية.

الملحق (7): الموافقات التي منحت لتطبيق الدراسة الميدانية.

الملحق (1): الصورة الأولية لأداة الدراسة

استبانة موجهة إلى المشاركين في الدورات التدريبية لتنمية

الموارد البشرية التعليمية في سورية

السادة المشاركين في الدورة التدريبية:

زميلي - زميلتي:

تأتي هذه الاستبانة ضمن إجراءات بحث للحصول على درجة الدكتوراه في التربية، بعنوان:

بناء خطة تدريبية لتنمية الموارد البشرية التعليمية
في سورية في ضوء تجارب عالمية
(دراسة ميدانية تقويمية)

تهدف هذه الاستبانة إلى :

- . تحديد احتياجات الدورة التدريبية تبعاً لعناصرها.
- . تقويم الدورة التدريبية تبعاً لدرجة تلبية هذه الاحتياجات.
- . تطوير الدورات التدريبية اللاحقة بالأخذ بمقترحات المشاركين وتفادي المشكلات.
- والرجاء وضع إشارة (✓) أمام الإجابة التي تتفق مع وجهة نظرك وإضافة ما تراه مناسباً، علماً أن هذه البيانات لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي حصراً.

ولكم جزيل الشكر على الاستجابة

والأمانة في الإجابة

الباحثة

ملاحظة: المقصود في هذه الاستبانة إجرائياً بـ :

- . (الموارد البشرية التعليمية، والكوادر التعليمية، والمتدربين): المعلمين والمدرسين على حدّ سواء بامتهانهم مهنة التعليم في مدارس الجمهورية العربية السورية، في جميع مراحل التعليم ما قبل الجامعي.
- . (المشاركين): المتدربين، والمدرسين، الإدارة والجهة صاحبة القرار (الكادر الإداري والإشرافي)، جميعاً والذين شاركوا في الدورة التدريبية.

بيانات خاصة بالمشارك:

الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

المؤهل العلمي: المؤهل التربوي:

الوظيفة الحالية: المحافظة التي تعمل فيها:

مدة الخبرة في الوظيفة الحالية:

أقل من عشر سنوات ☐ أكثر من عشر سنوات ☐ أكثر من عشرين سنة ☐

صفة المشاركة في الدورة التدريبية:

الاستبانة بصورتها الأولية

متسلسل	عناصر الدورة التدريبية	احتياجات الدورة التدريبية	التصنيف		مستوى التلبية		
			احتياج	لا احتياج	ملبأة	ملبأة	غير ملبأة
1	إدارة التدريب	مساهمة المشاركين في التخطيط للدورة التدريبية					
2		الاستعانة بالمشاركين لتحديد الاحتياجات التدريبية للدورة كل بحسب دوره فيها.					
3		توفر الخبرة والكفاءة في الكادر الإداري.					
4		انتقاء الكادر التدريبي بموضوعية ونزاهة ممن تتوفر فيهم شروط (القدرة التدريبية، الكفاءة العلمية التخصصية، الخبرة العملية التعليمية والتربوية) إلحاق المشاركين في الدورة بشكل طوعي.					
5		تحديد موعد الدورة بما يتناسب مع المشاركين					
6		تبليغ المشاركين بموعد الدورة قبل بدئها بوقت كافٍ.					
7		إطلاع المشاركين على خطة الدورة قبل انعقادها.					
8		توزيع أدبيات وكراسات تتضمن: (أهداف الدورة، برنامجها، محتواها بموضوعاته وأنشطة...) على المشاركين قبل بدء الدورة.					
9		توفير حوافز مادية تشجع المشاركين على الالتحاق بالدورة.					
10		توفير حوافز معنوية تشجع المشاركين على الالتحاق بالدورة.					
11		توفير الميزانية الكافية لتغطية النفقات المالية والمادية للدورة التدريبية.					
12		مساهمة الإدارة في تحقيق أهداف الدورة التدريبية بجودة وإتقان.					
13		تأمين الخدمات والتسهيلات الإدارية للمشاركين في الدورة التدريبية.					
14		أخذ الجهة المختصة بالافتراحات التي يقدمها المشاركون لتطوير الدورات					
15							

					التدريبية المشابهة.		
					الأخذ بنتائج تقييم الدورة، لتطوير التدريب لاحقاً.	16	
					تضمن المحتوى ما يحقق أهداف الدورة التدريبية.	17	المحتوى التدريبي: موضوعات، وأنشطة
					تضمن المحتوى مفاهيم جديدة متطورة.	18	
					مراعاة المحتوى للفروق الفردية بين المتدربين.	19	
					مراعاة المحتوى لتحقيق التوازن بين الجانبين النظري والعملي.	20	
					تنوع موضوعات المحتوى بما يلبي احتياجات المتدربين.	21	
					مساهمة موضوعات المحتوى في تشجيع المتدربين على المشاركة في دورات تدريبية أخرى.	22	
					مراعاة المحتوى تطور التقنيات في مهنة المعلم المتدرب.	23	
					إمكانية اعتبار حصيلة المعلومات في الدورة التدريبية مرجعاً للمتدرب.	24	
					انسجام موضوعات المحتوى مع أهداف الدورة.	25	
					سلامة المحتوى التدريبي علمياً وتربوياً.	26	
					سلامة المحتوى التدريبي تنظيمياً وإخراجاً	27	
					سلامة المحتوى التدريبي لغةً وصياغة.	28	
					إثراء المحتوى بالمعلومات الجديدة المناسبة	29	
					اشتمال المحتوى على الأمثلة الكافية الداعمة	30	
					تنوع الأنشطة التدريبية (مهارة، تقنية، تقييمية،...).	31	
					تنوع أدوات تقييم المتدربين (استبانات، بطاقات ملاحظة، اختبارات،...).	32	
					تنوع أشكال التقييم (قبلي، مرحلي، نهائي).	33	
					تنوع نماذج التقييم (موضوعي، مقالي،.....).	34	
					مساهمة التقييم في تحقيق أهداف التدريب.	35	
					اتصاف الأسئلة التقييمية بالدقة والوضوح.	36	
					تنوع الطرائق والأساليب التدريبية (المحاضرة، المناقشة، التدريب المصغر،.....).	37	الطرائق والأساليب، الوسائل التدريبية
					تنوع الوسائل والتقنيات الحديثة المتطورة.	38	
					اعتماد معظم الأنشطة (الطرائق، والوسائل) المستخدمة، على نشاط المتدرب ذاتياً.	39	
					تشجيع المتدرب على استثمار ما يتوفر في البيئة المحلية لتصنيع بعض الوسائل.	40	
					تواؤم الوسائل المستخدمة مع المحتوى التدريبي من حيث.	41	
					اعتماد الكتاب المدرسي وسيلة تعليمية أساسية في الدورة التدريبية	42	

43	مقدمة التدريب	توافر الشروط الصحية المناسبة للمشاركين في الدورة التدريبية (قاعات واسعة، مقاعد مريحة، تهوية، إنارة، تدفئة،.....).
44	مقدمة التدريب	كفاية القاعات والأمكنة التي تنفذ فيها أنشطة التدريب لاستيعاب أعداد المتدربين.
45	مقدمة التدريب	كفاية الأمكنة التي تنفذ فيها الأنشطة التدريبية لاستيعاب الوسائل والأجهزة المستخدمة.
46	مقدمة التدريب	إثراء الجانب التربوي التخصصي لدى المتدرب.
47	مقدمة التدريب	تمكن المتدرب من آلية تطبيق المناهج الجديدة المطورة.
48	مقدمة التدريب	توظيف استخدام الوسائل والتقنيات التعليمية الجديدة في التدريب.
49	مقدمة التدريب	توظيف استخدام الطرق التربوية الحديثة والمتطورة في التدريب.
50	مقدمة التدريب	تعريف المتدرب بسبل الاستفادة من المصادر المتطورة للمعرفة والمعلومات.
51	مقدمة التدريب	تنفيذ خطوات تقويم المتدربين في وقتها المحدد.
52	مقدمة التدريب	تعديل مسار التدريب وأساليبه تبعاً لنتائج تقويم المتدربين.
53	مقدمة التدريب	المساهمة في زيادة كفاءة المتدرب (معرفياً، مهارياً، قيمياً).
54	مقدمة التدريب	مساعدة المتدرب في تطوير وتحسين أسلوب العمل
55	مقدمة التدريب	مساعدة المتدرب في إيجاد أساليب مبتكرة للتعامل مع المواقف المهنية المستجدة.
56	مقدمة التدريب	تنمية دافعية المتدرب على التعلم الذاتي والبحث العلمي.
57	مقدمة التدريب	مساعدة المتدرب في متابعة آخر التطورات العلمية والتكنولوجية.
58	مقدمة التدريب	إطلاع المتدرب على المستجدات في كل ما يتعلق بالاختصاص.
59	مقدمة التدريب	مساعدة المتدرب على التقويم الذاتي باستمرار.
60	مقدمة التدريب	تمكين المتدربين من تطبيق المهارات والمعارف المكتسبة من الدورة لتنفيذها في مدارسهم.
61	مقدمة التدريب	المساهمة في تدعيم ثقة المتدرب بنفسه ومعلوماته.
62	مقدمة التدريب	المساهمة في تنمية مهارات التواصل الاجتماعي بين المتدربين.
63	مقدمة التدريب	اكتساب المزيد من الخبرة في تخطيط الأنشطة التي تؤدي إلى تحقيق الأهداف.
64	مقدمة التدريب	اكتساب المزيد من الخبرة في اشتقاق الأهداف بدقة ووضوح ومراعاة المبادئ المتعلقة بذلك.
65	مقدمة التدريب	اكتساب المتدربين المزيد من الخبرة في أساليب (التخطيط، التنفيذ، التقويم، المتابعة).
66	مقدمة التدريب	اكتساب مزيد من (المعارف والمهارات) لصقل القدرات المهنية.

67	تمكّن المتدرب من الكفايات الأدائية المطلوبة من المعلم في أثناء الخدمة لرفع سوية العملية التعليمية التعليمية في المدارس السورية إلى مستوى الجودة والإتقان، منها:
68	• تعميق فاعلية التعلم لدى المتعلمين لينعكس في سلوكهم.
69	• الربط بين حاجات المتعلمين ومتطلبات المادة العلمية.
70	• المساهمة في تطوير مستوى التعلم وتحسين نوعيته.
71	• تنمية مبدأ النقد الذاتي البناء بتعميق مهارة التقويم والتصويب الذاتي لدى المتعلمين.
72	• إثارة تفكير التلاميذ ودافعيتهم للتعلم.
73	• تشجيع التلاميذ على المناقشة والحوار المجدي.
74	• الإجابة عن جميع الأسئلة التي يطرحها المتعلمون والاستفادة من آرائهم
75	• التمهيد للدرس ببيان مقومات الموضوع وفوائده.
76	• إطلاع المتعلمين على أهداف الدرس وتذكيرهم بالالتزام بها أثناء الحوار.
77	• تنويع الطرائق والأساليب وتوظيفها بالشكل الأمثل.
78	• تنويع الأنشطة الصفية واللاصفية وتوظيفها بشكلٍ مجدٍ.
79	• تنويع الوسائل والمعينات والتكنولوجيا الحديثة وتوظيفها بشكلٍ فعال.
80	• توظيف الكتاب المدرسي كوسيلة تعليمية مهمة، بالشكل المجدي.
81	• حفظ الوسيلة بعيداً عن انتباه المتعلمين قبل استخدامها وبعد الانتهاء منها
82	• تجنب داء اللفظية بالاستعانة بالوسائل والمعينات في حال الضرورة.
83	• عقلنة التعلم والانتقال بالمتعلم من المرحلة الحسية إلى شبه الحسية فمرحلة المفاهيم المجردة.
84	• عقلنة التعلم بالانتقال من السهل إلى الصعب في إدراك المعلومات وحل المشكلات.
85	• توظيف الأعمال الكتابية الصفية بالشكل الأنسب.
86	• توظيف تجوال المعلم بين المتعلمين أثناء تنفيذهم أنواع محددة من الأنشطة بما يحقق أثراً إيجابياً.
87	• توظيف مبدأ تفريد التعلم.
88	• تعميق مبدأ التعلم التعاوني والعمل ضمن فريق
89	• مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين بتكييف الأنشطة وفق قدراتهم المتفاوتة.
90	• توظيف الأنشطة المتعلقة بالتفاعل اللفظي.
91	• تجنب الاستطراد الكلامي وتوظيف الاختصار باعتماد مبدأ "ما قلّ ودلّ" وترشيد الكلام سلوكاً

92	• اتباع أسلوب السبر التفاعلي وتوظيف الأسئلة السابرة (سبر مباشر، محوّل،.....).
93	• توظيف أساليب التصويب (المباشر، المحوّل،....) بالشكل المناسب.
94	• تنمية الدفع الداخلي والخارجي لدى المتعلم لتحقيق التعلم الفعال.
95	• إيجاد الحلول المجدية والسريعة لمواجهة صعوبات التعلم.
96	• المرونة في تعديل الأسلوب التعليمي المتبع في أي موقف تعليمي في حال عدم جدواه.
97	• الربط والتكامل بين أهداف الدرس وأنشطته.
98	• الربط بين عناصر الدرس والنتائج التي تم التوصل لها في نهايته.
99	• استخلاص النتائج باختصار وموضوعية بربطها بالأسباب
100	• ربط التعلم السابق بالتعلم الحالي وبالتعلم اللاحق كسلسلة مترابطة، لتعميق مبدأ الربط المنطقي
101	• ربط معلومات المادة بالمواد الأخرى
102	• ربط التعلم بالحياة لتنمية مهارة حل المشكلات الحياتية.
103	• استثمار زمن التعلم بالشكل الأمثل وتنمية مهارة ترشيد الوقت في السلوك العام.
104	• توظيف التحدي المعقول لمستويات التفكير لدى المتعلمين للارتقاء بها
105	• اتباع مراحل التقويم (قبلي، مرحلي، نهائي)، في التوقيت المناسب تزامناً مع مراحل الدرس.
106	• توظيف أساليب التقويم (شفهي، كتابي) بفاعلية.
107	• توظيف نماذج التقويم (موضوعي، مقالي) بفاعلية.
108	• توظيف أشكال التعزيز كأسلوب علاجي للنهوض بالمتعلمين والمحافظة على مستوى المتفوقين.
109	• تحقيق مبدأ "التغذية الراجعة" الترميمي لمعلومات المتعلمين، لسد الثغرات في حال وجودها.
110	• توظيف الصمت، خاصة ما قبل تقبل إجابات الأسئلة المفتوحة.
111	• تواءم أسئلة التقويم مع الوقت المخصص لها ومع قدرات المتعلمين.
112	• تنمية مهارة الانتباه والتركيز لدى المتعلمين.
113	• تنمية التفكير بطريقة علمية ناقدة .
114	• اعتماد المحاكمة العقلية الدقيقة في التوصل إلى الحقائق.
115	• استخدام اللغة العربية بشكل سليم طيلة الحصة الدراسية.
116	• التوقف عند أخطاء التلاميذ اللغوية لتصحيحها.
117	• تلوين الصوت وتوظيفه بتغيير وتيرته وفق متطلبات الموقف التعليمي لجذب انتباه المتعلم.

118	• توظيف ما لديه من مواهب وصفات شخصية (هئية، صوت، حضور، حيوية،.....)
119	• توظيف التعلم المصاحب الإيجابي.
120	• توظيف الدهشة لتحقيق التعلم الفعال.
121	• إتقان كيفية إغلاق الدرس في الوقت المحدد بنظرة إجمالية للموضوع مع التركيز على النتائج.
122	• إجادة انتقاء المفردات المعبرة بدقة وكذلك استخدام المصطلحات في مواضعها.
123	• ضبط مشاركة التلاميذ وتفاعلهم الصفحي بحرية وديمقراطية لكن دون فوضى
124	• استبدال أساليب العقاب التقليدية بتوظيف أسلوب العقابة المجدي والصحي تربوياً
125	• تنمية الحس الجمالي والتذوق الفني السليم، توظيف الفن في التعلم (معرفياً ومهارياً وقيماً).
126	• تنمية الخيال وروح الإبداع والابتكار لدى المتعلمين.
127	• تنمية روح المنافسة التعاونية البناءة بين المتعلمين.
128	• إشاعة جو من الرضا والمحبة بين المتعلمين من جهة، وبينهم ومعلمهم من جهة أخرى.
129	• تنمية القيم (الأخلاقية، الإنسانية، الوطنية، الصحية) لدى المتعلمين
130	• تعميق المواقف الإيجابية والحماس نحو العمل الطوعي التنموي لدى المتعلمين.
131	• تطبيق مبدأ العدالة في التعامل مع جميع المتعلمين على حدٍ سواء.
132	• إمكانية ضبط النفس عند الغضب ومقابلة الأفعال المفاجئة بثقة وهدهوء واتخاذ الموقف المناسب.
133	• الإقلال من التدخل في سلوك المتعلمين، إلا في الوقت المناسب.
134	• التعامل مع التلاميذ بأسلوب أبوي: (لين. عطف، مرونة، تفهم، صبر وأناة).
135	• اكتساب ثقة المتعلمين جميعاً على اختلاف أطباعهم.
136	• تبسيط أسلوب الحديث الموجه للمتعلمين.
137	• تعميق العلاقة المبنية على الاحترام لا على الخوف من المعلم.
	تمثل خصائص المعلم الناجح، ومن أهمها:
138	• المظهر الخارجي اللائق للمعلم.
139	• الاهتمام بالنظافة الشخصية والعامة.

140	• تحلي المعلم بالحيوية والنشاط وبعث الطاقة الإيجابية في محيطه
141	• التحلي بروح الفكاهة والدعابة.
142	• الثقة بالنفس والحضور المميز.
143	• تحمل المسؤولية.
144	• الصبر والتسامح مع الآخرين.
145	• التواضع في التعامل مع الآخرين.
146	• سرعة البديهة والقدرة على اتخاذ القرارات.
147	• دقة الملاحظة والتركيز.
148	• ممارسة مهنة التعليم باقتناع واعتزاز.
149	• الالتزام بالدوام اليومي.
150	• إنجاز المهمات التعليمية في مواعيدها المحددة.
151	• الالتزام بالقوانين الوظيفية.
152	• التنظيم.
153	• إتقان العمل وإرضاء الضمير المهني.
154	• التعاون مع الزملاء والعاملين في المدرسة.
155	• التواصل مع أولياء الأمور فيما يتعلق بالنواحي التربوية لأبنائهم من التلاميذ.
156	• التواصل مع أعضاء المجتمع المحلي.
157	• التواصل مع التلاميذ بشكل مستمر.
158	• إقامة علاقات اجتماعية جيدة مع الزملاء العاملين في المدرسة.
159	• الالتزام بقواعد المجتمع وعاداته وتقاليده.
160	• مواكبة كافة التغيرات الاجتماعية والتربوية.

. من الصعوبات التي اعترضتني كمشارك (متدرب، مدرب، إداري) أثناء الدورة التدريبية:

. أهم الفوائد المتحصلة في نهاية هذه الدورة التدريبية بالنسبة لي كمشارك:

. أهم الموضوعات التي أقترح تضمينها في المحتوى التدريبي للدورات التدريبية اللاحقة:

. أهم اقتراحاتي:

الملحق (2): قائمة بأسماء محكمي أدوات الدراسة

م	اسم المحكم	القسم	مقر عمله
1	أ.د. أنطون رحمة	أصول التربية	جامعة دمشق
2	أ.د. عيسى الشماس	أصول التربية	جامعة دمشق
3	أ.د. محمود علي محمد	أصول التربية	جامعة دمشق
4	أ.د. فواز العبدالله	المناهج وطرائق التدريس	جامعة دمشق
5	أ.د. آصف يوسف	المناهج وطرائق التدريس	جامعة دمشق
6	أ.د. جلال سناد	أصول التربية	جامعة دمشق
7	أ.د. غسان منصور	علم النفس	جامعة دمشق
8	أ.د. منى كشيكي	أصول التربية	جامعة دمشق
9	أ.د. ياسر جاموس	القياس والتقويم	جامعة دمشق
10	أ.م.د. غسان خلف	أصول تربية	جامعة دمشق
11	أ.م.د. منذر خوري	أصول التربية	جامعة دمشق
12	د. سحر عبد الحميد	المناهج وطرائق التدريس	جامعة دمشق
13	د. ماجدة حسيان	أصول التربية	جامعة دمشق
14	د. رانيا رضوان	مركز القياس والتقويم	وزارة التربية
15	د. سالم سالم	مركز تطوير المناهج	وزارة التربية
16	د. نواره وردة	مركز تطوير المناهج	وزارة التربية
17	د. عماد محمود المنصور	مركز تطوير المناهج	وزارة التربية
18	أ. المثني خضور	مدير التوجيه	وزارة التربية
19	أ. وفاء صنين	مديرة الإعداد والتدريب	وزارة التربية
20	أ. خالد حمادة	التوجيه الاختصاصي الفني	وزارة التربية

**ملحق (3): استبانة موجهة إلى الموارد البشرية التعليمية (معلمين وإداريين) أثناء
الخدمة في المدارس الرسمية لمراحل التعليم قبل الجامعي في سورية
خلال العام الدراسي 2016/2017م**

زميلي . زميلتي:

تأتي هذه الاستبانة ضمن إجراءات بحث للحصول على درجة الدكتوراه في التربية، بعنوان:

بناء خطة تدريبية لتنمية الموارد البشرية التعليمية
في سورية في ضوء تجارب عالمية
(دراسة ميدانية تقويمية)

تهدف هذه الاستبانة إلى:

إيجاد تصنيف لعناصر الدورات التدريبية (الإدارة التدريبية، المحتوى التدريبي، الطرائق والوسائل والأنشطة التدريبية، البيئة التدريبية، المدرب، والمتدرب) في ضوء الاحتياجات التدريبية للموارد البشرية التعليمية في أثناء الخدمة، وذلك للعمل على تلبية هذه الاحتياجات في أثناء الدورات التدريبية التي تقيمها وزارة التربية السورية، لما لهذه التلبية من أثر إيجابي في رفع مستوى فاعلية هذه الدورات وبالتالي تنمية ورفع سوية وكفاءة المتدربين بما يحقق الغاية الحقيقية للتدريب التربوي.

الرجاء وضع إشارة (✓) أمام الإجابة التي تتفق مع وجهة نظرك ، علماً أن هذه البيانات لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي حصراً.

ولكم الشكر على الأمانة في الإجابة

المقصود في هذه الاستبانة بـ :

- (الموارد البشرية أو التعليمية): هم المعلمون والإداريون القائمون على رأس عملهم في المدارس الرسمية السورية لمراحل التعليم قبل الجامعي (الأساسي بحلقته الأولى والثانية، والتعليم الثانوي) بدمشق.
- عناصر الدورة التدريبية: تعني الأركان الأساسية التي تقوم عليها الدورات التدريبية التربوية بشكل عام متمثلة بـ: الإدارة التدريبية وهي (الجهاز الإداري والإشرافي المعني بتنفيذ الدورة)، المحتوى وهو (المادة التدريبية والموضوعات المطروحة في الدورة)، الطرائق والوسائل والأنشطة التدريبية وهي (الأساليب والطرائق والأنشطة المتبعة والوسائل والتقنيات المستخدمة في الدورة)، البيئة التدريبية أي (البيئة النفسية والمكانية والفيزيائية للدورة)، المدرب أي (الجهاز التدريبي)، والمتدرب أي (الموارد البشرية التعليمية المشاركة) سواء كانوا ممن يتسمون بالصفة التعليمية أو الإدارية.
- احتياجات الموارد البشرية التعليمية في الدورات التدريبية: هي المتطلبات التي يحتاجها المتدربون في الدورات التدريبية، بحيث تمثل (البنود الموزعة في الاستبانة على عناصر الدورة)، ويتوجب تلبيتها من أجل إنجاح عملية التدريب وتفعيل نتائجها، وذلك من وجهة نظر الموارد البشرية التعليمية في المدارس الرسمية في سورية.

بيانات خاصة بالمشارك:

المرحلة التعليمية: الحلقة الأولى الحلقة الثانية ، التعليم الثانوي

الجنس: ذكر أنثى

المؤهل العلمي: معهد إجازة دراسات عليا

مدة الخبرة التربوية بالسنوات: أقل من 5 5 وأقل من 10

10 وأقل من 15 15 وأقل من 20 20 وما فوق

طبيعة الوظيفة التربوية: تعليمية إدارية

التصنيف	قائمة تصنيف الاحتياجات التدريبية المطلوب تلبيتها وتوافرها في عناصر دورات البرامج التدريبية حسب احتياجات الموارد البشرية التعليمية		متنسل	عناصر الدورة التدريبية
	احتياج	احتياج لا		
احتياج	إلى حد ما	احتياج	لا احتياج	
1				تحديد أهداف الدورة التدريبية بدقة ووضوح.
2				توافر الكفاءة الإدارية في الجهاز الإداري.
3				انتقاء الإدارة أطراً تدريبية كفوءة (علمياً وعملياً وتربوياً)
4				إتاحة الفرصة للمشاركين في الدورة، بالمشاركة الطوعية.
5				توفير الحوافز للتشجيع على المشاركة في الدورة.
6				استعانة الإدارة بالمشاركين، للتخطيط للدورة وتحديد مستلزماتها.
7				التخطيط الشامل لكل ما يتعلق بالدورة.
8				توفير الميزانية الكافية لتغطية نفقات ومستلزمات الدورة.
9				تأمين مستلزمات الدورة بالشكل الكافي.
10				تحديد موعد الدورة بما يتناسب مع رغبات المشاركين.
11				توزيع كراسات على المشاركين في الدورة، تتضمن (خطتها، أهدافها، برنامجها، موعد انعقادها) قبل بدئها بوقت كافٍ.
12				تنظيم عمل جميع المشاركين في الدورة بشكل متناسق.
13				متابعة تنفيذ الدورة وفق الخطة الموضوعية.
14				توجيه مسار الدورة وفق المستجدات الطارئة بالمرونة المطلوبة.
15				التقويم المستمر لأداء المشاركين في الدورة كافة.
16				الاستفادة من (نتائج تقويم الدورة، مقترحات المشاركين فيها) في تطوير الدورات التدريبية اللاحقة.

			تضمن المحتوى التدريبي ما يحقق أهداف الدورة التدريبية.	17
			مراعاة المحتوى للفروق الفردية بين المتدربين.	18
			مراعاة المحتوى التدريبي تحقيق التوازن بين الجانبين النظري والعملي.	19
			ارتباط المحتوى التدريبي بالمناهج التعليمية في المدارس، علمياً وتربوياً.	20
			مراعاة المحتوى تطوّر استخدام التقنيات في مهنة التعليم.	21
			غنى المحتوى التدريبي بالمعارف العلمية والتربوية الحديثة.	22
			دقة المحتوى التدريبي علمياً.	23
			إخراج المحتوى التدريبي للمتدرب إخراجاً منظماً بالشكل المفيد.	24
			سلامة المحتوى التدريبي لغوياً.	25
			صلاحية المحتوى كمرجع للمتدرب في أثناء الدورة وما بعدها.	26
			تنوع الطرائق والأساليب التدريبية (المناقشة، عصف الدماغ).	27
			التركيز على الطرائق والأساليب التدريبية التفاعلية، كالتدريب (التعاوني، المصغر)	28
			استخدام الوسائل والتقنيات التدريبية الحديثة بما يتواءم والمحتوى التدريبي.	29
			اتباع الأنشطة التدريبية التي تعتمد على النشاط الذاتي للمتدرب.	30
			توظيف الأنشطة التقييمية وفق ما يحقق الأهداف التدريبية.	31
			تنوع أدوات التقييم (استبانات، بطاقات ملاحظة، اختبارات).	32
			تنوع أشكال التقييم (قبلي، مرحلي، نهائي).	33
			تنوع نماذج التقييم (موضوعي، مقالي).	34
			تنوع الأسئلة التقييمية، أسئلة مغلقة، ومفتوحة.	35
			اتّصاف الأسئلة التقييمية بالدقة والوضوح.	36
			مراعاة الفروق الفردية في الأنشطة التقييمية (مستويات التفكير، زمن الإنجاز).	37
			توافر الأجواء الاجتماعية المريحة والجاذبة للمشاركين.	38
			كفاية الأمكنة المناسبة لاستيعاب المتدربين (قاعات واسعة، مخابر تدريبية)	39
			توافر الشروط الصحية المناسبة للمشاركين (مقاعد مريحة، تهوية، إضاءة)	40
			كفاية الوسائل والتجهيزات في المخابر التدريبية.	41
			توافر الكفاءة التدريبية (مواصفات شخصية، تمكّن مهني).	42
			التمكّن من مهارة التواصل مع المتدربين، بالشكل المجدي.	43
			التمكّن من مهارة إيصال المعلومة بالشكل الأمثل.	44
			القدرة على إثراء الجانب المهني التربوي لدى المتدرب.	45
			القدرة على استخدام الوسائل التعليمية والتقنيات التدريبية الحديثة بفاعلية.	46
			القدرة على توظيف الوسائل والتقنيات التعليمية بالشكل الأمثل في أثناء التدريب.	47
			القدرة على توظيف الطرائق التدريبية المتنوعة، بما يحقق الأهداف المطلوبة.	48
			تنمية دافعية المتدرب نحو التعلم الذاتي.	49
			تنمية دافعية المتدرب نحو النقد والتقييم الذاتي.	50
			تمكين المتدرب من استثمار ما اكتسبه تدريبياً كمهارات ومعارف، في عمله الميداني	51

			تقويم المتدربين وفق أنشطة تقويمية متنوعة في أثناء الدورة التدريبية.	52
			تقويم المتدربين من خلال زيارات المتابعة في مدارسهم، ما بعد الدورة التدريبية.	53
			تحليل المدرب لنتائج تقويم متدريه، كأساس لتعديل الدورات التدريبية اللاحقة.	54
			التزام المتدرب بالادوام اليومي للدورة التدريبية بدقة.	55
			التزام المتدرب بالقواعد والأنظمة الضابطة لعمل الدورة.	56
			المشاركة الفعالة للمتدرب في أثناء الجلسة التدريبية(طرح أمثلة، إثراء معرفي).	57
			اكتساب المتدرب الخبرات والمعارف المحددة وفق أهداف الدورة التدريبية.	58
			كفاية إنجاز المتدرب للمهام المطلوبة منه في الدورة التدريبية،(دقة، توقيتاً)	59
			التعاون مع الزملاء في الدورة وإقامة علاقات ودية معهم.	60
			توظيف المتدرب مبدأ النقد والتقويم الذاتي في تصويب أدائه المهني.	61
			اكتساب المتدرب المزيد من الخبرة في أساليب التخطيط للدرس(باشتقاق أهدافه، وتحديد أنشطته، وتنفيذه، والتقويم، والمتابعة) بما يعكس فاعلية الدورة التدريبية.	62

ملحق (4): استبانة موجهة إلى الموارد البشرية التعليمية (معلمين وإداريين) أثناء

الخدمة في المدارس الرسمية لمراحل التعليم قبل الجامعي في سورية

خلال العام الدراسي 2016/2017م

زميلي . زميلتي:

تأتي هذه الاستبانة ضمن إجراءات بحث للحصول على درجة الدكتوراه في التربية، بعنوان:

بناء خطة تدريبية لتنمية الموارد البشرية التعليمية

في سورية في ضوء تجارب عالمية

(دراسة ميدانية تقويمية)

تهدف هذه الاستبانة إلى:

إيجاد تصنيف للكفايات الأدائية للمعلم تبعاً للمجالات (مجال التخطيط للدرس، المجال العلمي، المجال التربوي، مجال التقويم، مجال الإدارة الصفية، المجال الشخصي) في ضوء الاحتياجات التدريبية للموارد البشرية التعليمية في أثناء الخدمة، وذلك للعمل على تمكين هذه الكفايات لدى المعلم المتدرب خلال الدورات التدريبية التي تقيمها وزارة التربية السورية، وبالتالي تمكينه من تلبيتها كاحتياجات ضرورية للمعلم أثناء ممارسته المهنة عموماً، وخلال فترة المتابعة ما بعد الدورات التدريبية خصوصاً، لا سيما وأن ذلك يمثل إحدى غايات دورات تدريب وتنمية الموارد البشرية التعليمية من خلال أثره الإيجابي في رفع مستوى فاعلية هذه الدورات وبالتالي تنمية ورفع سوية وكفاءة المتدربين بما يحقق الغاية الحقيقية للتدريب التربوي عموماً.

الرجاء وضع إشارة (✓) أمام الإجابة التي تتفق مع وجهة نظرك ، علماً أن هذه البيانات لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي حصراً.

ولكم الشكر على الأمانة في الإجابة

المقصود في هذه الاستبانة بـ :

- (الموارد البشرية التعليمية): المعلمون والإداريون القائمون على رأس عملهم في المدارس الرسمية السورية لمراحل التعليم قبل الجامعي (التعليم الأساسي بملحقته الأولى والثانية، والتعليم الثانوي) بدمشق، للعام الدراسي 2016/2017
- الكفايات الأدائية: تعني العمليات والإجراءات التي يمكن ملاحظتها في أداء المعلم ومن شأنها الإسهام في إتقان العملية التعليمية التعليمية على اختلاف المادة العلمية.
- مجالات الكفايات الأدائية: هي محاور الكفايات الأدائية الشاملة لجميع جوانب العملية التعليمية التعليمية ، والتي تمثلها بنود الاستبانة التي تعبر عن الكفايات الأدائية المبوبة ضمن هذه المحاور أو

المجالات، وهي (مجال التخطيط للدرس، المجال العلمي، المجال التربوي، مجال التقويم، مجال الإدارة الصفية، المجال الشخصي).

- احتياجات المعلم من الكفايات الأدائية: هي كل كفاية يشعر المعلم بضرورة توافرها في أدائه من أجل بلوغه مستوى الإتقان المهني.

بيانات خاصة بالمشارك:

المرحلة التعليمية: التعليم الأساسي/ الحلقة الأولى الحلقة الثانية ، التعليم الثانوي

الجنس: ذكر أنثى

المؤهل العلمي: معهد إجازة دراسات عليا

مدة الخبرة التربوية بالسنوات: أقل من 5 5 وأقل من 10

10 وأقل من 15 15 وأقل من 20 20 وما فوق

طبيعة الوظيفة التربوية: تعليمية إدارية

متنفس	المجالات	قائمة تصنيف الكفايات الأدائية المطلوب تمكينها لدى المعلم المتدرب من خلال دورات البرامج التدريبية حسب احتياجات الموارد البشرية التعليمية			التصنيف		
					احتياج	احتياج	لا
					إلى حد	ما	احتياج
1	مجال التخطيط للدرس	التوفيق بين الخطة الدراسية والخطة السنوية.					
2		وضع الأهداف الدراسية، بحيث تغطي النقاط التعليمية كافة، للدرس.					
3		تغطية الأهداف الدراسية للمجالات التعليمية كافة (معرفية، مهارية، وجدانية).					
4		تغطية الأهداف الدراسية لمستويات التفكير كافة، لدى المتعلم (دنيا وعليا).					
5		صياغة الأهداف الدراسية بحيث تكون قابلة للملاحظة والقياس.					
6		التخطيط لاتباع الطرائق التعليمية التعليمية المناسبة لتحقيق أهداف الدرس.					
7		التخطيط لاستخدام الوسائل التعليمية التعليمية المناسبة لتحقيق أهداف الدرس.					
8		التخطيط للنشاط التقويمي، بجوانبه كافة (مراحل، أساليبه، أدواته، نماذجه.					
9		تحقيق التكامل في الخطة بين أهداف الدرس، ومحتواه، وأنشطته.					
10	المجال العلمي	إظهار تمكّن معرفي تخصصي عميق في المادة التي يعلّمها.					
11		إثراء خبرات المتعلمين بمعارف علمية متميزة مرتبطة بالمنهاج.					
12		ربط المادة العلمية بالواقع من خلال طرح أمثلة حياتية.					
13		ربط المادة العلمية بالمواد الأخرى وتحقيق التكامل فيما بينها.					
14		تحقيق التعلم الفعال، من خلال تدعيم المعرفة النظرية بالتطبيق والتجربة العملية.					
15		تنمية معارفه ومهاراته المهنية بالمشاركة بدورات وندوات تتعلق بالاختصاص.					

16	مراعاته التسلسل المنطقي بالانتقال بالمتعلم في أثناء التعلم من المرحلة الحسية إلى شبه الحسية إلى مرحلة المفاهيم المجردة.
17	تنمية قدرة المتعلمين على التفكير العلمي الحرّ، والتفكير الناقد.
18	تنمية اتجاهات إيجابية لدى المتعلمين نحو المادة الدراسية.
19	تنفيذ الأنشطة اللاصفية للمتعلمين بما يخدم المحتوى العلمي .
20	استثارة دافعية المتعلمين نحو التعلم الذاتي من خلال البحث والتقصّي.
21	اتباع أسلوب السبر التفاعلي وتوظيف الأسئلة السابرة (مباشر بسيط، تتابعي،....).
22	توظيف أساليب التصويب بفاعلية،(المباشر، والمحوّل،....).
23	تنمية مهارة التصويب الذاتي لدى المتعلمين، من خلال تعميق النقد الذاتي البناء.
24	تفريد التعلم، بالحرص على إشراك جميع المتعلمين في الأنشطة الصفية واللاصفية.
25	رصد المواهب لدى المتعلمين، والعمل على تنميتها.
26	توظيف التجوال بين المتعلمين لمتابعتهم في أثناء التعلم، وتنفيذهم أنشطة محددة.
27	توظيف لغة الجسد في جذب انتباه المتعلمين لتحقيق التعلم الفعال (تجنب ثبات وتيرة الصوت في أثناء التفاعل اللفظي، استثمار عامل الدهشة، الإيماء،....).
28	الحرص على تعميق أثر التعلم، كي ينعكس في سلوك المتعلمين.
29	التفاعل مع الأسئلة المنطقية التي يطرحها المتعلمون، والاستفادة من آرائهم.
30	توظيف الأنشطة الجماعية بين المتعلمين لتنمية العمل التعاوني ضمن الفريق.
31	تفعيل دور الكتاب المدرسي بتوظيفه كوسيلة تعليمية متاحة لجميع المتعلمين.
32	الحرص على إبقاء الوسيلة التعليمية، بعيدة عن انتباه المتعلم قبل استخدامها وبعده.
33	تجنب "داء اللفظية" بالاستعانة بالوسائل التعليمية المناسبة في حال الضرورة.
34	توظيف الأعمال الكتابية الصفية واللاصفية لتعميق أثر التعلم.
35	توظيف التفاعل اللفظي لتحسين قدرة المتعلم على الحوار المجدي، وترشيد الكلام.
36	إيجاد البدائل لمواجهة صعوبات التعلم وتعديل السلوك التعليمي مباشرة في حال عدم جدواه
37	تحدي مستويات التفكير لدى كل شريحة عمرية من المتعلمين، أثناء التعلم، للارتقاء بها
38	استخدام اللغة العربية الفصيحة، لفظاً وكتابةً.
39	التوقف عند أغلاط التلاميذ اللغوية والعلمية لتصحيحها.
40	تنمية الحس الجمالي والتذوق الفني السليم لدى المتعلمين.
41	تنمية الخيال وروح الإبداع والابتكار لدى المتعلمين.
42	تحسين المستوى التحصيلي لدى المتعلمين.
43	تنمية القيم (الأخلاقية، الإنسانية، الوطنية) لدى المتعلمين.
44	تعميق الموقف الإيجابي لدى المتعلمين تجاه العمل التطوعي.
45	استثمار وقت التعلم بالشكل الأمثل وتنمية مهارة إدارة الوقت لدى المتعلمين.

	تغطية الأنشطة التقييمية للأهداف الدراسية كافة.	46
	تنويع التقييم وفق مراحله (قبلي، مرحلي، نهائي) .	47
	تنويع التقييم وفق أساليبه (كتابي، شفهي، عملي تطبيقي) .	48
	تنويع التقييم وفق أدواته (استبانة، اختبار، ...) .	49
	تنويع التقييم وفق نماذج (موضوعي، مقالي، ...) .	50
	اشتمال الأسئلة التقييمية على أسئلة معرفية وأسئلة مهارية.	51
مجال التقييم	تحديد الأسئلة التقييمية المغلقة بحيث تقوم التعلم وفق مستويات التفكير الدنيا.	52
	تحديد الأسئلة التقييمية المفتوحة بحيث تقوم التعلم وفق مستويات التفكير العليا.	53
	توظيف الصمت في الأنشطة التقييمية، خاصة ما قيل إجابات الأسئلة المفتوحة.	54
	مراعاة النشاط التقييمي للفروق الفردية بين المتعلمين (التمكّن، زمن الإنجاز).	55
	ربط التقييم بالتشخيص، من خلال تحليل النتائج ومعالجة مكامن الخلل في التعلم .	56
	توظيف أساليب التعزيز، كإجراء (علاجي للنهوض بالمتعثرين، لإثابة المتفوقين) .	57
	تحقيق "التغذية الراجعة " كضرورة لسد ثغرات التعلم، التي ترصدها نتائج التقييم.	58
	الاستفادة من نتائج التقييم في تحسين نتائج تحصيل المتعلمين.	59
	اختيار الشكل الأنسب لغلق الدرس أو النشاط.	60
مجال الإدارة الصفية	الاتفاق مع المتعلمين على المسموحات والممنوعات داخل غرفة الصف.	61
	توفير وسط صفي آمن ومريح للمتعلمين.	62
	إدارة الصف بطريقة ديمقراطية حافزة على التعلم.	63
	تنمية روح المنافسة التعاونية البناءة بين المتعلمين.	64
	استبدال أساليب العقاب التقليدية بتوظيف أسلوب العقوبة.	65
	الاقتصار على التدخل لمعالجة السلوكات غير المقبولة للمتعلمين وفق الاستراتيجية المناسبة (تدخل بسيط، تدخل معتدل، تدخل موسّع).	66
	توزيع الاهتمام بين المتعلمين والتعامل معهم بأسلوب أبوي.	67
	اكتساب المعلم ثقة المتعلمين واحترامهم له، وليس الخوف منه.	68
	تخصيص الوقت المناسب لكل عنصر من عناصر الدرس.	69
المجال الشخصي	تمثّل القدوة الحسنة أخلاقاً وسلوكاً لدى المحيطين به خاصة المتعلمين.	70
	الحفاظ على الموارد والوسائل التعليمية والمال العام.	71
	الالتزام بمواعيد العمل والبرنامج المدرسي.	72
	الالتزام بالقواعد الصحية.	73
	الاتصاف بالاتزان الانفعالي (تقبّل النقد والتوجيه بعقل منفتح)	74
	الاتصاف بالثقة بالنفس والاعتزاز بمهنة التعليم.	75
	الالتزام بمظهر لائق بالمهنة..	76
	الاتصاف بدقة الملاحظة وسرعة البديهة.	77

			الاتصاف بالصبر والتحمل (المسؤولية، ضغط العمل).	78
			الاتصاف بتنظيم العمل ودقة الإتقان.	79
			الاتسام بالنطق السليم والواضح.	80
			اتسامه بالحيوية والنشاط داخل الصف.	81
			استخدام مهارات التواصل مع مجتمع المهنة خاصة منهم المتعلمين.	82
			مراعاة عادات المجتمع ومواكبة متغيراته.	83

الملحق (5): استبانة موجهة إلى المشاركين في دورات برنامج (تغيير منهجية التدريب) التي تقيمها وزارة التربية السورية من أجل تنمية الموارد البشرية التعليمية في سورية

السادة المشاركون في الدورة التدريبية التي تجريها وزارة التربية لمواردها البشرية التعليمية في المدارس الرسمية لمرحلة التعليم الثانوي المهني والتقني، وفق خطة البرنامج التدريبي "تغيير منهجية التدريب" خلال العام الدراسي 2016 / 2017م.

زميلي . زميلتي:

تأتي هذه الاستبانة ضمن إجراءات بحث للحصول على درجة الدكتوراه في التربية، بعنوان:

**بناء خطة تدريبية لتنمية الموارد البشرية التعليمية
في سورية في ضوء تجارب عالمية
(دراسة ميدانية تقييمية)**

تهدف هذه الاستبانة إلى :

. تقويم فاعلية دورات البرنامج المدروس تبعاً لدرجة تلبية عناصرها لاحتياجات المتدربين المصنفة تبعاً لوجهة نظرهم.
. الوقوف على أهم الصعوبات والفوائد والمقترحات المتعلقة بالمشاركين في دورات البرنامج التدريبي المدروس، وذلك من خلال إجاباتهم على الأسئلة المفتوحة المرفقة مع هذه الاستبانة.
. تطوير الدورات التدريبية اللاحقة لبرامج تنمية الموارد البشرية التعليمية تبعاً لنتائج تقويم دورات البرنامج التدريبي المدروس، والأخذ بمقترحات المشاركين.
الرجاء وضع إشارة (✓) أمام الإجابة التي تتفق مع وجهة نظرك، أولاً: في حقل التصنيف قبل بدء الدورة التدريبية، وثانياً: في حقل التلبية بعدها، علماً أن هذه البيانات لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي حصراً.

ولكم الشكر على الأمانة في الإجابة

المقصود في هذه الاستبانة بـ :

. الموارد البشرية التعليمية: هم المعلمون والإداريون في أثناء الخدمة في المدارس الرسمية لمراحل التعليم قبل الجامعي للعام الدراسي 2016/2017م.

. المتدربون أو (المشاركون): هم المعلمون والإداريون القائمون على رأس عملهم في المدارس الرسمية السورية لمرحلة التعليم الثانوي المهني والتقني، في المحافظات السورية (دمشق، السويداء، اللاذقية، طرطوس)، المشاركون في دورة برنامج "تغيير منهجية التدريب" للعام الدراسي 2016/2017م.

- عناصر الدورة التدريبية: تعني الأركان الأساسية التي تقوم عليها الدورات التدريبية التربوية بشكل عام متمثلة بـ:
الإدارة التدريبية وهي (الجهاز الإداري والإشرافي المعني بتنفيذ الدورة)، المحتوى وهو (المادة التدريبية والموضوعات المطروحة في الدورة)، الطرائق والوسائل والأنشطة التدريبية هي (الأساليب والطرائق والأنشطة المتبعة والوسائل والتقنيات المستخدمة في الدورة)، البيئة التدريبية أي (البيئة النفسية والمكانية والفيزيائية للدورة)، المدرب أي (الجهاز التدريبي)، والمتدرب أي (الموارد البشرية التعليمية المشاركة) سواء كانوا ممن يتسمون بالصفة التعليمية أو الإدارية.
- احتياجات المتدربين من عناصر الدورة التدريبية: هي المتطلبات التي يحتاجها المتدربون المشاركون في أثناء الدورات التدريبية، بحيث تمثل (البند الموزعة في الاستبانة على عناصر الدورة)، ويتوجب تلبيتها من أجل إنجاح عملية التدريب وتفعيل نتائجها، وذلك من وجهة نظر المتدربين المشاركين في دورات البرنامج المدروس.

بيانات خاصة بالمشارك:

الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

المؤهل العلمي: معهد ☐ إجازة ☐ دراسات عليا ☐

المحافظة التي تدرّبت فيها: دمشق ☐ السويداء ☐ اللاذقية ☐ طرطوس ☐

مدة الخبرة في الوظيفة الحالية بالسنوات: أقل من 5 ☐ 5 وأقل من 10 ☐

10 وأقل من 15 ☐ 15 وأقل من 20 ☐ 20 وما فوق ☐

طبيعة الوظيفة: تعليمية ☐ إدارية ☐

تلبية الاحتياج			عناصر دورات البرامج التدريبية حسب احتياجات المتدربين من الموارد البشرية التعليمية	عناصر الدورة التدريبية	متسلسل
ملبى	ملبى إلى حد ما	غير ملبى			
			تحديد أهداف الدورة التدريبية بدقة ووضوح.	الإدارة التدريبية	1
			توافر الكفاءة الإدارية في الجهاز الإداري.		2
			انتقاء الإدارة أطراً تدريبية كفوءة (علمياً وعملياً وتربوياً)		3
			إتاحة الفرصة للمشاركين في الدورة، بالمشاركة الطوعية.		4
			توفير الحوافز للتشجيع على المشاركة في الدورة.		5
			استعانة الإدارة بالمشاركين، للتخطيط للدورة وتحديد مستلزماتها.		6
			التخطيط الشامل لكل ما يتعلق بالدورة.		7
			توفير الميزانية الكافية لتغطية نفقات ومستلزمات الدورة.		8
			تأمين مستلزمات الدورة بالشكل الكافي.		9
			تحديد موعد الدورة بما يتناسب مع رغبات المشاركين.		10
			توزيع كراسات على المشاركين في الدورة، تتضمن (خطتها، أهدافها، برنامجها، موعد انعقادها) قبل بدئها بوقت كافٍ.		11
			تنظيم عمل جميع المشاركين في الدورة بشكل متناسق.		12
			متابعة تنفيذ الدورة وفق الخطة الموضوعة.		13
			توجيه مسار الدورة وفق المستجدات الطارئة بالمرونة المطلوبة.		14
			التقويم المستمر لأداء المشاركين في الدورة كافة.		15
			الاستفادة من (نتائج تقويم الدورة، مقترحات المشاركين فيها) في تطوير الدورات التدريبية اللاحقة.		16
			تضمنين المحتوى التدريبي ما يحقق أهداف الدورة التدريبية.	المحتوى التدريبي وصفاته	17
			مراعاة المحتوى للفروق الفردية بين المتدربين.		18
			مراعاة المحتوى التدريبي تحقيق التوازن بين الجانبين النظري والعملي.		19
			ارتباط المحتوى التدريبي بالمناهج التعليمية في المدارس، علمياً وتربوياً.		20
			مراعاة المحتوى تطوّر استخدام التقنيات في مهنة التعليم.		21
			غنى المحتوى التدريبي بالمعارف العلمية والتربوية الحديثة.		22
			دقة المحتوى التدريبي علمياً.		23
			إخراج المحتوى التدريبي للمتدرب إخراجاً منظماً بالشكل المفيد.		24
			سلامة المحتوى التدريبي لغوياً.		25
			صلاحية المحتوى كمرجع للمتدرب في أثناء الدورة وما بعدها.		26

			تنويع الطرائق والأساليب التدريبية (المناقشة، عصف الدماغ، ...).	27	الطرائق والأنشطة التدريبية
			التركيز على الطرائق والأساليب التدريبية التفاعلية، كالتدريب (التعاوني، المصغر، ...)	28	
			استخدام الوسائل والتقنيات التدريبية الحديثة بما يتواءم والمحتوى التدريبي.	29	
			اتباع الأنشطة التدريبية التي تعتمد على النشاط الذاتي للمتدرب.	30	
			توظيف الأنشطة التقييمية وفق ما يحقق الأهداف التدريبية.	31	
			تنويع أدوات التقييم (استبانات، بطاقات ملاحظة، اختبارات، ...).	32	
			تنويع أشكال التقييم (قبلي، مرحلي، نهائي).	33	
			تنويع نماذج التقييم (موضوعي، مقالي، ...).	34	
			تنويع الأسئلة التقييمية، أسئلة (مغلقة، ومفتوحة).	35	
			اتصاف الأسئلة التقييمية بالدقة والوضوح.	36	
			مراعاة الفروق الفردية في الأنشطة التقييمية (مستويات التفكير، زمن الإنجاز).	37	
			توافر الأجواء الاجتماعية المريحة والجاذبة للمشاركين.	38	البيئة التدريبية
			كفاية الأمكنة المناسبة لاستيعاب المتدربين (قاعات واسعة، مخابر تدريبية، ...)	39	
			توافر الشروط الصحية المناسبة للمشاركين (مقاعد مريحة، تهوية، إنارة، ...)	40	
			كفاية الوسائل والتجهيزات في المخابر التدريبية.	41	
			توافر الكفاءة التدريبية (مواصفات شخصية، تمكّن مهني، ...).	42	المتدرب
			التمكّن من مهارة التواصل مع المتدربين، بالشكل المجدي.	43	
			التمكّن من مهارة إيصال المعلومة بالشكل الأمثل.	44	
			القدرة على إثراء الجانب المهني التربوي لدى المتدرب.	45	
			القدرة على استخدام الوسائل التعليمية والتقنيات التدريبية الحديثة بفاعلية.	46	
			القدرة على توظيف الوسائل والتقنيات التعليمية بالشكل الأمثل في أثناء التدريب.	47	
			القدرة على توظيف الطرائق التدريبية المتنوعة، بما يحقق الأهداف المطلوبة.	48	
			تنمية دافعية المتدرب نحو التعلم الذاتي.	49	
			تنمية دافعية المتدرب نحو النقد والتقييم الذاتي.	50	
			تمكين المتدرب من استثمار ما اكتسبه تدريبياً كمهارات ومعارف، في عمله الميداني	51	
			تقويم المتدربين وفق أنشطة تقييمية متنوعة في أثناء الدورة التدريبية.	52	
			تقويم المتدربين من خلال زيارات المتابعة في مدارسهم، ما بعد الدورة التدريبية.	53	
			تحليل المدرب لنتائج تقويم متدريه، كأساس لتعديل الدورات التدريبية اللاحقة.	54	
			التزام المتدرب بالادام اليومي للدورة التدريبية بدقة.	55	المتدرب
			التزام المتدرب بالقواعد والأنظمة الضابطة لعمل الدورة.	56	
			المشاركة الفعالة للمتدرب في أثناء الجلسة التدريبية (طرح أمثلة، إثراء معرفي، ...).	57	
			اكتساب المتدرب الخبرات والمعارف المحددة وفق أهداف الدورة التدريبية.	58	
			كفاية إنجاز المتدرب للمهام المطلوبة منه في الدورة التدريبية، (دقة، توقيتاً، ...)	59	

			التعاون مع الزملاء في الدورة وإقامة علاقات ودية معهم.	60
			توظيف المتدرب مبدأ النقد والتقويم الذاتي في تصويب أدائه المهني.	61
			اكتساب المتدرب المزيد من الخبرة في أساليب التخطيط للدرس (باشتقاق أهدافه، وتحديد أنشطته، وتنفيذه، والتقويم، والمتابعة) بما يعكس فاعلية الدورة التدريبية.	62

. من الصعوبات التي اعترضتني كمشارك (متدرب، مدرب، إداري) أثناء الدورة التدريبية:

. أهم الفوائد المتحصلة في نهاية هذه الدورة التدريبية بالنسبة لي كمشارك:

. أهم الموضوعات التي أقترح تضمينها في المحتوى التدريبي للدورات التدريبية اللاحقة:

. أهم اقتراحاتي لتفعيل الدورات التدريبية:

الملحق (6): استبانة موجهة إلى المشاركين في دورات برنامج (تغيير منهجية التدريب) التي تقيمها وزارة التربية السورية من أجل تنمية الموارد البشرية التعليمية في سورية

السادة المشاركون في الدورة التدريبية التي تجربها وزارة التربية لمواردها البشرية التعليمية في المدارس الرسمية لمرحلة التعليم الثانوي المهني والتقني، وفق خطة البرنامج التدريبي "تغيير منهجية التدريب" خلال العام الدراسي 2016 / 2017م.

زميلي - زميلتي:

تأتي هذه الاستبانة ضمن إجراءات بحث للحصول على درجة الدكتوراه في التربية، بعنوان:

بناء خطة تدريبية لتنمية الموارد البشرية التعليمية
في سورية في ضوء تجارب عالمية
(دراسة ميدانية تقويمية)

تهدف هذه الاستبانة إلى :

- تقويم أداء المعلم المتدرب ما قبل الدورة التدريبية من حيث تلبيته للكفايات الأدائية المطلوبة أثناء ممارسته المهنة والمصنفة بحسب احتياجات الموارد البشرية التعليمية.
- تقويم أداء المعلم المتدرب ما بعد الدورة التدريبية من حيث تلبيته للكفايات الأدائية المطلوبة أثناء ممارسته المهنة، والمصنفة بحسب احتياجات الموارد البشرية التعليمية.
- تقويم فاعلية دورات البرنامج المدروس من خلال دراسة العلاقة بين تلبية المعلم المتدرب للكفايات الأدائية المطلوبة أثناء ممارسته الخدمة والمصنفة بحسب احتياجات الموارد البشرية، قبل وبعد التدريب، ومعرفة طبيعة التغيير الذي أحدثته الدورة التدريبية في أدائه ودرجة تمكنه من أداء هذه الكفايات في فترة المتابعة ما بعد الدورة التدريبية للبرنامج المدروس.
- تطوير الدورات التدريبية اللاحقة لبرامج تنمية الموارد البشرية التعليمية تبعاً لنتائج تقويم دورات البرنامج التدريبي المدروس، والأخذ بمقترحات المشاركين.

الرجاء وضع إشارة (✓) أمام الإجابة التي تتفق مع وجهة نظرك وإضافة ما تراه مناسباً في الحقلين الإضافيين المخصصين لذلك، علماً أن هذه البيانات لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي حصراً.

ولكم الشكر على الأمانة في الإجابة

المقصود في هذه الاستبانة بـ :

. الموارد البشرية التعليمية: هم المعلمون والإداريون في أثناء الخدمة في المدارس الرسمية لمراحل التعليم قبل الجامعي للعام الدراسي 2016/2017م.

. المتدربون أو (المشاركون): هم المعلمون والإداريون القائمون على رأس عملهم في المدارس الرسمية السورية لمرحلة التعليم الثانوي المهني والتقني، في المحافظات السورية (دمشق، السويداء، اللاذقية، طرطوس)، المشاركون في دورة برنامج "تغيير منهجية التدريب" للعام الدراسي 2016/2017م.

• **كفايات المعلم الأدائية:** تعني العمليات والإجراءات التي يمكن ملاحظتها في أداء المعلم ومن شأنها الإسهام في إتقان العملية التعليمية التعليمية على اختلاف المادة العلمية.

• **مجالات الكفايات الأدائية:** هي محاور الكفايات الأدائية الشاملة لجميع جوانب العملية التعليمية التعليمية، والتي تمثلها بنود الاستبانة التي تعبر عن الكفايات الأدائية المبوبة ضمن هذه المحاور أو المجالات، وهي (مجال التخطيط للدرس، المجال العلمي، المجال التربوي، مجال التقويم، مجال الإدارة الصفية، المجال الشخصي).

• **احتياجات المعلم من الكفايات الأدائية حسب الموارد البشرية التعليمية:** هي المتطلبات التي يحتاجها المتدربون في أثناء الدورات التدريبية، بحيث تمثل (البنود الموزعة في الاستبانة كما في الملحق 4، على مجالات الكفايات الأدائية)، ويتوجب تلبيتها بدرجة قوية لدى المعلم المتدرب ما بعد التدريب كمؤشر لفاعلية الدورة التدريبية، وذلك من وجهة نظر الموارد البشرية التعليمية.

بيانات خاصة بالمشارك:

الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

المؤهل العلمي: معهد ☐ إجازة ☐ دراسات عليا ☐

المحافظة التي تدربت فيها: دمشق ☐ السويداء ☐ اللاذقية ☐ طرطوس ☐

مدة الخبرة في الوظيفة الحالية بالسنوات: أقل من 5 ☐ 5 وأقل من 10 ☐

10 وأقل من 15 ☐ 15 وأقل من 20 ☐ 20 وما فوق ☐

طبيعة الوظيفة: تعليمية ☐ إدارية ☐

متسلسل	المجالات	كفايات المعلم الأدائية حسب احتياجات الموارد البشرية التعليمية	التلبية قبل الدورة التدريبية			التلبية بعد الدورة التدريبية		
			ملبى	ملبى إلى حد ما	غير ملبى	ملبى	ملبى إلى حد ما	غير ملبى
1	مجال التخطيط للدرس	التوفيق بين الخطة الدراسية والخطة السنوية.						
2		وضع الأهداف الدراسية، بحيث تغطي النقاط التعليمية كافة، للدرس.						
3		تغطية الأهداف الدراسية للمجالات التعليمية كافة (معرفية، مهارية، وجدانية)						
4		تغطية الأهداف الدراسية لمستويات التفكير كافة، لدى المتعلم (دنيا وعليا)						
5		صياغة الأهداف الدراسية بحيث تكون قابلة للملاحظة والقياس.						
6		التخطيط لاتباع الطرائق التعليمية التعليمية المناسبة لتحقيق أهداف الدرس.						
7		التخطيط لاستخدام الوسائل التعليمية التعليمية المناسبة لتحقيق أهداف الدرس.						
8		التخطيط للنشاط التقويمي، بجوانبه كافة (مراحله، أساليبه، أدواته، نماذجه						
9		تحقيق التكامل في الخطة بين أهداف الدرس، ومحتواه، وأنشطته.						
10	مجال التخطيط للدرس	إظهار تمكّن معرفي تخصصي عميق في المادة التي يعلّمها.						
11		إثراء خبرات المتعلمين بمعارف علمية متميزة مرتبطة بالمنهاج.						
12		ربط المادة العلمية بالواقع من خلال طرح أمثلة حياتية.						
13		ربط المادة العلمية بالمواد الأخرى وتحقيق التكامل فيما بينها.						
14		تحقيق التعلم الفعال، من خلال تدعيم المعرفة النظرية بالتطبيق والتجربة العملية.						
15		تنمية معارفه ومهاراته المهنية بالمشاركة بدورات وندوات تتعلق بالاختصاص.						
16		مراعاته التسلسل المنطقي بالانتقال بالمتعلم في أثناء التعلم من المرحلة الحسية إلى شبه الحسية إلى مرحلة المفاهيم المجردة.						
17		تنمية قدرة المتعلمين على التفكير العلمي الحرّ، والتفكير الناقد.						
18	المجال التربوي	تنمية اتجاهات إيجابية لدى المتعلمين نحو المادة الدراسية.						
19		تنفيذ الأنشطة اللاصفية للمتعلمين بما يخدم المحتوى العلمي .						
20		استثارة دافعية المتعلمين نحو التعلم الذاتي من خلال البحث والتقصّي.						
21		اتباع أسلوب السبر التفاعلي وتوظيف الأسئلة السابرة (مباشر بسيط، تتابعي،....)						
22		توظيف أساليب التصويب بفاعلية، (المباشر، والمحول،....).						
23		تنمية مهارة التصويب الذاتي لدى المتعلمين، من خلال تعميق النقد الذاتي البناء.						
24		تفريد التعلم، بالحرص على إشراك جميع المتعلمين في الأنشطة الصفية واللاصفية.						
25		رصد المواهب لدى المتعلمين، والعمل على تنميتها.						
26		توظيف التجوال بين المتعلمين لمتابعتهم في أثناء التعلم، وتنفيذهم أنشطة محددة.						

27	توظيف لغة الجسد في جذب انتباه المتعلمين لتحقيق التعلم الفعال (تجنب ثبات وتيرة الصوت في أثناء التفاعل اللفظي، استثمار عامل الدهشة، الإيماء،.....)
28	الحرص على تعميق أثر التعلم، كي ينعكس في سلوك المتعلمين.
29	التفاعل مع الأسئلة المنطقية التي يطرحها المتعلمون، والاستفادة من آرائهم
30	توظيف الأنشطة الجماعية بين المتعلمين لتنمية العمل التعاوني ضمن الفريق.
31	تفعيل دور الكتاب المدرسي بتوظيفه كوسيلة تعليمية متاحة لجميع المتعلمين.
32	الحرص على إبقاء الوسيلة التعليمية، بعيدة عن انتباه المتعلم قبل استخدامها وبعده.
33	تجنب "داء اللفظية" بالاستعانة بالوسائل التعليمية المناسبة في حال الضرورة.
34	توظيف الأعمال الكتابية الصفية واللاصفية لتعميق أثر التعلم.
35	توظيف التفاعل اللفظي لتحسين قدرة المتعلم على الحوار المجدي، وترشيد الكلام.
36	إيجاد البدائل لمواجهة صعوبات التعلم وتعديل السلوك التعليمي مباشرة في حال عدم جدواه
37	تحدي مستويات التفكير لدى كل شريحة عمرية من المتعلمين، أثناء التعلم، للارتقاء بها
38	استخدام اللغة العربية الفصيحة، لفظاً وكتابةً.
39	التوقف عند أغلاط التلاميذ اللغوية والعلمية لتصحيحها.
40	تنمية الحس الجمالي والتذوق الفني السليم لدى المتعلمين.
41	تنمية الخيال وروح الإبداع والابتكار لدى المتعلمين.
42	تحسين المستوى التحصيلي لدى المتعلمين.
43	تنمية القيم (الأخلاقية، الإنسانية، الوطنية) لدى المتعلمين.
44	تعميق الموقف الإيجابي لدى المتعلمين تجاه العمل التطوعي.
45	استثمار وقت التعلم بالشكل الأمثل وتنمية مهارة إدارة الوقت لدى المتعلمين..
46	تغطية الأنشطة التقييمية للأهداف الدراسية كافة.
47	تنويع التقويم وفق مراحله (قبلي، مرحلي، نهائي)
48	تنويع التقويم وفق أساليبه (كتابي، شفهي، عملي تطبيقي)
49	تنويع التقويم وفق أدواته (استبانة، اختبار،...)
50	تنويع التقويم وفق نماذج (موضوعي، مقالي،...)
51	اشتمال الأسئلة التقييمية على أسئلة معرفية وأسئلة مهارية.
52	تحديد الأسئلة التقييمية المغلقة بحيث تقوم التعلم وفق مستويات التفكير الدنيا.
53	تحديد الأسئلة التقييمية المفتوحة بحيث تقوم التعلم وفق مستويات التفكير العليا.
54	توظيف الصمت في الأنشطة التقييمية، خاصة ما قبل إجابات الأسئلة المفتوحة.
55	مراعاة النشاط التقييمي للفروق الفردية بين المتعلمين (التمكن، زمن الإنجاز)
56	ربط التقويم بالتشخيص، من خلال تحليل النتائج ومعالجة مكامن الخلل في التعلم
57	توظيف أساليب التعزيز، كإجراء (علاجي للتهوؤ بالمتعثرين، لإثابة المتفوقين)
58	تحقيق "التغذية الراجعة " كضرورة لسد ثغرات التعلم، التي ترصدها نتائج التقويم.

					59	الاستفادة من نتائج التقويم في تحسين نتائج تحصيل المتعلمين.
					60	اختيار الشكل الأنسب لغلق الدرس أو النشاط.
					61	الاتفاق مع المتعلمين على المسموحات والممنوعات داخل غرفة الصف.
					62	توفير وسط صفى آمن ومريح للمتعلمين.
					63	إدارة الصف بطريقة ديمقراطية حافزة على التعلم.
					64	تنمية روح المنافسة التعاونية البناءة بين المتعلمين.
					65	استبدال أساليب العقاب التقليدية بتوظيف أسلوب العاقبة.
					66	الاقتصار على التدخل لمعالجة السلوكيات غير المقبولة للمتعلمين وفق الاستراتيجية المناسبة (تدخل بسيط، تدخل معتدل، تدخل موسع).
					67	توزيع الاهتمام بين المتعلمين والتعامل معهم بأسلوب أبوي.
					68	اكتساب المعلم ثقة المتعلمين واحترامهم له، وليس الخوف منه.
					69	تخصيص الوقت المناسب لكل عنصر من عناصر الدرس.
					70	تمثل القدوة الحسنة أخلاقاً وسلوكاً لدى المحيطين به خاصة المتعلمين.
					71	الحفاظ على الموارد والوسائل التعليمية والمال العام.
					72	الالتزام بمواعيد العمل والبرنامج المدرسي.
					73	الالتزام بالقواعد الصحية.
					74	الاتصاف بالاتزان الانفعالي (تقبل النقد والتوجيه بعقل منفتح)
					75	الاتصاف بالثقة بالنفس والاعتزاز بمهنة التعليم.
					76	الالتزام بمظهر لائق بالمهنة..
					77	الاتصاف بدقة الملاحظة وسرعة البديهة.
					78	الاتصاف بالصبر والتحمل (المسؤولية، ضغط العمل).
					79	الاتصاف بتنظيم العمل ودقة الإتقان.
					80	الالتزام بالنطق السليم والواضح.
					81	اتسامه بالحيوية والنشاط داخل الصف.
					82	استخدام مهارات التواصل مع مجتمع المهنة خاصة منهم المتعلمين.
					83	مراعاة عادات المجتمع ومواكبة متغيراته.

الملحق (7)

الموافقات التي مُنحت لتطبيق الدراسة الميدانية

التصنيف : ل.د.

الموضوع :



الجمهورية العربية السورية
جامعة دمشق
رئيس الجامعة
-#-

التاريخ : ٢٨/٤/٧٧

إلى وزارة التربية

يرجى تسهيل مهمة الطالبة أنديرا منير عيسى المسجلة في درجة الدكتوراه في كلية التربية الحصول على كافة المعلومات المتعلقة بالدورات التدريبية للمعلمين في كافة المراحل التعليمية ما قبل الجامعية لزوم البحث الذي تعده بعنوان : / بناء خطة تدريبية لتنمية الموارد البشرية التعليمية في ضوء تجارب عالمية / بإشراف الأستاذة الدكتورة زينب زيود .

علماً أن جامعة دمشق لا تتحمل أية نفقات من جراء ذلك .

شاكرين حسن تعاونكم ،،،

دمشق في ١٠
هاتف

نائب رئيس جامعة دمشق
لشؤون البحث العلمي والدراسات العليا

الأستاذ الدكتور جمال العباس

الجمهورية العربية السورية

وزارة التربية



التاريخ: ١٤٣٥ / /

الموافق لـ: ٢٠١٤ / ٨ / ٢٨ م

الرقم: ٤٣ / ٣ / ٤

مديرية: التوجيه - الإعداد والتدريب - التعليم الفني والمهني

إشارة إلى الطلب المقدم من السيدة انديرا عيسى والذي ترحو فيه الموافقة على تسهيل مهمتها من أجل القيام ببحث الدكتوراه بعنوان : بناء خطة تدريبية لتنمية الموارد البشرية التعليمية في سورية في ضوء تجارب عالمية (دراسة ميدانية تقويمية) .

وافق السيد الوزير بحاشيته رقم ١١٧٧/ع تاريخ ٢٨/٨/٢٠١٤ على تسهيل مهمة السيدة انديرا عيسى في بحثها المذكور خلال جميع مراحله (جمع المعلومات، تحكيم أدوات البحث ، ومرحلة التطبيق) . وذلك بعد أن تم الاطلاع على أدوات البحث المقدمة من قبلها .

للاطلاع وإجراء ما يلزم.

معاون وزير التربية

الدكتور فرح سليمان المطلق

صورة إلى:

- مكتب السيد الوزير .
- مكتب السيد معاون الوزير .
- مديرية التوجيه .
- دائرة التوجيه .

السيد الوزير

ع/ط السيد معاون الوزير

إشارة إلى الطلب المقدم من السيدة انديرا عيسى والذي ترحو فيه الموافقة على تسهيل مهمتها من أجل القيام ببحث الدكتوراه بعنوان : بناء خطة تدريبية لتنمية الموارد البشرية التعليمية في سورية في ضوء تجارب عالمية (دراسة ميدانية تقويمية) .

المقترح: يرجى الموافقة على تسهيل مهمة السيدة انديرا عيسى في بحثها المذكور خلال جميع مراحله (جمع المعلومات، تحكيم أدوات البحث ، ومرحلة التطبيق) .

وذلك بعد أن تم الاطلاع على أدوات البحث المقدمة من قبلها.

يرجى التفضل بالاطلاع والتوجيه.

مدير التوجيه

المثني خضور

٤
٢٠١٨/١٢/٢٠

السيد الوزير
م. اقتراح لموافقة
م. معاون وزير التربية
د. مزح عطية
٢٠١٨/١٢/٢٠

موافق
ع/ط

الجمهورية العربية السورية

وزارة التربية / مديرية الإعداد والتدريب

مديرية التربية بدمشق / دائرة الإعداد والتدريب

مركز التدريب المستمر

الرقم:

التاريخ:

الموضوع:

السيد مدير التربية في محافظة دمشق

مقدمته: انديرا منير عيسى / طالبة دكتوراه في كلية التربية / جامعة دمشق.

استناداً إلى الكتاب الوزاري رقم ٥٤٣/٢٢٦٠ (٣/٤) تاريخ ٢٠١٤/٨/٢٨ والمتضمن

مرافقة السيد وزير التربية بحاشيته المسطرة رقم ١١٧٧ ع/ تاريخ ٢٠١٤/٨/٢٨.

وعليه يرجى التوجيه بتسهيل مهمتي في إنجاز بحث الدكتوراه المتعلق بالدورات التدريبية

التي تقيمها مديرية تربية دمشق للمعلمين والمدرسين في مراحل التعليم ما قبل الجامعي

وذلك خلال مراحل البحث بما فيها مرحلة تطبيق أدوات البحث (الاستبانة) على

المشاركين في هذه الدورات .

ولكم الشكر

مقدمة الطلب

انديرا منير عيسى

الجمهورية العربية السورية

وزارة التربية



التاريخ: ١٤٣٥ / /

الموافق لـ: ٢٠١٤ / ٨ / ٢٨ م

الرقم: ٢٢٢ / ٤٣ / ٣

مديرية التربية في محافظة

دمشق - السويداء - طرطوس - اللاذقية

إشارة إلى الطلب المقدم من السيدة انديرا عيسى والذي ترحو فيه الموافقة على تسهيل مهمتها من أجل القيام ببحث الدكتوراه بعنوان : بناء خطة تدريبية لتنمية الموارد البشرية التعليمية في سورية في ضوء تجارب عالمية (دارسة ميدانية تقويمية) .

وافق السيد الوزير بحاشيته رقم ١١٧٧/ع تاريخ ٢٠١٤/٨/٢٨ على تسهيل مهمة السيدة انديرا عيسى في بحثها المذكور خلال جميع مراحله (جمع المعلومات، تحكيم أدوات البحث ، ومرحلة التطبيق) . وذلك بعد أن تم الاطلاع على أدوات البحث المقدمة من قبلها .

للاطلاع وإجراء ما يلزم.

معاون وزير التربية

الدكتور فرح سليمان المطلق

صورة إلى:

- مكتب السيد الوزير .
- مكتب السيد معاون الوزير .
- مديرية التوجيه .
- دائرة التوجيه .

University of Damascus

Faculty of Education

Department of Education Foundation



The Establishment of a Training Plan for Developing the Educational Human Resources in Syria in the Light of International Experiences

Field assessment study

*A Thesis Presented to get a PhD Degree in
Education Foundation*

**Prepared by
Andera Muneer Issa**

**Supervised by
Dr. Zenab Zayoud**

Professor in the Department of Education Foundation

Damascus: $\frac{2018-2019 AD}{1439-1440 AH}$

Abstract of the Study in Arabic**Introduction:**

The research examines the issue of human resources development through training teachers especially that the teacher is an important pillar of the educational system, which produces human outputs that will achieve comprehensive national development. Accordingly, the study dealt with the experience of world advanced in this area and the recent global educational trends produced most of the world's developed countries, to upgrade the level of teachers to benefit from it to reach a plan for a training program for the development of human resources for teachers and administrators in public schools for pre-university education in Syria. This may contribute to raising the level of performance educational human resources in Syrian schools professionally as reflected positively in the educational process in general.

1. The Problem of the Research:

The problem of the study is reflected in the following:

- 1 – The weakness of the methods of evaluating the plans of future programs for training human resources in education, despite the need to work on developing them.
- 2 - The absence of programs plans in educational training (regenerative regeneration) to develop the educational human resources professionally during the service within the Syrian Ministry of Education, according to the modern global trends adopted in most developed countries in this area.
- 3 - Lack of studies concerned with planning programs in educational training (regenerative revitalization) and professional development of human resources, benefiting from the most important international experiences in this area.
- 5 - Lack of benefiting from the experiences of some countries with advanced educational systems that consider the teacher as one of the most important pillars of the educational process and work to train him and develop his educational and professional abilities and skills and is keen to raise the level of efficiency through development and training programs according to thoughtful and accurate training plans.

Accordingly, the problem of the study can be formulated through the following question:

"What is the training plan for the development of educational human resources in Syria in the light of international experiences?"

2. The importance of the study:

The importance of this study comes through its theoretical and practical dimensions, as follows:

2/1. The Theoretical Importance:

2/1/1. The importance of the present study stems from the fact that it includes a modern subject which is human development generally and education in particular which emphasizes particularly on the teacher.

2/1/2- This study is expected to add what is new in planning the training and development of the local educational human resources, especially as they benefit from some advanced international experiences in this field.

2\2- The Practical Importance of the Study:

2.2.1- The results of this study are expected to provide a new training option that may be taken care of by the Syrian Ministry of Education (in-service refresher training in-service).

2.2.2- This study is concerned with the creation of a program plan in the educational training of the human resources of education in the pre-university educational stages. Therefore, this study may contribute to raising the performance of teachers and increasing the productivity of their production in pre-university education as a whole.

2.2.3-The results of the current study of the Ministry of Education employees can be explained by highlighting two standard categories (for the needs of the trainees to be met in the training courses, for the performance competencies required to be enabled by the trainee teacher through the courses of the training programs) which could contribute to ensuring their success if those concerned were to provide such requirements at those sessions.

2/2/4- The proposed program plan according to this study may represent a response to modern educational trends in the planning of human resources training.

2/2/5- The results of the study may help to rationalize expenditure and reduce the associated waste usually with the establishment of various courses and educational activities that are not planned in a precise and proper manner.

2\2\6- The importance of the study in terms of trainees themselves as the trainee is the focus of the training process, which is the subject of the

interest of the educational institution, which generates for the human educational resources, all the desire for training and professional development on the one hand, and the rise of moral sense of professional responsibility.

3- The Objectives of the Study:

1\3- The general objective of the study:

Reaching To reach the proposed training program plans for the development of educational human resources in the light of the international experiences addressed in the study

1/1/3- Objectives of the theoretical side of the study:

3/1/1/1- Identifying the most important findings of recent local and international studies that are looking at the subject of the study

3/1/1/2- Identify the concepts related to the subject of training planning and development of human resources, including the planning of teacher training programs in accordance with the most recent training trends.

3/1/1/3- Identify the reality of training planning for human resources in Syria

3/1/1/4- Identifying some of the advanced international experiences in the field of teacher training.

3/1/2- Objectives of the Practical Aspect of the Study:

3/1/2/1- Achieving a standard classification list (training needs and performance competencies) to be met in the courses of human resources training programs in the light of global experiences.

3/1/2/2- Achieving a standard classification list (training needs and performance competencies) to be met in the courses of human resources training programs from the perspective of the teachers and the administrators of the public schools for the pre-university stages.

3/1/2/3- Evaluating the effectiveness of the training methodology change program.

4- The Study Variables:

4/1- The Independent variables:

4/1/1- Independent variables **related to the first sample** of teachers and administrators of public schools for the pre-university stages (for both questionnaires), the standard classification list of needs, and the standard classification list of the performance competencies, are variables **(the educational stage to which the teacher belongs professionally,**

Scientific, duration of educational experience in years, nature of the job).

4/1/2- The Independent Variables related to the second sample, which includes all participants in the "Change of the Training Methodology" program for the 2016-2017 academic year, from the teachers and administrators of secondary vocational and technical schools in Syria, for both questionnaires (standard classification of needs and performance competencies)), which are variables (sex, scientific qualification, duration of experience, the province in which they are trained, the nature of the job).

4/2 – The Dependent variables: the proposed training program plan for the development of human resources education, in the light of global experience and also, the effectiveness of the study program to change the methodology of development training in Syria in the field through monitoring the answers of the sample of the research on the tools of the study and analysis

5- The questions of the study:

5/1- what is the "Standard Classification of Needs List" to be met and provided in the courses of human resources training programs, in the light of the global experiences covered by the present study?

5/2- what is the "Standard Classification of Performance Competencies" to be met and enabled by the trainee teacher through the courses of human resources training programs, in light of the global experiences covered by the current study?

5/3- what is the "list of trainees' needs assessment" to be met and provided in the courses of human resources training programs, from the point of view of a sample of teachers and administrators of public schools of pre-university education in Syria who participated in previous training courses?

5/4- what is the "list of competency competencies" to be enabled by the trainee teacher through training courses for human resources, from the point of view of a sample of teachers and administrators of public schools for pre-university stages in Syria who participated in previous training courses?

5/5- what is the evaluation of the "Training Methodology Change Program?"

6- Hypotheses of the study:

6/1- the first hypothesis: There are no statistically significant differences between the average grades of the needs of trainees according to the elements of the course from the point of view of the sample of teachers and administrators of pre-university education schools due to variables (educational stage, gender, experience, nature of job, scientific qualification).

6/2- the second hypothesis: there are no statistically significant differences between the average scores of development competencies according to their fields from the point of view of the sample of teachers and administrators of pre-university education schools due to variables (educational stage, gender, experience, nature of job, scientific qualification).

6/3- There are no statistically significant differences between the average scores of the courses of the program to change the training methodology to the needs of the trainees from the elements of the standard classification list of needs and provide them from the point of view of the trainees participating in the program studied from teachers and administrators of vocational and technical education schools due the trained, nature of job, educational qualification).

6/4- There are no statistically significant differences between the average rating of the performance competencies from the point of view of the members of the sample of teachers and administrators of the pre-university education schools for the elements of the questionnaire of the "Standard Classification of Performance Competencies" due to variables (sex, experience, the governorate in which they trained, type of the job and the scientific qualification).

6/5- There are no statistically significant differences between the average score of the "change of training methodology" courses for the needs of the trainees (elements) of the "needs classification" list and their availability from the point of view of trainees participating in the studied program of teachers of vocational and technical education schools, **gender, duration of experience, maintenance, nature of employment, scientific qualification).**

7- Limitations of the Study:

7/1- Scientific boundaries: building a proposed training program plan for the development of the educational professional side during service in the human resources of education in the public schools of the pre-university education stages of the Syrian Ministry of Education in the light of the international experiences studied in the study.

7/2- Human Boundaries:

7/2/1- The first sample: (a simple random sample): the study tools (in the practical field of the study) were applied to a sample of 252 teachers and administrators in service in public schools from different stages of pre-university education (basic education, and the secondary education in all its branches) belonging to the Directorate of Education of Damascus / Syrian Ministry of Education, who have participated in at least one training course for the development of educational human resources.

7/2/2- The second sample: a comprehensive target, consisting of (110) individuals, representing all participants in the program "Change of Training Methodology" for the course of the academic year 2016-2017 teachers and administrators of public schools for vocational and technical secondary education (Ministry of Education) Syrian border.

7/3- Spatial boundaries: the study tools were applied to a sample of teachers and administrators of public schools for the pre-university stages in the schools of the Directorate of Education in Damascus Governorate / Syrian Ministry of Education. The study tools were also applied to the sample of participants in the program " Teachers and administrators of vocational and technical secondary education schools in the secondary education districts in four governorates: Damascus, Swiada, Lattakia and Tartous. The program was implemented in the four governorates mentioned above.

7/4- Time Limits: the study tools were applied to the two samples during the academic year 2016/2017.

8-The Methodology:

The study used the analytical descriptive method to identify the international experiences in the training plans of human resources and used them in building the study tools on the one hand and in analyzing the results of the evaluation of the studied program and thus building the proposed training program plan for the development of educational human resources in Syria.

9- The Study Community and its Samples:

9/1- The first sample in the study and its original society: a sample of 252 individuals was selected in a simple random way from the original community of this sample. It may be from teachers and administrators who are on their job (in service) Of the Directorate of Education of Damascus in the Syrian Ministry of Education, for the academic year 2016/2017 who have participated in at least one training course,

9/2- The second sample in the study and its original community: A comprehensive sample of all trainees participating in the program of changing the methodology of training (2016/2017). The sample consisted of (110) individuals representing the total of the original society. It is one of the teachers and administrators of the vocational and technical education schools in the four Syrian governorates (Damascus, Swaida, Lattakia, Tartous) (Ministry of Education, 2016).

10- The Study Tools:

The study procedure required the adoption of two tools: the identification of the Standard Needs Classification List and the definition of the Standard Classification of Competencies List

11- The Results of the Study:

Results of the practical section of the study: The answer to the questions and the results of the hypothesis test included the most important of these results:

- A- To reach the list of the standard classification and the needs of the trainees to be followed through the elements of the training programs courses according to the advanced international experiences, This list includes (62) items distributed on six elements (training management, training content, methods and means of training activities, training environment, trainer, trainee).
- B- To reach the required list which includes a standard classification of the trainees needs of performance competencies to be identified and enabled through courses for training programs for the development of educational human resources In the light of the global experiences studied so that this classification included (83) item distributed over six areas: performance competencies of the teacher in the course of practicing the profession (the area of lesson planning - the scientific field - the educational field - the field of evaluation - the field of classroom management - personal area).
- C- The evaluation of the effectiveness of the program of changing the training methodology from the point of view of the trainees according to the two standard classification lists (training needs and performance competencies) the ineffectiveness of the studied program in general due to the failure to meet many of the training needs as well as the failure to enable many of the performance competencies of the trainees through the courses, which indicates the existence of gaps in the program studied require to address and propose alternative plans may be better.

These results also include some suggestions regarding the planning of teacher training in Syria in general:

12- The most important general proposals for planning the training of educational human resources are as follows:

- Involve all human resources involved in the training program by exploring their needs during training planning.

Finally, this study concluded with the proposal of a training program plan for the development of educational human resources, namely:

13- The proposed training program plan for the development of educational human resources in Syria in the field of regenerative and developmental training so as to combine two important trends are the training needs of trainees and the direction of competencies together to plan the proposed training program and thus follow the steps to build this plan according to the special steps towards the training needs detailed in the theoretical side.

13/1/1- Steps to build the proposed program plan: presenting the steps of the proposed program plan according to the steps of the training needs direction as follows: The training needs of human resources education has been divided into two lists:

A. The first list is the standard classification list of training needs of trainees, which should be met through the six training modules (training management, training content, methods and training activities, training environment, trainer, trainee)

B. The second list of training needs for educational human resources is a list. "The list of standard classification of performance competencies" to be enabled by trainees through the courses of the proposed training program according to:

A) Planning area of the lesson. B) Scientific field. C) Educational field. D) The area of the calendar.

E) Classroom management. F) Personal domain.

13/1/2- Step 2: Setting the objectives of the training program:

13/1/3 Step 3: Design the training program:

13/1/4 Step 4: Implementation of the training program:

13/1/5 Step 5, Program Evaluation: