



جامعة البعث

كلية التربية

قسم تربية الطفل - الدراسات العليا

"فاعلية برنامج تدريبي مقترح للموجهين التربويين في ممارسة بعض نماذج التوجيه الحديثة وفق احتياجات تطوير المناهج"

أطروحة أعدت لنيل درجة الدكتوراه في تربية الطفل

إعداد الطالبة:

خوله محمد علي

إشراف:

أ. د منال مرسي

أستاذ في قسم تربية الطفل

٢٠٢٢م - ١٤٤٣هـ

فهرس المحتويات	
الصفحة	الموضوع
١٢ - ١	الفصل الأول: خطة البحث
٣	١ - مقدمة البحث.
٥	٢ - مشكلة البحث وأسئلته.
٧	٣ - أهمية البحث.
٨	٤ - أهداف البحث.
٨	٥ - فرضيات البحث.
٩	٦ - مصطلحات البحث وتعريفاته الإجرائية.
١٠	٧ - حدود البحث.
١٠	٨ - خطوات البحث.
٨٢ - ١٣	الفصل الثاني: الجانب النظري للبحث
٥٦ - ١٤	المحور الأول (التوجيه التربوي ونماذجه الحديثة):
١٥	تمهيد
١٥	١ - تطوّر مفهوم التوجيه التربوي.
١٧	٢ - أهمية التوجيه التربوي.
١٩	٣ - أهداف التوجيه التربوي.
٢٠	٤ - مجالات التوجيه ومهام الموجّه التربوي.
٢٧	٥ - رؤية جديدة لأدوار الموجه التربوي ومتطلبات تفعيلها.
٢٩	٦ - بعض نماذج التوجيه التربوي الحديثة.
٤٨	٧ - أساليب التوجيه التربوي.
٨٢ - ٥٧	المحور الثاني (دور الموجه في تطوير المناهج التعليمية):
٥٩	تمهيد
٥٩	١ - تطوّر مفهوم المناهج التعليمية.
٦٢	٢ - تعريف عملية تطوير المناهج التعليمية.
٦٣	٣ - دواعي تطوير المناهج التعليمية.
٦٥	٤ - أسس تطوير المناهج التعليمية ومبادئه.

٦٧	٥- مراحل عملية تطوير المناهج التعليمية.
٦٩	٦- تطوير مناهج التعليم ما قبل الجامعي في الجمهورية العربية السورية.
٧١	٧- القائمون على عملية تطوير المناهج التعليمية.
٧٣	٨- دور الموجه التربوي في عملية تطوير المناهج.
٧٨	٩- أهمية تدريب الموجهين التربويين لمواكبة التطورات التربوية.
١٤٠ - ٨٣	الفصل الثالث: إجراءات البحث الميدانية
٨٥	تمهيد
٨٥	١- منهج البحث.
٨٦	٢- مجتمع البحث وعيّنته.
٨٨	٣- أدوات البحث وخصائصها السيكمترية.
١١٠	٤- البرنامج التدريبي المقترح.
١٢٨	٥- الإجراءات الميدانية لتطبيق البحث.
١٣٨	٦- الأساليب الإحصائية المستخدمة في البحث.
١٧٦ - ١٤١	الفصل الرابع: نتائج البحث وتفسيرها ومناقشتها والمقترحات
١٤٣	تمهيد
١٤٣	١- نتائج البحث ومناقشتها:
١٤٣	النتائج المتعلقة بالسؤال الأول.
١٤٣	النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني.
١٥٩	النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث.
١٥٩	النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع.
١٥٩	النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس.
١٥٤	النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى.
١٥٦	النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية.
١٥٧	النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة.
١٦٠	النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة.
١٦٠	النتائج المتعلقة بالفرضية الخامسة.

١٦٣	النتائج المتعلقة بالفرضية السادسة.
١٦٤	النتائج المتعلقة بالفرضية السابعة.
١٦٧	النتائج المتعلقة بالفرضية الثامنة.
١٦٨	النتائج المتعلقة بالفرضية التاسعة.
١٦٨	النتائج المتعلقة بالفرضية العاشرة.
١٧١	النتائج المتعلقة بالفرضية الحادية عشرة.
١٧٢	النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية عشرة.
١٧٢	النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة عشرة.
١٧٤	٢ - مقترحات البحث.
١٩٢ - ١٧٧	مراجع البحث
١٧٩	١ - المراجع العربية
١٨٨	٢ - المراجع الأجنبية
٢٨٦ - ١٩٣	ملاحق البحث
٤٢٩ - ٤١٢	ملخص البحث
٢٨٧	ملخص البحث باللغة العربية
٢٩٧	ملخص البحث باللغة الانكليزية

فهرس الجداول		
رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
١	الفرق بين الاتجاه الديكتاتوري والاتجاه الديموقراطي في التوجيه التربوي	٣٠
٢	بعض النماذج التوجيهية الحديثة وأبرز النقاط الواردة في كل منها	٤٦
٣	توزع أفراد عينة استبانة الاحتياجات التدريبية (الموجهين التربويين) حسب متغيرات البحث	٨٧
٤	توزع أفراد عينة البحث (التجريبية) حسب متغيرات البحث	٨٧
٥	قائمة أداءات الموجهين التربويين في صورتها النهائية	٩١
٦	النماذج التوجيهية الحاصلة على أعلى نسبة اتفاق على قائمة النماذج التوجيهية الحديثة	٩٤
٧	معيار الحكم على درجة الاحتياجات التدريبية لدى الموجهين التربويين	٩٥
٨	توزع الاحتياجات التدريبية للموجهين التربويين على مجالات الاستبانة	٩٦
٩	معاملات الارتباط بين درجة كل بند والدرجة الكلية للاستبانة	٩٧
١٠	معاملات ارتباط مجالات الاستبانة بالاستبانة ككل	٩٧
١١	معاملات الارتباط بين درجة كل بند والدرجة الكلية للمجال الذي ينتمي إليه	٩٨
١٢	عناوين الوحدات التدريبية موزعة على مجالات البرنامج التدريبي	١٠٠
١٣	الوزن النسبي لأهداف الاختبار المعرفي وفق مستويات بلوم	١٠١
١٤	الوزن النسبي لمجالات الاحتياجات	١٠٢
١٥	توزع أسئلة الاختبار المعرفي في كل المجالات وفق مستويات بلوم	١٠٢
١٦	معاملات الارتباط بين درجة كل سؤال والدرجة الكلية للاختبار المعرفي	١٠٤
١٧	قيم معامل السهولة لبنود الاختبار المعرفي	١٠٥
١٨	قيم معامل الصعوبة لبنود الاختبار المعرفي	١٠٦
١٩	معاملات تمييز بنود الاختبار المعرفي	١٠٦
٢٠	معاملات الارتباط بين درجة كل موقف والدرجة الكلية لاختبار المواقف التربوية	١٠٩
٢١	الأهداف الخاصة بمجالات الاحتياجات التدريبية	١١٦
٢٢	الأهداف الإجرائية لجلسات البرنامج وفق مجالات الاحتياجات التدريبية	١١٧
٢٣	توزع الموضوعات التدريبية على مجالات الاحتياجات التدريبية	١٢١
٢٤	الخطة الزمنية العامة لتطبيق البرنامج التدريبي	١٢٥
٢٥	دلالة الفروق لمتوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة في التطبيق القبلي للاختبار	١٢٩

	المعرفي تبعاً لمتغير المؤهل العلمي	
٢٦	دلالة الفروق لمتوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة في التطبيق القبلي للاختبار المعرفي تبعاً لمتغير سنوات الخبرة التوجيهية	١٣٠
٢٧	دلالة الفروق لمتوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة في التطبيق القبلي للاختبار المعرفي تبعاً لمتغير الدورات التدريبية المتبعة	١٣٠
٢٨	دلالة الفروق لمتوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة في التطبيق القبلي لاختبار المواقف التربوية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي	١٣١
٢٩	دلالة الفروق لمتوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة في التطبيق القبلي لاختبار المواقف التربوية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة التوجيهية	١٣١
٣٠	دلالة الفروق لمتوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة في التطبيق القبلي لاختبار المواقف التربوية تبعاً لمتغير الدورات التدريبية المتبعة	١٣٢
٣١	دلالة الفروق لمتوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي للاختبار المعرفي تبعاً لمتغير المؤهل العلمي	١٣٣
٣٢	دلالة الفروق لمتوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي للاختبار المعرفي تبعاً لمتغير سنوات الخبرة التوجيهية	١٣٣
٣٣	دلالة الفروق لمتوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي للاختبار المعرفي تبعاً لمتغير الدورات التدريبية المتبعة	١٣٤
٣٤	دلالة الفروق لمتوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي لاختبار المواقف التربوية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي	١٣٤
٣٥	دلالة الفروق لمتوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي لاختبار المواقف التربوية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة التوجيهية	١٣٥
٣٦	دلالة الفروق لمتوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي لاختبار المواقف التربوية تبعاً لمتغير الدورات التدريبية المتبعة	١٣٥
٣٧	دلالة الفروق بين متوسطي درجات أفراد العينتين الضابطة والتجريبية على الاختبار العرفي في التطبيق القبلي	١٣٦
٣٨	دلالة الفروق بين متوسطي درجات أفراد العينتين الضابطة والتجريبية على اختبار المواقف التربوية في التطبيق القبلي	١٣٧
٣٩	توزع بنود الأداءات على مجالات القائمة	١٤٣
٤٠	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لمجالات استبانة الاحتياجات التدريبية	١٤٤
٤١	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لبنود مجال تخطيط المنهاج	١٤٦

٤٢	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لبنود مجال الإشراف على تطبيق المنهاج	١٤٨
٤٣	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لبنود مجال تقييم المنهاج	١٥٠
٤٤	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لبنود مجال تطوير المنهاج	١٥١
٤٥	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لبنود مجال تطوير المنهاج	١٥٣
٤٦	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق بين متوسطات درجات الموجهين التربويين على استبانة الاحتياجات التدريبية ككل، وعلى كل مجال من مجالاتها تبعاً لمتغير المؤهل العلمي	١٥٥
٤٧	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق بين متوسطات درجات الموجهين التربويين على استبانة الاحتياجات التدريبية ككل، وعلى كل مجال من مجالاتها تبعاً لمتغير سنوات الخبرة التوجيهية	١٥٦
٤٨	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق بين متوسطات درجات الموجهين التربويين على استبانة الاحتياجات التدريبية ككل، وعلى كل مجال من مجالاتها تبعاً لمتغير الدورات التدريبية المتبعة	١٥٨
٤٩	دلالة الفروق بين متوسطي درجات أفراد العينة التجريبية على الاختبار المعرفي في التطبيقين القبلي والبعدي	١٦٠
٥٠	دلالة الفروق بين متوسطي درجات أفراد العينة التجريبية على اختبار المواقف التربوية في التطبيقين القبلي والبعدي	١٦١
٥١	دلالة الفروق بين متوسطي درجات أفراد العينتين الضابطة والتجريبية على الاختبار المعرفي في التطبيق البعدي	١٦٤
٥٢	دلالة الفروق بين متوسطي درجات العينتين الضابطة والتجريبية على اختبار المواقف التربوية في التطبيق البعدي	١٦٤
٥٣	ملخص نتائج حجم الأثر لأداتي البرنامج التدريبي (الاختبار المعرفي واختبار المواقف التربوية)	١٦٦
٥٤	دلالة الفروق لمتوسطات درجات أفراد العينة التجريبية في التطبيق البعدي للاختبار المعرفي تبعاً لمتغير المؤهل العلمي	١٦٧
٥٥	دلالة الفروق للمجموعة التجريبية في التطبيق البعدي للاختبار المعرفي تبعاً لمتغير سنوات الخبرة	١٦٨
٥٦	دلالة الفروق للمجموعة التجريبية في التطبيق البعدي للاختبار المعرفي تبعاً لمتغير الدورات المتبعة	١٦٩
٥٧	نتائج اختبار مان- ويتني لدلالة الفروق بين المجموعة الأولى والثانية من العينة التجريبية على الاختبار المعرفي تبعاً لمتغير الدورات التدريبية	١٦٩

٥٨	نتائج اختبار مان- ويتني لدلالة الفروق بين المجموعة الأولى والثالثة من العينة التجريبية على الاختبار المعرفي تبعاً لمتغير الدورات التدريبية	١٧٠
٥٩	نتائج اختبار مان- ويتني لدلالة الفروق بين المجموعة الثانية والثالثة من العينة التجريبية على الاختبار المعرفي تبعاً لمتغير الدورات التدريبية	١٧٠
٦٠	دلالة الفروق لمتوسطات درجات أفراد العينة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار المواقف التربوية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي	١٧١
٦١	دلالة الفروق للمجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار المواقف التربوية المعرفي تبعاً لمتغير سنوات الخبرة	١٧٢
٦٢	دلالة الفروق للمجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار المواقف التربوية تبعاً لمتغير الدورات المتبعة	١٧٣
٦٣	نتائج اختبار مان- ويتني لدلالة الفروق بين المجموعة الأولى والثانية من العينة التجريبية على اختبار المواقف تبعاً لمتغير الدورات التدريبية	١٧٣
٦٤	نتائج اختبار مان- ويتني لدلالة الفروق بين المجموعة الأولى والثالثة من العينة التجريبية على اختبار المواقف تبعاً لمتغير الدورات التدريبية	١٧٣
٦٥	نتائج اختبار مان- ويتني لدلالة الفروق بين المجموعة الثانية والثالثة من العينة التجريبية على اختبار المواقف تبعاً لمتغير الدورات التدريبية	١٧٤

فهرس الأشكال		
رقم الشكل	عنوان الشكل	الصفحة
١	مجالات التوجيه التربوي	٢٧
٢	أساليب التوجيه التربوي	٤٩
٣	مراحل عملية تطوير المنهاج	٦٨
٤	التصميم التجريبي للبحث	٨٦
٥	مراحل بناء البرنامج التدريبي	١١١
٦	درجات الاحتياجات التدريبية للموجهين التربويين على مجالات استبانة رصد الاحتياجات	١٤٥
٧	الفرق بين متوسطي درجات أفراد العينة التجريبية على الاختبار المعرفي واختبار المواقف التربوية قبل تطبيق البرنامج وبعده	١٦٢
٨	الفرق بين متوسطي درجات أفراد العينتين الضابطة والتجريبية على الاختبار المعرفي واختبار المواقف التربوية بعد تطبيق البرنامج	١٦٥

فهرس الملاحق

الصفحة	عنوان الملحق	رقم الملحق
١٩٥	صورة عن موافقة مديرية التربية لتطبيق البحث	١
١٩٦	نتائج الدراسة الاستطلاعية حول أدوار الموجه التربوي في عملية تطوير المناهج	٢
١٩٧	أسماء السادة المحكمين لأدوات البحث وجلسات البرنامج التدريبي	٣
٢٠٠	أسماء الخبراء التربويين المحكمين لقائمتي الأداءات والنماذج التوجيهية وأدوات البحث	٤
٢٠١	قائمة الأداءات اللازمة للموجه التربوي في عملية تطوير المناهج التربوية في صورتها الأولى	٥
٢٠٦	قائمة النماذج التوجيهية الحديثة في صورتها النهائية	٦
٢٠٧	استبانة الاحتياجات التدريبية للموجهين التربويين في صورتها النهائية	٧
٢١١	الاختبار المعرفي للموجهين التربويين في صورته النهائية	٨
٢١٩	سلم تصحيح الاختبار المعرفي	٩
٢٢٠	اختبار المواقف التربوية للموجهين التربويين في صورته النهائية	١٠
٢٢٥	سلم تصحيح اختبار المواقف التربوية	١١
٢٢٧	دليل البرنامج التدريبي المقترح للموجهين التربويين	١٢
٢٨٠	بعض الصور من تطبيق جلسات البرنامج التدريبي	١٣

الفصل الأول:

خطة البحث

١. مقدمة البحث
٢. مشكلة البحث وأسئلته
٣. أهمية البحث
٤. أهداف البحث
٥. فرضيات البحث
٦. مصطلحات البحث وتعريفاته الإجرائية
٧. حدود البحث
٨. خطوات البحث

الفصل الأول:

خطة البحث

١ - مقدمة البحث:

يسهم العمل التربوي في بناء الأفراد وإعدادهم لتلبية حاجات المجتمع، وبالتالي بناء المجتمع وتقدمه، لذلك برز التطوير التربوي كأهم تطوير، حظي باهتمام متزايد في غالبية دول العالم.

وقد جاء هذا التطوير نتيجة التغيرات المتسارعة التي طالت جميع ميادين الحياة، وظهرت نظريات حديثة غيرت الكثير من المفاهيم التربوية. وبما أن المناهج التعليمية هي وسيلة مهمة من وسائل العملية التربوية في تحقيق أهدافها، كان لابد من الاهتمام بتطويرها بما يواكب المستجدات التربوية وتغيرات العصر. وهذا ما سعت إليه الجمهورية العربية السورية عندما توجهت نحو تطوير مناهجها التعليمية في عام ٢٠٠٣، حيث عُقد المؤتمر العلمي الثالث لكلية التربية بجامعة دمشق، والذي تناول قضايا المنهج المدرسي وتطويره، ومدى اتصاله بحاجات المتعلمين والمجتمع، وأوصى بتطوير مناهج التعليم الأساسي لتلبية حاجات المتعلمين وتحقيق الأهداف التي وُضعت من أجلها، ومواجهة متطلبات القرن الحادي والعشرين. فاتجهت وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية نحو وضع خطة شاملة لإعادة النظر في مناهجها التعليمية وتطويرها من خلال المركز الوطني لتطوير المناهج التعليمية الذي أحدث عام ٢٠١٣م.

ومع تطوّر المناهج التعليميّة وظهر مفاهيم تربويّة جديدة، وتغيّر أدوار القائمين على العملية التربوية، كان للتوجيه التربوي نصيبه من التغيير والتحسين، من حيث المفهوم والأدوار والأساليب.

حيث تطور التوجيه التربوي ليكون أكثر شمولية، وفاعلية، وأصبح يهتم بتقويم وتطوير العملية التعليمية التعليمية، ومتابعة تنفيذ كل ما يتعلق بها لتحقيق الأهداف التربوية، من مناهج التعليم، وأدوار المعلم، ومسؤوليات الإدارة، وتعلم المتعلمين، ومشاركة أولياء الأمور والمجتمع المحلي، وبالتالي شمل التوجيه الإشراف على جميع العمليات التي تجري في المدرسة، سواء أكانت تعليمية، أم تعليمية، أم إدارية، أم تتعلق بأي نوع من أنواع النشاط التربوي داخل المدرسة، وخارجها، والعلاقات والتفاعلات الموجودة فيها.

وأصبح يُنظر للتوجيه التربوي على أنه خدمة تربويّة تعاونيّة هدفها دراسة وتحسين الظروف التي تؤثر في العملية التعليمية التعليمية، وينظر إلى تلك العملية نظرة تشاركية لا يتحمّل مسؤوليتها طرف دون آخر (الدعيلج، ٢٠١٤).

والمفهوم الحديث للتوجيه التربوي يقوم على اعتبار الموجه التربوي خبيراً تربوياً، يقدم مساعداته وتوجيهاته بطريقة تعاونية وأسلوب ديمقراطي، من أجل مساعدة المعلم على تحقيق التنمية المهنية، وتطوير أدائه عن طريق ممارسات وأساليب توجيهية حديثة، والاهتمام بالنمو المتكامل للمتعلمين وتطوير قدراتهم، مع تشجيع المشاركة والتعاون بين الموجه التربوي والمعلم لتحقيق الأهداف التربوية، واعتبار عملية التوجيه برنامجاً متكاملاً لتحسين كل من المنهاج التعليمي، وأداء المعلم، ونمو المتعلم.

فدور الموجه التربوي لم يعد يقتصر على تقييم أداء المعلمين، وإعداد تقارير بهذا الصدد، وإنما هو وسيلة تهدف إلى دراسة كل الظروف التي تؤثر على نمو المعلمين وتحسينها (Ehren & Leeuw, 2005).

كما أشار (Patrick 2009) أن أبرز أهداف عملية التوجيه هو مساعدة المعلمين على أن يصبحوا أكثر فاعلية في التخطيط لعملهم والاستفادة القصوى من الإمكانيات المتاحة، ومساعدتهم على توجيه وتقييم أنفسهم بأنفسهم.

وبما أن الموجه التربوي -بحكم طبيعة عمله وأهمية العملية التوجيهية التي يمارسها- أصبح مشاركاً في عملية التطوير التربوي بشكل عام، وعملية تطوير المناهج التعليمية بشكل خاص، فإن ذلك يفرض عليه مسؤوليات جديدة، لأن نجاح العملية التوجيهية مرهون بقيام الموجه التربوي بالتخطيط الدقيق، والتنفيذ السليم، والمتابعة المستمرة، ومن ثم القيام بعملية التقييم من أجل تقديم تغذية راجعة، تسهم في عملية التطوير التربوي، وكل ذلك يحتاج إلى توظيف نماذج توجيهية حديثة، تركز على جميع عناصر العملية التعليمية التعليمية، وتوجه العلاقة بين المعلم والموجه بشكل إيجابي لإحداث تفاعل مثمر يحقق أفضل النتائج.

وأوضحت العديد من الدراسات أهمية نماذج التوجيه الحديثة وفعاليتها، كدراسة الدجاني (٢٠١٣) التي أظهرت وجود علاقة إيجابية بين مستوى ممارسة الموجهين التربويين للتوجيه التشاركي ومستوى فعالية المعلمين، وأوصت بضرورة عقد دورات تدريبية للموجهين تتناول مفهوم التوجيه التشاركي وآليات عمله وتفعيله، ودراسة (Ndebele 2013) التي أظهرت أن المعلمين يحتاجون إلى المشاركة في العملية التوجيهية حتى تعطي أفضل النتائج فيما يتعلق بنموهم المهني، ودراسة (Oziyldirim and Bilgin 2016) التي بينت أهمية نموذج التوجيه التطويري في النمو المهني للمعلم ودراسي (شديفات والقادري، ٢٠٠٥؛ اللوح، ٢٠١٢) اللتين أظهرتا أن درجة تحسين التوجيه التربوي التطويري لممارسات المعلمين

كانت كبيرة، ودراسة العلوية (٢٠١٤) التي تناولت أهمية نموذج التوجيه المتنوع وأوصت بضرورة استخدامه في العملية التعليمية لما له من دور كبير في مراعاة الفروق الفردية بين المعلمين، وتلبية احتياجاتهم المختلفة للارتقاء بمستواهم المهني.

ويحتاج تطوير العملية التوجيهية وتحسين أداء الموجهين التربويين، وحثهم على استخدام نماذج وأساليب توجيهية حديثة إلى اهتمام ومتابعة، من خلال إقامة برامج تدريبية مستمرة لهم، تزيد من معارفهم وتنمي مهاراتهم، وترتقي بممارساتهم التوجيهية. كما يحتاج تدريبهم إلى الانطلاق من احتياجاتهم التدريبية، لأنها تمثل نقطة البدء في التدريب، وكلما كانت هذه الاحتياجات تعبر فعلاً عن الواقع وتم تحديدها بدقة، تتحقق الاستفادة من التدريب.

فالتدريب يجب أن يُخطَّط ليقابل الاحتياجات التدريبية، لأن تلك الاحتياجات هي المحور الذي تبنى حوله البرامج التدريبية. وفي هذا البحث تم الانطلاق من تحديد الاحتياجات التدريبية للموجهين التربويين في عملية تطوير المناهج التعليمية، في وضع برنامج تدريبي لتبليتها، من خلال توظيف نماذج توجيهية حديثة، تحسّن من ممارسات الموجه التربوي في عملية تطوير المناهج، وترتقي بالعملية التعليمية.

٢- مشكلة البحث وأسئلته:

نظراً لأهمية دور التوجيه التربوي في تحسين العملية التعليمية التعلمية وتطويرها، وانطلاقاً من عملية التطوير التربوي التي شملت مناهج التعليم وما يرتبط بها من عناصر، وأدوار المعلم، والمتعلم، كان لابد من الاهتمام أيضاً بتدريب الموجهين التربويين، لتحسين أدائهم التوجيهي، حتى يتمكنوا من القيام بأدوارهم بالشكل الذي يجعلهم قادرين على مواكبة التطور الحاصل في مجال التربية.

وقد أجريت العديد من الدراسات العربية والأجنبية التي بحثت في الدور التطويري والتنموي للموجه التربوي، اطلعت الباحثة على البعض منها كدراسات (اسماعيل، ٢٠٠١؛ امبيض، ٢٠١٤؛ أبو هاشم، ٢٠٠٧؛ بريك، ٢٠١٢؛ حلس، ٢٠١٠؛ Esia, 2014)، وأظهرت جميعها وجود قصور في ممارسة الموجه التربوي لبعض أدواره في مجالات مختلفة، وأشارت إلى أهمية دوره في تطوير جوانب العملية التعليمية التعلمية، والتنمية المهنية للمعلم، وأوصت بضرورة الاهتمام بتدريبه، كما أظهرت نتائج دراسات أخرى أهمية استخدام نماذج التوجيه الحديثة، كنماذج التوجيه التشاركي والتطويري والمتنوع، في العملية التوجيهية، وأثرها في تحسين العملية التعليمية التعلمية، كدراسات (الدجاني، ٢٠١٣؛ شديفات والقادري،

٢٠٠٥؛ العلوية، ٢٠١٤؛ اللوح، ٢٠١٢؛ Ndebele, 2013؛ Oziyldirim & Bilgin, 2016). وأوصت دراستا (أبو شرار، ٢٠٠٩؛ الحلاق، ٢٠٠٨) بضرورة عقد برامج تدريبية للموجهين التربويين لتدريبهم على استخدام نماذج توجيهية حديثة.

وعلى الصعيد المحلي اطلعت الباحثة على بعض الدراسات التي تناولت موضوع التوجيه التربوي، كدراسة أبو شاهين (٢٠١١) التي هدفت إلى بناء برنامج قائم على المنحى التكاملي في تحسين جودة أداء الموجهين التربويين، ودراسة حامد (٢٠١٢) التي هدفت إلى وضع تصور مقترح لتطوير واقع أساليب التوجيه التربوي في ضوء الاتجاهات الحديثة، ودراسة الصغير (٢٠١٤) التي هدفت إلى وضع تصور مقترح لتطوير كفايات الموجهين التربويين في تقنيات التعليم لتنمية المهارات التدريسية لدى معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، ودراسة سليم (٢٠١٥) التي هدفت إلى بناء برنامج لتدريب الموجهين التربويين على أساليب التوجيه الحديثة، ودراسة صبوح (٢٠١٦) التي هدفت إلى بناء برنامج تدريبي وفق استراتيجية التعاون في تنمية مهارات الموجهين التربويين، ودراسة زيدان (٢٠٢٠) التي هدفت إلى بناء برنامج تدريبي لتطوير كفايات الموجهين في ضوء معايير الجودة الشاملة. وأشارت جميع تلك الدراسات إلى أهمية التدريب في تنمية أداء الموجه التربوي وتحسين ممارساته وأساليبه التوجيهية، في حين أظهرت نتائج دراسات أخرى وجود قصور في أداء الموجه التربوي لأدواره وحاجته للتدريب في مجالات عديدة، كدراسة سليم (٢٠١٢) التي أظهرت وجود العديد من الاحتياجات التدريبية للموجهين التربويين في مجالات متعددة، ودراسة صطيفي (٢٠١٥) التي بينت وجود قصور في ممارسة الموجهين التربويين لأدوارهم في تطوير المناهج التعليمية، أيضاً دراسة علي (٢٠١٧) التي أظهرت وجود قصور في أداء الموجه التربوي لدوره في تنمية مهارات التعلم النشط لدى معلمي الحلقة الأولى، والتي تُعد إحدى أهم متطلبات تطوير المناهج التعليمية.

كما قامت الباحثة بإجراء دراسة استطلاعية على عينة من الموجهين التربويين في مديرية تربية حمص، والبالغ عددهم (١٠) موجهين تربويين، إذ قامت بتوزيع استبانة هدفت إلى تعرّف درجة ممارسة الموجهين التربويين لأدوارهم في عملية تطوير المناهج التعليمية (ملحق رقم ٢)، وتكونت من (١٥) بنداً، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن درجة أدائهم كانت متوسطة، حيث تراوحت نسبة أدائهم بين ٤٦.١٥% - ٥١.٧٦%، وهذا يدل على وجود نقص أو قصور في أداء الموجهين لأدوارهم في عملية تطوير المناهج.

استناداً إلى كل ما سبق (من نتائج الدراسات السابقة ونتائج الدراسة الاستطلاعية)، تتحدد مشكلة البحث بوجود قصور في أداء الموجهين التربويين لأدوارهم في عملية تطوير المناهج التعليمية، وفي محاولة لحل هذه المشكلة ستتم الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- ١-٢- ما الأداءات اللازمة للموجه التربوي في عملية تطوير المناهج التعليمية؟
 - ٢-٢- ما الاحتياجات التدريبية للموجهين التربويين في عملية تطوير المناهج التعليمية؟
 - ٢-٣- ما النماذج التوجيهية الحديثة المناسبة لتلبية الاحتياجات التدريبية للموجهين التربويين في عملية تطوير المناهج؟
 - ٢-٤- ما إجراءات البرنامج التدريبي المقترح للموجهين التربويين في ممارسة نماذج التوجيه الحديثة وفق احتياجات تطوير المناهج؟
 - ٢-٥- ما فاعلية البرنامج التدريبي المقترح للموجهين التربويين في ممارسة نماذج التوجيه الحديثة وفق احتياجات تطوير المناهج؟
- ٣- أهمية البحث:

يمكن تحديد أهمية البحث بالنقاط الآتية:

- ٣-١- أهمية عملية التوجيه التربوي كأحدى عمليات النظام التربوي، وأهمية دور الموجه التربوي في تطوير جميع عناصر العملية التعليمية التعلمية، بما فيها المناهج التعليمية.
- ٣-٢- أهمية التدريب في تزويد الموجهين التربويين بالمعلومات الجديدة، وتنمية المهارات اللازمة لهم في مجالات عملهم، ولا سيما مجال تطوير المناهج التعليمية.
- ٣-٣- أهمية نماذج التوجيه الحديثة، ودورها في الارتقاء بالعملية التوجيهية من جهة، والعملية التعليمية التعلمية من جهة أخرى، مقارنة بالممارسات التوجيهية السائدة.
- ٣-٤- قد يفيد هذا البحث الموجهين التربويين من خلال تلبية احتياجاتهم التدريبية في عملية تطوير المناهج التعليمية، وتدريبهم على استخدام نماذج توجيهية حديثة.
- ٣-٥- قد تفيد نتائج البحث في لفت نظر أصحاب القرار إلى ضرورة مسح الاحتياجات التدريبية عند وضع برامج تدريبية للموجهين التربويين.
- ٣-٦- وضع برنامج تدريبي للموجهين التربويين وفق بعض نماذج التوجيه الحديثة لتلبية احتياجاتهم في تطوير المناهج التعليمية.

٤- أهداف البحث: هدف هذا البحث إلى:

- ٤-١- تحديد الأداءات اللازمة للموجه التربوي في عملية تطوير المناهج التعليمية.
- ٤-٢- تعرّف الاحتياجات التدريبية للموجهين التربويين في عملية تطوير المناهج التعليمية.
- ٤-٣- تحديد نماذج التوجيه الحديثة المناسبة لتلبية احتياجات الموجهين التربويين في عملية تطوير المناهج التعليمية.
- ٤-٤- تعرّف فاعلية البرنامج التدريبي المقترح للموجهين التربويين في ممارسة نماذج التوجيه الحديثة وفق احتياجات تطوير المناهج.

٥- فرضيات البحث:

- ٥-١- توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث (الموجهين التربويين) على استبانة الاحتياجات التدريبية، تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.
- ٥-٢- توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث (الموجهين التربويين) على استبانة الاحتياجات التدريبية، تبعاً لمتغير سنوات الخبرة التوجيهية.
- ٥-٣- توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث (الموجهين التربويين) على استبانة الاحتياجات التدريبية، تبعاً لمتغير الدورات التدريبية المتبعة.
- ٥-٤- توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار المعرفي.
- ٥-٥- توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار المواقف التربوية.
- ٥-٦- توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي للاختبار المعرفي.
- ٥-٧- توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار المواقف التربوية.
- ٥-٨- توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي للاختبار المعرفي تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.
- ٥-٩- توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي للاختبار المعرفي تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.

- ٥-١٠- توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي للاختبار المعرفي تبعاً لمتغير الدورات التدريبية المتبعة.
- ٥-١١- توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار المواقف التربوية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.
- ٥-١٢- توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار المواقف التربوية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.
- ٥-١٣- توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار المواقف التربوية تبعاً لمتغير الدورات التدريبية المتبعة.
- ٦- مصطلحات البحث وتعريفاته الإجرائية:

٦-١- برنامج تدريب الموجهين التربويين: هو كل برنامج مخطط ومنظم يمكن الموجهين التربويين من تنمية ممارساتهم التوجيهية بالحصول على مزيد من الخبرات التوجيهية، وكل ما من شأنه أن يطور فعالية العملية التوجيهية، ويحقق التنمية المهنية للمعلمين (سنقر، ٢٠٠٨).

- وتعرف الباحثة برنامج تدريب الموجهين التربويين في سياق هذا البحث بأنه: خطة منظمة على شكل مجموعة جلسات تدريبية تتضمن الأهداف والمحتوى والطرائق والأنشطة وأساليب التدريب (نماذج التوجيه الحديثة المحددة) وأساليب التقويم، تهدف إلى تلبية الاحتياجات التدريبية للموجهين التربويين من معلومات ومهارات، حتى يقوموا بأدوارهم في عملية تطوير المناهج بشكل فعال.

٦-٢- الموجه التربوي: يعرفه الزهيري (٢٠٠٨) بأنه عامل تربوي مؤهل لمتابعة المعلمين، وتوجيه إنجازهم وتطويره وظيفياً، لدفع فاعليتهم في تحقيق الأهداف التربوية المنشودة.

وتعرف الباحثة الموجه التربوي بأنه: معلم يمتلك خبرة تدريسية معينة وتتوفر لديه شروط محددة، يتم تعيينه من قبل الجهة المسؤولة ليشرف على عمل معلّمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، فيوجههم ويرشدهم ويقدم لهم الدعم والتدريب المناسب في سبيل تحسين العملية التعليمية.

٦-٣- نماذج التوجيه الحديثة: هي خطط توجيهية، أو نشاطات توجيهية تُخطط وتنفذ بطريقة تعاونية بين عدة أطراف، لإنجاز المهمات الملقاة على عاتق الموجه، في مجالات عمله المختلفة، بغرض زيادة فاعلية العملية التوجيهية في تحقيق التنمية المهنية للمعلم، وتحسين التعليم (فيفر ودنلاب، ١٩٩٣/١٩٩٧).

٦-٤- وتعرف الباحثة ممارسة نماذج التوجيه الحديثة في سياق هذا البحث بأنها: مجموعة من الخطوات الإجرائية المتسلسلة، يضعها الموجه التربوي بالتعاون والتشارك مع الأطراف ذات الصلة بالموقف الذي يستدعي اتباع إحدى تلك النماذج التوجيهية، ويتم تنفيذها بدعم وإشراف من الموجه التربوي حتى تحقق الهدف المطلوب.

٦-٥- **الاحتياجات التدريبية:** هي مجموعة التغيرات المطلوب إحداثها لتنمية معلومات المتدربين ومهاراتهم، ولتجعلهم قادرين على أداء أعمالهم على الوجه الأكمل (الأحمد، ٢٠٠٥). وتعرف الباحثة احتياجات تطوير المناهج إجرائياً بأنها: جوانب النقص في معارف ومهارات الموجهين التربويين في مجالات تخطيط المنهاج، والإشراف على تطبيقه، وتقويمه، وتطويره، ودعم المناخ التربوي، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها الموجه التربوي على استبانة الاحتياجات التدريبية.

٧- حدود البحث:

٧-١- **المكانية:** تم تطبيق أدوات البحث والبرنامج التدريبي في مديرية التربية في مدينة حمص.

٧-٢- **الزمانية:** تم تطبيق استبانة رصد الاحتياجات التدريبية خلال العام ٢٠١٩ / ٢٠٢٠م، بينما تم تطبيق البرنامج وأدواته خلال العام ٢٠٢١ / ٢٠٢٢م.

٧-٣- **الموضوعية:** اقتصرت على المعارف والمهارات اللازمة للموجهين التربويين في مجالات تخطيط المنهاج، والإشراف على تطبيق المنهاج، وتقويم المنهاج، وتطوير المنهاج، ودعم المناخ التربوي. كما اقتصرت على بعض النماذج التوجيهية الحديثة التي تم استخدامها في جلسات البرنامج التدريبي، وبلغ عددها (٦) نماذج توجيهية، وهي: نموذج التوجيه التشاركي، والتوجيه الإكلينيكي، والتوجيه بالأهداف، والتوجيه التطويري، والتوجيه المتنوع، والتوجيه الإبداعي.

٨- خطوات البحث:

- ٨-١- اختيار مشكلة البحث وتحديد أهدافه.
- ٨-٢- الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع البحث.
- ٨-٣- إعداد قائمة بالأدوات اللازمة للموجهين التربويين في عملية تطوير المناهج وتحكيمها.
- ٨-٤- إعداد قائمة بالنماذج التوجيهية الحديثة وتحكيمها.

٨-٥- تحويل قائمة الأداءات إلى استبانة لرصد الاحتياجات التدريبية للموجهين التربويين، والتأكد من صدقها وثباتها. (وتم إرفاق قائمة نماذج التوجيه الحديثة مع استبانة الاحتياجات حتى يتم تحديد النماذج الأكثر مناسبة لتلبية الاحتياجات الواردة في الاستبانة).

٨-٦- تطبيق استبانة رصد الاحتياجات التدريبية على مجتمع الموجهين التربويين في مديرية تربية حمص.

٨-٧- تصميم البرنامج التدريبي للموجهين التربويين مع أدوات القياس (الاختبار المعرفي واختبار المواقف التربوية).

٨-٨- التأكد من صدق أدوات البحث وثباتها، وتحكيم البرنامج التدريبي المقترح، وإجراء التعديلات في ضوء آراء السادة المحكمين، ونتائج التطبيق الاستطلاعي للأدوات والبرنامج.

٨-٩- اختيار عينتي البحث (التجريبية والضابطة).

٨-١٠- تطبيق الاختبار المعرفي واختبار المواقف التربوية على عينتي البحث (التجريبية والضابطة) تطبيقاً قبلياً.

٨-١١- تطبيق البرنامج التدريبي على العينة التجريبية.

٨-١٢- تطبيق الاختبار المعرفي واختبار المواقف التربوية على عينتي البحث (التجريبية والضابطة) تطبيقاً بعدياً.

٨-١٣- تفرغ البيانات وإجراء المعالجة الإحصائية المناسبة.

٨-١٤- استخلاص النتائج وتفسيرها، وتقديم مقترحات في ضوءها.

الفصل الثاني

الجانب النظري للبحث

المحور الأول: التوجيه التربوي ونماذج الحديثة

المحور الثاني: دور الموجه التربوي في تطوير المناهج التعليمية

المحور الأول

(التوجيه التربوي ونماذجه الحديثة):

١. تطوّر مفهوم التوجيه التربوي.
٢. أهمية التوجيه التربوي.
٣. أهداف التوجيه التربوي.
٤. مجالات التوجيه ومهام الموجّه التربوي.
٥. رؤية جديدة لأدوار الموجه التربوي ومتطلبات تفعيلها.
٦. بعض نماذج التوجيه التربوي الحديثة.
٧. أساليب التوجيه التربوي.

التوجيه التربوي ونماذجه الحديثة

تمهيد:

يُعدّ التوجيه التربوي من العناصر المهمة في النظام التربوي، فهو يشرف على سير العملية التعليمية التعلمية، مستنداً في ذلك إلى أهداف عملية التوجيه، مستخدماً نماذج متنوعة، يوظفها في مجالات متعددة، في سبيل تحقيق أهداف العملية التربوية. فالتوجيه التربوي لم يعد يسير وفق نموذج واحد مقولب كما كان سابقاً، وإنما اتخذ نماذج متعددة ظهرت مع تطوّر عملية التوجيه، ومع حلول النظرة الحديثة والشاملة محل النظرة المحدودة للعملية التوجيهية. وهذا ما سيتم عرضه في المحور الأول من الجانب النظري من خلال تناوله لتطوّر مفهوم التوجيه التربوي، وأهميته وأهدافه، ومجالاته وأدوار الموجه التربوي فيها، والرؤية الجديدة لعملية التوجيه ومتطلبات تفعيلها من نماذج توجيهية حديثة، وأساليب توجيهية متنوعة.

١- تطوّر مفهوم التوجيه التربوي:

مرّ مفهوم التوجيه التربوي بتطوّرات كثيرة ومتنوّعة حتى وصل إلى مفهومه الحديث، حيث حُدّدت وظيفة الموجه في البداية بالمراقبة الدورية على المدارس ومديريها ومعلّميها، ومتابعة مدى تقدّم المتعلّمين من الناحية العلمية، إلى أن أخذ التوجيه التربوي مفهوماً أشمل يتجاوز تصيّد الأخطاء، فقد أصبح يتناول جميع عناصر العملية التعليمية التعلمية بالتحليل والإشراف والتطوير.

وعلى المستوى التاريخي مرّ التوجيه التربوي بثلاث مراحل حتى الآن وهي: التفتيش والتوجيه والإشراف التربوي، فكان التفتيش أقدم أنواع التوجيه التربوي، وفي هذه المرحلة كان الموجه يمارس أسلوب التفتيش على المعلّمين، من خلال الزيارات المفاجئة على الصفوف، لمعرفة مدى تقيّد المعلّمين بالأوامر والتعليمات، ومعرفة العيوب والأخطاء لمحاسبتهم، وكان يمتلك المفتش سلطة قويّة تمكّنه من نقل المعلّمين وترقيتهم، وكان الهدف الأساسي للتفتيش مراقبة المدارس والمعلّمين للتأكد من قيامهم بالتدريس الجيّد، وغالباً ما كان المفتش يمارس عمله بكلّ تعالٍ وتسلّط، فكانت زيارته إلى المدرسة أمر غير مرغوب بالنسبة للمعلّم (حلس والعاجز، ٢٠٠٩).

والتفتيش بمفهومه الضيق قد ركّز على تصيّد أخطاء المعلّمين وأهمّل العناصر الأخرى للعملية التعليمية التعلمية، كما كان أسلوب الزيارات الصفية المفاجئة هو الأسلوب السائد في مرحلة التفتيش لدى غالبية الموجهين التربويين.

أما مرحلة التوجيه فبدأت في الثلاثينات من القرن العشرين حيث تطوّر مفهومه مع تطوّر نظريات الإدارة مثل حركة العلاقات الإنسانية والمدرسة السلوكية الاجتماعية، وما تنادي به نظريتهما من التركيز على الأساليب الديمقراطية التعاونية، والابتعاد عن التسلّط، وركّزت هذه المرحلة على العلاقة الطيبة بين الموجه والمعلّم، وأكدت على احترام شخصية المعلّم وإتاحة فرص النمو الذاتي له، ومنحه حرية التفكير والمشاركة في توجيه التعليم وتطويره، ومناقشته بالأهداف والخطط التعليمية (الطعاني، ٢٠٠٥).

وفي هذه المرحلة أصبح يُنظر إلى عملية التوجيه على أنها عملية ديمقراطية تشخيصية، تهدف إلى تطوير العملية التعليمية التعلمية، وتمّ عقد الكثير من الندوات والدورات لتغيير نظرة الموجهين وتطوير ممارساتهم بما يتلاءم ومفهوم التوجيه التربوي وممارساته في هذه المرحلة (عطاري وآخرون، ٢٠٠٥).

ثم تطوّر مفهوم التوجيه ليأخذ معنى أوسع وأشمل في مرحلة الإشراف التربوي، حيث انتقل من الاهتمام بالمعلّم، وتعديل وتحسين ممارساته التعليمية، إلى الاهتمام بالموقف التعليمي التعلمي ككل وبجميع عناصره والعوامل المؤثرة فيه.

ففي هذه المرحلة ارتقت الممارسات التوجيهية، وأصبحت تقوم على التخطيط والتنفيذ والتقويم التعاوني في مجالات نمو المتعلّم، وتحسين أداء المعلّم، ووضع المنهاج المدرسي، وتهيئة البيئة المدرسية الملائمة (عطوي، ٢٠٠١).

كما اتّسمت هذه المرحلة بالدور الإيجابي للمعلّم، فأصبح داعماً يسهم بأرائه وأفكاره في تحسين العملية التعليمية التعلمية التي صار يُنظر إليها نظرة شمولية تتناول جميع جوانبها في ظل مرحلة الإشراف التربوي.

وهكذا تخلّى التوجيه التربوي عن مفهومه القديم ليحلّ محله المفهوم الحديث للتوجيه الذي ينظر إلى عملية التعليم والتعلّم نظرة تشاركية لا يتحمّل مسؤوليتها طرف دون آخر، فجميع الأطراف مسؤولة، وقد جاء ذلك نتيجة التطوّر الكبير الذي فرضه العصر، وما تبعه من تغيّرات في الميدان التربوي أدّت إلى تطوّر مفهوم التوجيه التربوي شأنه في ذلك شأن الكثير من المفاهيم التربوية (الدعليج، ٢٠١٥).

وقد شهدت الجمهورية العربية السورية تطوّرًا ملحوظًا في الميدان التربوي، فعلى صعيد عملية التوجيه التربوي أصبح يُنظر إليها على أنها عملية تفاعلية واجتماعية، وهذا المفهوم الجديد للتوجيه التربوي قد بدّل الأساليب التي تحمل معنى المراقبة والتفتيش بأساليب جديدة، فلم تعد الزيارة الصفية هي الأسلوب الوحيد بل صارت أسلوباً من مجموعة أساليب كالندوات والمؤتمرات وإجراء البحوث.. وغيرها (سنقر، ٢٠٠٨).

لكن على الرغم من هذا التطور الذي حدث في مجال التوجيه في الجمهورية العربية السورية، فإن الممارسات التوجيهية مازالت أقرب ما تكون إلى التفتيش، وهذا يدل على عدم وضوح مفهوم التوجيه الحديث لدى الموجهين بشكل كبير، لذلك لا يزال التوجيه التربوي بحاجة إلى مزيد من التدريب والتطوير، وهذا ما أظهرته دراسات محلية كثيرة مثل دراسات (أبو شاهين، ٢٠١١؛ السباعي، ٢٠١٢؛ سليم، ٢٠١٥؛ صطيفي، ٢٠١٥)، والتي أوصت بضرورة تدريب الموجهين التربويين بما ينسجم مع الاتجاهات التربوية الحديثة.

ويمكن تعريف التوجيه التربوي بمفهومه الحديث بأنه: خدمة فنية يقوم بها متخصصون لدراسة كل الظروف التي تؤثر في النمو المهني للمعلمين وتحسينها، كما أنه الوسيلة التي تهدف إلى تقويم وتحسين الظروف التي تؤثر على العملية التعليمية التعليمية (Ehren & Leeuw, 2005).

وينظر للتوجيه أيضاً على أنه خدمة تعاونية، يسهم فيها الموجهون والمعلمون ومديرو المدارس والعاملون في المدرسة والمتعلمون في جو من التعاون والثقة المتبادلة، فتكون علاقته بالمعلم والمتعلمين علاقة تتيح لهم حرية التصرف والابتكار بما يحقق الفائدة المرجوة من عملية التوجيه (Pajak, 2000).

يتفق التعريف السابق مع تعريف السعود (٢٠٠٢) الذي رأى بأن التوجيه التربوي نشاطات تربوية منظمة تعاونية مستمرة، يقوم بها الموجهون التربويون ومديرو المدارس والمعلمون أنفسهم بغية تطوير مهارات المعلمين التعليمية، مما يؤدي إلى تحقيق أهداف العملية التعليمية التعليمية.

يتبين من التعريفات السابقة أن النظرة الحديثة للتوجيه شاملة لجميع عناصر العملية التعليمية التعليمية، وتشاركية تجمع بين القائمين عليها، وإنسانية تربط بينهم بعلاقات ودية وتتيح لهم الحرية في التفكير والتجديد.

٢ - أهمية التوجيه التربوي:

يعد التوجيه التربوي من أهم العمليات التي يقدمها النظام التربوي لمتابعة سير العملية التعليمية التعليمية، والإشراف عليها لضمان سلامة التنفيذ وبلوغ الأهداف المرجوة، لذلك كان لابد من الاهتمام بعملية التوجيه التربوي، لما لها من دور كبير في نجاح العملية التربوية. وأصبح من الضروري وجود موجه تربوي مؤهل جيداً يساعد المعلمين على حلّ المشكلات التعليمية التي تواجههم، ويحثهم على العمل والتجديد والإبداع، ويزودهم بالخبرات التربوية التي تضمن ارتفاع مستوى أدائهم المهني.

وحدد كل من جمل والمقطرن (٢٠١٠)، وحلس والعاجز (٢٠٠٩)، وعامر (٢٠١٠) مبررات تبين أهمية عملية التوجيه التربوي، وهي كالآتي:

- عدم وصول جميع المعلمين إلى الأداء الجيد المتوقع منهم.

- تطوّر عملية إعداد المعلم في كليات التربية في ضوء المتغيرات المعرفية المتزايدة، وظهور طرائق وأساليب تعليمية تعليمية حديثة.
- حاجة المعلمين الجدد إلى الدعم والتوجيه لكون برامج إعداد المعلمين تركز على الجانب النظري أكثر من تركيزها على الجانب الميداني.
- التجارب الميدانية المدرسية لابد أن تكون متاحة لجميع المعلمين، ولن يتأتى ذلك إلا في ظلّ نظام يساعد على تبادل التجارب والخبرات وتطويرها، ومن هنا فإنّ التوجيه التربوي هو وسيلة لتبادل الخبرات ونشرها بين المعلمين.
- ضرورة التغيير والتجديد في العملية التربوية، وما يقترن بهذا التغيير من أفكار وممارسات جديدة تحتاج لخبرة الموجه التربوي.
- ضرورة تطوير المعلم مهنيّاً من أجل رفع كفاياته التعليمية، والأخذ بيده نحو النمو المستمر، ومساعدته في حلّ مشكلاته باعتباره أحد العناصر الرئيسة في الموقف التعليمي التعليمي، وذلك عن طريق تزويده بالخبرات اللازمة.

وأضاف البستان وآخرون (٢٠٠٣) مبررات أخرى تشير إلى أهمية التوجيه التربوي بالنسبة للمعلم وهي:

- يحتاج المعلم المتميز أحياناً إلى التوجيه عند تطبيقه لأفكار جديدة، ويمكن للموجه التربوي أن يستثمر كفاءة المعلم المتميز وخبرته في مساعدة المعلمين الأقل اقتداراً أو خبرة.
- ترتبط العملية التربوية ارتباطاً وثيقاً بالمجتمع وثقافته، وهذا من شأنه فرض نوع من الرقابة على مهنة التعليم، وهنا يبدو دور الموجه في توضيح وتفسير الحدود بطريقة تكفل للمعلم حريته وكرامته.

بناءً على ما سبق تتضح أهمية التوجيه التربوي بالنسبة للمعلم، وهذا يدلّ على أهمية دور المعلم وأهمية دعمه ومساعدته والارتقاء بأدائه المهني، وأهمية دور الموجه التربوي في ذلك، ممّا سينعكس بشكل إيجابي على تعلّم المتعلمين.

فالتوجيه خدمة تقدّم للمعلمين، سواء بشكل فردي أو بشكل جماعي، بهدف تحسين التعليم، مع اعتبار المتعلم المستفيد النهائي (Awah, P., 2011).

وبالتالي كل ما يقدّمه الموجه التربوي للمعلم إنّما يسعى من خلاله إلى تحسين تعلّم المتعلمين وتحقيق النمو المتكامل لهم.

ويضيف داووني (٢٠٠٣) أنّ أهمية التوجيه التربوي تتحدد في كون الموجه التربوي هو الأكثر صلة بالمعلمين، وتقع عليه مسؤوليات عديدة لا تتعلّق بتحسين جودة الأداء التعليمي فحسب، بل أيضاً بدعم استقرار المعلمين المهني وتعزيز الدافعية والرضا الوظيفي لديهم، وإذا أخذنا مسألة التجديد التربوي، نجد

أنَّ الموجَّه التربوي له دور مهمّ في إحداث هذا التجديد لدى المعلّمين من خلال مساعدتهم على التحوّل الذاتي نحو تقبّل ممارسات تعليميّة جديدة، ودعم نموّهم المهني الذي يُعدّ مسؤوليّة توجيهيّة جوهريّة.

بالإضافة إلى سعيه نحو تحقيق التفاعل بين المدرسة والمجتمع، وتنمية العلاقات الإنسانية بمختلف أشكالها، وتطوير المناهج الدراسية، وتعزيز روح الفريق في العمل المدرسي، فهو يدرس المدخلات والمخرجات، ويعمل على تطويرها بما يتفق وواقع المجتمع واحتياجاته للوصول إلى المستويات المتقدمة التي تطرحها الاتجاهات التربويّة المعاصرة (حسين وعوض الله، ٢٠٠٦؛ الطعاني، ٢٠١٠).

مما سبق تتضح أهميّة التوجيه التربوي من خلال إشرافه على سير العملية التعليميّة التعلمية وتحسينها، والعمل على مساعدة المعلّمين في تلبية احتياجاتهم المهنيّة المستمرة والمستجّدة، وتنمية خبراتهم التعليميّة، والسعي إلى تحسين العلاقات بين العاملين في المدرسة من جهة، وبين المدرسة والمجتمع من جهة أخرى لرفده بالكوادر المساهمة في تقدّمه.

٣- أهداف التوجيه التربوي:

يتمثّل الهدف العام للتوجيه التربوي في تطوير العمليّة التعليميّة التعلميّة، وذلك من خلال تحقيق مجموعة من الأهداف الفرعيّة التي ينبغي على الموجه التربوي أن يوليها اهتماماً كبيراً حتى يتم تحقيق الهدف العام.

وللتوجيه التربوي عدة أهداف، منها:

- مساعدة المعلّمين على إدراك أهداف التربية ودور المدرسة في تحقيقها.
- تقويم أداء المعلّمين أثناء التدريس لتحديد جوانب الضعف التي يعانون منها واقتراح بعض الطرائق لمعالجتها.
- تزويد المعلّمين بالطرائق التعليمية التعلمية الحديثة.
- العمل على إكساب المعلّمين المعارف والمهارات التعليميّة الحديثة.
- تشجيع المعلّمين على التجديد والابتكار في مجالات عملهم.
- مساعدة المعلّمين في التغلّب على مشكلات تنفيذ المنهج.
- الإسهام في تقويم المناهج وتطويرها.
- الإسهام في تخطيط وتنفيذ الأنشطة غير الصفية بالتعاون مع المعلّمين وإدارة المدرسة.
- تحسين وتعزيز العلاقات الإنسانية في المجتمع المدرسي.
- تمكين المعلمين من النمو المهني المستمر.
- مساعدة المعلم على إدراك مشكلات المتعلمين وحاجاتهم والعمل على حلها وتلبيتها.
- الأخذ بيد المعلم الجديد وترغيبه في مهنته وزيادة انتمائه لمدرسته مهنته.

- العمل على بناء قاعدة أخلاقية تحكم سلوكيات المعلمين، وتجعلهم متعاونين فيما بينهم، ويعملون بروح الفريق الواحد من أجل تحقيق الأهداف التربوية (الدعيلج، ٢٠١٥؛ عامر، ٢٠١٠).

يتضح مما سبق أن أغلب الأهداف السابقة قد ركزت على المعلم ودعمه، وهذا يتفق مع الهدف الأساسي للتوجيه الذي أشار إليه (2011) Awah وهو مساعدة ودعم المعلمين، وصقل الممارسات التعليمية التي يحاولون تنفيذها في صفوفهم.

وللتوجيه التربوي أهدافاً أخرى، منها:

- رصد الواقع وتحليله، ومعرفة الظروف المحيطة به، والإفادة من ذلك في خدمة العملية التعليمية التعلمية.
- التخطيط لتحسين الموقف التعليمي التعلمي لصالح المتعلم كمحور للعملية التعليمية التعلمية.
- تطوير الكفايات العلمية والعملية لدى العاملين في الميدان التربوي وتنميتها.
- النهوض بمستوى التعليم وتقوية أساليبه للحصول على أفضل مردود للتربية.
- العمل على بناء جسور اتصال متينة بين العاملين في حقل التربية تساعد على نقل الخبرات والتجارب الناجحة بين أولئك العاملين.
- تدريب العاملين في حقل التربية على عملية التقويم الذاتي وتقويم الآخرين.
- تحقيق الاستخدام الأمثل للإمكانات المتاحة مادياً وبشرياً وفنياً، واستثمارها بأقل جهد وأكبر عائد.
- تطوير علاقة المدرسة مع البيئة المحلية، وتشجيع المدرسة على الاتصال بالمجتمع لتحسين تعلم المتعلمين (الشهري، ٢٠١٤).

بناءً على ما سبق يتضح أن أهداف التوجيه التربوي قد تخطت أهداف مرحلة التفتيش التي كانت تركز على تصيّد أخطاء المعلم وتصويبها، وأهداف مرحلة التوجيه التي كانت تركز بشكل كبير على أداء المعلم وتحسينه، حيث جاءت تلك الأهداف شاملة لجميع جوانب العملية التعليمية التعلمية والقائمين عليها، بل وتخطت أسوار المدرسة لتضم إليها المجتمع المحلي كعنصر له أثره في العملية التعليمية التعلمية.

٤- مجالات التوجيه التربوي وأدوار الموجه التربوي فيها:

إنّ التجديد الذي طرأ في مجال التربية اقتضى تطوير الكثير من المفاهيم التربوية وأدوار القائمين على العملية التعليمية التعلمية، ومن خلال الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة، وانطلاقاً من المفهوم الحديث والشامل للتوجيه التربوي يمكن تحديد مجالات التوجيه التربوي بما يأتي:

٤-١ - التخطيط: يمثل التخطيط الخطوة الأولى في عمل الموجّه التربوي، وعن طريقه تُحدّد الأولويات وتُختار النشاطات والفعاليات والبرامج التوجيهية الملائمة لتحقيق أهداف التوجيه التربوي بعيداً عن العشوائية التي تنتج عنها مشكلات عديدة، فضلاً عن ضياع المجهود وإهدار الوقت.

ويُقصد بالتخطيط هنا "العملية التي تسهم في تنظيم العمل التربوي وتطويره، وتستخدم أسلوباً يقوم على التنبؤ بمستقبل التربية لاستثمار الموارد والإمكانات المادية والبشرية والطاقات المتوفرة من أجل تحقيق الأهداف التربوية وتطويرها" (سنقر، ٢٠٠٨، ص. ٢٥٩).

فالموجّه التربوي يحتاج إلى وضع خطة فاعلة متكاملة خاصّة بعمله كموجّه، تتناول جميع المجالات التي يعمل في إطارها، وأن يتّسم تخطيطه بالتجديد والابتكار، وأن يُعدّ خطته بعد دراسة جميع عناصر العملية التعليمية التعلمية (عايش، ٢٠٠٨).

ويرى طافش (٢٠٠٤) أنّ دور الموجّه التربوي في مجال التخطيط يتجلى بما يأتي:

- يعدّ خطة توجيهية متكاملة لعمله بالتعاون مع المعلمين ومع جميع الأطراف المعنية بالعملية التربوية.
- يساعد إدارة المدرسة في إعداد خطتها السنوية، وفي توزيع الصفوف والحصص بين المعلمين، ولا بدّ أن يكون هذا التخطيط دقيقاً ومبنيّاً على إمكانيات موضوعية حتى يعطي نتائج ذات قيمة تربوية أكبر.
- يساعد المعلمين في إعداد خططهم الدراسية والسنوية مركّزاً على الأنشطة المتنوعة، وتشجيعهم على تخطيط أنشطة جديدة تؤدي إلى فتح آفاق الابتكار أمام المتعلمين.

٤-٢ - المتعلّم: أصبح المتعلّم المحور الأساسي للعملية التربوية، وأصبح الاهتمام به ليس معرفياً فحسب وإنما جسدياً ووجدانياً وخلقياً، من أجل تنمية الشخصية المتوازنة فيه، فهو غاية العملية التربوية والتعليمية.

ومن المفترض تصميم كل موقف تعليمي تعلّمي لتحقيق النمو المتكامل للمتعلّم، وتتجلى مهمّة الموجّه التربوي هنا في تركيز جهوده حول المتعلّم والتخطيط للعناية به، عن طريق توجيه المعلمين وتزويدهم بالأساليب الناجحة لرعاية كل متعلّم بحسب خصائصه وحاجاته، من متفوقين، أو متأخرين دراسياً، أو أصحاب الميول الخاصة، وأن يساعد المعلم لاتخاذ الإجراءات الصحيحة في وقتها المناسب (سنقر، ٢٠٠٨).

وقد أظهرت دراسة (Bantu et al (2012) أهمية التوجيه التربوي ودوره الكبير في تحسين تعلّم المتعلمين من خلال إشرافه على عمل المعلم.

وحّد حلس والعاجز (٢٠٠٩) مهامّ عديدة للموجّه التربوي تقع ضمن هذا المجال، منها ما يأتي:

- العناية بالنشاط المدرسي متابعةً وتوجيهاً وتشجيعاً له، وغرس قيم التعاون والعمل الجماعي والانتماء الوطني من خلاله في نفوس المتعلمين.
- العناية بالموهوبين والمتفوقين والأخذ بيدهم نحو الإبداع.
- رعاية المتأخرين دراسياً، ورسم الحلول بالتعاون مع إدارة المدرسة والمعلمين من أجل أن يلحقوا بزملائهم.
- توفير حوافز إيجابية في تعديل السلوك لتحقيق الانضباط السلوكي.
- العناية بأعمال المرشد والمعلم ومدير المدرسة وملاحظاتهم حول سلوكيات المتعلمين ليتخذ منها وسيلة لتعديل السلوك غير المرغوب، وتعزيز السلوك المرغوب.
- الاهتمام بزيارات أولياء الأمور، والعمل على حضور مجالس الآباء لمناقشة مشكلات المتعلمين وحلّها.
- توجيه الاهتمام نحو نظافة بيئة المدرسة ممّا يضمن صحة المتعلمين وسلامتهم.

٤-٣- المعلم: مهما كان إعداد المعلم جيّداً فإنّه يحتاج باستمرار إلى توجيه وإشراف حتى يكون عمله مُتقناً، ويتمكن من مواكبة التطورات التربوية. لذلك ينبغي على الموجّه التربوي أن يهتم بمتابعة أداء المعلمين وتطويره من حيث التخطيط للموقف التعليمي، والإلمام بالمادة العلمية، وبطرائق التعلم الحديثة، والأساليب التعليمية السليمة، وكذلك الوسائل التعليمية وكيفية توظيفها في المواقف التعليمية المختلفة. وأظهرت دراسات كثيرة الدور الكبير للموجّه التربوي في تطوير أداء المعلم وتنميته مهنيّاً، كدراسات (الآغا، ٢٠٠٨؛ أبو شاهين، ٢٠١١؛ امبيض، ٢٠١٤؛ صيام، ٢٠٠٧؛ العيد، ٢٠٠٤؛ Shakuna et al., 2016؛ Gloria & Nony, 2016؛ Kotirde, 2014).

كما أنّ مهام الموجّه التربوي تشمل أيضاً ملاحظة شخصية المعلم، وحسن التصرف في المواقف التعليمية والتعلمية المختلفة، والنظافة العامّة، والتعبير بلغة سليمة، والحفاظ على النظام داخل الصف (حسين وعوض الله، ٢٠٠٦).

والموجه التربوي يعطي اهتماماً خاصاً للمعلمين الجدد الذين هم بحاجة للأخذ بيدهم وتلبية احتياجاتهم الأساسية، وقد أظهرت دراسات (أبو سمرة ومعمر، ٢٠١٢؛ البلوي، ٢٠١١؛ معمر، ٢٠١١) أهمية دور الموجه التربوي في تنمية المعلمين الجدد مهنيًا.

فتحقيق النمو المهني للمعلم من أبرز مهام الموجه التربوي، ويتم ذلك من خلال:

- مساعدة المعلمين على فهم الاتجاهات والتطورات الحديثة في التربية والتعليم.
- تهيئة المعلمين الجدد مهنيًا.
- تنظيم دورات تدريبية للمعلمين من أجل نموهم المهني.
- توجيه وتدريب المعلمين نحو استخدام طرائق وأساليب التعليم والتعلم الحديثة.
- السعي لتزويد المعلمين بأحدث الكتب والدوريات العلمية والنشرات التربوية.
- إتاحة الفرصة للمعلمين لإجراء البحوث التربوية وتقديم التسهيلات لهم (حسان والعجمي، ٢٠٠٧).

يتضح مما سبق أن الموجه التربوي يمكن أن يكون له دور كبير في تقدم المعلم وتطوير قدراته، وتبعاً لها سيظهر الأثر على تحصيل المتعلمين وجوانب تعلمهم الأخرى. ولكن تقدم المعلم تطوره مهنيًا يقع جزء كبير منه على عاتق المعلم نفسه من خلال متابعته الذاتية للمستجدات التربوية، ودافعيته نحو التنمية المهنية الذاتية.

٤-٤ - تنظيم المواقف التعليمية التعليمية: التنظيم من أهم الأعمال التوجيهية بعد التخطيط، يتم من خلاله توفير وتوزيع المصادر المادية والبشرية على مجالات العمل المختلفة لتحقيق الأهداف التربوية بأفضل السبل.

وإن تنظيم الموقف التعليمي التعليمي يعطي فرصة أفضل لتحقيق الأهداف التربوية، فإلى جانب الدور المهم للمعلم في تنظيم المواقف التعليمية التعليمية فإن للموجه التربوي دوراً أساسياً في عملية التنظيم هذه، إذ يمكن أن يساعد المعلم في توضيح أسس تصنيف المتعلمين إلى مجموعات حسب العمر أو الاستعداد أو الميول الخاصة، وفي وضع جدول توزيع الدروس، بالإضافة إلى مساعدته في الأمور المتعلقة باستخدام الوسائل التعليمية وتنظيم غرفة الصف والإضاءة والتهوية وما إلى ذلك (عامر، ٢٠١٠).

ومن الأمور المهمة التي تدخل في مجال تنظيم الموقف التعليمي التعليمي، إدارة الصف وضبطه، فمسؤولية المعلم لا تنحصر في التعليم، بل تتعداه إلى إدارة الصف وضبط البيئة التعليمية التعليمية بطريقة تساعد على استمرارية التعلم، ومهمة الموجه التربوي هنا مساعدة المعلمين على فهم مشكلات السلوك من

خلال إشراكهم في نقاشات تدور حول الأسباب التي تؤدي إلى مشكلات السلوك، ومساعدتهم على تطوير مهارات تعمل على تخفيف حدوثها، واختيار معايير تصحيحية مناسبة لها (مدانات وكمال، ٢٠٠٢).

٤-٥- توفير التسهيلات اللازمة: من أجل نجاح العملية التعليمية التعلمية لابد من توفير كافة التسهيلات اللازمة، وتشمل الوسائل التعليمية والكتب المدرسية والأدوات والأجهزة والأثاث المدرسي، والمهام التي تقع على عاتق الموجه التربوي في هذا المجال تتراوح بين توفير التسهيلات المختلفة، والمساعدة في عملية اختيارها واستخدامها، وتشجيع إنتاجها، وفيما يلي بعض من تلك المهام:

- الاطلاع على قائمة الوسائل التعليمية والتجهيزات التي تصدرها الجهات المختصة والوقوف على توزيعها على اختلاف المراحل التعليمية.
- حصر الوسائل المتوفرة في المدارس لمعرفة نواحي النقص والزيادة ثم التوجيه لإعادة توزيع الزيادة وسدّ النقص.
- عقد ورشات عمل للتدريب على استخدام الأجهزة وكيفية صيانتها وإنتاج بعض الوسائل التعليمية.
- حثّ المعلمين للاستفادة من جهود المتعلمين في إنتاج بعض الوسائل التعليمية كمنشآت مدرسية.
- التعاون والتنسيق مع الجهات المختصة لتزويد المدرسة بالكتب المدرسية بالإضافة إلى تزويد المكتبة بالكتب والدوريات والنشرات التعليمية المفيدة للمعلمين والمتعلمين (جلس والعاجز، ٢٠٠٩).

وقد أظهرت دراستا (باحويرث، ٢٠١٥؛ العكر، ٢٠٠٨) أنّ للموجه التربوي دوراً في تهيئة بيئة التعلم ومستلزماتها، ومساعدة المعلمين في مواجهة المشكلات المتعلقة بالأجهزة والإمكانات.

كما يمكن للموجه التربوي أيضاً أن يضع المواصفات الملائمة التي يجب أن تُراعى في مقاعد جلوس المتعلمين، ووضع المواصفات الملائمة للمختبرات المدرسية، وذلك وفقاً لدراسة علمية ودقيقة تأخذ بعين الاعتبار الجوانب التعليمية والنوعية (عامر، ٢٠١٠).

٤-٦- المناهج التعليمية: يتجلى دور الموجه التربوي فيما يتعلق بالمناهج التعليمية في متابعة تنفيذها وتنقيحها وتطويرها، وذلك من خلال توجيه المعلمين نحو تقديم محتوى المواد الدراسية بأسلوب يتّصف بالعمق والتحدّي الفكري، وتنويع الطرائق والأساليب المستخدمة في تنفيذها، إلى جانب التوسّع في مجال التطبيقات العملية بما يساعد على إيجاد بيئة محفّزة للمتعلمين على التعلم. أمّا بالنسبة إلى تقويم المناهج وتطويرها فهو أمر لا غنى عنه، لأنه يُعدّ استجابة لحاجات المتعلمين ومواكبة للتغيرات المتسارعة، لذلك

يسعى الموجه التربوي بالاشتراك مع المعلمين والمديرين والمتخصصين، وأولياء الأمور أحياناً، إلى تقييم المناهج وتطويرها بعد أن يتم وضع برنامجاً أو خطة تُحدّد فيها إجراءات التطوير (سنقر، ٢٠٠٨).

وقد أوصت دراسة (Donkoh and Dwamena, 2014) بمساعدة الموجه للمعلمين على فهم المنهاج وكيفية تنفيذه، وتشجيعهم على مناقشة سبل مواجهة التحديات التي تواجههم في أثناء تطبيق المنهاج، وتقديم اقتراحاته لهم في إعداد الخطط الدراسية اليومية.

كما أن عملية التوجيه تنطوي على التقييم والرصد والمراقبة بهدف تحقيق وضمان جودة المناهج، وتطوير البيئة التعليمية التي تُنفَّذ فيها (Patrick, 2009).

٤-٧- **تقويم العملية التعليمية التعلمية:** إنّ الموجه التربوي مسؤول عن تقويم جوانب العملية التعليمية التعليمية، وعملية التقويم هنا لا تقتصر على بيان مدى كفاية المؤسسة التربوية في تحقيق أهدافها، بل عملية متكاملة شاملة لجميع جوانب المؤسسة ونشاطاتها (الابراهيم، ٢٠٠٢).

وبالتالي تشمل عملية التقويم، تقويم أداء المعلمين، وتقويم تقدّم المتعلمين، وتقويم الموجه التربوي لخطته التوجيهية، وتقويم الطرائق والأساليب المستخدمة في المواقف التعليمية التعلمية، وتقويم المناهج، وتقويم كفايات الإدارة المدرسية وفعاليتها (الخطيب والخطيب، ٢٠٠٣).

وأضاف عطاري وآخرون (٢٠٠٥) أن يرشد الموجه المعلمين إلى أساليب التقويم الموضوعية، ويساعدهم في وضع الأسئلة وتحديد أنواع الاختبارات وكيفية إجرائها، وتفسير نتائجها وتقويمها بغية وضع الخطط العلاجية المناسبة.

٤-٨- **تطوير العلاقات بين المدرسة والمجتمع المحلي:** ينبغي أن يكون المجتمع المحلي بمؤسساته المختلفة على صلة كبيرة بالمؤسسة التربوية، وذلك نظراً لدوره الكبير في نجاح العملية التعليمية التعلمية، فهي تستمد أهدافها التربوية منه وتسير وفق فلسفته وتسعى إلى تلبية حاجاته، وتخرج مواطنين يساهمون في تقدّمه، لذلك لا بدّ من تقوية الروابط بين المدرسة والمجتمع المحلي.

لذلك لا بدّ من ربط المدرسة بالمجتمع، ولا يمكن تحقيق ذلك إلّا من خلال ربط العملية التعليمية التعليمية بواقع المجتمع واستغلال مرافقه كخبرات تعليمية مباشرة، فلم تعد العملية التعليمية التعليمية مقصورة على الخبرات الموجودة داخل المدرسة، بل أصبحت جميع خبرات البيئة المحيطة بالمدرسة هي الأساس الذي تعتمد عليه المدرسة في تحقيق أهدافها، وبالمقابل يجب أن تكون المدارس بمثابة مراكز تُستخدم لأنشطة المجتمع المحلي، وتقع على عاتق عملية التوجيه التربوي مسؤولية بناء هذه العلاقات

الإيجابية البناءة بين المدرسة والمجتمع، والإسهام في التخطيط لها والعمل على تطويرها واستمرارها (عامر، ٢٠١٠).

وبما أنّ الموجّه التربوي هو بمثابة صلة الوصل بين المجتمع المحلي والقائمين على العملية التربوية، أظهرت دراسة الحلاق (٢٠٠٨) أنّ الموجّه التربوي يستطيع أن يعزّز العلاقة بين المدرسة وأولياء الأمور من خلال حضوره اجتماعات مجلس أولياء الأمور ليتعرّف مشكلات أبنائهم الدراسية والسلوكية، ومناقشتها والوصول بالتعاون معهم إلى الحلول المناسبة.

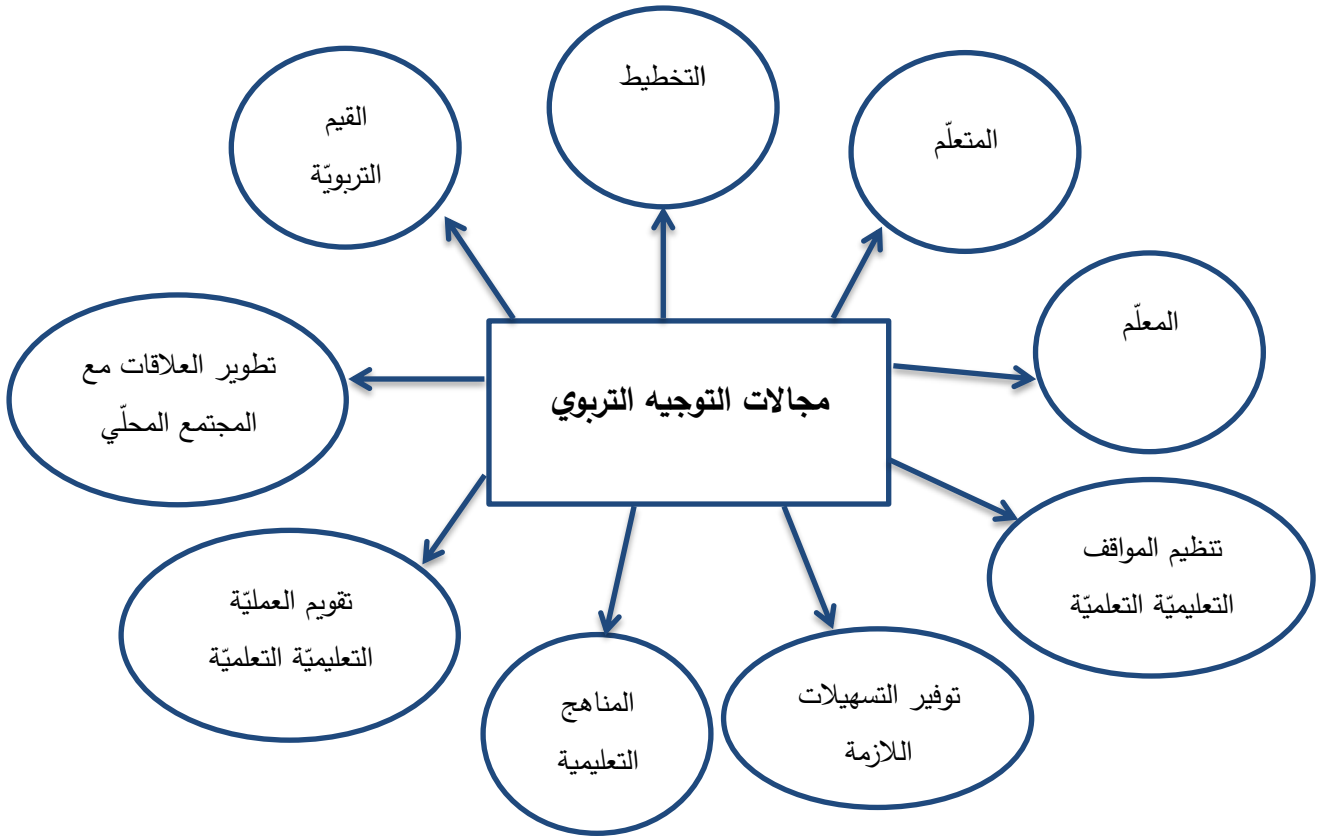
"ويعمل الموجّه التربوي على متابعة الإنجازات المدرسية ونقل مضمونها إلى المجتمع المحلي، وتوعية أفراد المجتمع بهذا الدور الذي تمارسه المدرسة، وموقع أولياء الأمور ومؤسسات المجتمع المحلي من هذا الدور ومجالات الإسهام الفعال فيه" (المقيد، ٢٠٠٦، ص. ٦٧).

ويمكن أن يتم ذلك من خلال إقامة معارض تربوية أو عقد ندوات ومؤتمرات تربوية تتم فيها مناقشة الأدوار المترتبة على أولياء الأمور والمجتمع المحلي بمؤسساته المختلفة في دعم العملية التربوية.

٤-٩- القيم التربوية: تمت إضافة مجال آخر لمجالات التوجيه وهو مجال القيم التربوية، حيث أنّ للموجّه التربوي دوراً كبيراً في تنمية هذه القيم، من خلال حرصه على مساعدة المعلمين في إنقان مهنتهم، وزيادة الدافعية لديهم للإخلاص في أدائها، وتشجيعهم على التفاني في القيام بها، وبذلك يمكنهم توجيه نمو المتعلمين بشكل إيجابي يخدم تقدم المجتمع (السبيل، ٢٠١٣؛ الطعاني، ٢٠٠٥).

كما أنّ اعتراف الموجّه بنجاح المعلم يرفع الروح المعنوية لديه، ويعزّز ثقته بنفسه، ويجعله أكثر تقبلاً للمبادرات الجديدة التي سيقوم بها الموجّه التربوي، وللنماذج التوجيهية والأساليب الجديدة التي سيستخدمها الموجّه معهم، وسيشجّعهم على تطوير أنفسهم مهنيّاً (Benigno, 2017).

والشكل (١) يوضح مجالات التوجيه التربوي كما يأتي:



شكل (١) مجالات التوجيه التربوي (الشكل من تصميم الباحثة)

٥ - رؤية جديدة لأدوار الموجه التربوي ومتطلبات تفعيلها:

تسعى المنظومة التربوية إلى مواكبة التطورات المستمرة في المجالات المختلفة التي يشهدها العصر، وبالتالي إلى تطوير العنصر البشري، وإعداده لمواجهة التحديات من حوله وتأهيله للمستقبل، وعملية التطوير التي تنشدها المنظومة التربوية لا تقف عند نظام معيّن، أو مرحلة تعليمية معينة، أو عنصر معيّن، بل هي شاملة لكل أنظمتها وعناصرها ومراحلها التعليمية.

والتوجيه التربوي هو نظام فرعي من المنظومة التربوية، يتفاعل مع الأنظمة الفرعية الأخرى ويؤثر فيها ويتأثر بها في سبيل تحقيق أهدافها التربوية. فهو المسؤول عن تحقيق العديد من محاور الجودة في النظام التعليمي مثل جودة ممارسات المعلم التعليمية، وأساليب تدريسه وتفاعله مع المتعلمين، وجودة المناهج من خلال إعادة النظر فيها وتقويمها من مختلف عناصرها وتطويرها، وجودة البيئة التعليمية في مرونتها ومناخها المريح وغناها بالوسائل التعليمية الحديثة.. وغيرها، لذلك أصبح تطويره أو وضعه ضمن رؤية جديدة معاصرة لكافة التغيرات والتجديدات التربوية أمراً ضرورياً.

ووجود مرحلة جديدة من التوجيه التربوي قادرة على تنمية العنصر البشري وتفعيل دوره، هو أمر في غاية الأهمية لعملية التطوير التربوي، وهي رؤية تسهم بشكل أو بآخر في تجويد العملية التعليمية

التعلّمية، وتعزيز دافعية التعلّم والعمل لدى المعلمين والمتعلّمين، وهذه الرؤية لا تتحقّق إلا من خلال نماذج توجيهية حديثة تستخدم أساليب متنوّعة يتم فيها توزيع الأدوار والمسؤوليات بين أطراف العملية التعليمية التعلّمية (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٧).

ويرى السبيل (٢٠١٣) أنّ الرؤية الجديدة بأدوار الموجه التربوي تقوم على تبنيّه نمطاً جديداً من أنماط القيادة، والذي يجعله يحقق رؤية مشتركة ويحقّق الآخرين، ويولّد الدافع عندهم ليفكّروا بشكل مختلف ويدعوا، ويمنحهم اعتبارات فردية، ويهيئ المناخ الذي يساعدهم في إنجاز أنشطة تربوية متنوعة.

ويحتاج التوجيه التربوي الفعّال إلى رؤية واضحة يتم التوصل إليها بشكي تعاوني بين القائمين على العملية التعليمية التعلّمية من مدير وموجّه ومعلّم (John, 2011).

فإشراك المدير والمعلّم في العملية التوجيهية أصبح أمراً في غاية الأهمية ويعود بالنفع على أطراف العملية التعليمية التعلّمية، وقد أوصت بذلك دراسات عديدة منها دراسات (لهلبت، ٢٠١٠؛ Awah, P., 2011؛ Benigno, S.D., 2017؛ Ndebele, C., 2013)، والتي بيّنت أهمية المشاركة والتعاون في العملية التوجيهية بين الأطراف المعنية بالعملية التربوية.

كما تحتاج هذه الرؤية الجديدة لأدوار الموجه التربوي إلى وجود أدلة وكتيّبات للموجهين لمساعدتهم على تحسين ممارساتهم التوجيهية، لأنّها تعمل كمواضع مرجعية للممارسة، وأيضاً النشرات التربوية والدوريات العلمية التي توفر لهم مواداً غنيّة من الممكن أن يزودوا المعلمين بها (Awah, P., 2011).

وأشار أيضاً الشهري (٢٠١٤) إلى الاستفادة من خبرة الجامعات وكوادرها التربوية في تطوير عملية التوجيه، ويمكن حدوث ذلك من خلال إشراكهم في الاجتماعات والندوات التربوية، وحتّى في برامج التدريب، والاستفادة من أفكارهم ومقترحاتهم، وأيضاً الاستفادة من نتائج الأبحاث العلمية التي تنتجها الجامعات في الميدان التربوي، وتوظيفها بما يخدم العملية التوجيهية بشكل خاص، والعملية التربوية بشكل عام. وفي هذا المجال أوصت دراستا الآغا (٢٠٠٨) وسليم (٢٠١٥) بضرورة الاستعانة بأراء أساتذة الجامعات والمختصين في التوجيه وخبراتهم للمشاركة في تخطيط برامج تدريبية للموجهين التربويين.

ويضيف داووني (٢٠٠٣) إنّ ما يتطلّبه التطوير التربوي المستمر من عملية التوجيه، أكثر من مجرد إنجاز مهمّات وفقاً لمعايير ومستويات معينة، إنّهُ يتطلّب عملية فكرية لوضع تصوّر جديد للموقف التعليمي التعلّمي والبيئة التعليمية، وهذا التصوّر الجديد لا بدّ أن يتم إنجازه بالتعاون مع المعلمين والإداريين، ومن المؤمل أن يقوم الموجه بحكم طبيعة عمله والنظرة الشمولية التي يتمتع بها، بأدوار مميزة في عملية التطوير التربوي، فهو يتعامل مع إداريين ومعلمين ومتعلمين يتفاوتون في حاجاتهم وقدراتهم ومواهبهم، وبالتالي يستطيع وضع خطط يساعدهم من خلالها في بناء مفهوم جديد لمجال عملهم وتطوير

ممارساتهم. بالإضافة إلى ما سبق، أصبح استخدام التقنية بمختلف أبعادها أساس التوجيه التربوي الحديث وأهم متطلباته.

فالرؤية الجديدة لأدوار الموجه التربوي تحتاج إلى دعم الموجهين التربويين، والاهتمام بتدريبهم بشكل مستمر، وتشجيعهم على توظيف النماذج والأساليب التوجيهية الحديثة، واستشراف المستقبل التربوي، والإعداد له جيداً بالتعاون مع جميع الأطراف المعنية بالعملية التربوية بما فيهم أولياء الأمور، ومؤسسات المجتمع المختلفة، ويمكن الاستفادة أيضاً من تجارب الدول الأخرى بأن تقوم وزارة التربية بالتعاون مع وزارة التعليم العالي بمؤتمرات سنوية خاصة بالتوجيه التربوي، تتم فيها مناقشة أبرز القضايا والمستجدات التربوية، ويقدم فيها الموجهون والمختصون التربويون أوراق عمل تحوي أفكاراً جديدة مستخلصة من خبرات دول أخرى، ومقترحات لتطوير عملية التوجيه التربوي، ويعرضون مشكلاتهم والمعوقات التي تعترض عملهم ليتم إيجاد حلولاً مناسبة لها.

٦- بعض نماذج التوجيه التربوي الحديثة:

لما كان التوجيه التربوي بمفهومه الحديث عملية تربوية ذات نشاطات تعاونية منظمة ومستمرة، تطلب ذلك البحث عن أساليب ونماذج جديدة أكثر انفتاحاً ومرونة وابتكاراً، لتوظيفها في الميدان التربوي توظيفاً فاعلاً، بغية التحسين المتواصل لمهارات الموجهين التربويين والمديرين والمعلمين من أجل الارتقاء بالعملية التعليمية التعلمية نحو الأفضل.

فأخذ التوجيه التربوي نماذج متعددة متأثرة بالتطورات التي صاحبت مفهومه، ودور الموجه التربوي، وتطور النظام التربوي نفسه وعناصره، أي ما طرأ على العملية التوجيهية من تطور، وتأثرها بالتغيرات التربوية والاجتماعية والاقتصادية أدى ذلك إلى ظهور نماذج حديثة في التوجيه إلى جانب النماذج التي كانت موجودة (حلس والعاجز، ٢٠٠٩).

وقد ظهرت نماذج التوجيه الحديثة كرد فعل على الممارسات التي كانت سائدة والتي عجزت عن الاستجابة لحاجات المعلمين والمتعلمين وأولياء الأمور، فجاءت وعززت الأساليب الديمقراطية في الممارسات التوجيهية، وقوت من سلطة المعلمين، ووسعت من مجال التفويض لهم ليصبحوا مشاركين فاعلين في عملية التوجيه (داوني، ٢٠٠٣).

مما سبق يمكن استنتاج أن هناك اتجاهين عامين لنماذج التوجيه، الاتجاه الديكتاتوري أو التسلسلي، ويشمل النماذج التي كانت سائدة في المرحلة الأولى للتوجيه التربوي، وهي مرحلة التقشيش، والاتجاه الديمقراطي والذي تندرج تحته نماذج التوجيه الحديثة، والجدول (١) يوضح الفرق بين الاتجاه الديكتاتوري والاتجاه الديمقراطي في التوجيه التربوي كما يأتي (سنقر، ٢٠٠٨):

جدول (١) الفرق بين الاتجاه الديكتاتوري والاتجاه الديمقراطي في التوجيه التربوي

رقم	الاتجاه الديكتاتوري	الاتجاه الديمقراطي
١	العلاقة بين الموجه والمعلم علاقة تبعية (رئيس ومرؤوس).	العلاقة بين الموجه والمعلم علاقة زمالة وتعاون.
٢	يعتمد الموجه أسلوب التسلطي في القيادة.	يعتمد الموجه أسلوب الحوار والمشاركة في القيادة.
٣	يسود المناخ التوجيهي الحذر والمحابة.	يسود المناخ التوجيهي الثقة والصدق والمودة.
٤	يعطي المعلم أوامراً محددة لا يجوز أن يجوز أن يحدد عنها.	يترك للمعلم المبادرة في تحديد ما يقوم به في ضوء الأهداف التربوية التي شارك المعلم أصلاً في وضعها .
٥	يقوم الموجه بزيارات صفية قليلة ومفاجئة للتحقق من أن المعلم يتبع التعليمات.	يقوم الموجه بزيارات صفية دورية وبالتنسيق مع المعلم، وبعلمه المسبق، بهدف مساعدته على تحسين أدائه.
٦	يراقب عمل المعلم لتحديد الأخطاء التي يرتكبها، ومحاسبته عليها.	يراقب عمل المعلم، ويثني على الأداء الجيد، ثم يحدد حاجاته ويساعده على حل مشكلاته وتطوير أدائه.
٧	يعطي حكماً تقييمياً سريعاً على عمل المعلم قد يتأثر بآرائه الشخصية.	يعتمد على الملاحظة الهادفة والدقيقة لعمل المعلم في إصدار الأحكام التقييمية.
٨	غاية الموجه التقييم.	غاية الموجه التقويم وتحسين أداء المعلم.
٩	ميدان التوجيه عمل المعلم داخل الصف.	ميدان التوجيه عمل المعلم في الصف والمدرسة والمجتمع المحلي.
١٠	يعتمد معايير واحدة لجميع المعلمين.	يعتمد معايير تختلف بحسب حاجات كل معلم.

يتضح من الجدول السابق أن الاتجاه الديمقراطي في التوجيه يقوم على التعاون بين الموجه والمعلم والأطراف المعنية بالعملية التربوية، وعلى احترام شخصية المعلم وآرائه، وتشجيع أفكاره الإبداعية، ويهدف إلى تطوير أدائه بحسب احتياجاته وبالتعاون معه.

وبالعودة إلى الأدب التربوي الذي تناول موضوع التوجيه التربوي (حلس والعاجز، ٢٠٠٩؛ خضر، ٢٠٠٩؛ الدعليج، ٢٠١٥؛ الدليمي، ٢٠١٦؛ السبيل، ٢٠١٣؛ سنقر، ٢٠٠٨؛ الشهري، ٢٠١٤؛ وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٩؛ وصوص والجورانة، ١٠١٤)، سيتم الحديث عن بعض نماذج التوجيه التربوي الحديثة:

٦-١ - التوجيه التشاركي (التعاوني):

هو نموذج توجيهي يعتمد على مشاركة جميع الأطراف المعنية بالعملية التربوية من موجهين ومديرين ومعلمين ومتعلمين في التخطيط والتنفيذ والتقييم من أجل تحقيق الأهداف التربوية، ويعتمد على نظرية

النظم المفتوحة، بحيث يحتوي التوجيه التشاركي على مجموعة أنظمة فرعية مثل السلوك التوجيهي للموجه التربوي، والسلوك الإداري لمديري المدارس، والسلوك التعليمي للمعلمين، والسلوك التعليمي للمتعلمين، وهذه الأنظمة مفتوحة على بعضها ومرتبطة مع بعضها بعلاقات تبادلية تعاونية (الشهري، ٢٠١٤).

يعمل التوجيه التشاركي على وضع الأهداف بالتشارك مع المدير والمعلمين، فالعملية التوجيهية هي جهد تعاوني مشترك بين الموجه والمعلم، بحيث يعمل الجميع على إنجاز مراحل التوجيه التشاركي _ والتي هي التشخيص والتخطيط والتنفيذ والتقييم _ بنجاح في سبيل تحقيق الأهداف المنشودة (سنقر، ٢٠٠٨).

فالتوجيه التشاركي مثال واضح وقوي على مفهوم التوجيه التربوي الحديث الذي يمتاز بالتعاون بين الأطراف المعنية بالعملية التربوية.

ويرتكز التوجيه التشاركي على عدة مبادئ، أهمها:

- إن سلوك المتعلم هو الهدف الأساسي والمحصلة النهائية للعملية التوجيهية، وبالتالي يجب أن يقوم الموجه بتوجيه كافة أهدافه ونشاطاته وفعالياته التوجيهية لتطوير تعلم التلاميذ.
- إن سلوك المعلم التعليمي أيضاً يجب أن يوجه أساساً لخدمة السلوك التعليمي للمتعلم، وبالتالي يحتاج إلى زيادة فعاليته في تطوير سلوك المتعلمين.
- القيام بدراسة حاجات النظام التعليمي، ودراسة الإمكانيات المادية والموارد البشرية المتاحة والاستخدام الأمثل لها لتلبية حاجات هذا النظام.
- الاعتماد على تفاعل المصادر الإنسانية (الموجهين، المعلمين، المتعلمين، المديرين) بشكل إيجابي، باعتبارهم جميعاً أطراف مشاركة في العملية التربوية.
- سعي الموجه التربوي إلى التنسيق بين المعلمين، وإيجاد الثقة والتقدير المتبادل معهم (خضر، ٢٠٠٩؛ عامر، ٢٠١٠).

وترى سنقر (٢٠٠٨) أنّ ما يميّز هذا النموذج من التوجيه أنّه لا يقتصر على توجيه نشاط المعلم داخل الصف، بل إنّّه شامل لجميع أنواع النشاط داخل المدرسة وعلى المستوى المحلي، ويمتاز أيضاً بما يأتي:

- الإقرار بأهمية التعاون بين الموجه والمعلم، وفائدة التفاعل بينهما.
- قبول الاختلافات في الآراء والأفكار، وإجراء الحوارات بهدف تحقيق الأهداف التربوية.
- الاهتمام بجميع الظروف التي تحيط بعمل المعلم والسعي لتحسينها.
- تشجيع التخطيط والتقييم المستمر للأنشطة التربوية التي تجري داخل المدارس وخارجها.

- اعتبار التوجيه التربوي عملية اجتماعية، ترتبط بالديمقراطية والتعاوني، وأصبح الأخذ بالتخطيط وحل المشكلة وصنع القرار بشكل جماعي، والتعاون بين جميع الهيئات ذات الصلة بالمعلم أمر مهم وضروري للتوجيه الناجح.
- الإقرار بأن الوظيفة الأساسية للتوجيه التربوي تتمثل في القيادة داخل الجماعة، لذلك لا بد أن تكون لدى الموجه مهارات القيادة، ومهارات الإدارة وخاصة إدارة العلاقات الإنسانية.
- الاقتناع بأن تحسين العوامل المختلفة للعملية التربوية يمثل الهدف الأسمى للتوجيه التربوي، بما فيها من عوامل مؤثرة على تعلم المتعلمين داخل المدرسة وخارجها، وأيضاً العوامل المؤثرة على المعلم والمناهج والمبنى والتجهيزات والإدارة وغيرها..
- وقد أظهرت دراسة الدجاني (٢٠١٣) أهمية هذا النموذج التوجيهي، وتوصلت إلى وجود علاقة إيجابية بين درجة ممارسة الموجهين التربويين للتوجيه التشاركي ومستوى فعالية المعلمين، بالإضافة إلى دراسة أبو هاشم (٢٠٠٧) التي أوصت بضرورة تدريب الموجهين على هذا النموذج من التوجيه.
- **خطوات التوجيه التشاركي:**
- من خلال ما تم تقديمه حول التوجيه التشاركي، يمكن استنتاج أربعة خطوات لهذا النموذج، وهي كما يأتي:
- التشخيص: يتم في هذه المرحلة تحديد الجوانب التي تحتاج إلى تقويم أو تطوير أو المشكلات التي تحتاج إلى حل بالتعاون مع المعلم أو المدير.
- التخطيط: في هذه المرحلة يتم وضع الخطة التوجيهية من خلال تحديد الأهداف مع الأطراف المعنية (معلم، مدير، ولي أمر..)، وتحديد الإجراءات والأنشطة اللازمة لتحقيق الأهداف.
- التنفيذ: العمل ضمن فريق واحد على تنفيذ الخطة التوجيهية (إجراءات العمل).
- التقويم: يتم في هذه المرحلة عقد لقاءات لمناقشة ما تم الوصول إليه وتقويم الخطة وما تم إنجازه بشكل جماعي.
- وهناك شكل يندرج تحت نموذج التوجيه التشاركي، وهو التوجيه عن طريق الزملاء، حيث رأيت سنقر (٢٠٠٨) أن التوجيه عن طريق الزملاء، هو مجموعة من الجهود الموجهة نحو تحسين ممارسات المعلمين الصفية انطلاقاً من ملاحظة جوانب محددة في السلوك التعليمي للمعلم ليتدرّب من قبل زميل آخر يختاره في أجواء من الثقة والاحترام، ويُعدّ هذا النوع من التوجيه من الأنواع البديلة والمساندة للتوجيه التربوي، فالمعلمون هم أيضاً مصدر لمساعدة بعضهم البعض، حيث يقومون بتقديم العون لزملائهم بطريقة تعاونية لتنمية معارفهم ومهاراتهم.

لكن يبقى دور الموجّه أساسياً في هذا العملية، فيحتاج المعلمون إلى توجيهاته وإرشاداته ليتم التوجيه عن طريق الزملاء بطريقة ناجحة وسليمة.

٦-٢- التوجيه الإكلينيكي (العيادي):

ظهرت فكرة التوجيه الإكلينيكي وتبلورت في الفترة التي كان يسودها عدم الرضا عن واقع الممارسات التوجيهية في المدارس، وقد أعلن رواد هذه الفكرة أمثال كوجان Cogan أنّ التعليم يمكن تحسينه من خلال عملية رسمية تعاونية يعمل في ضوئها الموجّه والمعلم. ويفترض التوجيه الإكلينيكي أنّ المنهاج الدراسي هو في الواقع ما ينفّذه المعلمون يوماً بعد يوم، وأنّ التغييرات في المناهج وطرائق التعليم تتطلب تغييرات في طريقة تفكير المعلمين، وفي فهمهم للتعليم، وسلوكهم في غرفة الصف، وبالتالي يكون دور الموجّه في التوجيه الإكلينيكي أن يعمل كزميل صاحب خبرة للمعلم بهدف تحليل تعليمه، والتعاون معه على تحسين التعليم وتطوير الأداء (داوني، ٢٠٠٣).

ويشير الشهري (٢٠١٤) إلى أنّ كوجان Cogan أراد أن يوصل رسالة من خلال تسمية هذا النموذج من التوجيه بالإكلينيكي (العيادي أو العلاجي) بأن التوجيه حاجة وضرورة ملحة بقدر حاجة الفرد إلى العيادة والتشخيص والبحث عن العلاج، وأن يؤكد على أهمية العملية التوجيهية بأنها عملية راقية وليست في مستوى محدود يمكن الاستغناء عنه.

فهذا النموذج مشتق من الطريقة العيادية التي يتبعها الطبيب مع مريضه، عندما يقوم بتشخيص مرضه وتقديم العلاج المناسب بحسب حالته، والموجه أيضاً في هذا النموذج يقوم بتحليل أداء المعلم التعليمي، ويحدّد نقاط الضعف لديه، ويقدم له التغذية الراجعة المناسبة بعد أن يحدّد الأساليب والوسائل الملائمة لعلاج نقاط ضعفه وتطوير أدائه.

ويمكن تعريف التوجيه الإكلينيكي بأنّه: عملية منظّمة يتعاون فيها الموجّه والمعلم في تحليل التعليم، ويعملان معاً على تحسينه، ويكون التركيز في هذه العملية بأكملها على التعاون المتبادل والتطوير المهني، وفيها تُجمع المعلومات الموضوعية، ويُنظر فيها من حيث علاقتها بالبيئة التعليمية التعليمية، ويوفّر هذا النموذج إطار عملي إنساني تشاركي للتطور المهني (فيفر ودنلاب، ١٩٩٣/١٩٩٧).

ويعرّفه السبيل (٢٠١٣) بأنّه: أسلوب توجيهي موجّه نحو تحسين سلوك المعلمين الصفي وممارساتهم التعليمية، عن طريق تسجيل الموقف التعليمي التعليمي الصفي بكامله، وتحليل أنماط التفاعل الدائرة فيه، بهدف تحسين تعلّم المتعلمين.

بناءً على ما سبق يتضح أنّ الغرض من التوجيه الإكلينيكي هو مساعدة المعلمين في تعديل أنماط التعليم لديهم، ويكون تحليل وتقويم عمل المعلم هنا بالتعاون والتنسيق معه، واستجابةً لحاجاته، ويتمثل دور الموجّه بتقديم الدعم الذي يحتاجه المعلم، ومساعدته في فهم أفضل لممارساته التعليمية من خلال تحليل المواقف التعليمية التعليمية، والعمل على تطويره المهني، وكلّ ذلك ينبغي أن يتم في إطار علاقة جيّدة بين الموجّه والمعلم تتخلّلها ثقة ومصداقية متبادلة.

وقد أظهرت دراسة (Benigno (2017 أنّ التوجيه الإكلينيكي يتوقّف نجاحه على وجود علاقة وظيفيّة سليمة بين الموجّه والمعلم، وأظهرت دراستا Hou, (1999)، و Sarfo and Cudjoe (2016) أهميّة تطبيق نموذج التوجيه الإكلينيكي في العمليّة التعليمية التعليمية، كما أوصت دراسات أخرى بضرورة تدريب الموجّهين التربويين على هذا النموذج لما له من أثر كبير في تحسين مستوى أداء المعلم (أبو هاشم، ٢٠٠٧؛ بريك، ٢٠١١؛ عتريس، ٢٠١١؛ الكلباني، ٢٠١٦).

- مراحل التوجيه الإكلينيكي:

يسير التوجيه الإكلينيكي وفق مراحل محدّدة تسمى بدائرة التوجيه الإكلينيكي (العلاجي)، حدّتها سنقر (٢٠٠٨) بثلاث مراحل هي كالآتي:

- المرحلة الأولى (اللقاء القبلي):

يتم في مرحلة اللقاء القبلي بين الموجّه والمعلم بناء علاقة وثيقة بينهما قائمة على الودّ والاحترام والثقة المتبادلة، وتوضيح نموذج التوجيه الإكلينيكي للمعلم وخطواته وفوائده قبل الملاحظة، وتعريف الموجّه بالموقف التعليمي التعليمي الذي يحتاج فيه المعلم إلى المساعدة، ثمّ الاتفاق على عمليّة الملاحظة الصفية وأهدافها، والتخطيط المشترك بين الموجّه والمعلم للدرس أو الوحدة التعليمية وتحديد الأهداف والوسائل التي يستخدمها الموجّه لملاحظة أداء المعلم.

وبالتالي فإنّ اللقاء قبل الملاحظة يعطي الموجّه الفرصة لإقامة علاقة وديّة مع المعلم، ويقوم المعلم بدوره بتزويد الموجّه بالمعلومات التي تعينه على فهم الدرس الذي سيلاحظه، وبالنقاط التي سيتم التركيز عليها لتحسين أداء المعلم، وينبغي أن يقرّر معاً طريقة جمع المعلومات، حيث تشكّل هذه المسؤوليّة المشتركة القاعدة للجهود التعاونيّة المطلوبة لتوجيهه علاجي فعال.

- المرحلة الثانية (الملاحظة وجمع المعلومات):

في هذه المرحلة يتم إجراء تسجيل لمظاهر النشاط الصفّي، وقد طوّرت عدّة نظم للملاحظة الصفية، فبعضها يستخدم الرموز في حين يستخدم بعضها الآخر رسومات بيانية أو تخطيطيّة، وتتناول بعض

النظم السلوك التعليمي للمعلم فقط بينما يتناول بعضها الآخر سلوك كل من المعلم والمتعلم، ويمكن أن تسجل الملاحظة السلوك اللفظي أو السلوك غير اللفظي أو كليهما معاً.

يقوم المعلم في هذه المرحلة بأداء الحصة وتنفيذ الخطة الدراسية المتفق عليها، ويجمع الموجّه المعلومات المتعلقة بالمهارات التي يقوم بها المعلم، وقد يستخدم هنا الموجّه لرصد الممارسات الصفية نظام رصد جاهز، وقد يتم تسجيل المواقف التعليمية التعلمية بالصوت والصورة.

- المرحلة الثالثة (تحليل عملية التعلم والتعليم والسلوكيات الخاصة بالمعلم والمتعلم):

يقوم الموجّه في هذه المرحلة بالتعاون مع المعلم بتدقيق المعلومات التي تم جمعها، وتحليلها وتحليل الممارسات الصفية، وبناءً على هذا التحليل يتم تحديد أنماط السلوك التي تحتاج إلى علاج وتحسين، وينبغي أن يتّصف اللقاء هنا أيضاً بالثقة والمصادقية والتشجيع لتحقيق تفاعل منتج.

ومن الضروري حدوث اللقاء وتحليل المعلومات التي تم جمعها في أسرع وقت ممكن بعد الملاحظة الصفية حتى لا يتناقص الاهتمام بالدرس وبالهدف من الملاحظة. وقد أظهرت دراسة تشابالا (Tshabala, 2013) أنّ المعلمين يفضلون المناقشة المباشرة بعد الزيارة الصفية.

وأضاف داووني (٢٠٠٣) مرحلة أخرى إلى المراحل السابقة، وهي مرحلة استئناف التخطيط، وذلك في ضوء ما تمخّضت عنه المراحل السابقة وما تم الاتفاق عليه من تغييرات وتحسينات في الممارسات الصفية، ويبدأ الموجّه والمعلم من جديد في التخطيط للدرس القادم الذي يحتاج المعلم فيه إلى تقويم وتطوير، والتفكير باستخدام أساليب جديدة تلائم حاجات المعلم.

٦-٣- التوجيه بالأهداف:

يعرف هذا النموذج من التوجيه بأنّه: مجموعة من العمليات التي يشترك في تنفيذها كلّ من الموجّه والمعلم، وتتضمن هذه العمليات تحديد الأهداف المتوخاة تحديداً واضحاً قابلاً للقياس، وتحديد مجالات المسؤولية لكل من الموجّه والمعلم في ضوء النتائج المتوقعة، واستعمال المقاييس المحددة لقياس مدى تحقّق الأهداف من أجل ضبط سير العملية التوجيهية وتنظيمها (عامر، ٢٠١٠).

في حين عرّفه السبيل (٢٠١٣) بأنّه: نظام يشارك به الموجّهون التربويون والمعلمون والمديرون بتحديد أهداف تربوية مشتركة، وتحديد مسؤولية كل طرف في تحقيق هذه الأهداف.

ويتّضح من التعريف الأول بأنه قد حدّد العلاقة التشاركية والتعاونية بين الموجّه والمعلم، في حين وسّع التعريف الثاني نطاق العلاقة لتشمل المدير أيضاً، فالموجّه والمدير والمعلم جميعهم لهم دور مهم في

تحقيق الأهداف التربوية، كما يتضح أن هذا النموذج من التوجيه يحتاج إلى عملية منظمة مضبوطة تستند إلى معايير دقيقة تقيس مدى تحقق الأهداف المتفق عليها.

- أسس التوجيه بالأهداف:

يرى الشهري (٢٠١٤) أن نموذج التوجيه بالأهداف يقوم على عدة أسس، وهي:

- يميل أداء المعلمين إلى التحسن عندما يفهمون جيداً أهداف المؤسسة التربوية التي يعملون فيها.
- يتجه أداء المؤسسة التربوية إلى التحسن عندما يكون هناك تنسيق وتعاون بين الموجهين التربويين والمعلمين في الأمور التي سيتم إنجازها.
- يتجه أداء المعلمين إلى التحسن عندما يُعطون تغذية راجعة تعينهم على رؤية ما أنجزوه بجدارة وما لم ينجزوه جيداً.
- يتجه أداء المعلمين إلى التحسن عندما يُعطون الفرصة للتعلّم والتنمية وإذا ما أقر رؤسائهم بما أنجزوه من أعمال، أي أن يعترف المدير أو الموجه بإنجازات المعلم، وهذا ما أشارت إليه دراسة Tshabalala (2017) أن الاعتراف بنجاح المعلم وإنجازاته يرفع الروح المعنوية لديه، ويشجعه على تطوير ذاته مهنيّاً بشكل فردي وجماعي.

- مبادئ التوجيه بالأهداف:

يقوم التوجيه بالأهداف على مبدئين أساسيين هما: مبدأ المشاركة مبدأ تحديد الأهداف، ذلك على النحو الآتي:

- مبدأ المشاركة: يعني ضرورة المشاركة بين الموجهين والمعلمين والأطراف الأخرى المعنية بالعملية التربوية في تحديد الأهداف، وضرورة صياغتها وتحديدتها على نحو يساعد على تحديد الوسائل والطرائق المتعلقة بالتنفيذ، ومن ثم طرائق التقويم المناسبة، لأن المشاركة من قبل الأطراف المعنية تساعدهم جميعاً على زيادة فعاليتهم من أجل تحقيق الأهداف.
- مبدأ تحديد الأهداف: يقوم التوجيه بالأهداف على وضع الأهداف على شكل نتائج مراد تحقيقها، والأهداف غاية في الأهمية في التوجيه بالأهداف، ولذا فلا بد أن تكون هذه الأهداف واضحة لدى جميع الموجهين والمعلمين والأطراف الأخرى المعنية بتحقيقها، ومحددة بفترة زمنية معينة، يتم خلالها مراجعة ما ينجز من هذه الأهداف باستمرار وعلى فترات زمنية معينة (وصوص والجورانة، ٢٠١٤).

- خطوات نموذج التوجيه بالأهداف:

يسير نموذج التوجيه بالأهداف وفقاً لخطوات متسلسلة، وهي كما يأتي:

- (١) - تحديد الهدف العام للعملية التوجيهية من خلال اللقاء الذي يتم بين الموجه التربوي والمعلمين والإدارة.
 - (٢) - تحديد المعايير والشروط للكفايات التي يجب أن يصل إليها المعلم من خلال تنفيذه للأهداف الإجرائية التي تم الاتفاق عليها.
 - (٣) - تحديد مستلزمات التنفيذ الضرورية لتحقيق الأهداف الإجرائية (كالخدمات البشرية، المواد والوسائل، النفقات المالية اللازمة للتنفيذ، الجدول الزمني اللازم لتنفيذ المواقف التعليمية).
 - (٤) - تنفيذ المعلم للأهداف الإجرائية الواحد تلو الآخر مع التأكد من درجة تحقق كل منها.
 - (٥) - عقد اجتماع أو أكثر مع المعلم ومناقشته بنتائج عمله، ثم التعاون معه لوضع خطة علاجية تدريبية لزيادة كفايته وفاعليته لينعكس ذلك على جودة التعليم.
 - (٦) - تدريب المعلم على تنفيذ الأهداف الإجرائية ذاتياً.
 - (٧) - وضع خطة مشتركة لتنفيذ ما يستدعيه إنجاز بعض الأهداف أو الانتقال مباشرة إلى ممارسة وتنفيذ أهداف جديدة بهدف الارتقاء بمعظم كفايات المعلم العلمية والمهنية.
 - (٨) - تنفيذ المعلم للأهداف من خلال مراعاته لجميع المعايير والشروط المقترحة، ويقوم الموجه هنا بمتابعته وتسجيل مشاهداته على بطاقة الملاحظة.
 - (٩) - تحليل الموجه للبيانات ورسم الإستراتيجية الملائمة لرفع كفاية المعلم (سنقر، ٢٠٠٨).
- من خلال ما سبق توصلت الباحثة إلى اعتماد سبع خطوات في تنفيذ نموذج التوجيه بالأهداف، وهي كالآتي:
- ١ - تحديد الأهداف العامة المتعلقة بدراسة قضية معينة أو تطوير جوانب معينة بالتعاون مع المعلمين والمديرين وأولياء الأمور -حسب الحاجة-.
 - ٢ - اشتقاق أهداف جزئية تنبثق عن الأهداف العامة.
 - ٣ - وضع معايير لقياس الأهداف وتقويمها بالتعاون مع الأطراف المعنية (موجه، معلم، مدير، ولي أمر).
 - ٤ - وضع خطة أو تحديد الأنشطة والإجراءات التي ينبغي ممارستها للوصول إلى الأهداف وتوزيع الأدوار والمسؤوليات بين الأطراف المعنية.
 - ٥ - تنفيذ الخطة حيث يؤدي كل طرف دوره.
 - ٦ - المراجعة المستمرة والمتابعة للعمل من قبل الموجه لتصحيح مساره وتذليل الصعوبات.
 - ٧ - التقويم للتأكد من تحقق الأهداف مع تقديم تغذية راجعة.

استناداً إلى ما سبق تتضح أهمية هذا النموذج من التوجيه في تحقيق أهداف عملية التوجيه التربوي، وفي رفع كفايات المعلم حتى تصل إلى أقصى درجة ممكنة، فهو يوحد جهود الموجه والمدير والمعلم في سبيل تحقيق الأهداف المتفق عليها، وهو بذلك يتفق مع النموذجين السابقين التوجيه التشاركي والتوجيه الإكلينيكي في توحيد الجهود والتأكيد على التعاون بين الأطراف المعنية بالعملية التربوية، لكن يتميز عنهما بعملية المتابعة والمراجعة لكل هدف من الأهداف التي تسير جنباً إلى جنب مع سير العملية التوجيهية. وقد أظهرت دراسة الكلباني (٢٠١٦) أهمية هذا التوجيه بالأهداف في العملية التعليمية وأوصت بتدريب الموجهين التربويين على هذا النموذج.

٦-٤ - التوجيه التطويري:

هو أحد النماذج الحديثة للتوجيه التربوي يعود إلى جليكمان Glickman الذي طرح نظرية التوجيه التربوي التطويري، وبنى الفرضية الأساسية على أن المعلمين يختلفون في مستوى تفكيرهم، ومستوى قدراتهم العقلية، ومستوى دافعيتهم للعمل، وينبغي على التوجيه مراعاة هذه الفروق، وضرورة السعي المتواصل لزيادة قدرات المعلمين إلى أعلى درجة لتحقيق الأهداف المنشودة.

ويرى جليكمان Glickman أن المعلم هو محور العملية التوجيهية، وأن تطوير مهاراته هي مهمة التوجيه الأولى (الشهري، ٢٠١٤).

ويتضح أن الهدف الرئيس من عملية التوجيه بحسب نموذج التوجيه التطويري هو تطوير مهارات المعلم، فهو محور العملية التوجيهية، وبهذا يختلف عن نموذج التوجيه التشاركي الذي عدّ المتعلم محوراً للعملية التوجيهية، والهدف الأسمى والمحصلة النهائية لهذه العملية هو تطوير قدرات المتعلم.

وقد أظهرت دراسة اللوح (٢٠١٢) أهمية نموذج التوجيه التطويري وفعاليتيه في تحسين الممارسات التعليمية للمعلمين.

وترتكز فكرة التوجيه التطويري إلى وجود عاملين أساسيين يؤثران في أداء الموجه وتعامله مع المعلم هما: نظرة الموجه إلى عملية التوجيه وقناعاته حولها، وصفات المعلم. فكلما كان الموجه أكثر إيماناً بالتوجيه التطويري عمد إلى التوجيه المباشر وغير المباشر من خلال تشجيع المعلم ومساعدته في حل مشكلاته، وتعزيز السلوكات الإيجابية لديه، وأيضاً الوقوف على صفات المعلم الشخصية ومدى التزامه بأخلاقيات المهنة (سنقر، ٢٠٠٨).

ويمكن تعريف التوجيه التطويري بأنه: نموذج حديث من التوجيه يهتم بالفروق الفردية لدى المعلمين، من خلال تقديم خدمات توجيهية إشرافية متدرجة للمعلم (توجيه مباشر، تشاركي، غير مباشر)، تهئ له

تطوراً بعيد المدى، ليكون قادراً على اتخاذ القرارات السليمة، وحلّ المشكلات التي تواجهه في عمله (الشهري، ٢٠١٤).

من خلال هذا التعريف يتضح أنّ الموجّه التربوي يقوم بانتقاء أحد أشكال التوجيه السابقة الذكر (توجيه مباشر أو تشاركي أو غير مباشر) ليقدمها للمعلّم وذلك وفقاً لحاجاته المهنيّة.

- أهداف التوجيه التطويري:

يهدف التوجيه التطويري إلى ما يأتي:

- تطوير أداء المعلم بصفة عامة في جوانبه المهنية ومادته العلمية.
- التوافق بين فعالية الدور التوجيهي، ومستوى أداء المعلم.
- تطوير الممارسات التوجيهية وفق تطور أداء المعلم.
- تحفيز المعلم للمشاركة في تطوير أدائه المهني.
- تنمية إحساس المعلم للمشكلات المهنية وإدراكه إياها.
- تعزيز الدافعية المهنية للمعلم.
- مساعدة المعلمين على تشخيص الصعوبات التي تواجههم في العملية التعليمية التعلمية، وفي رسم الخطة لمواجهة تلك الصعوبات والتغلب عليها.
- تنمية المهارات الأساسية لدى المعلم لإدارة المواقف التعليمية التعلمية بفاعلية.
- المشاركة الفاعلة، وتهيئة وإعداد المعلم الكفاء للقيام بفعاليات العملية التعليمية التعلمية.
- مساعدة المعلم على التقويم الذاتي ليتعرف من خلاله نواحي القوة فيدعمها، ونواحي الضعف فيعالجها (القاسم، ٢٠١٠).
- أنماط التوجيه التطويري:

أشارت الأدبيات التربوية (الطعاني، ٢٠٠٥؛ القاسم، ٢٠١٠؛ عطاري وآخرون، ٢٠٠٥؛ وصوص والجورانة، ٢٠١٤) إلى أن هناك ثلاثة أنماط للتوجيه التطويري، وهي:

التوجيه المباشر: وهو أسلوب يؤكد على وضع الأسس التي ينبغي أن يسير عليها المعلم لبلوغ أهدافه، وتحسين ممارساته التعليمية، بما يعود على المتعلمين بالمنفعة، ويستخدم ذلك الأسلوب مع المعلمين الذين لديهم صعوبة في تحديد المشكلات التي تواجههم، وصعوبة في إدارة الصف، ولا ينوعون في استراتيجيات التعلم التي يستخدمونها، وتتمثل سلوكيات هذا النمط من التوجيه في إعطاء إرشادات، وتعزيز النتائج.

- التوجيه التعاوني: هو نمط مبني على فرضية التعاون من أجل اتخاذ القرارات الخاصة بالعملية التعليمية التعليمية، ولذا يشترك الموجه التربوي والمعلم معاً في وضع خطة عمل تشمل على: أهداف، وإجراءات تنفيذ، وتقويم، ومتابعة لتحسين عملية التعليم والتعلم ، ويُستخدم مع المعلمين الذين لديهم قدرة على تحديد المشكلة، لكن لديهم صعوبة في وضع خطة أو إستراتيجية واضحة المعالم لحل المشكلة، ويطلبون المساعدة بعد المحاولة والتفكير في حل المشكلة، ويعطون قيمة للعملية التعاونية والتشاركية داخل غرفة الصف، وتتضمن سلوكيات هذا النمط التوجيهي تقديم المعلومات، وحل المشكلات، والتفاوض والحوار مع المعلمين.

التوجيه غير المباشر: يؤكد هذا النمط على أن عملية التعلم تعتمد في الأصل على خبرات ذاتية، وعليه فالمعلم يجب أن يتوصل إلى حلول نابعة من ذاته ؛ بغرض تحسين مستوى خبرات المتعلمين، ويُستخدم مع المعلمين الذين لديهم القدرة على تحديد المشكلة بشكل واضح، والاستجابة لها بعدة طرائق، ويتمتعون بتفكير إبداعي خلاق، ويبدون مرونة كبيرة في تعاونهم مع الآخرين، وتتمثل سلوكيات هذا النمط في الاستماع والتوضيح والتشجيع والتأمل في آراء المعلم وأفكاره ، ويهدف إلى مساعدة ومساندة المعلمين وخاصة المتفوقين منهم ، وتشجيعهم على اتخاذ القرارات الخاصة بحل مشكلاتهم أو تطوير مهاراتهم.

- خطوات التوجيه التطويري:

يمر التوجيه التطويري بثلاثة مراحل، هي:

- المرحلة الأولى (التشخيص): يقوم الموجه التربوي في هذه المرحلة بتشخيص مستويات المعلم ، ويختار طريقة الاتصال الفعالة؛ للتواصل معه.
- المرحلة الثانية (التطبيق): يوظف الموجه التربوي طريقة الاتصال المختارة (توجيه مباشر/ توجيه تعاوني/ توجيه غير مباشر)؛ لمساعدة المعلم في حل المشكلات المهنية التي تواجهه.
- المرحلة الثالثة (التطوير): يغيّر الموجه التربوي سلوكه التواصلية مع المعلم تدريجياً (الترج بسلك المعلم من النمط المباشر إلى التعاوني ثم النمط غير المباشر)، بعدما يظهر المعلم استعداداً لتحمل مزيد من المسؤولية تجاه عملية التعليم والتعلم (أبو عابد، ٢٠٠٥).

واستناداً إلى مراحل التوجيه التطويري توصلت الباحثة إلى خطوات إجرائية في تنفيذ نموذج التوجيه التطوير، وهي كالآتي:

- الشعور بوجود مشكلة أو بالحاجة إلى التطوير.
- تحديد المشكلة أو الجانب المراد تطويره.
- التشخيص: تحديد مستوى المعلم أي الفئة التي ينتمي إليها (ضعيف - متوسط - جيد).
- وضع خطة مشتركة: بالتعاون مع المعلم.

- التطبيق: تحديد الأسلوب التوجيهي (مباشر - تشاركي - غير مباشر) من قبل الموجه والذي سيتم استخدامه مع المعلم.
 - التطوير: العمل على زيادة سرعة تحسن مستوى المعلم مع التخفيف من دور الموجه تدريجياً.
 - متابعة أداء المعلم لاحقاً وتقديم التعزيز لعمله.
- وقد أشار عامر (٢٠١٠) إلى أنَّ التوجيه التطويري يتطلب أساليب وتقنيات حديثة ومتطورة لتقديم الخدمات التوجيهية والإشرافية، وإعداد الكوادر التربوية لأدوارهم المستقبلية، وإكسابهم القدرة على التكيف والمرونة اللازمة لمتابعة التدريب والتطوير والتعلم المستمر. وبالتالي فالموجهون بحاجة إلى تدريب فعال على هذا النموذج التوجيهي حتى يكونوا قادرين على تطبيقه بفعالية، ويعود بالفائدة على مستوى أداء المعلمين، وهذا ما أوصت به دراسات (بريك، ٢٠١١؛ شديفات والقادري، ٢٠٠٥؛ القاسم، ٢٠١٠؛ Ozyildirim & Aksu, 2016).

٦-٥- التوجيه الإبداعي:

يُعدّ التوجيه الإبداعي أرقى نماذج التوجيه التربوي، وهو عملية بناءة تقوم على فرضية أنَّ المعلم يستطيع أن يحقق لنفسه أكبر قدر ممكن من التنمية إذا أُتيحت له الفرصة لتطوير أساليبه التعليمية بصورة ذاتية (سنقر، ٢٠٠٨).

ويستطيع الموجه التربوي المبدع إدخال الإبداع في مجال التوجيه التربوي إذا قام بتوعية المعلمين بما حولهم، وفتح مجال الحوار والنقاش لهم، وعرف المبدعين منهم، وأنقن كيفية تفعيل السلوك الإبداعي لديهم، وقدم لهم خبرات معرفية ومهارية غنية، واستثار لديهم أنماط التفكير المنتج والمبدع مما يزيد من حماسهم ودافعيتهم.

فالموجه المبدع هو الذي يغذي في المعلمين نشاطهم الإبداعي، وقيادتهم لأنفسهم بأنفسهم، ويساعدهم على التخلص تدريجياً من الاعتماد على التوجيه الخارجي، ويجعلهم يعتمدون على نشاطهم وأعمالهم.

وقد أظهرت دراستا باداود (٢٠٠٩)، وعطا الله (٢٠١١) أهمية التوجيه الإبداعي وأوصتا بضرورة تدريب الموجهين على هذا النموذج من التوجيه.

أهداف التوجيه الإبداعي:

يسعى التوجيه الإبداعي إلى تحقيق مجموعة من الأهداف، منها:

- تهيئة فرص النمو المهني للمعلمين، عن طريق تنمية مهاراتهم ومعارفهم.

- تهيئة أذهان المعلمين لتقبل التغيير عن طريق إشعارهم بالحاجة إليه، وإشراكهم في التفكير به، والتخطيط له.
- تطوير برنامج التوجيه التربوي بناءً على جهد تعاوني وباستخدام نتائج البحث العلمي.
- الإسهام في تحقيق جودة العملية التربوية والتعليمية (عطا الله، ٢٠١١).
- ويرى الدليمي (٢٠١٦) أنه لكي تتحقق أهداف التوجيه الإبداعي هناك بعض الجوانب التي لا بدّ من مراعاتها، منها:
- تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين، والعمل على تلبيتها، وترسيخ معايير الأداء المتميز، وإتاحة المجال أمامهم للمشاركة في عملية التوجيه التربوي.
- العمل على استخدام الأساليب العلمية في العملية التوجيهية، واعتبارها مجموعة أنظمة متكاملة تقوم على تكاتف جهود جميع المهتمين بالتوجيه التربوي.
- تشخيص الخصائص الفردية والقدرات الخاصة التي يتميز بها كل معلم من خلال الإشراف المستمر من أجل استثارة قدراتهم الإبداعية.
- الاهتمام بالبعد الإنساني والاجتماعي في العملية التوجيهية من خلال تشجيع روح الفريق الجماعية في العمل والتعاون الإيجابي البناء، وتنمية التفكير الأصيل والأداء المبدع لديهم.
- تنمية مهارات الاستفسار والملاحظة والتحليل لدى المعلمين وتنمية قدراتهم على البحث والتجديد، وحل المشكلات التي تعتبر إحدى ركائز الإبداع.
- **خطوات التوجيه الإبداعي:**

توصلت الباحثة إلى مجموعة إجراءات، يمكن عدها خطوات للتوجيه الإبداعي، وهي:

- ١- اختيار المعلم المجد والذي لديه الحماس والدافعية نحو العمل ويحتاج إلى دعم أفكاره.
- ٢- عقد لقاء قبلي مع المعلم لمعرفة أفكاره التي يرغب بتقديمها وتجريبها.
- ٣- تحديد أسلوب التدريب على المهارة أو تجريب الجديد من الأفكار (مثلاً التعليم المصغر).
- ٤- ترك المجال للمعلم للتخطيط لتجريب أفكاره.
- ٥- الاتفاق مع المعلم على موعد تنفيذ الخطة (تجريب الأفكار).
- ٦- تقديم التسهيلات والدعم للمعلم من مصادر أو وسائل.
- ٧- التنفيذ ومشاهدة الموجه لعمل المعلم.
- ٨- تقديم التغذية الراجعة للمعلم.
- ٩- تزويد المعلم بالآليات التي تساعد على تطوير أدائه بنفسه باستمرار.

تتضح ممّا سبق أهمية هذا النموذج من التوجيه، فهو يحفز الابتكار لدى المعلمين، ويتيح لهم فرص التعبير الخلاق والتجريب المنظم للأفكار الجديدة، وفي ذلك فائدة كبيرة تعود على عملية التعليم، فالتوجيه الإبداعي الذي يمارسه الموجه المبدع سيؤدي إلى إيجاد المعلم المبدع القادر على بناء متعلم مبدع (سنقر، ٢٠٠٨).

٦-٦- التوجيه المتنوع:

التوجيه المتنوع هو نموذج توجيهي يراعي تنوع المعلمين من حيث حاجاتهم وقدراتهم المهنية، فيقدم خيارات متعددة ومتنوعة للنمو المهني، ويقدر مهنية المعلمين عن طريق تفعيل دورهم في أنشطة النمو المهني. فهو يقوم على فرضية أنّ المعلمين مختلفون فلا بدّ من تنوع أساليب التوجيه، بحيث يُعطى المعلم عدّة أساليب توجيهية لتطوير قدراته وتنمية مهاراته ليختار منها ما يناسبه (الشهري، ٢٠١٤).

يتّضح أنّ نموذج التوجيه المتنوع يشبه نموذج التوجيه التطويري من حيث مراعاة الفروق الفردية بين المعلمين، لكن في نموذج التوجيه المتنوع يُعطى المعلم الحرية في اختيار الأسلوب الذي يراه مناسباً، في حين لا يُعطى الموجه حرية الاختيار في نموذج التوجيه التطويري.

وقد أظهرت دراسات (أبو الكاس، ٢٠١٢؛ بريك، ٢٠١١؛ السلمي، ٢٠١٤؛ عبد الحكيم، ٢٠١٥؛ العلوية؛ ٢٠١٤)، أهمية التوجيه المتنوع في العملية التعليمية وأوصت بضرورة تدريب الموجهين التربويين على هذا النموذج.

- الأسس النظرية للتوجيه المتنوع:

يقوم هذا النموذج على ثلاثة أسس نظرية، وفهم الموجه التربوي لهذه الأسس مهم جداً للتطبيق الأمثل لهذا النموذج، وهي كالآتي:

- النظرة البنائية للتعلم: أي أن الفرد يبني المعرفة داخل عقله ولا تنتقل إليه مكتملة، لذلك يركز هذا النموذج على المعلومات والأسس التي يبنياها المعلم بنفسه ويكون مسؤولاً عن توجيه خبراته بشكل ذاتي.
- تمكين المعلمين: ويعني ذلك إعطاء المعلمين نوع من السلطة والحرية في اتخاذ القرار حيال أدائهم التدريسي ونموهم المهني مع تحميلهم مسؤولية ذلك.

- الممارسة التأملية: وهي إعطاء المعلمين فرصة لمراجعة وتوجيه أنماط السلوك لديهم وإعادة النظر في القناعات والفرضيات التي توجه أساليبهم التعليمية ويعيدوا النظر فيها بشكل مستمر مما يحقق أهداف المؤسسة التربوية (وصوص والجورانة، ٢٠١٤).

- أساليب التوجيه المتنوع:

بعد الاطلاع على الأدب التربوية والدراسات السابقة (أبو عابد، ٢٠٠٥؛ أبو الكاس، ٢٠١٢؛ العلوية، ٢٠١٤؛ وصوص والجورانة، ٢٠١٤) تبين أن نموذج التوجيه المتنوع يتخذ ثلاثة أساليب للتطبيق على المعلمين، حددها جلاثورن (Glathorn)، وهي:

١- أسلوب التنمية المكثفة: يتم استخدامه للمعلمين الجدد أو ذوي الكفاءة المتوسطة وما دون، وهو مشابه للتوجيه الإكلينيكي، ويطبق هذا الأسلوب وفق ثمان خطوات، هي:

- اللقاء التمهيدي: لتحديد المشكلة أو ما يحتاج إلى تطوير.
- اللقاء قبل الملاحظة الصفية: للاتفاق مع المعلم على موعد الملاحظة الصفية وتحديد أهدافها.
- الملاحظة الصفية التشخيصية: يقوم الموجه بجمع المعلومات المتعلقة بالمشكلة أو الجوانب التي تحتاج إلى تطوير.
- تحليل الملاحظة: يقوم الموجه مع المعلم بتحليل المعلومات التي تم جمعها لتحديد الاحتياجات التدريبية للمعلم.
- لقاء المراجعة: يتم فيه تحليل خطوات الدرس
- حلقة التدريب: يعطي الموجه نوع التدريب والمتابعة للمهارات أو الجوانب التي يحتاج المعلم إلى تطويرها.
- الملاحظة المركزة: يركز الموجه في هذه الملاحظة على ملاحظة المهارة أو الجوانب المحددة.
- لقاء الملاحظة المركزة: تتم فيه مراجعة وتحليل نتائج الملاحظة المركزة بالتعاون بين المعلم والموجه مع تقديم التغذية الراجعة المناسبة.

٢- أسلوب النمو المهني التعاوني: هو الخيار الثاني من خيارات التوجيه المتنوع يتم استخدامه مع المعلمين الذين لديهم سنوات خبرة حتى عشر سنوات، أو يمتلكون كفاءة جيدة. ويذكر جلاثورن ثلاثة مسوغات لطرح أسلوب النمو المهني التعاوني، وهي:

- وضع المدرسة: حيث أن العمل الجماعي التعاوني بين المعلمين له أثر أكبر على المدرسة من العمل الفردي، وله أثر في تقوية الروابط بين المعلمين، فيه وربط بين تطور عمل المدرسة ونمو المعلمين.
- وضع الموجه التربوي: يمكن من خلال هذا الأسلوب أن يوسع دائرة عمله، على اعتبار أن دوره يتمثل في مساندة المعلم.
- وضع المعلم: ففي هذا الأسلوب يستشعر المعلم أنه مسؤول عن تنمية نفسه، كما يمكنه من التفاعل مع زملائه والاستفادة منهم.

ويتجلى النمو المهني التعاوني في عدة أشكال:

- التدريب بإشراف الزملاء: حيث يقوم مجموعة من الزملاء بملاحظة بعضهم البعض أثناء العملية التعليمية التعليمية، ومناقشة جوانب الضعف في الأداء واقتراح حلول لها والتدريب على تطبيقها، ويسير هذا الشكل وفق نفس خطوات أسلوب التنمية المكثفة، لكنها تكون بين الزملاء دون تدخل مباشر من الموجه، وإنما يقتصر دور الموجه على الإشراف والمساندة والتدخل عند الضرورة فقط.
- اللقاءات التربوية: وهي اجتماعات بين المعلمين تجري فيها نقاشات منظمة حول موضوعات مهنية وتربوية وعلمية، لرفع المستوى المهني للمعلمين.
- تطوير المنهاج: مع أن المنهاج معد مسبقاً، إلا أن تطبيق المعلمين له متفاوت، فيعمل المعلمون بشكل جماعي أو على شكل فرق، لوضع خطة لتطبيق المنهاج وتعديل ما يمكن تعديله أو سد بعض الثغرات التي تكون فيه، كذلك البحث عن السبل الأنسب لتطبيق المنهاج، وحل ما قد يعترض المعلمين من مشكلات أثناء التطبيق، بالإضافة إلى تقويم المنهاج وما يتبع ذلك من اقتراحات للتطوير. وأيضاً يسير هذا الشكل وفق نفس خطوات أسلوب التنمية المكثفة مع تركيزه على التعاون بين المعلمين، والتقليل من الدور المباشر للموجه.

٣- أسلوب النمو الذاتي: وهو عملية تنمية مهنية يعمل فيها المعلم منفرداً لتنمية نفسه، وهذا الأسلوب يفضلته المعلمون المهرة وذوو الخبرة، ففي هذا الخيار يكون نمو المعلم نابعاً من جهده الذاتي، وإن كان سيحتاج من وقت لآخر إلى الاتصال بالمدبر أو الموجه، فيقوم المعلم بوضع هدف أو أكثر من أهداف نموه المهني لمدة زمنية معينة، ويضع خطة لتحقيق هذا الهدف أو الأهداف، ثم ينفذ الخطة، وفي النهاية يقيم ويعطي تقريراً عن نموه المهني، ودور المشرف هنا هو المساندة وليس التدخل المباشر. استناداً إلى ما سبق توصلت الباحثة إلى استخلاص مجموعة خطوات يسير وفقاً أسلوب النمو المهني الذاتي، وهي كالآتي:

- اللقاء التمهيدي: يعقد الموجه التربوي مع المعلم لقاءً بناءً على طلب المعلم، ويتم الاتفاق على موعد لزيارة صفية والهدف منها.
- الملاحظة الصفية: يقوم الموجه بمشاهدة صفية لجمع معلومات متعلقة بأداء المعلم مع التركيز على النقاط التي يحددها المعلم.
- تحليل الملاحظة ووضع الخطة: يعقد الموجه لقاءً مع المعلم بعد المشاهدة الصفية، وهنا يقوم المعلم بتحليل المعلومات التي جمعها الموجه ويحدد نقاط الضعف لديه ويضع أهدافاً للنمو المهني وإجراءات الوصول إليها (من دروس تطبيقية وقراءات موجهة وأبحاث ميدانية و....) مع تحديد فترة زمنية لإنجازها،

- ويتفق مع الموجه على تزويده بتقارير أو تسجيلات حول أدائه ليطلع على ما ينجزه المعلم ، ويكون دور الموجه هنا الدعم والتشجيع وتوفير المصادر أو تقديم التسهيلات.
- تنفيذ الخطة: يبدأ المعلم بتنفيذ الإجراءات التي وضعها، ويمكن أن يتواصل مع الموجه من فترة إلى أخرى للاستفسار عن شيء معين أو طلب دعم في موضوع معين.
- المتابعة: يتابع الموجه تطور أداء المعلم من خلال التقارير أو التسجيلات أو بطاقات التقويم الذاتي التي يرسلها المعلم.
- التقويم: يقوم الموجه بمشاهدة صفة للمعلم بعد انتهاء فترة التدريب المحددة ليقوم أداء المعلم ويقدم له التغذية الراجعة المناسبة.
- وفيما يلي تلخيص لأبرز النقاط الواردة في كل نموذج من نماذج التوجيه السابقة الذكر كما يوضحها الجدول (٢) الآتي:

جدول (٢) بعض النماذج التوجيهية الحديثة وأبرز النقاط الواردة في كل منها

النموذج التوجيهي	أبرز النقاط الواردة فيه
التوجيه التشاركي (التعاوني)	<ul style="list-style-type: none"> يعتمد على مشاركة جميع الأطراف المعنية بالعملية التربوية (موجهين، مديرين، معلمين، تلاميذ). يتم وضع أهداف العملية التوجيهية بالتشارك بين الموجه والمعلم. يعتمد على نظرية النظم المفتوحة ويتألف من عدة أنظمة فرعية (سلوك توجيهي، سلوك إداري، سلوك تعليمي، سلوك تعلمي). المتعلم هو محور العملية التوجيهية، وتطوير سلوكه هو المحصلة النهائية لها. يتجه سلوك المعلم التعليمي لخدمة سلوك المتعلم التعلمي. يسعى الموجه إلى دراسة حاجات نظام السلوك التعليمي وتلبيتها. شامل لجميع أنواع النشاط داخل المدرسة وخارجها.
التوجيه الإكلينيكي (العيادي)	<ul style="list-style-type: none"> يستند إلى وجود علاقة وظيفية إيجابية بين الموجه والمعلم تتخللها الثقة والمصادقية. يعتمد على التعاون والتنسيق بين الموجه والمعلم. يهدف إلى مساعدة المعلم في تعديل أنماط التعليم لديه وتطويره المهني. يسير وفق مراحل متتالية هي: اللقاء قبل الملاحظة، الملاحظة وجمع البيانات، تحليل الممارسات والمواقف الصفية. يقوم الموجه بتحليل عمل المعلم وممارساته الصفية في المواقف التعليمية التي يحتاج فيها المعلم إلى تطوير. يحدد الموجه نقاط الضعف لدى المعلم ويقدم له التغذية الراجعة المناسبة باستخدام الأساليب والوسائل المناسبة.
التوجيه بالأهداف	<ul style="list-style-type: none"> يعتمد على التشارك بين الموجه والمعلم في تحديد الأهداف المطلوب تحقيقها. يتم فيه توزيع المسؤوليات بين الأطراف المشاركة فيه في ضوء النتائج المتوقعة. يضع معايير محددة لقياس مدى تحقق الأهداف المتفق عليها.

<ul style="list-style-type: none"> يسير وفق خطوات محدّدة حتى يتمكن المعلم من تحقيق الأهداف، ويصل إلى مستوى جيّد من الكفاية والفاعلية. يستند إلى إعطاء المعلمين الفرصة للتعلّم والنمو مع تزويدهم بالتغذية الراجعة. يتميز بعملية المتابعة والمراجعة لكل هدف من الأهداف حتى يتم تحقيقه والتمكّن منه. 	
<ul style="list-style-type: none"> ينطلق من قدرة الموجه على استشراف المستقبل ومواكبة المستجدات التربوية، والتنبؤ بالحاجات المستقبلية والأدوار الجديدة للمعلم والمتعلم. يهدف إلى زيادة قدرات المعلمين إلى أعلى درجة ممكنة. يراعي الفروق الفردية بين المعلمين، وينوّع في خدماته التوجيهية والإشرافية. المعلم هو محور العملية التوجيهية، وتطوير سلوكه هو المحصلة النهائية لهذه العملية. له ثلاثة أشكال هي: توجيه مباشر، توجيه تشاركي، توجيه غير مباشر يختار منها الموجه ما يتناسب مع حاجات المعلم المهنية. يتأثر بعاملين أساسيين هما: نظرة الموجه إلى عملية التوجيه وقناعاته حولها، وصفات المعلم. يحتاج إلى أساليب وتقنيات حديثة لتقديم الخدمات التوجيهية والإشرافية. 	<p>التوجيه التطويري</p>
<ul style="list-style-type: none"> أرقى نماذج التوجيه فهو يحفّز الابتكار لدى المعلمين. يقوم على فرضية أنّ المعلم يستطيع أن يطور ذاته إذا ما أُتيحت له الفرصة. حتى يكون الموجه مبدعاً قادراً على تنفيذ هذا النموذج ينبغي أن يتحلّى بصفات شخصية ومهنية عالية المستوى. يتجلى دور الموجه فيه بما يأتي: <ul style="list-style-type: none"> - شحذ همم المعلمين وتحفيز قدراتهم إلى أقصى درجة ممكنة. - تغذية نشاطهم الإبداعي وتشجيعه. - مساعدتهم على قيادة أنفسهم بأنفسهم والاعتماد على ذكائهم. - توجيه طاقاتهم نحو مساعدة زملائهم في النمو المهني. يعود بالفائدة الكبيرة على عملية التعليم بما يتيح من تجريب منظم للأفكار الجديدة. 	<p>التوجيه الإبداعي</p>
<ul style="list-style-type: none"> يقوم على فرضية أنّ المعلمين مختلفون فلا بدّ من تنوّع التوجيه. يراعي الفروق الفردية بين المعلمين من حيث اختلاف حاجاتهم وقدراتهم المهنية. يعتمد على إتاحة أساليب توجيهية متنوّعة للمعلمين (أسلوب التطوير المكثّف، أسلوب النمو المهني التعاوني، أسلوب النمو الذاتي). يعطي المعلم الحرية لاختيار الأسلوب التوجيهي الذي يراه مناسباً لقدراته وحاجاته. 	<p>التوجيه المتنوّع</p>

وبعد هذا العرض لنماذج التوجيه التربوي، يتضح أنه ينبغي على الموجه التربوي أن يكون مطلعاً على النماذج المختلفة في حقل التوجيه، ملماً بأهميتها وأسسها وكيفية تطبيقها، لأن هذا يعطي الموجه التربوي رؤية شاملة وخيارات أوسع للعمل، فقد يستخدم الموجه أحد النماذج السابقة أو يجمع بين نموذجين أو أكثر وذلك بحسب ما يقتضيه الموقف التعليمي التعليمي، ممّا ينعكس بشكل إيجابي على العملية التربوية، ويسهم في تحقيق أهدافها بالشكل الأفضل.

٧- أساليب التوجيه التربوي:

تعددت الأساليب التي يمكن أن يتبعها الموجهون التربويون في عملهم مع المعلمين، ولكل أسلوب مميزاته، وأهدافه، وعوامل تساعد في نجاحه، ولا يوجد أسلوب منها أفضل من الأساليب الأخرى مع جميع المعلمين وفي كل المواقف والظروف وفي جميع المدارس، وذلك أن التوجيه التربوي متغير بتغير الأهداف التربوية (الخطيب والخطيب، ٢٠٠٣).

ويرى الطعاني (٢٠٠٥) أنه لكل أسلوب توجيهي استخدامات ومقومات تحدّد مدى فاعليّته ونجاحه، ومن أهمّ هذه المقومات:

- ملاءمة الأسلوب التوجيهي للموقف التربوي وتحقيقه للهدف الذي يستخدم من أجله.
- ملاءمة الأسلوب التوجيهي لنوعية المعلمين من حيث خبراتهم وقدراتهم وإعدادهم.
- معالجة الأسلوب التوجيهي لمشكلات تهمّ المعلمين وتلبي احتياجاتهم.
- مرونة الأسلوب التوجيهي بحيث يراعي ظروف المعلم والموجه والمدرسة والبيئة والإمكانات المتاحة.
- إشراك بعض العاملين في الحقل التربوي من معلمين ومديرين ومرشدين في اختيار الأسلوب التوجيهي وتخطيطه وتنفيذه.
- اشتغال الأسلوب التوجيهي على خبرات تسهم في نمو المعلمين في شؤون العمل الجماعي، والعلاقات الاجتماعية، والمهارات.
- تنوع الأساليب التوجيهية وفق حاجات المعلمين.

من المفترض توفر هذه المقومات في كل أسلوب توجيهي حتى يكون ناجحاً ومحققاً لأهدافه، ولعلّ أهم تلك المقومات المرونة، أي القدرة على التكيف بسهولة مع مختلف الظروف والمواقف ونوعية الأشخاص الذين يتم التعامل معهم، أمّا تنوع الأساليب التوجيهية لا يفرض على الموجه استخدامها كافة، وإنّما أن يختار منها ما يسهم في تحقيق الهدف التوجيهي المرجو بدرجة أكبر.

والقاعدة الأساسية التي ينبغي أن يعتمد عليها الموجه التربوي عند اختياره للأسلوب التوجيهي هي مدى مساهمة الأسلوب في تطوير أداء المعلمين المهني (البديري، ٢٠٠١).

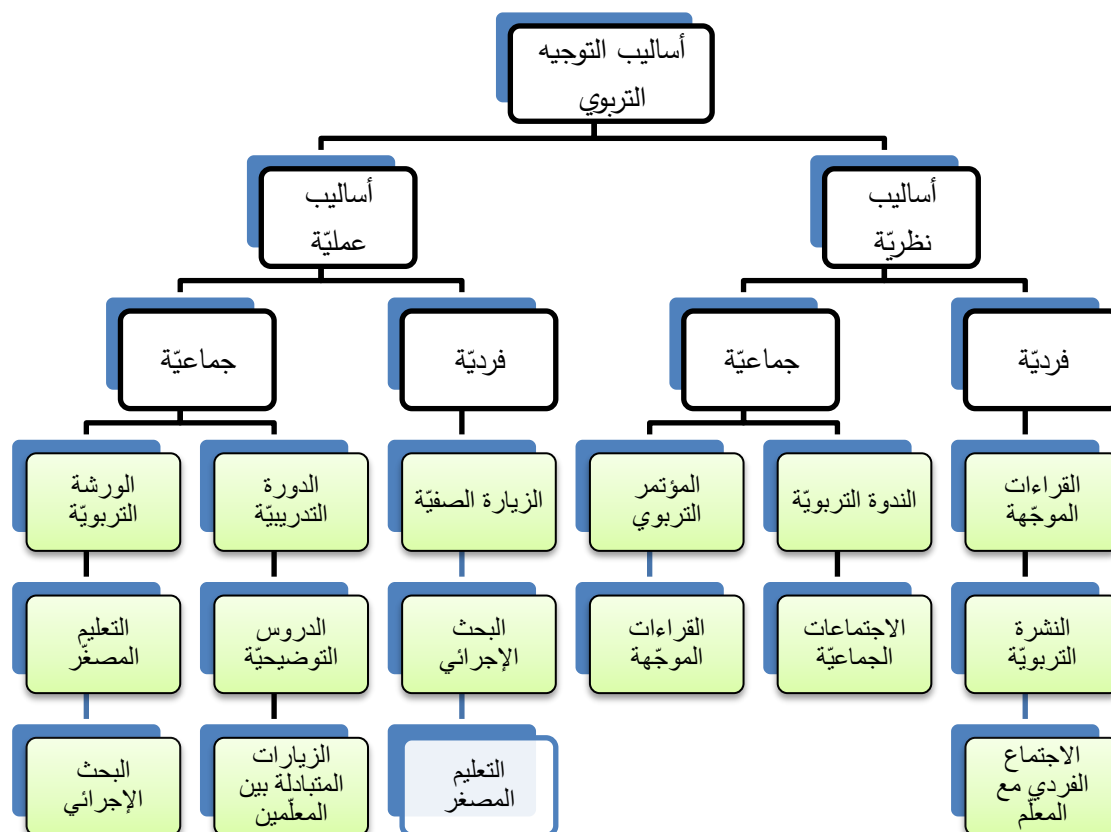
صنفت سنقر (٢٠٠٨) الأساليب التوجيهية إلى قسمين، أساليب فردية وأساليب جماعية، كالآتي:

- الأساليب التوجيهية الفردية: تهتم بمساعدة العاملين في المدرسة أفراداً.
- الأساليب التوجيهية العامة: تهتم بمساعدة العاملين في المدرسة بشكل جماعي.

في حين صنفها الطعاني (٢٠٠٥) إلى أربعة أقسام، وهي:

- الأساليب التوجيهية النظرية الفردية: وتأخذ طابع القراءات الفردية وتستهدف المعلم بشكل فردي.
- الأساليب التوجيهية النظرية الجماعية: وتأخذ طابع الحديث النظري وتستهدف مجموعة من المعلمين.
- الأساليب التوجيهية العملية الفردية: تأخذ طابعاً عملياً وتستهدف المعلم بشكل فردي.
- الأساليب التوجيهية العملية الجماعية: تُنفذ عملياً وتوفّر للمعلمين فرص التطبيق الميداني وتستهدف مجموعة من المعلمين.

ومهما تعددت تصنيفات الأساليب التوجيهية فهي من حيث الجوهر لا تختلف من تصنيف لآخر والشكل (٢) الآتي يوضح الأساليب التوجيهية التي يستخدمها الموجه التربوي في عمله:



شكل (٢) أساليب التوجيه التربوي (الشكل من تصميم الباحثة)

اعتماداً على الشكل السابق يتضح أنّ بعض الأساليب التوجيهية يصلح لأن يكون أسلوباً عملياً ونظرياً في آن واحد كأسلوب الدورة التدريبية التي قد تحتوي على الكثير من المواد التعليمية النظرية، ونجد

بعضها يصلح لأن يكون أسلوباً فردياً وجماعياً في آن واحد كأسلوب الاجتماعات والتعليم المصغر والبحث الإجرائي والقراءات الموجهة.

وفيما يلي نبذة مختصرة عن الأساليب التوجيهية السابقة:

٧-١ - **القراءات الموجهة:** من الأساليب التوجيهية المنظمة والمدرسة التي توسّع معارف المعلمين وتنمّي كفاياتهم، وتنعكس بشكل إيجابي على أدائهم لعملهم، من خلال إثارة اهتمامهم بالقراءات وتبادل الكتب واقتنائها، وتنمية دافعيّتهم نحو القراءة الذاتية باستمرار (سنقر، ٢٠٠٨).

ويمكن استخدام أسلوب القراءات الموجهة لتعزيز الأساليب التوجيهية الأخرى، أو حين يضيق الوقت، نظراً لكثرة الأعباء المترتبة على الموجه التربوي، وتتخذ القراءات الموجهة عدّة أشكال، منها:

- أن يطلب الموجه التربوي من المعلمين البحث في موضوعات من شأنها أن تساعد في تنميتهم تربوياً ومهنياً.
- أن يساعدهم في اختيار عناوين معيّنة تساعدهم في معالجة القضايا التي تهمهم.
- أن يوصي بقراءة كتب، أو أبحاث، أو مقالات، يمكن أن تساعدهم في التخلّص من المشكلة التي يعانون منها.
- قد يصوّر الموجه مقالاً أعجبه، ويرسل صورة منه إلى إدارات المدارس ليتمّ تعميمه على المعلمين (الدعيلج، ٢٠١٥).

٧-٢ - **النشرات التربوية:** هي وسيلة اتّصال كتابية بين الموجه التربوي وجميع المعلمين الذين يعمل معهم، ينقل من خلالها إلى المعلمين بعض خبراته وقراراته ومقترحاته ومشاهداته بقدر معقول من الجهد والوقت (عطوي، ٢٠٠١).

ورغم أن النشرة التربوية لا توفّر عنصر الاتّصال والتفاعل الشخصي بين الموجه والمعلم، إلّا أنّها تتضمّن اتّصلاً دائماً وإثارة مستمرة ومنظمة للنمو المهني للمعلمين، ممّا يتطلب الإعداد الجيد والمتكامل لتكون النشرة التربوية وسيلة توجيهية فاعلة، وعلى أن تكتسب صفة الاستمرارية والانتظام (جلس والعاجز، ٢٠٠٩).

وللنشرة التربوية فوائد عديدة، منها:

- تخدم أعداداً كبيرة من المعلمين في أماكن متباعدة.
- تمثّل مصدراً مكتوباً يمكن الرجوع إليه عند الحاجة.
- تساعد في تعميم الخبرات التربوية.
- تعرّف المعلمين بأفكار وممارسات حديثة على المستوى المحلي والعالمي.

- تزود المعلمين بإرشادات وتوجيهات خاصة بإعداد الوسائل التعليمية والنشاطات والاختبارات.
- توضيح خطة الموجّه التربوي للمعلمين، وتحديد أدوارهم فيها.
- إثارة بعض المشكلات التعليمية لحفز المعلمين على التفكير فيها، واقتراح الحلول المناسبة.
- توثيق الصلة بين الموجّه التربوي والمعلمين (الدعيلج، ٢٠١٥؛ الطعاني، ٢٠٠٥).

٧-٣- **الاجتماعات مع المعلمين:** وهي أسلوب توجيهي يهدف إلى تحسين التعليم عن طريق إثارة قابلية المعلمين للنمو المهني من خلال تبادل الأفكار، والاستعداد لمناقشة قضايا محددة، ويدور فيها النقاش حول عدد من القضايا التربوية التي تهّم المعلمين في الميدان، ويستند إلى العمل الجماعي والمسؤولية المشتركة لتحقيق الأهداف (طافش، ٢٠٠٤).

ويرى حلس والعاجز (٢٠٠٩) أن هذه الاجتماعات تأخذ أشكالاً متعدّدة هي:

الاجتماع الفردي: ويكون بين الموجّه التربوي وأحد المعلمين ويمكن أن يكون بمبادرة من الموجّه أو بطلب من المعلم نفسه أحياناً، ويأخذ هذا النوع شكل المقابلة ويوفّر خبرة مهنية عند المناقشة تسهّل نموّ الموجّه والمعلم معاً من خلال تفاعلها.

اجتماع الفئة الواحدة: يتّخذ شكل تنظيم لقاء مع فئة من المعلمين الذين تجمعهم حاجة مهنية مشتركة، كأن يعقد اجتماع معلمي مادة دراسية معينة، أو معلمي صف أو مرحلة معينة.

الاجتماعات العامة أو الجماعية: قد تتطلب الحاجة من الموجّه الدعوة لعقد اجتماع عام لجميع المعلمين في المدرسة، أو معلمي مجموعة من المدارس، بهدف تقديم خدمة توجيهية لهم جميعاً، أو مناقشة مشكلة مهنية عامة، ويوفر هذا الأسلوب الوقت ويؤدي لتبادل الخبرات ويساعد على النمو المهني للمعلمين.

وأشارت دراستا Henry (2004)، و Zoulikha (2014) إلى أهمية الاجتماعات التي يعقدها الموجّه مع المعلمين على اختلاف أنواعها، وإلى دورها الكبير في تلبية احتياجاتهم وتعرّف مشكلاتهم وحلّها، ورفع مستوى أدائهم.

٧-٤- **الندوة التربوية:** هي أحد الأساليب التوجيهية الحديثة، تقوم على عرض عدد من القادة التربويين لقضية تربوية أو موضوع محدد، وفتح المجال بعد ذلك للمناقشة الهادفة المثمرة، فهي شبيهة باجتماع المعلمين إلا أنّ محور الندوة هو المحاضر أو المنتدبون الذين يحاضرون في موضوع يشعر المعلمين أنه يمسّ حاجاتهم ويعالج قضايا يعيشونها، وقد تعقد الندوة التربوية مرّة واحدة في الفصل الدراسي ولا تستغرق أكثر من نصف يوم دراسي غالباً.

ومن الأهداف التي تسعى إلى تحقيقها هذه الندوات ما يلي:

- إثراء خبرة معينة وموضوع محدّد بأكثر من رأي وأكثر من رافد.
- إتاحة الفرصة لنقاش هادف ومثمر حول ما تمّ عرضه من أفكار.

- تحقيق التواصل بين المشاركين وتوفير فرص يتفاعل فيها المعلمون مع قضايا تربوية تتم مناقشتها وإثرائها.

- تنمية روح التعاون بين المشاركين في الندوة وبين الهيئات الاجتماعية الموجودة في المجتمع المحلي للمدينة أو المحافظة على مستوى الدولة (جلس والعاجز، ٢٠٠٩).

وقد أوصت وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية ببلاغاتها الكثيرة بأسلوب عقد الندوات التربوية، وذلك بأن يقوم الموجه التربوي بعقد ندوات تربوية شهرية، يلتقي فيها معلّمي منطقته، ويثير بعض المشكلات التربوية والتعليمية، وي طرحها للمناقشة، ويتحدث عن الأساليب والطرائق والوسائل التربوية الحديثة، ويقدم التوجيهات والخبرات المسلكية (سنقر، ٢٠٠٨).

٧-٥- المؤتمر التربوي: هو "نشاط جمعي هادف يتبادل فيه مجموعة من المهتمين بالعملية التربوية، من خبراء تربويين وموجهين ومعلمين، خبرات وقضايا وأمور تهمهم سعياً وراء حلول تربوية مناسبة لها" (الطعاني، ٢٠٠٥، ص ٧٠).

والمؤتمرات التربوية تفسح المجال أمام عدد كبير من المعلمين للاطلاع على خبرات جديدة ومتنوعة، من خلال أوراق العمل التي يقدمها مختصون أكفاء يتناولون فيها موضوعاً محدداً، يلي كل ورقة عمل مناقشة هادفة يشارك فيها المعلمون بفاعلية، لكنها مكلفة مادياً وتتطلب وقتاً وجهداً كبيرين في التخطيط والإعداد والمتابعة (أبو عابد، ٢٠٠٥).

يتضح أنّ هناك تشابه بين الندوات والمؤتمرات التربوية من حيث التخطيط والتنظيم والإجراءات، وأيضاً من حيث الفائدة الكبرى التي يتم تحقيقها، لكن المؤتمر التربوي يكون على نطاق أوسع من حيث عدد المشاركين وقد يستمر لعدة أيام.

٧-٦- الزيارة الصفية: وهي من أقدم الأساليب التوجيهية الفردية المعروفة وأكثرها شيوعاً، الهدف منها جمع المعلومات لدراسة الموقف التعليمي التعليمي، حيث يطلع الموجه التربوي ميدانياً سير العملية التعليمية التعليمية، والتحديات التي تواجهها، ويكتشف المهارات والقدرات التي يتميز بها المعلمون، ويحدد نوع المساعدة التربوية التي يحتاجها المعلم لتحسين مخرجات التعليم (سنقر، ٢٠٠٨).

ويضيف نشوان (٢٠٠١) بأن الزيارة الصفية تعدّ ضرورية للموجه التربوي لتحديد نقاط القوة ونقاط الضعف عند المعلمين، ومدى تحقيق الأهداف المتفق عليها كي يستطيع التخطيط لبرامجه التعليمية التوجيهية لعلاج مواطن الضعف وتعزيز مواطن القوة.

ومن المهم أن يكون المعلم على علم بموعد الزيارة الصفية والهدف منها، أو حتى المشاركة في تحديد أهدافها، والعلم أيضاً بأدوار الموجه المتعلقة بتطويره المهني وتقديم الدعم له.

فعندما يكون المعلمون على دراية بأدوار الموجّه المتعلّقة بتطويرهم المهني، فمن المرجّح أن ينظروا إلى زيارته وملاحظاته داخل الصف بشكل إيجابي، لكن إذا كانت آراء المعلمين تجاه الموجّه وزيارته سلبية من المرجّح أن ينظروا إلى ملاحظاته كمنصّات لمهاجمتهم (Tshabalala, 2013).

وتأخذ الزيارة الصفية أنواعاً عديدة، لكل منها أهدافه الخاصة، وهي كالآتي:

- الزيارة الاستطلاعية: تهدف إلى تكوين فكرة أوليّة عن أداء المعلم، وتساعد على تحديد حاجات المعلم التوجيهية، ويمكن استخدامها في برامج التدريب أثناء الخدمة وفي بداية العام الدراسي.
- الزيارة التوجيهية: وهي وسيلة لتقديم خدمات توجيهية للمعلم بهدف مساعدته على تحقيق النمو المهني، وقد تكون بمبادرة من الموجّه التربوي، الذي يخطّط لها في ضوء الاحتياجات التدريبية والمهنية للمعلم، وقد تكون بمبادرة وطلب من المعلم.
- الزيارة المفاجئة: يقوم بها الموجّه التربوي دون إشعار المعلم بها، وهذا النوع لا يحقق الأهداف المرجوة من التوجيه ويرسخ أساليب النقّاش في ذهن المعلم والمتعلمين فيقضي على الثقة بين الموجّه والمعلم، ويناقض المفهوم الحديث للتوجيه التربوي.
- الزيارة المخطّط لها: تتم بناءً على تخطيط مسبق بين الموجّه التربوي والمعلم، وبموعد محدّد من قبل لمناقشة قضايا تتعلّق بالمتعلمين أو المنهاج، أو بسير العملية التعليمية التعلمية، ويسهم هذا النوع من الزيارات في بثّ الثقة في نفوس المعلمين.
- الزيارة التقييمية: تأتي بعد فترة من التدريب في أثناء الخدمة، أو بعد مرحلة من التوجيه التربوي المخطّط نحو مساعدة المعلمين على اكتساب مهارات، أو كفايات تدريبية، أو إدارية للتأكّد من الأثر الإيجابي الذي تحقّق بفعل التدريب.
- الزيارة المطلوبة: تتم إمّا بناءً على طلب مدير المدرسة أو معلّم بلغ درجة من النضج بحيث لا يخل من طلب المساعدة إذا احتاج إليها، كالتشاور حول موقف تعليمي معيّن، أو استخدام طريقة تعليم حديثة، أو حلّ مشكلة عارضة، وإمّا أن تتم بناءً على طلب معلّم متميّز ليعرض على الموجّه بعض الخطط، أو وسائل تعليمية مبتكرة، أو أساليب جديدة في إدارة الصف (صيام، ٢٠٠٧؛ عطاري وآخرون، ٢٠٠٥؛ طافش، ٢٠٠٤).

٧-٧- البحث الإجرائي: هو "نشاط توجيهي تشاركي يهدف إلى تطوير العملية التربوية وتلبية الحاجات المختلفة لأطراف هذه العملية خاصّة من خلال المعالجة العلمية الموضوعية للمشكلات المباشرة التي يواجهونها" (الشهري، ٢٠١٤، ص. ٧٤).

ويرى حلس والعاجز (٢٠٠٩) أنّ للبحث الإجرائي شكلان هما:

- فردية: يقوم به شخص واحد كالموجّه التربوي، أو المعلم، أو مدير المدرسة..

- تشاركي (جماعي): يقوم به أكثر من شخص، كمدير المدرسة بالتعاون مع أحد المعلمين، أو مدير المدرسة وعدد من المعلمين المهتمين بقضية معينة، أو الموجّه التربوي مع أحد المعلمين.

والتوجيه التربوي بمفهومه الحديث يتميز بالطابع التجريبي والأسلوب العلمي، فهو يشجّع المعلمين على جعل الممارسات التربوية الجارية موضوع تساؤل دائم، وعلى وضعها موضوع الاختبار والتقويم والبحث والتحليل العلمي الدقيق، فكثيراً ما تواجه المعلم مشكلات تتطلب منه دراسة قائمة على جمع الحقائق وتحليلها، منها ما يتعلّق بالاختبارات وأساليب الأسئلة، ومنها ما ينتج من تطوير المناهج أو تغيير طرائق التعليم. وقد تحتاج تلك الدراسة إلى البحث والتجريب، لذلك لابدّ للموجّه التربوي من الإحاطة بطرائق البحث العلمي واستخدام الاختبارات لمساعد المعلمين على اختيار المشكلة الجديرة بالبحث والتقصّي، ويرشدهم نحو طريقة الاستنتاج الصحيح (سنقر، ٢٠٠٨).

٧-٨- الدورة التدريبية: وهي من الأساليب الجماعية للتوجيه التربوي، وتعدّ على أساس تخصصات المعلمين، ويتم فيها تدريب المعلمين على المهارات العلمية والعملية التي تحسّن من أساليب تدريسهم، كما يتم فيها عرض لأهمّ المشكلات العملية للمنهاج الدراسي والبرنامج التعليمي والكتب الدراسية وأساليب التقويم (مرسي، ٢٠٠١).

وتهدف الدورات التدريبية إلى:

- تجديد معلومات المعلمين باطلاعهم على الأساليب التعليمية الجديدة.
- التدريب على صنع الوسائل واستخدامها.
- إثارة النمو المهني للمعلمين ودفعهم إلى الاستزادة والمتابعة.
- إطلاع المعلمين على ما يستجد من اتجاهات تربوية حديثة.
- تزويد المعلمين بمعلومات ثقافية ذات مردود إيجابي (الابراهيم، ٢٠٠٢).

٧-٩- الدروس التوضيحية (التطبيقية): هي "أسلوب علمي عملي يراد به عرض أساليب تعليمية، أو تجريب طريقة تعليمية جديدة بأسلوب واضح ومفهوم معدّ إعداداً دقيقاً مصحوباً ببعض الوسائل التقنية التعليمية، مع مراعاة أفضل الأساليب التربوية الناجحة" (حلس والعاجز، ٢٠٠٩، ص ٧٠).

ويعرف الدرس التوضيحي بأنه: "ذلك الموقف التدريبي المخطّط والمنظّم والهادف الذي تتاح فيه الفرصة أمام المعلم لمشاهدة عرض أدائي عملي لمهارات تعليمية محدّدة ليتعلّم أداءها بما يساعده على تحسين كفاياته التعليمية وأساليب تعلّم تلاميذه" (العمارة، ٢٠٠١، ص ١٩٦).

ويهدف الدرس التوضيحي إلى تحقيق مجموعة من الأهداف، منها:

- إثارة دافعية المعلمين لتجريب واستخدام طرق جديدة.
- تعطي الدروس التوضيحية الدليل على إمكانية تطبيق الأفكار والأساليب التي يتحدّث عنها الموجّه.

- تتيج مناقشة الأفكار والصعوبات التي تعترض عملية التطبيق وإمكانيته في مختلف الظروف.
- إتاحة الفرصة للموجه لاختبار فاعلية أفكاره وإمكانية تطبيقها في الظروف الموضوعية المتاحة (عبد الهادي، ٢٠٠٢).

وعادةً ما يتم تكليف المعلم الكفاء القادر على تحقيق أهداف الدرس بشكل فاعل، أو قد يقوم الموجه التربوي نفسه بتنفيذ الدرس.

٧-١٠ - **الزيارات المتبادلة بين المعلمين:** هي أسلوب توجيهي يقوم بتنفيذه المعلمون الذين يقومون بتدريس مقرر واحد، أو مقررات متقاربة، أو صف واحد، تحت إشراف الموجه التربوي، أو مدير المدرسة، حيث يتم إعداد برنامج عمل محدّد بزمان، وهذا الأسلوب يُعدّ بمثابة برنامج تدريبي يتم تنفيذه في مدرسة واحدة أو أكثر (الدعيلج، ٢٠١٥).

ويعدّ هذا الأسلوب أسلوباً توجيهياً تعاونياً نظماً ومباشراً، يقوم من خلاله أحد المعلمين أو بعضهم بزيارة زميل لهم داخل الصف أو خارجه، في المدرسة ذاتها أو في مدرسة أخرى بالتنسيق مع الموجه التربوي من أجل تبادل الخبرات بين المعلمين (أبو عابد، ٢٠٠٥).

٧-١١ - **الورشة التربوية (المشغل التربوي):** هو أسلوب من أساليب التوجيه التربوي يؤدي إلى النمو المهني للمعلمين أثناء الخدمة، ويعمل على تغيير أفكار واتجاهات المعلمين وتلبية حاجاتهم، ويشير اهتمامهم لتحسين طرق وأساليب عملهم. وهو اجتماع عملي للمعلمين يتيح لهم الفرصة لبحث المشاكل التربوية وعلاجها يعمل فيها المشتركون أفراداً أو جماعات. (الابراهيم، ٢٠٠٢)

وهناك مجموعة من الأهداف التربوية التي يمكن تحقيقها من خلال المشاغل أو الورش التربوية، منها:

- إعداد خطة سنوية أو يومية.
- تحليل محتوى وحدات دراسية.
- إعداد اختبارات.
- إنتاج وسائل تعليمية معينة.
- إتاحة فرص النمو للمعلمين عن طريق العمل لتحقيق أهداف مشتركة.
- توفير فرص أمام المعلمين لمواجهة المشكلات التي تهمهم.
- وضع المعلمين في مواقف يتحملون فيها مسؤوليات التعليم ومهامه.
- إكساب المعلمين خبرة في العمل التعاوني.
- تعريف المعلمين بطرائق وأساليب يستطيعون استخدامها عند العودة إلى مدارسهم.
- إيجاد المواقف التي يقوم فيها المعلمون بتقويم جهودهم وأعمالهم.
- توفير الفرص والمواقف التعليمية التي تساعد على رفع الروح المعنوية للمعلمين (سلامة، ٢٠٠٨؛ عطاري، ٢٠٠٤).

٧-١٢ - **التعليم المصغّر:** هو موقف تعليمي تعليمي حقيقي، تبسط فيه التعقيدات داخل غرفة الصف من حيث محتوى الدرس ومدته وعدد التلاميذ، ويدرب المعلم على مهارة معينة يطبقها ثم يتلقى تغذية راجعة خارجية من الموجّه التربوي أو الزملاء، وتغذية راجعة ذاتية بمشاهدة تسجيل أدائه للمهارة التي تدرب عليها، ويتكرر ذلك حتى يتمكن المعلم من المهارة كاملة (أبو عابد، ٢٠٠٥).

ويقدم التعليم المصغّر فوائد كثيرة لبرامج تأهيل وتدريب المعلمين قبل وأثناء الخدمة، منها:

- يمثل أسلوباً سهلاً وممتعاً لمساعدة المعلمين على اجتياز البدايات الصعبة في مهنة التدريس.
- يوفر فرصة لتحديد المهارات والسلوكيات التدريسية الفرعية، والتدريب على كلّ منها منفردة.
- يساعد في حلّ مشكلات المعلمين الذين يعانون من صعوبات في بعض المهارات والمهام التدريسية.
- يمكن المتدربين من إتقان مهارات الملاحظة والتحليل والتقييم، بالإضافة إلى المشاركة في التغذية الراجعة.
- يوفر أداة قيمة من أدوات التأمل والتقييم الذاتي (التسجيل المرئي والتغذية الراجعة) (فيفر وندلاب، ١٩٩٣/١٩٩٧).

ومن خلال الأساليب التوجيهية السابقة يتبين أنّ جميعها يحتاج إلى تخطيط مسبق، وإعداد وتنظيم بالتعاون مع الأطراف المعنية بالعملية التربوية، ولا يوجد أسلوب أفضل من أسلوب آخر، فلكل أسلوب أهميته واستخدامه، وينبغي على الموجّه التربوي أن يختار منها ما هو مناسب للموقف التعليمي التعليمي بجوانبه المختلفة، وقد يستخدم الموجّه أحياناً أسلوبين أو أكثر بحسب ما يقتضيه الموقف التعليمي، وهذه الأساليب تتكامل مع بعضها لتحقيق الغاية المرجوة من عملية التوجيه التربوي، وهي الارتقاء بالعملية التربوية.

وبعد هذا العرض لأبرز الموضوعات في مجال التوجيه التربوي، لابدّ من الإشارة إلى أهمية عملية التوجيه التربوي، وضرورة الاهتمام بتطويرها، وتدريب كوادرها من الموجهين التربويين حتى يكونوا خير قدوة للمعلمين، ومصدراً لكافة أنواع الدعم، ويكون لهم الأثر الفعال والدور الكبير في تحسين جودة العملية التعليمية التعليمية، وفي المحور اللاحق (المحور الثاني) سيتم الحديث عن دورهم في عملية تطوير المناهج التعليمية، وأهمية هذا الدور.

المحور الثاني

(دور الموجه التربوي في تطوير المناهج التعليمية):

١. تطوّر مفهوم المناهج التعليمية.
٢. تعريف عملية تطوير المناهج التعليمية.
٣. دواعي تطوير المناهج التعليمية.
٤. أسس تطوير المناهج التعليمية ومبادئه.
٥. مراحل عملية تطوير المناهج التعليمية.
٦. تطوير مناهج التعليم ما قبل الجامعي في الجمهورية العربية السورية.
٧. القائمون على عملية تطوير المناهج التعليمية.
٨. دور الموجه التربوي في عملية تطوير المناهج.
٩. أهمية تدريب الموجهين التربويين لمواكبة التطورات التربوية.

دور الموجه التربوي في تطوير المناهج التعليمية

تمهيد:

سيتم في هذا المحور عرض بعض العناوين الفرعية المرتبطة بموضوع تطوير المناهج التعليمية، حيث سيتناول مفهوم المناهج التعليمية وعملية تطوير المناهج، وما طرأ عليهما من تطورات، وسيبحث في دواعي تطوير المناهج وأسسها، ومراحل عملية التطوير، وسيقدم لمحة مختصرة عن تطوير مناهج التعليم ما قبل الجامعي في الجمهورية العربية السورية ثم سيتطرق إلى القائمين على عملية تطوير المناهج التعليمية، وأدوار الموجه التربوي في عملية التطوير، وأهمية تدريب الموجه التربوي لمواكبة التطورات التربوية.

١ - تطوّر مفهوم المناهج التعليمية:

تهدف التربية إلى إعداد الإنسان للحياة في المجتمع مستخدمةً في تحقيق هذا الهدف وسائل متعدّدة، والمنهاج التعليمي من أبرز وسائل التربية لتعديل سلوك الفرد، وتنمية قدراته، وتكوين اتجاهاته، وإشباع حاجاته بما يخدم تقدّم المجتمع.

ونتيجةً لتطوّر التربية من حيث مفهومها وأهدافها ونظرياتها، كان لابدّ لوسائلها من أن تتطوّر ولاسيّما المناهج التعليمية بمختلف عناصرها، الأمر الذي جعل التربويين يدعون إلى ضرورة الاهتمام بالمنهاج تخطيطاً وتنفيذاً وتقويماً وتطويراً، لكي يصبح بالشكل الذي يستجيب للمتغيّرات والاتّجاهات التربويّة الحديثة.

لكن قبل أن يصل المنهاج إلى مفهومه المطوّر، كان قد حُدّد بالمادة التعليمية، أو محتوى المقرر الدراسي، وذلك حسب التعريفات السابقة للمنهاج، حيث عرف بأنه: "مجموعة المعارف والحقائق والمفاهيم والأفكار التي يدرسها المتعلّمون في صورة مواد دراسيّة، اصطُح على تسميتها بالمقرّرات الدراسيّة" (إسماعيل وإبراهيم، ٢٠٠٧، ص ١٣).

أمّا مهمّة إعداد المنهاج بمفهومه القديم، أو إدخال تعديلات عليه، فقد كانت خاصة بلجان من المتخصّصين بالمواد الدراسيّة، وكان يتم التشديد على ضرورة التقيّد التام بالموضوعات التي يتم تحديدها من قبل تلك اللجان، وكان إنقاز دراسة هذه الموضوعات واستظهار ما بها من معلومات هو الغاية المتوخّاة (مرعي والحيلة، ٢٠٠٠).

وبعد أن ظهر قصور المنهاج بمفهومه القديم عن تلبية حاجات المتعلمين من ناحية، وحاجات المجتمع من ناحية أخرى، وبعد أن بيّنت التطبيقات العملية عجز المنهاج عن مجاراة التقدم والتطور في مجالات الحياة المختلفة، اتسعت النظرة إليه، فأصبح يُنظر إليه بأنه أكثر من كونه قائمة من الموضوعات التي تقدّمها المدرسة ليدرسها المتعلمون وفق ترتيب معين وتسلسل زمني معين، دون أي اعتبار يُذكر للمتعلم واستعداداته الفكرية والمؤثرات التي يخضع لها، وأصبح يتعدى ذلك بكثير ليشمل كل الخبرات المنظمة التي يأخذها المتعلم، أو التي يمر بها بسبب المدرسة، على أن تشمل هذه الخبرات الفعاليات والأنشطة الصفية والفعاليات والأنشطة اللاصفية أيضاً (إبراهيم، ٢٠٠٠).

ويعرّف المنهاج بمفهومه الحديث على أنه: الخبرات التعليمية المتنوعة التي تُقدّم للمتعلمين في سبيل تحقيق أهداف التعليم (Hon- Kwan, 2000).

كما يعرف بأنه: خطة التعلم، على اعتبار أنّ هذا التعريف البسيط لا يضيق المفهوم وإنما يسمح بكل أنواع التوضيح للمستويات والسياقات والتمثيلات التي تحدّد المنهاج التعليمي (Thijs & Akker, 2009).

ومع تطور مفهوم المنهاج واتساعه وتعدّد تعريفاته، تعدّدت عناصره أيضاً ولم تعد تقتصر على المحتوى كما كان سائداً، فأصبحت عناصر المنهاج أربعة، وتتمثل هذه العناصر بالأهداف، والمحتوى، وطرائق التدريس والأنشطة، والتقويم.

ويرى الربيعي (٢٠١٦) أن عناصر المنهاج ستة عناصر، تتمثل بالأهداف، والمحتوى، وطرائق التدريس، والوسائل التعليمية، والأنشطة والفعاليات المصاحبة، والتقويم.

وأضاف إسماعيل وإبراهيم (٢٠٠٧) عنصراً جديداً إلى المنهاج هو دليل المعلم على اعتبار أنّ كل ما يصدر للمعلم من مواد تعليمية يعتبر جزءاً مكملًا للمنهج أو عنصراً من عناصره.

ومهما اختلفت الآراء حول تحديد عناصر المنهاج الأساسية، فإنّ هذه العناصر مترابطة ومتداخلة فيما بينها، بحيث ترتبط ببعضها ارتباطاً وثيقاً، يجعل كل عنصر يؤثر في بقية العناصر ويتأثر بها، فهذه العناصر متكاملة مع بعضها وأساسية في تكوين المنهاج.

وقد حدّد كل من (Glatton and Jailall (2000) شروطاً لمناهج التعليم الجديدة، أبرزها:

١. مزيد من العمق وقليل من المعالجة السطحية.
٢. مزيد من مواكبة الفروق الفردية بين المتعلمين من خلال تنويع الخبرات والوسائل والأساليب.

٣. التركيز على النقاط المشتركة (الخصائص - الاحتياجات - الميول) لدى جميع المتعلمين.

٤. التأكيد على كل من المعارف والمهارات والاتجاهات في جميع موضوعات المنهاج.

٥. التركيز على حل المشكلات الذي يتطلب استخدام العديد من إستراتيجيات التعلم الحديثة.

٦. التأكيد على مفهوم المنهاج المتعلم الذي يعني وصول جميع المتعلمين إلى حدّ التمكن والانتقان.

ويضيف مرعي والحيلة (٢٠٠٠) شروطاً أخرى للمنهاج الحديث:

١. يراعي واقع المجتمع وفلسفته وطبيعة المتعلم وخصائص نموه، ويتم ذلك في ضوء ما انتهت إليه

الدراسات في هذا المجال.

٢. يعكس التفاعل بين المتعلمين والمعلمين والبيئة المحلية وثقافة المجتمع.

٣. ينظر إلى المادة الدراسية على أنها جزء منه، ووسيلة من وسائل تعديل سلوك المتعلم وتقويمه من

خلال الخبرات التي تتضمنها.

٤. يساعد المتعلمين على تقبل التغيرات التي تحدث في المجتمع، والتكيف مع متطلباتها.

٥. يهتم بتنمية شخصية المتعلم بجميع أبعادها، وتنمية قدرته على التعلم الذاتي، وتوظيف ما تعلمه

في حياته اليومية.

٦. يهتم بتنسيق العلاقة بين المدرسة والأسرة من خلال مجالس الآباء، والاستفادة من خبرات

المتخصصين منهم.

٧. ينوّع المعلم أثناء تنفيذه في طرائق التعليم، ويتعاون مع المتعلمين في اختيار الأنشطة التعليمية

المناسبة لهم وطرق تنفيذها، مما يثير حماسهم ودافعيتهم للتعلم.

٨. يهتم بأن تضطلع المدرسة بدورها كمركز إشعاع في بيئتها وأن تتعاون مع المؤسسات والهيئات

الاجتماعية ذات العلاقة بالمؤسسة التعليمية.

٩. يُعدّ بطريقة تعاونية ولا يقتصر على اللجان المتخصصة، بل يتم إشراك بعض المعلمين

والإداريين والموجهين وأولياء الأمور والمتعلمين وكل من له علاقة بالعملية التربوية.

وهكذا تطوّر مفهوم المنهاج واتّسع ليتناسب مع النظرة التربوية الحديثة له، وتطوّر كل ما يندرج تحته

من عناصر، وما يتعلّق به من عمليات، وذلك مجاراةً للتقدّم والمستجدّات التربوية، في سبيل الارتقاء

بالعملية التربوية وتحقيق غاياتها.

٢- تعريف عملية تطوير المناهج التعليمية:

إن مصطلح تطوير المناهج التعليمية مصطلح شائع بين جميع التربويين، جاء نتيجةً لتطور الفكر التربوي. وقد كانت البداية في ظهور مصطلح "تغيير المناهج"، ويعني أن تُستبدل مناهج سائدة بمناهج أخرى جديدة، وفي كثير من الأحيان اقتصر التغيير على حذف موضوعات وإضافة موضوعات أخرى، والتغيير هنا كان يقتصر على محتوى المنهاج فقط. وتبع ذلك ظهور مصطلح "مراجعة المناهج"، ويعني أن يقوم الخبراء بقراءة محتوى المنهاج ومناقشة موضوعاته، وحذف ما يرون حذفه، وإضافة ما يرون إضافته، وهذا التغيير لا يختلف كثيراً عن سابقه. ثم ظهر مصطلح "تقويم المناهج"، واكتشف الخبراء القائمون على عملية التقويم أن هذه العملية تحتاج إلى تقويم شامل يضم جميع عناصر المنهاج وليس فقط محتواه. ولما كانت عملية التقويم ليست هي الهدف الأساسي والعملية الختامية، بدأت الأنظار تتجه إلى عامل الوظيفة في عملية التقويم باعتبارها البداية لعملية "تطوير المنهج" (اللقاني وحسن، ٢٠٠١).

وإذا كان المقصود بالتطوير الوصول بالشيء المراد تطويره إلى أفضل صورة ممكنة فإن عملية تطوير المناهج لا تختلف كثيراً عن هذا المعنى. فتطوير المناهج هو: مجموعة من الأنشطة المنسقة التي تقوم على أسس علمية ومنطقية، وتهدف هذه الأنشطة إلى تحسين تعلّم المتعلمين ورفع مستوياتهم (Tubsree & Bansong, 2013).

بينما يرى مرعي والحيلة (٢٠٠٤) بأن عملية تطوير المنهاج هي عملية من عمليات المنهاج الأربع (التصميم، التنفيذ، التقويم، التطوير)، أو هو من عمليات هندسة المنهاج يتم فيها تدعيم جوانب القوة، ومعالجة أو تصحيح نقاط الضعف في كل عنصر من عناصره تصميماً وتنفيذاً وتقويماً، وفي كل عامل من العوامل المؤثرة فيه، في ضوء معايير محدّدة، وطبقاً لمراحل معيّنة.

وقد يحدث خلط بين مفهوم التطوير ومفاهيم أخرى كالتحسين والتغيير، فالتحسين يشير إلى المحاولة المقصودة لتحسين الممارسة التربوية عن طريق إدخال تعديلات معيّنة على بعض أجزاء المنهاج دون تغيير في المفاهيم الأساسية أو الهيكل العام له، لكن تطوير المنهج أكثر شمولية من التحسين حيث يشمل جميع عناصر المنهاج، أما مفهوم التغيير يحدث بقصد أو بدون قصد، أي يحدث نتيجة ظروف خارجة عن إرادة الإنسان، لكن التطوير يحدث بإرادة الإنسان ورغبته في الوصول إلى الأفضل، والتغيير قد يكون نحو الأفضل وقد يكون نحو الأسوأ، وهو جزئي ينصبّ على جانب معيّن، في حين أن التطوير شامل لكل جوانب المنهاج ويؤدي دائماً للأفضل (اللقاني، ٢٠١٣).

بالإضافة إلى الخلط الذي قد يحدث بين مصطلحي بناء المنهاج وتطوير المنهاج، لكن من الأنسب استخدام مصطلح بناء المنهاج عند الحديث عن المناهج الجديدة التي لم تكن قائمة على الإطلاق، وهذا يفترض أن المنهاج يبدأ من نقطة الصفر، لكن هذا الأمر غير صحيح فيما يتعلق بإحداث تغييرات وتعديلات في المناهج التعليمية التي هي قائمة بالفعل، لذلك يُفضل هنا استخدام مصطلح تطوير المنهاج (إسماعيل وإبراهيم، ٢٠٠٧).

فعملية تطوير المناهج لا تبدأ من الصفر وإنما تنطلق من واقع يتمثل في مناهج تُطبق وتعليم قائم، ومن الضروري دراسة هذا الواقع دراسة علمية في ضوء احتياجات التطوير التربوي.

وفي عملية تطوير المناهج لابد من تطوير جميع عناصر المنهاج، فحتى لو كان الخلط في جانب أو عنصر واحد من المنهاج فلا بد أن يتناول التطوير جميع العناصر، فالخلط في عنصر معين سيؤثر على باقي العناصر، لكون هذه العناصر مترابطة مع بعضها وكل عنصر يؤثر ويتأثر بالآخر، لذلك نقول أن عملية تطوير المناهج عملية شاملة.

٣- دواعي تطوير المناهج التعليمية:

لا يمكن لأي منهاج مهما بلغت درجة جودة بنائه وتنفيذه وتقويمه أن يقف عند حد معين ويبقى ثابتاً، فالتطوير سمة أساسية يتسم بها العلم والمعرفة والفكر، وتنتج عنها مستجدات تواكب مختلف مجالات الحياة، وهذه المستجدات يجب أن تنعكس على المناهج التعليمية.

لذلك يعد تطوير المناهج من مقومات العمل التربوي وليس عملاً اختياريّاً أو احتماليّاً، وإنما هو عمل أساسي لا يمكن للنظام التعليمي أن يحقق أهدافه إلا بإنجازه على أفضل وجه ممكن (علي، ٢٠٠٣).

ويشير إبراهيم (٢٠٠٠) إلى الحاجة إلى تطوير مستمر للمناهج، لأن التغييرات التي تطرأ على المجتمع، يترتب عليها تغييرات مناظرة في المفاهيم الاجتماعية السائدة، وفي نظرتها إلى حقوق الأفراد ومسؤولياتهم وقيمهم، لذا يضطر المسؤولون عن المناهج إلى إعادة بنائها وتنظيمها من جديد، على أساس من الأفكار والمهارات والقيم الجديدة، لتساير الواقع الاجتماعي من جهة، وحتى لا تُتهم بالتخلف من جهة أخرى، على اعتبار أن المنهاج يترجم واقع المجتمع الموجود فيه.

فالمناهج التعليمية التي كانت سائدة في مرحلة معينة صُممت وكانت مناسبة لظروف المجتمع في تلك المرحلة، وأدت دوراً في خدمته، ولكن التطور السريع الذي حصل في مجالات المجتمع المختلفة الثقافية والاجتماعية والاقتصادية والتقنية يستدعي تغييراً تربوياً موازياً، ويمكن القول أن أهمية عملية تطوير

المناهج تتجلى في أهميّة المنهاج ذاته، وما يحقّقه من أهداف تساهم في تقدّم المجتمع في كل مرحلة من المراحل.

وتوجد عدة أسباب تدعو إلى تطوير المناهج ، منها:

١. قصور المناهج الحالية عن تلبية حاجات المتعلّمين واهتماماتهم.
٢. التغير المستمر والمتلاحق في جميع جوانب الحياة، وتزايد المعارف والعلوم ممّا نتج عنه ظهور مشكلات جديدة تتطلب حلولاً غير تقليديّة، أو ظهور ميول واتّجاهات وحاجات جديدة للفرد والمجتمع تتطلب البحث عن أساليب جديدة للتعامل معها.
٣. مساهمة التطور المعرفي والتكنولوجي في جميع بلدان العالم خشية التخلف عن ركب الحضارة.
٤. قصور المناهج التعليميّة الحاليّة عن تحقيق الأهداف التربويّة، فعملية تطوير المناهج يجب أن تعتمد على نتائج تقويمه، فإذا أظهرت هذه النتائج عدم قدرة المنهاج على تحقيق الأهداف المرجوة منه فإنّ ذلك سبباً مهماً للقيام بعملية التطوير.
٥. الرغبة في الاستفادة من مناهج الدول الأكثر تقدّماً، من خلال أخذ ما هو متناسب مع الفلسفة التربويّة وطبيعة المجتمع، وما يتفق مع الإمكانيات المتوفرة.
٦. ضرورة الاستفادة من تقنيّات المعلومات والاتّصالات في العملية التعليميّة التعلّميّة.
٧. ظهور طرائق واستراتيجيات تعلّم حديثة يجب أخذها في الاعتبار وتوظيفها في المناهج.
٨. عدم مواكبة برامج إعداد وتدريب المعلّمين لمتطلّبات العصر، وعدم توافر برامج التنمية المهنية والمستدامة للمعلّمين (حسن، ٢٠٠٩؛ اللقاني، ٢٠١٣؛ محمد، ٢٠١٢).

وفي ضوء ما سبق يتضح أن تطوير المناهج التعليميّة ضرورة تفرضها متغيرات العصر، ومستجدّات التربية، وحاجة ملحّة يشعر بها أصحاب الفكر التربوي التطويري، وهي بالتأكيد عملية مستمرة لا تنتهي طالما أنّ دواعيها قائمة ومتجدّدة، وبما أنّ أسباب عملية تطوير المناهج كثيرة ومتشعبة في مجالات الحياة المختلفة، فإنّ آثار عملية تطوير المناهج لا تقتصر على المتعلم والمدرسة فقط، بل تنعكس آثارها على المجالات المختلفة، وعلى تقدم المجتمع.

٤- أسس تطوير المناهج ومبادئه:

هناك عدة أسس لتطوير المناهج، وقد ذكر كل من محمد (٢٠٠٦)، ومحمد (٢٠١٢) أبرز هذه الأسس، وهي:

٤-١ - **الفلسفة التربوية:** إنّ الفلسفة التربوية السائدة في المجتمع هي أبرز أسس بناء المناهج وتطويرها، فلكلّ مجتمع فلسفة تربوية منبثقة عن تبنيّه لمدرسة فلسفية فكرية، وينطلق من نظرياتها ومبادئها عند بناء مناهجه التعليمية وتطويرها.

٤-٢ - **ثقافة المجتمع:** لكلّ مجتمع ثقافته الخاصة التي تميّزه عن غيره، لذلك لابدّ للمناهج أن تتضمن أساسيات وجوهر الثقافة لأنها سمة المجتمع، وأن تراعي الخصائص الثقافية المحلية لأنّ جميعها يكون السمة القومية لثقافة المجتمع، وأن تقدّم تبريرات وتفسيرات لأية تغيّرات ثقافية طارئة، ولابدّ من تضمين أساسيات المعارف والمهارات والقيم والاتجاهات في المناهج على اعتبارها توجه سلوكيات الأفراد وعلاقاتهم مع الآخرين ومع المجتمع.

٤-٣ - **حاجات المجتمع وخصائص العصر:** يمثل المجتمع مصدراً مهماً لاشتقاق غايات التربية وأهداف التعليم، ولاشك أنّ حاجات المجتمع ومتطلباته غير ثابتة، فهي في تغيّر مستمر، يتماشى مع روح العصر ومستجدّاته، وأيّ تغيّر في جانب واحد من جوانب المجتمع لابدّ أن يؤدي إلى حدوث تغيّر في الجوانب الأخرى، وهذا ينعكس على مناهج التعليم التي تمثل أداة المؤسسات التعليمية لتحقيق أهدافها المشتقة أصلاً من أهداف المجتمع وبالتالي فإنّ بناء المنهاج وتطويره ينبغي ألاّ يبتعد عن حاجات المجتمع ومتطلباته، وأن ينقل للمتعلمين صورة عن طبيعة المجتمع ومشكلاته، ويوفّر لهم فرص التعلم التي تؤدي إلى مشاركتهم الفعلية في تقدم المجتمع وتطويره.

٤-٤ - **خصائص المتعلّم وحاجاته:** لا يمكن بناء أيّ منهاج تعليمي بعيداً عن خصائص المتعلّم وحاجاته في كل مرحلة من مراحل نموّه، ولا يمكن تجاهل هذا الجانب الجوهرى عند محاولات تطوير المناهج، وبما أنّ المتعلّم يحيا في بيئة متغيرة تمثل جزءاً من مجتمع مستمر في التغيّر، فإنّ هذا المتعلّم هو الآخر متغيّر في خصائصه وحاجاته وميوله ومشكلاته، وكل ذلك ينبغي أخذه بعين الاعتبار عند القيام بتطوير المناهج.

٤-٥ - **تطوّر علوم التربية:** إنّ أيّ تطوير للمناهج ينبغي أن ينطلق من التغيّرات والتطوّرات التي تحدث في نظريات التربية وعلم النفس.

من خلال ما سبق يتضح أنّ هذه الأسس مترابطة مع بعضها ومتكاملة، فلن تكون فلسفة التربية في مجتمع ما بعيدة عن أهداف التربية فيه، ولن تكون فرص التعلّم منفصلة عن طبيعة المعرفة، ولن يكون علم النفس بعيداً عن اختيار الأهداف والمحتوى وتنظيمه، وكل ذلك لن يُؤتي ثماره بعيداً عن ديناميات الجماعة والتفاعل بين المعلم والمتعلّم بطرائق وأساليب تعليم مناسبة تراعي الخبرات الاجتماعية والخلفيات الثقافية.

ومن هذه الأسس يمكن اشتقاق مجموعة من المبادئ التي ينبغي مراعاتها من قبل القائمين على عملية التطوير، وأبرز هذه المبادئ:

١. أن تتم عملية التطوير في ضوء الطريقة العلمية في البحث والتفكير، وتعتمد التخطيط، وتُسبق بعملية التقويم التي تحدّد لها نقاط القوة وجوانب الضعف.

٢. أن تنطلق عملية التطوير من الأسس التربوية والنفسية التي بُنيت عليها عملية تصميم المنهاج، لكن قد تخضع هذه الأسس نفسها إلى تطوير أيضاً.

٣. أن تساير عملية التطوير تطوّر الاتجاهات العالمية والتطور العلمي والتكنولوجي وروح العصر.

٤. أن تكون عملية التطوير شاملة لكل عناصر المنهاج وعملياته، ومتوازنة بحيث تحقّق التوازن بين جوانب نمو المتعلّم المختلفة، وبين الجانب العملي والجانب النظري وهكذا.

٥. أن تتم عملية التطوير بتعاون كل من له علاقة بالعملية التعليمية التعلمية بشكل مباشر أو غير مباشر، كالمعلّم والمتعلّم والمدير والموجّه وولي الأمر، وليس مهماً أن تكون المشاركة بمقايير متساوية.

٦. أن تستخدم عملية التطوير كلّ الإمكانيات المادية والبشرية المتاحة.

٧. أن تتم عملية التطوير بعد التأكد من تهيئة القائمين عليها، وتوافر الاستعدادات والقدرات والدافعية لديهم.

٨. مراعاة إمكانية تطبيق ما تقترحه عملية التطوير بأقل كلفة وأعلى فاعلية وأقصر وقت.

٩. أن تتسم عملية التطوير بالاستمرارية حتى يتمكّن المنهاج من مسايرة التغيرات والتطوّرات في مجالات الحياة المختلفة.

١٠. مراعاة تراكم الخبرات أثناء تطوير المناهج، بمعنى أن يكون نمو الخبرة واتّساعها وتأصيلها من صف إلى آخر في تصوّرات القائمين على التطوير منذ البداية.

١١. إنّ العلاقة بين تقويم المنهج وتطويره علاقة حلقيّة وليست خطيّة، وبالتالي لا تطوير قبل التقويم، ولا تقويم إلا إذا استتبعه تطوير وهكذا.

١٢. لا بدّ من التجريب المبدئي للمناهج المطوّرة ثم التجريب الموسّع قبل التعميم (اللقائي وحسن، ٢٠٠١؛ مرعي والحيلة، ٢٠٠٤).

إنّ الأخذ بالأسس العامة لبناء المناهج وتطويرها، ومراعاة المبادئ السابقة الذكر، هو أمر ضروري وأساسي حتى تحقّق عملية تطوير المناهج أهدافها المرجوة بفاعليّة وكفاءة، وتعود على المجتمع بالتقدّم.

٥- مراحل عملية تطوير المناهج التعليميّة:

عند بناء أي مناهج، يسير القائمون على تصميمه وفق خطوات أو مراحل متتالية حتى يصلوا إلى وضع هيكله العام، واستكمال عناصره، وتنظيم العمليّات والتفاعلات التي يحتاجها لتحقيق أهدافه، وكذلك فإن عملية تطوير المناهج تحتاج أيضاً إلى خطوات تنطلق منها لتصل إلى أهدافها بشكل واضح ومدرّس.

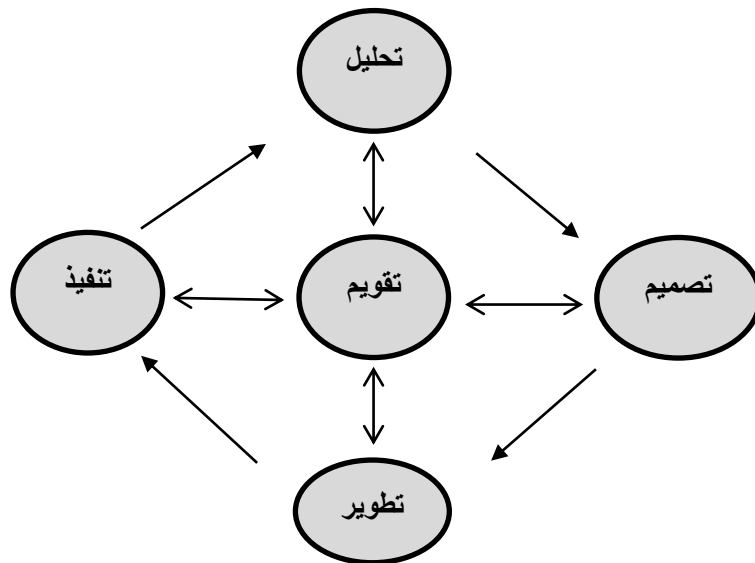
وقد تم تحديد خمسة مراحل لتطوير المناهج، وهي كما يأتي:

١. تحليل الاحتياجات.
٢. وضع الغايات والأهداف.
٣. تحديد المحتوى.
٤. التنفيذ.
٥. التقويم المستمر مع تقديم تغذية راجعة للخطوات الأربعة السابقة (Tubsree & Bansong, 2013).

في حين رأى مذكور (٢٠٠١) بأنّ عمليّة التطوير تتم في ست مراحل هي:

١. مرحلة وضع المبررات لمشروع التطوير: وهي مرحلة البناء، وإعداد تقرير مبدئي يصف عملية التطوير والفئات المقصودة وأهمية مشروع التطوير ومبرراته.
- هذه المرحلة مهمّة جداً يتم من خلالها التخطيط لعمليّة التطوير والفئات ذات الصلة بها، والتحضير لها جيداً. ومن الجدير بالذكر أنّ من يقوم بهذه المرحلة هم خبراء المناهج بالمشاركة مع ممثلين عن المعلّمين والمتعلّمين والموجّهين وعلماء النفس والمتخصّصين في تنظيم المادة العلميّة.

٢. مرحلة تحديد الأهداف: وتتطلب التخصيص والتفصيل في تحديد النتائج المرغوبة لمشروع التطوير، وأن تكون مصاغة بأسلوب إجرائي يسمح بملاحظتها وقياسها، ويتم وضع معايير لقياس ما تحتويه الأهداف من معارف ومهارات وقيم.
 ٣. مرحلة اختيار المحتوى وأساليب التعلم البديلة: أي تقديم المحتوى على شكل وحدات تعليمية، وتعزيز التعلم الذاتي والتعلم التعاوني، وأشكال أخرى من التعلم مما يضمن التفاعل بين المتعلم والمعلم، وبين المتعلم والبيئة التعليمية، ويضمن استمرارية التعلم لديه.
 ٤. مرحلة الاختبار الميداني: ويقصد بها تجريب المنهاج قبل تعميمه لمعرفة مدى ما حدث من تعديل في سلوك المتعلم نتيجة التطوير الذي حصل للمنهاج.
 ٥. مرحلة المراجعة: تتم في هذه المرحلة مراجعة المعلومات التي تم جمعها أثناء الاختبار الميداني من تسجيلات الملاحظين، ونتائج الاختبارات، وتقارير المعلمين، وآراء المتعلمين وأولياء الأمور.
 ٦. مرحلة التنفيذ: فبعد أن تتبين صلاحية المنهاج المطور وفاعليته، يتم تعميمه ليُطبق في جميع المدارس، ولابد أن تعقب هذه المرحلة عملية المتابعة من قبل القائمين على تطوير المنهاج، وقد أشار Mckimm (2003) إلى أن عملية المتابعة للمنهاج عملية ضرورية، ويقصد بها مراقبة دورية وإشراف على كل عمليات وجوانب المنهاج، وتركيز الانتباه على عملية تنفيذه حتى يتمكن القائمون على هذه العملية من اكتشاف نواحي القصور التي تتسبب بعدم تحقيق أهدافه.
- وقد أشار Thijs and Akker (2009) إلى أن الأدب التربوي يحتوي على نماذج متنوعة لتطوير المناهج، لكن يمكن تمييز خمسة مراحل أساسية في هذه النماذج كما يوضحها الشكل (٣) الآتي:



الشكل (٣) مراحل عملية تطوير المنهاج

ففي عملية دورية يتم إجراء التحليل والتصميم والتطوير والتنفيذ والتقويم بشكل تفاعلي، بحيث يبدأ تطوير المناهج بتحليل الوضع الحالي أي تحليل المشكلة، وتحليل السياق والاحتياجات والمعرفة، وبناءً على هذه المرحلة يتم وضع إرشادات التصميم الأولى، ثم تطوير متطلبات التصميم بعناية واختبارها وصقلها حتى تصبح صالحة للاستخدام أو التطبيق، ويلعب التقويم دوراً مهماً في هذه العملية، فكما هو موضح في الشكل السابق يحتل التقويم موقعاً مركزياً.

وقد أشار (Wolf et al 2006) إلى أنّ التقويم يجب أن يتم في جميع مراحل تطوير المنهاج، حيث يبدأ التقويم بالمستوى الأول ومن ثم يتحرك بالتسلسل من خلال باقي المستويات، أي يتم التأكد من خلاله من نجاح كل مرحلة للبدء بالمرحلة التالية.

كما تتجلى أهمية التقويم في كون عملية التطوير نفسها تخضع لعملية تغيير بسبب التطورات الجديدة في الميدان التربوي، وعملية التقويم ضرورية لإبقاء عملية التطوير مواكبة للمستجدات التربوية، وتحافظ عليها في الاتجاه الصحيح (Hussain et al., 2011).

ومهما اختلفت تسمية مراحل أو خطوات عملية التطوير، هي نفسها من حيث المضمون، ولا يمكن الاستغناء عن أية خطوة أو تقديم خطوة على أخرى، فهي جميعها مهمة، ويجب أن تكون متسلسلة كما عرضنا سابقاً بحيث تستند كل خطوة على سابقتها وتمهّد للاحقتها، حتى نصل إلى الغاية المتوخاة من التطوير، وكل عملية تطوير للمنهاج لا تستند إلى خطة علمية ومدروسة وتتم وفق خطوات منظمة فستؤدي إلى تراجع المنهاج بدلاً من تحسينه.

٦- تطوير مناهج التعليم ما قبل الجامعي في الجمهورية العربية السورية:

أولت الجمهورية العربية السورية اهتماماً كبيراً لمنظومة التعليم، وكفل الدستور السوري حقّ التعلم لكل مواطن، وجعله مجاني وإلزامي في مرحلة التعليم الأساسي، ومجاني وغير إلزامي في المرحلة الثانوية.

وفي عام (٢٠٠٣) عُقد المؤتمر العلمي الثالث لكلية التربية بجامعة دمشق والذي تناول قضايا المنهاج المدرسي وبنائه وتطويره، ومدى اتصاله بحاجات المتعلمين والمجتمع، وأوصى بتطوير مناهج التعليم الأساسي لتلبية حاجات المتعلمين وتحقيق الأهداف التي وُضعت من أجلها، ومواجهة متطلبات القرن الحادي والعشرين (عمار، ٢٠٠٣).

وانطلاقاً من أنّ التعليم هو أحد أهم أركان التطوير في المجتمع، خضعت المناهج التعليمية في الجمهورية العربية السورية لعملية تطوير تماشياً مع التطورات العلمية في العالم من جهة، وتلبيةً لمتطلبات

المجتمع من جهة ثانية. وكان وضع المعايير الوطنية لمناهج التعليم العام ما قبل الجامعي أحد الخطوات المهمة على طريق التطوير التربوي، أي جعل العملية التعليمية التعلمية تسير في ضوء معايير محدّدة تجعل المعلمين والمتعلمين وأولياء الأمور على دراية بما يجب تعليمه وما يجب تعلّمه، ومن هنا ظهرت فكرة المنهاج المبني على المعايير الذي يحدّد بشكل تفصيلي المخرجات المرغوبة لكل مرحلة وكل مادة.

وفي عام (٢٠٠٥) قامت وزارة التربية بتشكيل الفريق الوطني لمشروع وضع المعايير الوطنية لمناهج التعليم العام ما قبل الجامعي، وقد تمّ التأكيد عند صياغة هذه المعايير على عدّة أمور أبرزها التركيز على المتعلّم وجعله عنصراً فاعلاً مشاركاً في التنمية، والتركيز على حاجات المتعلّم واهتماماته ومشكلاته، وتمكين المتعلّم من تعلّم يتّصف بالجودة، وتوظيف المهارات المكتسبة في المواقف الحياتية، واستخدام إستراتيجيات التعلّم النشط وطرائق التدريس الفعّالة، واستخدام أساليب تقييم حديثة وذات دلالة.. وغيرها الكثير من الأمور التي تتناسب مع النظريات التربوية الحديثة.

وكانت تجربة المناهج وفق مدخل المعايير تجربة مهمة للنهوض بالعملية التربوية، وأدّت إلى تطوير ملحوظ في المناهج التربوية. ونتيجةً للتسارع العالمي في تطوير مدخل المعايير لدفع المتعلّم للتعلّم وفق رغباته، وذكاؤه، ونمط تفكيره، ووفقاً لمهارات القرن الحادي والعشرين، تمّ إصدار المرسوم التشريعي رقم ٣ للعام (٢٠١٣) القاضي بإحداث المركز الوطني لتطوير المناهج التربوية، والذي يهدف إلى اقتراح الأهداف العامة للتربية، وإعداد المناهج التربوية للمراحل المختلفة، وتطوير الكتاب المدرسي في ضوء المستجدات العلمية والتربوية، والتقييم المستمر للمناهج وتطويرها.

ومن هنا انطلق عمل المركز الوطني لتطوير المناهج لتلبية متطلبات المجتمع، وتحقيق أهداف العملية التربوية، عن طريق تعزيز روح المواطنة لدى المتعلمين وتوجيههم بشكل صحيح لسوق العمل، وإعداد آليات مطوّرة لضبط جودة المناهج التربوية بدءاً من المعايير وصولاً إلى البيئة التربوية، وتحديد جوانب القصور في المناهج القائمة من خلال الملاحظات الميدانية، ومواكبة التغيرات العلمية والتقنية في العالم.

وفي ضوء ما سبق تمّ وضع وثيقة الإطار العامّ للمنهاج الوطني التي تتضمن رؤية النظام التربوي، ورسالته وأهدافه، وأهم المرتكزات التي تقوم عليها عملية تطوير المناهج ومتطلبات تنفيذها. وقد تمّ اعتماد مستلزمات تطوير المناهج مع الأخذ بالاعتبار قضيتي الهوية الوطنية والقيم الإنسانية، ومتطلبات التنمية المستدامة. وفي عام (٢٠١٦) أُقيمت ورشة عمل بعنوان (تعزيز قدرات منسقي المواد في تصميم دروس تفاعلية مبنية على المعايير)، جرى بعدها تشكيل لجان تأليف الكتب المدرسية لجميع المواد، وذلك وفق قدرة المتعلمين واهتماماتهم وخبراتهم، وتطوير ثقتهم في قدرتهم على التعلّم والعمل بشكل مستقل وتعاوني،

وإغنائها بالمعارف والمهارات التي تمكّنهم من حلّ المشكلات واتخاذ القرارات وإحداث تغيير نحو الأفضل في حياتهم وفي مجتمعهم (وزارة التربية، ٢٠١٧).

فالمناهج التعليمية ينبغي أن تخضع لعملية تطوير مستمرة، لا تقف عند حدّ معيّن مادام التطوير التربوي مستمر، ومادامت التغيّرات العلميّة والتقنيّة متلاحقة، فالتغيير هو سبب بقاء الأمم فكيف إذا كان هذا التغيير تطويراً، سيسهم في تقدّمها وازدهارها في كافة المجالات.

٧- القائمون على عملية تطوير المناهج التعليمية:

"تتمثّل أهمّ الجهات القائمة على تطوير المناهج التعليمية في مراكز تطوير المناهج، ومراكز البحوث التربويّة، والمراكز المتخصصة، واللجان الفنيّة الدائمة والمؤقتة، والإدارات التعليميّة المختصّة" (إسماعيل وإبراهيم، ٢٠٠٧، ص. ٣١٣).

وقد اعتادت لجان المناهج سابقاً في مهمّة التطوير على تشكيل فرق من الأكاديميين، وذلك بقصد اختيار قادراً من المادّة العلميّة ووضعها في الكتاب المدرسي بنظام معيّن، ثمّ تطوّر الأمر لتضم فرق العمل في تطوير المناهج خبراء تربويين حتى يكونوا عامل ضبط للجانب التربوي في المناهج المطوّرة.

وتبيّن لاحقاً للتربويين أنّ المعلّم هو العامل الأساسي في عمليّات المنهاج، سواء كانت تخطيطيّة أو تنفيذيّة، في مجال التقويم أو في مجال التطوير، فهو الذي يتعامل مع المنهاج، ويخطّط الخبرات والدروس اليوميّة، ويثير الانتباه ويشبع الحاجات، وهو مدير التفاعل، ومنظّم لبيئة التعلّم، وهو الذي يقوم بدوره في تقويم المتعلم وتقييم المنهاج ذاته، ويستطيع أن يحدّد كل ما يمثّل صعوبة أو عقبة أمام المتعلمين وهم بصدد التقدّم نحو تحقيق أهداف تعلّمهم (اللقاني وحسن، ٢٠٠١).

وقد أشارت العديد من الدراسات إلى أهميّة دور المعلّم في عمليّة تطوير المناهج كدراسات (Drew et al., 2016؛ Hussain et al., 2011؛ Mahmood & Aziz, 2018؛ Squier et al., 2002)، كما أظهرت المعلّم كعامل نشط في عمليّة تطوير المناهج ودعت إلى ضرورة إشراكه في عمليّات المنهاج من تخطيط وتقييم وتطوير والاستفادة من خبراته وأفكاره.

بالإضافة إلى أهميّة دور المعلّم في عمليّة تطوير المناهج، فإنّ دور الموجه التربوي لا يقلّ أهميّة عنه، فكلّ في موقعه يستطيع أن يرى كيف يسير المنهاج، وما مدى فاعليّته بمختلف عناصره في تحقيق أهدافه، وأن يحدّد نواحي القوة ونواحي القصور فيه.

وبما أنّ عملية التوجيه التربوي عملية شاملة، تهتم بكل ما يرتبط بالعملية التعليمية التعلمية، وبما أنّ المنهاج هو الأداة الرئيسة التي تحقّق من خلالها المؤسسة التعليمية أهدافها، فإنّ الاشتراك في تصميم المناهج ومتابعة تنفيذها وتقييمها وتطويرها من أهم الوظائف المناطة بالموجه التربوي. وأظهرت دراسات عدة كدراسات (إسماعيل، ٢٠٠١؛ الحراصي، ٢٠١١؛ داود، ٢٠٠٣؛ الزهراني، ٢٠١٣؛ صطيفي، ٢٠١٥؛ الفهدي وآخرون، ٢٠١٣؛ Patric, 2009)، أنّه يمكن أن يكون للموجه التربوي دوراً أساسياً ومهماً في عملية تطوير المناهج.

أمّا بالنسبة إلى مدير المدرسة، فهو معلّم يمتلك رصيذاً وفيراً من الخبرات، ويتابع ما يحدث داخل الصفوف الدراسية بالنسبة لكل منهاج من المناهج التعليمية، ويستطيع أن يحدّد الإمكانيات المادية والبشرية اللازمة لتنفيذ المنهاج، ويقدم ملاحظاته حول مدى التوافق بين المنهاج والواقع المجتمعي المحيط بالمدرسة، وهذا بدوره يؤثر بشكل كبير في قرارات فريق تطوير المناهج، وبالتالي فإنّ الآراء الواردة من المعلمين والموجهين والمديرين تُعدّ مهمة وأساسية من أجل تقييم المنهاج وتطويره (اللقاني وحسن، ٢٠٠١).

لذلك لا بدّ من تنمية دور الكادر التعليمي والتربوي في تطوير المناهج التربوية، ويُفضّل تشكيل لجنة لمناقشة التوصيات المتعلقة بعمليات تخطيط المنهاج وتنفيذه وتقييمه وتطويره ممثلةً بالموجهين التربويين والمعلمين ومديري المدارس (مدانات وكمال، ٢٠٠٢).

وأظهرت دراستا Squier et al, (2002) و Jagersma & Parson (2012) أنّ للمتعلم دوراً في تخطيط المناهج وتطويرها، وأيضاً للمؤسسات المهنية دوراً في عملية تطوير المناهج، انطلاقاً من أنّ أيّ منهاج تعليمي يهدف إلى إعداد المتعلم إلى الحياة في المجتمع، وتعليمه كيف يمارس حياته، ولاسيما ممارسة حياته المهنية حتى يكون عضواً منتجاً وفعالاً في مجتمعه.

كما يمكن أن يكون لأولياء أمور المتعلمين إسهام كبير في عملية تطوير المناهج، من خلال ما يقترحونه من أفكار وما يقدمونه من آراء حول المناهج التعليمية في مجالس أولياء الأمور.

وبناءً على كل ما سبق يتّضح أنّ عملية تطوير المناهج لا بدّ أن تكون عملية تعاونية، تتضافر فيها جهود أطراف متعدّدة، وهذا يشكّل أحد مبادئ عملية التطوير، وبالتالي ينبغي إشراك كل من له صلة بالعملية التعليمية التعلمية في عملية تطوير المناهج، من معلّم ومتعلّم وموجه ومدير وولي أمر ومؤسسات المجتمع المحلي.

٨- دور الموجه التربوي في عملية تطوير المناهج:

تعد المناهج التعليمية من أبرز مجالات عمل الموجه التربوي، من خلال متابعة تنفيذها وتقييمها وتطويرها، وقد أشار (John 2011) أنَّ أولى المهام المناطة بالموجه التربوي هي المناهج التعليمية، حيث يتجلى دوره في تحديد الأهداف التربوية للمناهج التعليمية، وإحداث التغييرات والتحسينات في المناهج بمختلف المراحل التعليمية، وتنظيم أنشطة التعلم، وتنفيذ وتطوير دورات تدريبية للمعلمين خاصة بالمناهج.

ومن أدوار الموجه التربوي الخاصة بالمناهج:

١. الاهتمام بالمناهج التعليمية، والعمل على تطويرها لتلائم حاجات المتعلمين والمجتمع.
٢. متابعة المناهج من حيث تحقيقها لأهداف العملية التعليمية التعلمية، ومدى مساهمتها للتطورات التربوية وروح العصر.
٣. الإلمام بطرائق التعلم الحديثة المناسبة لتنفيذ المناهج، وتحقيق أهدافها.
٤. تقييم المنهاج من حيث:
 - مناسبة لطبيعة المتعلم من حيث مستوى تطوره المعرفي والمهاري، وتلبية حاجاته واهتماماته.
 - مراعاته للقواعد المنطقية للتنظيم المعرفي، من حيث تعميق وتوسيع مفاهيم المتعلمين وقدراتهم من وحدة إلى أخرى، ومن صف إلى آخر.
 - احتوائه على الخبرات المختلفة اللازمة لتنمية شخصية المتعلم تنمية متكاملة وشاملة لجميع جوانبها.
٥. تعزيز وعي المعلم بأنَّ الكتاب المدرسي لا يحقق وحده أهداف المنهاج، بل لابدَّ من دعمه بمزيد من المعلومات والأنشطة، والوسائل التعليمية، والعمل على تطويرها (حسين وعوض الله، ٢٠٠٦).

وتتمثل أدوار الموجه الخاصة بعملية تطوير المناهج بما يأتي:

١. توجيه المعلمين لدراسة اللوائح والتوجيهات الصادرة عن الجهات المسؤولة في وزارة التربية بشأن المناهج لمتابعة تنفيذها بدقة.
٢. توجيه المعلمين للاطلاع على الأبحاث الحديثة في مجال المناهج، وإطلاعهم على المقالات والمجلات التي تبحث في ميدان المناهج وتطويرها.

٣. تشجيع المعلمين على وضع خطة منظّمة هادفة لمراجعة موضوعات المنهاج المقرّر في نهاية كل وحدة دراسيّة، أو فصل دراسي، وإرشادهم إلى الأساليب الصحيحة.
 ٤. إعداد دراسات وتقارير عن المناهج من حيث أهدافها ومحتواها وأنشطتها وأساليب تقييمها بالتعاون مع المعلمين، ورفع ذلك للجهة المسؤولة للإفادة منها في عمليّة التطوير.
 ٥. تنظيم زيارات بين الاختصاصيين في المناهج والمعلمين لمناقشتهم في المفهوم الحديث للمنهاج ووسائل تطويره (جلس والعاجز، ٢٠٠٩).
- كما ورد في وثيقة كفايات الموجهين التربويين الصادرة عن وزارة التربية والتعليم في السعودية، تحديد للمهارات الضرورية للموجه التربوي في مجال تطوير المناهج، نذكر منها:
١. تحديد أهداف التعليم بمستوياتها المختلفة.
 ٢. صياغة أهداف سلوكيّة جيدة.
 ٣. تصميم وحدات تعليميّة.
 ٤. تصميم خطة دراسيّة نموذجيّة.
 ٥. الإلمام بالمادة العلميّة.
 ٦. توظيف بعض التجارب العالميّة في تطوير المناهج.
 ٧. تحليل المناهج التعليميّة في ضوء أهدافها ومعايير المحتوى الجيد.
 ٨. تحليل أساليب وطرائق التعليم المتضمّنة في المنهاج في ضوء معايير إستراتيجيّات التعلّم والتعليم الحديثة (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٧).
- للموجه التربوي الدور الكبير في تطوير المناهج، فمن خلال متابعته وإشرافه على المعلمين يستطيع تقديم التوجيهات والدعم لمساعدتهم على التطبيق الأمثل للمنهاج، كما يستطيع أن يحدد نواحي القوّة ونواحي الضعف في المنهاج، وتقديم اقتراحات وأفكار لإغنائه وتطويره.
- استناداً إلى ما سبق، ومن خلال اطلاع الباحثة على الأدبيات التربوية والدراسات السابقة التي تناولت موضوع التوجيه التربوي، منها: (أبو شاهين، ٢٠١١؛ أبو عابد، ٢٠٠٥؛ إسماعيل، ٢٠٠١؛ سليم، ٢٠١٥؛ سنقر، ٢٠٠٨؛ فيفر ودنلاب، ١٩٩٧؛ اللقاني وحسن، ٢٠٠١)، ودليل عمل الموجه التربوي، ووثيقة الإطار العام للمناهج الوطنية توصلت إلى وضع مجموعة أداءات للموجه التربوي في مجال تطوير المناهج، ونظمتها في خمسة مجالات، وهي كما يأتي:

أ- مجال التخطيط للمناهج:

- المشاركة في وضع خطط سنوية/ فصلية للمقررات الدراسية في المنهاج.
- الإشراف على تخطيط المعلم للوحدات الدراسية المراد تدريسها في المنهاج.
- توجيه المعلمين نحو وضع خطط (يومية) تعليمية تعلمية مرنة قابلة للتعديل.
- عقد اجتماعات مع المعلمين لتبصيرهم بالأهداف التربوية التي تسعى إليها المناهج المطورة.
- تدريب المعلمين على ربط أهداف كل منهاج مع احتياجات المتعلمين والمجتمع.
- حث المعلمين على وضع أهداف تركّز على مستويات التفكير العليا لدى المتعلمين.
- مساعدة المعلمين على تحديد أهداف تشجّع التعلم الفعال والنشط.
- توجيه المعلمين نحو كيفية ربط المفاهيم والمعارف بالمواقف الحياتية ليسهل فهمها على المتعلمين.
- توجيه المعلمين نحو كيفية ربط معارف المتعلمين ومهاراتهم بالقيم التي تتشدها المناهج المطورة.
- تزويد المعلمين بالطرائق الحديثة لتوظيفها أثناء التخطيط للدروس اليومية.
- عقد اجتماعات مع المعلمين لتبصيرهم بالأهداف التربوية التي تسعى إليها المناهج المطورة.
- تدريب المعلمين على ربط أهداف كل منهاج مع احتياجات المتعلمين والمجتمع.
- حث المعلمين على وضع أهداف تركّز على مستويات التفكير العليا لدى المتعلمين.
- مساعدة المعلمين على تحديد أهداف تشجّع التعلم الفعال والنشط.
- توجيه المعلمين نحو كيفية ربط المفاهيم والمعارف بالمواقف الحياتية ليسهل فهمها على المتعلمين.
- توجيه المعلمين نحو كيفية ربط معارف المتعلمين ومهاراتهم بالقيم التي تتشدها المناهج المطورة.
- تزويد المعلمين بالطرائق الحديثة لتوظيفها أثناء التخطيط للدروس اليومية.

ب- مجال الإشراف على تطبيق المناهج:

- تشجيع المعلمين على تحقيق مؤشرات أداء متنوعة لدى التلاميذ.
- توجيه المعلمين نحو التركيز على الجانب المهاري في مؤشرات الأداء.
- توجيه المعلمين نحو كيفية تناول المحتوى بما يتناسب مع خصائص التلاميذ العمرية والنفسية.
- تدريب المعلمين على تنفيذ الإستراتيجيات التعليمية الحديثة الملائمة للمناهج المطورة.
- تشجيع المعلمين على تنفيذ الأنشطة المتنوعة التي تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين.
- التعاون مع إدارة المدرسة على توفير التسهيلات التي يحتاجها المعلم لتنفيذ الأنشطة المتنوعة.
- إشراك أولياء الأمور في تنفيذ بعض الأنشطة الإثرائية للمناهج بالتعاون مع المعلمين.

- الإشراف على تنفيذ المعلمين لدروس نموذجية بشكل دوري.
- تشجيع المعلمين على تطبيق الدروس التفاعلية التي تتناسب مع المنهاج.
- تشجيع المعلمين على تنفيذ دروس نموذجية للبتّ عبر المنصات التربوية.
- مساعدة المعلم على تفعيل أدواره الجديدة كمرشد وموجه وميسر للعملية التعليمية التعلمية.
- توجيه المعلمين والمتعلمين نحو استخدام المكتبة المدرسية والانترنت ووسائل التواصل الاجتماعي لإغناء المنهاج.
- توجيه المعلمين نحو تعريف المتعلمين بحقوقهم ومسؤولياتهم الاجتماعية والوطنية
- توجيه المعلمين نحو تثقيف المتعلمين بالقضايا المحلية والعربية والعالمية.
- تدريب المعلمين على إكساب المتعلمين مهارات التعلم الذاتي.
- العمل على تفعيل دور المدرسة في الأنشطة الصديقة للبيئة بالتنسيق مع الإدارة والمعلمين.
- الحرص على تطبيق المعلم لكافة أنواع التقويم أثناء تنفيذ الحصة الدراسية (تقويم قبلي، بنائي، ختامي).

- تدريب المعلمين على استخدام أساليب التقويم الشاملة لكل جوانب المتعلم.

ت- مجال تقويم المناهج:

- تقويم مدى ارتباط أهداف المنهاج بحاجات المجتمع والمتعلمين بالتعاون مع المعلمين.
- إرشاد المعلمين إلى كيفية تقويم محتوى المنهاج من حيث ترابطه وملاءمته لخصائص المتعلمين النفسية والعمرية.
- تقويم أنشطة المنهاج المختلفة التي ينفذها المعلم مع المتعلمين.
- تقويم الوسائل التعليمية المتوفرة من حيث كفايتها ومناسبتها للمنهاج.
- تقويم البيئة التعليمية التي يوفرها المعلم للمتعلمين ضمن الغرفة الصفية.
- تقويم أساليب التعليم التي يتبعها المعلم من حيث مواكبتها للاتجاهات التربوية الحديثة.
- تقويم أساليب التقويم المتبعة في المنهاج من حيث تنوعها وشموليّتها.
- مراجعة مواعيد الاختبارات الشفهية والكتابية التي يطبقها المعلم.
- تدقيق توزيع درجات تقويم التلاميذ على المجالات المعرفية والمهارية والوجدانية.
- رصد الاحتياجات التدريبية للمعلمين أثناء الزيارات الصفية وتزويد الجهة المسؤولة بها.
- العمل على تسجيل المواقف التعليمية التعلمية أثناء الزيارة الصفية ليتم تحليلها فيما بعد مع المعلم.

- إشراك المعلم في تقييم أدائه بعد الاتفاق على معايير التقييم.
- تقييم أداء إدارة المدرسة في الإشراف على عمل المعلم.
- تنظيم لقاءات دورية مع المعلمين للحصول على تغذية راجعة حول عناصر المنهاج.
- استطلاع آراء المتعلمين حول المناهج المطورة بالتنسيق مع المعلمين.
- عقد اجتماعات مع أولياء الأمور لاستطلاع آرائهم حول المناهج المطورة.
- إعداد تقارير دورية حول المناهج المختلفة بالتعاون مع المعلمين وإدارة المدرسة ورفعها إلى الجهة المسؤولة.
- الإشراف على تكوين فرق بحثية من المعلمين والإداريين في كل مدرسة لتحديد المشكلات التي تعوق تطبيق المنهاج.

ث- مجال تطوير المناهج:

- تنظيم ورش عمل لاقتراح خطة مناسبة لتطوير منهاج معين.
- الاستناد إلى نتائج عملية تقييم جوانب المنهاج في وضع خطة التطوير المقترحة.
- اقتراح خطة التطوير وفق مراحل متتالية متكاملة بالتعاون مع الأطراف المعنية.
- الحرص على إشراك كل من له صلة بعملية تطوير المناهج (من مدير ومعلم ومتعلم وولي أمر...) في وضع خطة التطوير المقترحة.
- الإشراف على تجريب المنهاج الذي تم تطويره للتأكد من جودته.
- التعاون مع المعلمين والإدارة على دعم المنهاج بأنشطة إثرائية تنمي ميول المتعلمين واهتماماتهم.
- تزويد المعلمين بمصادر تعلم متعددة لاكتساب خبرات متعلقة بتطوير المناهج.
- إعداد نشرات تربوية للمعلمين توضح أبرز المستجدات التربوية وكيفية الاستفادة منها في تطوير المناهج.
- العمل على إكساب المعلمين مهارات التعلم الذاتي ليطوروا أداءهم بأنفسهم.
- اقتراح برامج تدريبية للمعلمين وفق احتياجاتهم المهنية.
- اقتراح برامج تدريبية لمديري المدارس لتنمية أدوارهم في مجال تطوير المناهج.
- السعي إلى نقل خبرات وتجارب بعض المعلمين إلى البعض الآخر.
- السعي إلى تنظيم معارض تربوية أو ندوات لتبادل الخبرات بين المدارس على مستوى واسع.
- الاطلاع على خبرات بعض الدول في تطوير مناهجها التربوية للاستفادة منها في تقديم مقترحات تخدم عملية تطوير المناهج.

- وضع خطط لحلّ مشكلات تطبيق المنهاج بالتعاون مع المعلمين وإدارة المدرسة وأولياء الأمور.
- ج- مجال دعم المناخ التربوي:**
- توفير مناخ مريح يسمح للمعلمين بالتعبير عن مشاكلهم وحاجاتهم.
- الحرص على إقامة علاقات طيبة مع المعلمين قوامها الثقة والاطمئنان.
- تشجيع المعلمين على تجريب الجديد من أفكارهم التربوية.
- تعزيز الأداء المهني الجيد للمعلمين أو الإداريين (عن طريق اقتراح مكافآت مادية أو معنوية).
- الإسهام في تفعيل الحوار الهادف بين المعلم والمتعلمين.
- الإشراف على تنفيذ أنشطة تنشئ علاقات ودية بين المعلمين والمتعلمين (كالرحلات العلمية، الزيارات الميدانية،...).
- ممارسة أساليب توجيهية تنشئ علاقات ودية بين المعلمين ومديريهم (كورش العمل، الندوات، المعارض،...).
- ممارسة أساليب توجيهية تنشئ علاقات ودية بين المعلمين وأولياء الأمور من خلال تنظيم اجتماعات وجلسات حوار فيما بينهم.
- عقد لقاءات دورية مع أولياء الأمور لتعرّف أفكارهم ومقترحاتهم حول المناهج.
- إنشاء مجموعات تواصل الكترونية مع الموجهين الآخرين لتبادل الأفكار والخبرات فيما يخص العملية التوجيهية.
- إرسال تقارير دورية حول سير المنهاج ومعوقات تطبيقه إلى الوزارة عبر مجموعات التواصل الالكتروني.

٩- أهمية تدريب الموجهين التربويين لمواكبة التطورات التربوية:

لكي يحسّن الموجه التربوي ممارساته التوجيهية بالشكل الذي يتناسب مع مفهوم التوجيه الحديث، ولكي يتمكن من مواكبة التغيرات المتلاحقة، والمستجدات التربوية ونقلها إلى الميدان التربوي، وتوظيفها بشكل فعال يخدم العملية التربوية، لابدّ أن يتم إعداده وتدريبه بشكل جيّد يرقى به إلى المستوى المطلوب.

ويقصد بالتدريب: "عملية مخطّطة تهدف إلى تغيير سلوك المتدرب، لتحسين أدائه، ورفع كفايته الإنتاجية" (السعود، ٢٠٠٧، ص. ١٣٣).

وعُرف أيضاً بأنه: "نشاط مخطط يهدف إلى إحداث تغييرات في الفرد والجماعة من ناحية المعلومات والمهارات والاتجاهات، وطرق التفكير والعمل، مما يجعل ذلك الفرد وتلك الجماعة قادرين على القيام بأعمالهم بكفاءة وإنتاجية عالية" (بطاح والطعاني، ٢٠١٦، ص. ١١٢).

أما تدريب الموجهين التربويين فيقصد به: كل برنامج مخطط ومنظم لزيادة فاعلية العملية التوجيهية، عن طريق علاج أوجه القصور، أو تزويد الموجهين التربويين بكل ما هو جديد من معلومات ومهارات، بما يزيد كفاءتهم الفنية، وينمي خبراتهم التربوية (عايش، ٢٠٠٨).

وفي سياق البحث الحالي يمكن تعريف تدريب الموجهين التربويين بأنه: خطة منظمة وهادفة لتنمية المعلومات والمهارات التي يحتاجها الموجهون التربويون، للقيام بأدوارهم في عملية تطوير المناهج بشكل فعال، وذلك من خلال مجموعة جلسات تدريبية تم تنظيمها على شكل أنشطة لتقديم المعلومات اللازمة، وخطوات إجرائية في تنفيذ نماذج توجيهية حديثة للتدريب على المهارات المطلوبة.

وقد حثت معظم الدراسات التي بحثت في دور الموجه وقومت تأثيره على العملية التعليمية التعلمية بمجالاتها المختلفة، على الاهتمام بتدريب الموجه، في النواحي المختلفة حتى يكون دوره فعالاً في مجالات عمله.

كما أظهرت دراسة سليم (٢٠٠٧) _والتي هدفت إلى تقويم الدورات التدريبية للموجهين التربويين في الجمهورية العربية السورية_ ما يأتي:

- عدم انتظام إقامة الدورات التدريبية للموجهين التربويين.
- عدم تحديد أهداف الدورات بلغة السلوك المطلوب تحقيقه، بل كانت محددة بشكل عام.
- عدم وجود دراسات وافية ودقيقة لاحتياجات المتدربين، بل وضعت جميع الدورات للموجهين التربويين بناءً على نظرة واستشفاف للواقع من قبل المسؤولين عن التدريب.
- كانت دورات تدريب الموجهين من الدورات القصيرة نسبياً، حيث تراوحت مدتها بين ٦ - ١٥ يوماً تدريبياً.

فلا بد من تدريب الموجهين التربويين بشكل مستمر، حتى يكونوا على اطلاع تام بكافة المستجدات التربوية، ويتمكنوا من ملاحقة التقدم العلمي والتكنولوجي، وبالتالي يتطور أدائهم المهني وتتحسن ممارساتهم التوجيهية بما يسهم في تطوير العملية التعليمية التعلمية بشكل عام، وتطوير المناهج التعليمية بشكل خاص.

ولابدّ أن تسبق عملية التدريب بتوضيح مبررات التدريب أو الحاجة إليه، فالحاجة للتدريب تظهر نتيجة أمرين، إما أن يكون قصور في الأداء الحالي، أو ظهور احتياجات جديدة بسبب التغييرات المخططة أو غير المخططة من قبل المؤسسة أو من قبل الظروف الخارجية التي ولدت الحاجة للتغيير (Faulkner, 2004).

وبالتالي فإن أي عملية تدريب لابدّ أن تنطلق من تحديد الاحتياجات التدريبية اللازمة للأفراد المطلوب تدريبهم، فتحديد الاحتياجات التدريبية يُعدّ عاملاً مهماً وأساسياً لنجاح التدريب، من خلال توجيه التدريب توجيهاً صحيحاً، والتوضيح للأفراد المتدربين الغاية من عملية التدريب، ونوع التدريب اللازم، والنتائج المتوقّعة الوصول إليها (عطوي، ٢٠٠٤).

ويُقصد بالاحتياجات التدريبية: "جملة التغييرات المطلوب إحداثها في معارف ومهارات الأفراد بقصد تطوير أدائهم إلى المستوى الأمثل، والسيطرة على المشكلات التي تعترض الأداء والإنتاج" (الخطيب والخطيب، ٢٠٠٦، ص. ٣٢١).

أو هي "مجموعة من المعارف والمهارات المحددة التي يحتاجها فرد أو مجموعة أفراد في المؤسسة من أجل القيام بأداء مهام معينة بشكل أكثر كفاءة وفاعلية" (معمار، ٢٠١٠، ص. ٣٥).

وتعرّف الاحتياجات التدريبية في سياق هذا البحث بأنها: مجموعة من المعارف والمهارات في مجالات تخطيط المنهاج، والإشراف على تطبيقه، وتقويمه، وتطويره، ودعم المناخ التربوي، التي يحتاج الموجه التربوي إلى تلمينتها لديه ليتمكن من ممارسة دوره بشكل فعال في عملية تطوير المناهج التربوية.

مما سبق يتّضح أنّ التدريب لم يعد خياراً أو بديلاً يمكن الأخذ به عند الضرورة، بل أصبح آلية مستمرة لمواكبة المستجدات ومواجهة التحديات، فطالما أنّ التطورات العلمية والتربوية مستمرة ومتلاحقة يصبح التدريب أمراً لازماً ومستمراً.

ولكي يكون للتدريب أثره الفاعل، لابدّ أن يكون الموجه التربوي مقتنعاً به ومتفاعلاً معه، وهناك العديد من الطرق التي يستطيع من خلالها الموجهون التربويون التفاعل مع برامج التدريب، منها:

١. إسهامهم في تخطيط البرامج التدريبية، وتحديد أولويات احتياجاتهم للتدريب.
٢. إشراكهم في تنفيذ برامج التدريب بإلقاء المحاضرات وعمل المشاغل التربوية وعقد الدورات التدريبية لمعالجة بعض المشكلات التي يواجهها المعلمون في الميدان.

٣. قيامهم بإعداد المواد العلمية أو النشرات التربوية اللازمة لتنفيذ برامج التدريب على ضوء ما يستجد في التربية.
 ٤. تعاونه مع الجهة المسؤولة عن التدريب في تصميم استبانات خاصة لتحديد احتياجات المعلمين والتي بدورها ستصبح أهدافاً للبرامج التدريبية المقبلة.
 ٥. مشاركتهم في أساليب وطرائق التقويم المناسبة للبرامج التدريبية ومدى فاعلية هذه البرامج في تحقيق أهدافها.
 ٦. تزويدهم بالتغذية الراجعة لمعرفة مدى نجاح أساليبهم التوجيهية التي يستخدمونها في تحقيق أهداف البرامج التدريبية المشاركين فيها (وصوص والجورانة، ٢٠١٤).
- أضحى تدريب الموجهين التربويين من أولويات عمليات التطوير التربوي، نظراً لأهمية مكانتهم وأهمية الأدوار والوظائف الملقة على عاتقهم، ولا سيما بعد عملية تطوير المناهج التي أُلقت عليهم مسؤوليات جديدة، وهذا يقتضي الاهتمام أكثر بتدريبهم، والعمل على تصميم برامج تدريبية لهم على أساس احتياجاتهم التدريبية. وفي هذا البحث سيتم كشف الاحتياجات التدريبية للموجهين التربويين في عملية تطوير المناهج التعليمية، والعمل على تلبيتها من خلال وضع برنامج تدريبي لهم تُوظف فيه بعض النماذج التوجيهية الحديثة، وسيتم الحديث عن البرنامج التدريبي بشكل مفصل في الفصل اللاحق (الفصل الثالث).

الفصل الثالث:

إجراءات البحث الميدانية

١. منهج البحث
٢. مجتمع البحث وعيّنته
٣. أدوات البحث وخصائصها السيكومترية
٤. البرنامج التدريبي المقترح
٥. الإجراءات الميدانية لتطبيق البحث
٦. الأساليب الإحصائية المستخدمة في البحث

إجراءات البحث الميدانية

- تمهيد:

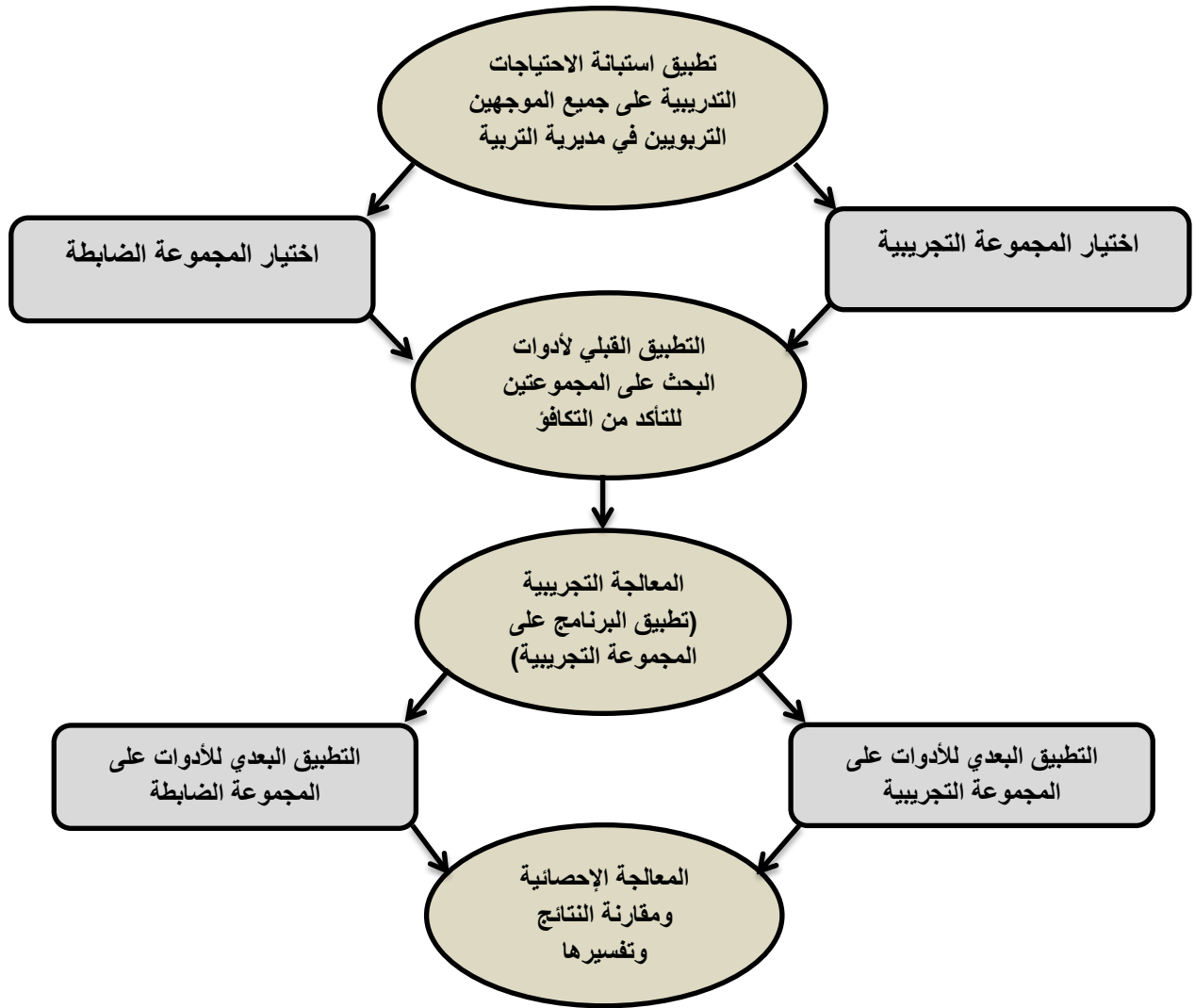
تناول هذا الفصل وصفاً لمنهج البحث الذي تم اتباعه، وللمجتمع الأصلي وعينة البحث، وكذلك أدوات البحث المستخدمة وكيفية إعدادها، والتحقق من صدقها وثباتها، بالإضافة إلى البرنامج التدريبي المقترح وكيفية إعداده وإجراءات تطبيقه، وأخيراً الأساليب الإحصائية التي استُخدمت في تحليل البيانات بعد جمعها.

١- منهج البحث:

اعتمد هذا البحث على المنهج شبه التجريبي في تعرّف فاعلية البرنامج التدريبي المقترح، وكان التصميم المناسب لطبيعة هذا البحث وأهدافه هو تصميم المجموعتين (ضابطة وتجريبية) بقياس قبل التجربة وبعدها.

فبعد أن قامت الباحثة برصد الاحتياجات التدريبية للموجهين التربويين، قامت بتصميم البرنامج التدريبي وبناء أدواته (الاختبار المعرفي واختبار المواقف التربوية) والتأكد من صدقها وثباتها، ثم قامت باختيار عینتي البحث التجريبية والضابطة، وتطبيق أدوات البحث على العینتين (تطبيقاً قلیلاً للتأكد من التكافؤ)، ثم تطبيق المعالجة التجريبية (تطبيق البرنامج التدريبي على أفراد العينة التجريبية فقط)، ثم تطبيق أدوات البحث على العینتين التجريبية والضابطة (تطبيقاً بعدياً)، وأخيراً رصد نتائج التجريب ومقارنتها وتفسيرها.

ومثلت الباحثة التصميم التجريبي في هذا البحث بالشكل (٤) الآتي:



شكل (٤) التصميم التجريبي للبحث

٢- مجتمع البحث وعينته:

٢-١-٢ مجتمع البحث: تكوّن المجتمع الأصلي للبحث من جميع الموجهين التربويين في محافظة حمص، وبلغ عددهم (٥٦) موجهاً تربوياً أثناء تطبيق استبانة الاحتياجات التدريبية، حسب إحصائية مديرية تربية حمص لعام ٢٠١٩ - ٢٠٢٠م، وبلغ عددهم (٥٥) موجهاً تربوياً أثناء تطبيق البرنامج التدريبي وأدواته، حسب إحصائية مديرية تربية حمص لعام ٢٠٢١ - ٢٠٢٢م.

٢-٢-٢ عينة البحث: كانت عينة البحث على النحو الآتي:

- عينة الموجهين لتحديد الاحتياجات التدريبية: تم سحبها بأسلوب الحصر الشامل، أي تم تطبيق استبانة رصد الاحتياجات التدريبية على المجتمع الأصلي للموجهين التربويين في مديرية تربية حمص، نظراً لقلّة عددهم والبالغ (٥٦) موجهاً تربوياً، وبعد التطبيق بلغ عدد الاستبانات الكاملة

من حيث بياناتها وإجاباتها (٥٢)، فكان العدد النهائي لعينة استبانة رصد الاحتياجات التدريبية (٥٢) موجَّهاً تربوياً. والجدول (٣) الآتي يوضح توزيع الموجهين التربويين حسب متغيرات البحث:

جدول (٣) توزيع أفراد عينة استبانة الاحتياجات التدريبية (الموجهين التربويين) حسب متغيرات البحث

المتغير	الفئة	العدد	المجموع
المؤهل العلمي	تعميق تأهيل تربوي	٢٩	٥٢
	إجازة جامعية	١٦	
	دراسات عليا	٧	
سنوات الخبرة التوجيهية	أقل من ٥ سنوات	١١	٥٢
	من ٥ - ١٠ سنوات	١٣	
	أكثر من ١٠ سنوات	٢٨	
الدورات التدريبية المتبعة	دورة واحدة	١٩	٥٢
	دورتان	٢٢	
	ثلاث دورات فأكثر	١١	

- **عينة البرنامج التدريبي المقترح:** تكونت العينة التجريبية من (١٢) موجَّهاً تربوياً، تم اختيارهم بطريقة مقصودة من الذين أبدوا رغبةً بالاشتراك في البرنامج التدريبي، حيث طُبّق عليهم البرنامج التدريبي مع أدواته، كما تم اختيار عينة ضابطة بطريقة مقصودة أيضاً وتكونت من (١٢) موجَّهاً تربوياً، وطُبقت عليهم فقط أدوات البرنامج. والجدول (٤) الآتي يوضح توزيع أفراد عينة البحث التجريبية حسب متغيرات البحث:

جدول (٤) توزيع أفراد عيني البحث (التجريبية والضابطة) حسب متغيرات البحث

العينة	المتغير	الفئة	العدد	المجموع
التجريبية	المؤهل العلمي	تعميق تأهيل تربوي	٥	١٢
		إجازة جامعية	٤	
		دراسات عليا	٣	
	سنوات الخبرة التوجيهية	أقل من ٥ سنوات	٣	١٢
		من ٥ - ١٠ سنوات	٤	
		أكثر من ١٠ سنوات	٥	
	الدورات التدريبية المتبعة	دورة واحدة	٣	١٢
		دورتان	٤	
		ثلاث دورات فأكثر	٥	
	المؤهل العلمي	تعميق تأهيل تربوي	٤	١٢
		إجازة جامعية	٦	

الضابطة	سنوات الخبرة التوجيهية	دراسات عليا	٢
		أقل من ٥ سنوات	٣
		من ٥ - ١٠ سنوات	٥
		أكثر من ١٠ سنوات	٤
الدورات التدريبية المتبعة	الدورات التدريبية المتبعة	دورة واحدة	٤
		دورتان	٥
		ثلاث دورات فأكثر	٣

٣- أدوات البحث وخصائصها السيكمترية:

قامت الباحثة بإعداد ثلاث أدوات تستهدف الموجّه التربوي وهي كالآتي:

- استبانة رصد الاحتياجات التدريبية.
- الاختبار المعرفي.
- مقياس المواقف التربوية.

لكن قبل تصميم استبانة رصد الاحتياجات التدريبية قامت الباحثة بوضع قائمة بالأدوات اللازمة للموجّه التربوي في عملية تطوير المناهج التربوية.

٣-١ - قائمة الأدوات اللازمة للموجّه التربوي في عملية تطوير المناهج التربوية:

• الهدف من القائمة:

تحديد الأدوات اللازمة للموجّه التربوي في عملية تطوير المناهج التربوية، ثم تحويل هذه القائمة إلى استبانة لرصد الاحتياجات التدريبية للموجهين التربويين، وتحديد الاحتياجات الأكثر إلحاحاً التي سيُبنى في ضوءها البرنامج التدريبي وأدواته.

• خطوات بناء القائمة ومصادر إعدادها:

تم إعداد القائمة وفق الخطوات الآتية:

أ- الاطلاع على اللائحة التوجيهية النازمة لعمل الموجهين التربويين ودليل عمل الموجّه التربوي الصادرين عن وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية، لتحديد الأدوات القائمة والجديدة للموجّه التربوي في عملية تطوير المناهج التربوية.

ب- الاطلاع على المعايير الوطنية للمناهج التربوية الصادرة عن وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية، وثيقة الإطار العام للمناهج الوطني الصادرة عن وزارة التربية والمركز الوطني لتطوير المناهج من أجل استخلاص الأداءات اللازمة والجديدة التي ينبغي أن يتمتع بها الموجه التربوي للإسهام في عملية تطوير المناهج.

ت- الاطلاع على عدد من الدراسات والأدبيات التربوية المتعلقة بأدوار الموجه التربوي والمناهج التربوية وتطويرها، منها: (أبو شاهين، ٢٠١١؛ إسماعيل، ٢٠٠١؛ إسماعيل وإبراهيم، ٢٠٠٧؛ حسن، ٢٠٠٩؛ الحلاق، ٢٠٠٨؛ حلس والعاجز، ٢٠٠٩؛ الربيعي، ٢٠١٦؛ الزهراني، ٢٠١٣؛ السباعي، ٢٠١٣؛ سليم، ٢٠١٢؛ سليم، ٢٠١٥؛ سنقر، ٢٠٠٨؛ صطيبي، ٢٠١٥؛ الطعاني، ٢٠١٠؛ فيفر ودنلاب، ١٩٩٧؛ اللقاني وحسن، ٢٠٠١؛ مرعي والحيلة، ٢٠٠٠؛ وصوص والجوارنة، ٢٠١٤).

ث- أخذ رأي عدد من الخبراء التربويين في قائمة الأداءات ومجالاتها والبنود التي تدرج تحتها، والملحق (٤) يوضح قائمة بأسماء الخبراء التربويين الذين تم الرجوع إليهم قبل توزيع القائمة على السادة المحكمين.

• القائمة في صورتها الأولية:

تكوّنت القائمة في صورتها الأولية من (١٢٥) بنداً مندرجاً تحت خمسة مجالات، وهذه المجالات هي:

- التخطيط للمناهج وتطبيقه.
- دعم بيئة التعلم والتعليم.
- تنمية الكفايات الأساسية التي تنشدها المناهج التربوية.
- تقويم المناهج وتطويره.
- التطوير المهني للمعلمين.

والملحق (٥) يوضح القائمة في صورتها الأولية.

• ضبط القائمة:

بعد وضع القائمة في صورتها المبدئية تم عرضها على عدد من السادة أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات السورية وفي تخصصات مختلفة وعلى عدد من الخبراء التربويين (ملحق ٣ و ٤) لإبداء رأيهم فيها من حيث:

- انتماء الأداءات إلى عمل الموجه التربوي.

- أهمية الأداءات الموجه التربوي لعملية تطوير المناهج التربوية.
- مناسبة المجالات التي تكونت منها القائمة للغرض منها.
- مناسبة البنود من حيث الصياغة العلمية اللغوية.
- شمول بنود القائمة.

وبعد جمع آرائهم وتحليلها، قامت الباحثة بحساب النسب المئوية لاتفاق المحكمين لبنود القائمة والتي تراوحت بين ٧٤% - ١٠٠%، وتم الاحتفاظ فقط بالبنود التي حصلت على نسبة اتفاق ٨٠% وأكثر، كما تمّ تعديل مجالات القائمة، حيث تمت تجزئة المجال الأول إلى مجالين هما مجال تخطيط المنهاج ومجال الإشراف على تطبيقه، وتجزئة المجال الرابع إلى مجالين أيضاً هما مجال تقييم المنهاج ومجال تطويره، وتوزيع باقي المجالات (الثاني والثالث والخامس) على مجالات التخطيط والإشراف على التطبيق والتقييم والتطوير وإضافة مجال خامس جديد هو دعم المناخ التربوي، وهكذا أصبحت مجالات القائمة بعد التعديل:

- مجال تخطيط المنهاج.
- مجال الإشراف على تطبيق المنهاج.
- مجال تقييم المنهاج.
- مجال تطوير المنهاج.
- مجال دعم المناخ التربوي.

ويمكن تلخيص الملاحظات التي أبدأها المحكمون في النقاط الآتية:

- أ- انتماء جميع الأداءات إلى عمل الموجه التربوي.
- ب- أهمية جميع الأداءات لعملية تطوير المناهج.
- ت- حذف مجموعة من البنود المكررة أو دمجها مع أخرى.
- ث- تعديل مجالات القائمة.
- ج- تعديل الصياغة اللغوية لبعض البنود.
- القائمة في صورتها النهائية:

في ضوء الآراء والملاحظات السابقة تم إجراء التعديلات التي اقترحها المحكمون، وتكوّنت القائمة في صورتها النهائية من (٨٠) بنداً موزعةً على خمسة مجالات أساسية، والجدول (٥) التالي يصف القائمة في صورتها النهائية:

جدول (٥) القائمة في صورتها النهائية

المجال	م	أداءات الموجه التربوي ضمن كل مجال	عدد البنود ضمن كل مجال
تخطيط المنهاج	١	المشاركة في وضع خطط سنوية/ فصلية للمقررات الدراسية في المنهاج.	١٨
	٢	الإشراف على تخطيط المعلم للوحدات الدراسية المراد تدريسها في المنهاج.	
	٣	توجيه المعلمين نحو وضع خطط (يومية) تعليمية تعلمية مرنة قابلة للتعديل.	
	٤	عقد اجتماعات مع المعلمين لتبصيرهم بالأهداف التربوية التي تسعى إليها المناهج المطورة.	
	٥	تدريب المعلمين على ربط أهداف كل منهاج مع احتياجات المتعلمين والمجتمع.	
	٦	حث المعلمين على وضع أهداف تركز على مستويات التفكير العليا لدى المتعلمين.	
	٧	مساعدة المعلمين على تحديد أهداف تشجع التعلم الفعال والنشط.	
	٨	توجيه المعلمين نحو كيفية ربط المفاهيم والمعارف بالمواقف الحياتية ليسهل فهمها على المتعلمين.	
	٩	توجيه المعلمين نحو كيفية ربط معارف المتعلمين ومهاراتهم بالقيم التي تنشدها المناهج المطورة.	
	١٠	تزويد المعلمين بالطرائق الحديثة (كطرائق التعلم الذاتي) لتوظيفها أثناء التخطيط للدروس اليومية.	
	١١	مساعدة المعلمين على استثمار البيئة المحلية أثناء التخطيط لأنشطة المنهاج.	
	١٢	وضع خطط للأنشطة والمشروعات التي تشجع حاجات المتعلمين وميولهم المتنوعة بالتعاون مع المعلمين.	
	١٣	توجيه المعلمين نحو تصميم أنشطة ومشكلات تتطلب من المتعلمين مهارات البحث العلمي.	
	١٤	تدريب المعلمين على التخطيط لمواقف حياتية تكسب المتعلمين مهارات متنوعة.	
	١٥	مساعدة المعلمين في اختيار الوسائل التعليمية المناسبة لأنشطة المنهاج.	
	١٦	تدريب المعلمين على استخدام التقنيات الحديثة لتوظيفها في المنهاج.	
	١٧	إشراك أولياء الأمور في اختيار وتخطيط بعض أنشطة المنهاج بالتنسيق مع المعلمين وإدارة المدرسة.	
	١٨	تدريب المعلمين على التخطيط لأنشطة تعليمية متنوعة تتناسب مع أنشطة المنهاج.	
الإشراف على تطبيق المنهاج	١٩	تشجيع المعلمين على تحقيق مؤشرات أداء متنوعة لدى التلاميذ.	١٨
	٢٠	توجيه المعلمين نحو التركيز على الجانب المهاري في مؤشرات الأداء.	
	٢١	توجيه المعلمين نحو كيفية تناول المحتوى بما يتناسب مع خصائص التلاميذ العمرية والنفسية.	
	٢٢	تدريب المعلمين على تنفيذ الإستراتيجيات التعليمية الحديثة الملائمة للمناهج المطورة.	
	٢٣	تشجيع المعلمين على تنفيذ الأنشطة المتنوعة التي تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين.	
	٢٤	التعاون مع إدارة المدرسة على توفير التسهيلات التي يحتاجها المعلم لتنفيذ الأنشطة المتنوعة.	
	٢٥	الحرص على إشراك أولياء الأمور في تنفيذ بعض الأنشطة الإثرائية والعلاجية للمتعلمين بالتعاون مع المعلمين.	
	٢٦	الإشراف على تنفيذ المعلمين لدروس نموذجية بشكل دوري.	
	٢٧	تشجيع المعلمين على تطبيق الدروس التفاعلية التي تتناسب مع المنهاج.	
	٢٨	تشجيع المعلمين على تنفيذ دروس نموذجية للبحث عبر المنصات التربوية.	
	٢٩	مساعدة المعلم على تفعيل أدواره الجديدة كمرشد وموجه وميسر للعملية التعليمية التعلمية.	
	٣٠	توجيه المعلمين والمتعلمين نحو استخدام المكتبة المدرسية والانترنت ووسائل التواصل الاجتماعي لإغناء المنهاج.	
	٣١	توجيه المعلمين نحو تعريف المتعلمين بحقوقهم ومسؤولياتهم الاجتماعية والوطنية.	
	٣٢	توجيه المعلمين نحو تثقيف المتعلمين بالقضايا المحلية والعربية والعالمية.	

	٣٣	تدريب المعلمين على إكساب المتعلمين مهارات التعلم الذاتي.
	٣٤	العمل على تفعيل دور المدرسة في الأنشطة الصديقة للبيئة بالتنسيق مع الإدارة والمعلمين.
	٣٥	الحرص على تطبيق المعلم لكافة أنواع التقويم أثناء تنفيذ الحصة الدراسية (تقويم قبلي، بنائي، ختامي).
	٣٦	تدريب المعلمين على استخدام أساليب التقويم الشاملة لكل جوانب المتعلم.
١٨	٣٧	تقويم مدى ارتباط أهداف المنهاج بحاجات المجتمع والمتعلمين بالتعاون مع المعلمين.
	٣٨	إرشاد المعلمين إلى كيفية تقويم محتوى المنهاج من حيث ترابطه وملاءمته لخصائص المتعلمين النفسية والعمرية.
	٣٩	تقويم أنشطة المنهاج المختلفة التي ينفذها المعلم مع المتعلمين.
	٤٠	تقويم الوسائل التعليمية المتوفرة من حيث كفايتها ومناسبتها للمنهاج.
	٤١	تقويم البيئة التعليمية التي يوفرها المعلم للمتعلمين ضمن الغرفة الصفية.
	٤٢	تقويم أساليب التعليم التي يتبعها المعلم من حيث مواكبتها للاتجاهات التربوية الحديثة.
	٤٣	تقويم أساليب التقويم المتبعة في المنهاج من حيث تنوعها وشموليتها.
	٤٤	مراجعة مواعيد الاختبارات الشفهية والكتابية التي يطبقها المعلم.
	٤٥	تدقيق توزيع درجات تقويم التلاميذ على المجالات المعرفية والمهارية والوجدانية.
	٤٦	رصد الاحتياجات التدريبية للمعلمين أثناء الزيارات الصفية وتزويد الجهة المسؤولة بها.
	٤٧	العمل على تسجيل المواقف التعليمية التعلمية أثناء الزيارة الصفية ليتم تحليلها فيما بعد مع المعلم.
	٤٨	إشراك المعلم في تقويم أدائه بعد الاتفاق على معايير التقويم.
	٤٩	تقويم أداء إدارة المدرسة في الإشراف على عمل المعلم.
	٥٠	تنظيم لقاءات دورية مع المعلمين للحصول على تغذية راجعة حول عناصر المنهاج.
	٥١	استطلاع آراء المتعلمين حول المناهج المطورة بالتنسيق مع المعلمين.
	٥٢	عقد اجتماعات مع أولياء الأمور لاستطلاع آرائهم حول المناهج المطورة.
	٥٣	إعداد تقارير دورية حول المناهج المختلفة بالتعاون مع المعلمين وإدارة المدرسة ورفعها إلى الجهة المسؤولة.
	٥٤	الإشراف على تكوين فرق بحثية من المعلمين والإداريين في كل مدرسة لتحديد المشكلات التي تعوق تطبيق المنهاج.
١٥	٥٥	تنظيم ورش عمل لاقتراح خطة مناسبة لتطوير جوانب المنهاج التي تحتاج إلى تطوير.
	٥٦	الاستناد إلى نتائج عملية تقويم جوانب المنهاج في وضع خطة التطوير المقترحة.
	٥٧	وضع خطة التطوير وفق مراحل متتالية متكاملة تتناول جميع الجوانب المراد تطويرها.
	٥٨	الحرص على إشراك كل من له صلة بعملية تطوير المناهج (من مدير ومعلم وتلميذ وولي أمر...) في وضع خطة التطوير المقترحة.
	٥٩	الإشراف على تجريب جوانب المنهاج التي تم تطويرها للتأكد من جودتها.
	٦٠	التعاون مع المعلمين والإدارة على دعم المنهاج بأنشطة إثرائية تنمي ميول المتعلمين واهتماماتهم.
	٦١	تزويد المعلمين بمصادر تعلم متعددة لاكتساب خبرات متعلقة بتطوير المناهج.
	٦٢	إعداد نشرات تربوية للمعلمين توضح أبرز المستجدات التربوية وكيفية الاستفادة منها في تطوير المناهج.
	٦٣	العمل على إكساب المعلمين مهارات التعلم الذاتي ليطوروا أداءهم بأنفسهم.
	٦٤	اقتراح برامج تدريبية للمعلمين وفق احتياجاتهم المهنية.
	٦٥	اقتراح برامج تدريبية لمديري المدارس لتنمية أدوارهم في مجال تطوير المناهج.
	٦٦	السعي إلى نقل خبرات وتجارب بعض المعلمين إلى البعض الآخر.

	٦٧	السعي إلى تنظيم معارض تربوية أو ندوات لتبادل الخبرات بين المدارس على مستوى واسع.
	٦٨	الاطّلاع على خبرات بعض الدول في تطوير مناهجها التربوية للاستفادة منها في تقديم مقترحات تخدم عملية تطوير المناهج.
	٦٩	وضع خطط لحلّ مشكلات تطبيق المناهج بالتعاون مع المعلمين وإدارة المدرسة وأولياء الأمور.
١١	٧٠	توفير مناخ مريح يسمح للمعلمين بالتعبير عن مشاكلهم وحاجاتهم.
	٧١	الحرص على إقامة علاقات طيبة مع المعلمين قوامها الثقة والاطمئنان.
	٧٢	تشجيع المعلمين على تجريب الجديد من أفكارهم التربوية.
	٧٣	تعزيز الأداء المهني الجيد للمعلمين أو الإداريين (عن طريق اقتراح مكافآت مادية أو معنوية).
	٧٤	الإسهام في تفعيل الحوار الهادف بين المعلم والمتعلمين.
	٧٥	الإشراف على تنفيذ أنشطة تنشئ علاقات ودية بين المعلمين والمتعلمين (كالرحلات العلمية، الزيارات الميدانية،...).
	٧٦	ممارسة الأساليب التوجيهية التي تنشئ علاقات ودية بين المعلمين ومديرهم (كورش العمل، الندوات، المعارض،...).
	٧٧	الإسهام في إنشاء علاقات ودية بين المعلمين وأولياء الأمور من خلال تنظيم اجتماعات وجلسات حوار فيما بينهم.
	٧٨	عقد لقاءات دورية مع أولياء الأمور لتعرّف أفكارهم ومقترحاتهم حول المناهج.
	٧٩	إنشاء مجموعات تواصل الكترونية مع الموجهين الآخرين لتبادل الأفكار والخبرات فيما يخص العملية التوجيهية.
	٨٠	إرسال تقارير دورية حول سير المنهج ومعوقات تطبيقه إلى الوزارة عبر مجموعات التواصل الالكتروني.

دعم
المناخ
التربوي

وبذلك تمت الإجابة عن السؤال الأول من أسئلة البحث وهو: "ما الأداءات اللازمة للموجه التربوي في عملية تطوير المناهج التعليمية؟".

٣-٢ - قائمة نماذج التوجيه الحديثة:

• الهدف من القائمة:

تحديد النماذج التوجيهية المناسبة لتلبية احتياجات الموجهين التربويين في تطوير المناهج التعليمية.

• مصادر إعداد القائمة وضبطها:

قامت الباحثة بوضع قائمة بنماذج التوجيه الحديثة، بعد الرجوع إلى الأدبيات والدراسات التربوية ذات الصلة بنماذج التوجيه الحديثة، منها: (أبو عابد، ٢٠٠٥؛ أبو الكاس، ٢٠١٢؛ أبو هاشم، ٢٠٠٧؛ باداود، ٢٠٠٩؛ بريك، ٢٠١١؛ الدجاني، ٢٠١٣؛ الدعليج، ٢٠١٥؛ الدليمي، ٢٠١٦؛ السبيل، ٢٠١٣؛ سنقر، ٢٠٠٨؛ عبد العال، ٢٠١٨؛ الكلباني، ٢٠١٦؛ وصوص والجوارنة، ٢٠١٤).

• ضبط القائمة:

تكونت القائمة في صورتها الأولية من (١٢) نموذجاً توجيهياً، مع وضع تعريف لكل نموذج توجيهي، وتم عرضها على السادة المحكمين، لإبداء رأيهم فيها، وإضافة نماذج أخرى يرونها مناسبة، والملحق (٦) يوضح القائمة في صورتها النهائية.

وقد تم توزيع قائمة نماذج التوجيه الحديثة مع استبانة الاحتياجات التدريبية (الأداة الأولى)، حتى يتم تحديد النماذج التوجيهية الأكثر مناسبة لتلبية الاحتياجات التدريبية للموجهين التربويين الواردة في استبانة الاحتياجات، وكانت النماذج التي حصلت على أعلى نسبة كما يوضحها الجدول (٦) الآتي:

جدول (٦) النماذج التوجيهية الحاصلة على أعلى نسبة اتفاق على قائمة النماذج التوجيهية الحديثة

رقم	النموذج التوجيهي	نسبة الاتفاق
١	التوجيه البنائي	%٧٦.٦٧
٢	التوجيه الوقائي	%٧٣.٣٣
٣	التوجيه العلاجي (الإكلينيكي)	%٩٠
٤	التوجيه التشاركي	%١٠٠
٥	التوجيه المتنوع	%٩٣.٣٣
٦	التوجيه الإبداعي	%٨٦.٦٧
٧	التوجيه التطويري	%٩٣.٣٣
٨	التوجيه بالأهداف	%٨٦.٦٧
٩	التوجيه بالكفايات الوظيفية	%٧٦.٦٧
١٠	التوجيه التكاملي	%٧٠
١١	التوجيه التأملي	%٦٦.٦٧
١٢	التوجيه الإلكتروني	%٦٠

يتضح من الجدول (٦) السابق أن النماذج التي حصلت على أعلى نسبة اتفاق هي كالاتي:

نموذج التوجيه التشاركي، التوجيه المتنوع، التوجيه التطويري، التوجيه العلاجي (الإكلينيكي)، التوجيه بالأهداف، التوجيه بالأهداف.

وبذلك تمت الإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة البحث وهو: " ما النماذج التوجيهية الحديثة المناسبة لتلبية الاحتياجات التدريبية للموجهين التربويين في عملية تطوير المناهج؟".

٣-٣- الأداة الأولى: استبانة الاحتياجات التدريبية للموجهين التربويين:

- الهدف من الاستبانة: تحديد الاحتياجات التدريبية للموجهين التربويين في عملية تطوير المناهج التربوية بغية بناء برنامج تدريبي يلبي تلك الاحتياجات مما يسهم في تحسين أداء الموجهين في عملية تطوير المناهج.

- الاستبانة في صورتها الأولية: تألفت من قسمين:

- القسم الأول: تضمن إرشادات الإجابة على بنود الاستبانة، والبيانات الضرورية لأفراد العينة.

- القسم الثاني: تضمن بنود الاستبانة أي الاحتياجات التدريبية، موزعة إلى (٨٠) احتياجاً ومندرجة تحت خمسة مجالات رئيسية، وأعطى لكل احتياج وزناً متدرجاً وفق مقياس ليكرت الخماسي لتقدير هذه الاحتياجات من حيث ضرورة التدريب عليها، ووزعت الدرجات كالآتي:

حاجة كبيرة جداً (٥ درجات)، حاجة كبيرة (٤ درجات)، حاجة متوسطة (٣ درجات)، حاجة ضعيفة (درجتان)، لا حاجة للتدريب عليها (درجة واحدة).

وبما أن تقدير الاحتياجات التدريبية في الاستبانة اعتمد التدرج الخماسي، تم استخدام معيار إحصائي للحكم على درجة الاحتياجات التدريبية بالاعتماد على قانون المدى، وذلك بطرح أدنى قيمة من أعلى قيمة في الاستبانة، ثم حساب طول الفئة بتقسيم قيمة المدى على أعلى قيمة على النحو الآتي:

$$٥ - ١ = ٤ \text{ (قيمة المدى)}, ٤ \div ٥ = ٠.٨ \text{ (طول الفئة)}.$$

وبعد الحصول على طول الفئة تم تحديد معيار الحكم على درجة الاحتياجات التدريبية كما هو موضح في الجدول (٧) الآتي:

جدول (٧) معيار الحكم على درجة الاحتياجات التدريبية لدى الموجهين التربويين

تقدير درجة الاحتياج	فئات قيم تقدير الاحتياج	
	النسب المئوية	المتوسطات
ضعيفة جداً	من ٢٠% - أقل من ٣٦%	من ١ - أقل من ١.٨
ضعيفة	من ٣٦% - أقل من ٥٢%	من ١.٨ - أقل من ٢.٦
متوسطة	من ٥٢% - أقل من ٦٨%	من ٢.٦ - أقل من ٣.٤
كبيرة	من ٦٨% - أقل من ٨٤%	من ٣.٤ - أقل من ٤.٢
كبيرة جداً	من ٨٤% - ١٠٠%	من ٤.٢ - ٥

وقد اعتمدت الباحثة درجات الموجهين التربويين الواقعة في الفئتين (كبيرة جداً، كبيرة) كاحتياج تدريبي للموجهين التربويين للتدريب عليها، ومن ثم تصميم برنامج تدريبي قائم على بعض نماذج التوجيه الحديثة لتنمية تلك الاحتياجات.

• الاستبانة في صورتها النهائية:

اقتصرت تعديلات المحكمين على الاستبانة في صورتها المبدئية على تعديل الصياغة اللغوية لبعض البنود، وهكذا تكونت الاستبانة في صورتها النهائية من (٨٠) بنوداً من الاحتياجات التدريبية، موزعة على خمسة مجالات رئيسية (ملحق ٧)، والجدول (٨) يوضح توزع الاحتياجات على مجالات الاستبانة الخمسة:

جدول (٨) توزع الاحتياجات التدريبية للموجهين التربويين على مجالات الاستبانة

مجالات الاحتياجات	تخطيط المنهاج	الإشراف على تطبيق المنهاج	تقويم المنهاج	تطوير المنهاج	دعم المناخ التربوي	المجموع
عدد الاحتياجات	١٨	١٨	١٨	١٥	١١	٨٠

• صدق الاستبانة:

تم التأكد من صدق الاستبانة بطريقتين، هما:

أ- صدق الاستبانة من خلال المحكمين:

تم عرض الاستبانة على مجموعة من الأساتذة المتخصصين في كلية التربية في جامعات البعث ودمشق وطرطوس وتشرين والمبينة أسماؤهم في الملحق (٣) لإبداء آرائهم في:

- أهمية الاحتياجات التدريبية بالنسبة للموجه التربوي.
- انتماء الاحتياجات التدريبية للمجال الذي تندرج تحته.
- شمول الاحتياجات التدريبية بالنسبة لدور الموجه التربوي.
- سلامة الصياغة اللغوية للاحتياجات التدريبية.
- تعديل الاحتياجات التدريبية بالحذف أو الإضافة.

وبناءً على آراء السادة المحكمين وملاحظاتهم المتمثلة بتعديل الصياغة اللغوية لبعض الاحتياجات وحذف الاحتياجات المكررة، أجريت التعديلات المقترحة، وتكونت الأداة في صورتها النهائية من خمسة مجالات رئيسية اندرج تحتها (٨٠) من بنود الاحتياجات التدريبية كما هو موضح في ملحق (٧).

ب- صدق الاتساق الداخلي:

لحساب صدق الاتساق الداخلي تم تطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية مكونة من (١٠) موجهين تربويين، ثم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل بند والدرجة الكلية للاستبانة، وقد تبين أن معاملات الارتباط كانت دالة إحصائياً كما يوضحها جدول (٩) الآتي:

جدول (٩) معاملات الارتباط بين درجة كل بند والدرجة الكلية للاستبانة

رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط
١	**٠,٩٢٧	٢١	**٠,٨٤٤	٤١	**٠,٨٠٣	٦١	**٠,٩٤٠
٢	**٠,٩٠٠	٢٢	**٠,٩٤٠	٤٢	*٠,٧٢٥	٦٢	**٠,٨٥٩
٣	**٠,٨٦٦	٢٣	**٠,٨٦١	٤٣	**٠,٨٨٨	٦٣	**٠,٨٠٧
٤	*٠,٧٣٤	٢٤	**٠,٩٥٦	٤٤	**٠,٧٧٤	٦٤	**٠,٩٤٠
٥	**٠,٩٦٣	٢٥	**٠,٨٨٧	٤٥	*٠,٧٣٤	٦٥	**٠,٧٨٩
٦	**٠,٨٦٤	٢٦	**٠,٨٩٠	٤٦	**٠,٨١٢	٦٦	**٠,٨٩٠
٧	**٠,٨٧٨	٢٧	**٠,٧٩٨	٤٧	*٠,٧٥٢	٦٧	**٠,٩٤٠
٨	**٠,٩٢٤	٢٨	*٠,٧١٠	٤٨	*٠,٧٥٩	٦٨	**٠,٨٩٢
٩	**٠,٩١٩	٢٩	**٠,٧٧٠	٤٩	*٠,٧٢٠	٦٩	**٠,٨٥٠
١٠	**٠,٨٥٠	٣٠	**٠,٩٠٩	٥٠	**٠,٧٨٩	٧٠	**٠,٨٩٠
١١	**٠,٨٧٧	٣١	**٠,٩٤٠	٥١	**٠,٩٦٣	٧١	**٠,٨١٢
١٢	*٠,٧٢٥	٣٢	*٠,٧٤٣	٥٢	**٠,٨٣٦	٧٢	*٠,٧٤٥
١٣	**٠,٨٢٠	٣٣	**٠,٨٠٣	٥٣	**٠,٩٤٠	٧٣	**٠,٩٤٠
١٤	*٠,٧٥٨	٣٤	**٠,٩٠٩	٥٤	*٠,٧٢٣	٧٤	**٠,٩٠٩
١٥	**٠,٨٠١	٣٥	**٠,٩٠٤	٥٥	*٠,٧٢٣	٧٥	**٠,٩٢٧
١٦	**٠,٩٦٣	٣٦	*٠,٧٤٧	٥٦	**٠,٨١٣	٧٦	**٠,٨٥٠
١٧	*٠,٧٣٧	٣٧	*٠,٧٣٢	٥٧	*٠,٧٣٦	٧٧	**٠,٩٢٧
١٨	*٠,٦٧٥	٣٨	**٠,٩٢٧	٥٨	**٠,٧٩٥	٧٨	**٠,٨٦٤
١٩	**٠,٨٥٠	٣٩	*٠,٧١٠	٥٩	**٠,٨٣٥	٧٩	**٠,٧٩٤
٢٠	**٠,٨٥٦	٤٠	**٠,٨٩٠	٦٠	*٠,٧٤٥	٨٠	**٠,٨٢١

(*) معامل الارتباط دال عند مستوى ٠,٠٥ / (**) معامل الارتباط دال عند مستوى ٠,٠١

وتم حساب معاملات الارتباط بين مجالات الاستبانة والاستبانة ككل كما يوضحها الجدول (١٠) الآتي:

جدول (١٠) معاملات ارتباط مجالات الاستبانة بالاستبانة ككل

م	المجال	معامل الارتباط
١	التخطيط للمنهاج	**٠,٩٨٥
٢	الإشراف على تطبيق المنهاج	**٠,٩٨٧
٣	تقويم المنهاج	**٠,٩٩٧
٤	تطوير المنهاج	**٠,٩٦٨
٥	دعم المناخ التربوي	**٠,٩٨٥

أيضاً تمّ حساب معاملات الارتباط بين درجة كل بند والدرجة الكلية للمجال الذي ينتمي إليه، وكانت دالة إحصائية كما يوضحها الجدول (١١) الآتي:

جدول (١١) معاملات الارتباط بين درجة كل بند والدرجة الكلية للمجال الذي ينتمي إليه

المجال الأول					
معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند
**٠,٨٤٥	١٣	**٠,٨٥٦	٧	**٠,٩٦٩	١
**٠,٨٣٣	١٤	**٠,٩٣٧	٨	**٠,٨٦٩	٢
**٠,٨٠٣	١٥	**٠,٩٤٧	٩	**٠,٩٠٤	٣
**٠,٩٣٣	١٦	**٠,٨٠٦	١٠	*٠,٧٣٧	٤
**٠,٨١٧	١٧	**٠,٩٠٣	١١	**٠,٩٣٣	٥
*٠,٦٩٧	١٨	**٠,٧٨٢	١٢	**٠,٨٧٢	٦
المجال الثاني					
معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند
**٠,٩٢٠	٣١	**٠,٨٨٠	٢٥	**٠,٨٤٦	١٩
*٠,٧٤٣	٣٢	**٠,٩١٤	٢٦	**٠,٨٦٤	٢٠
**٠,٨٣٣	٣٣	**٠,٨٦٤	٢٧	**٠,٨٤٥	٢١
**٠,٩٤٥	٣٤	*٠,٦٩٨	٢٨	**٠,٩٠٧	٢٢
**٠,٩٣٢	٣٥	**٠,٧٨١	٢٩	**٠,٨٨٤	٢٣
*٠,٧٣٤	٣٦	**٠,٩٤٥	٣٠	**٠,٩٧٣	٢٤
المجال الثالث					
معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند
*٠,٧٤٢	٤٩	**٠,٨٨٥	٤٣	*٠,٧٣٣	٣٧
**٠,٧٧٥	٥٠	**٠,٧٩٥	٤٤	**٠,٩١٦	٣٨
**٠,٩٦٢	٥١	*٠,٧٥٧	٤٥	*٠,٦٩٦	٣٩
**٠,٨١٥	٥٢	**٠,٨١٥	٤٦	**٠,٩٠٥	٤٠
**٠,٩٣٧	٥٣	**٠,٧٧٨	٤٧	**٠,٧٩٢	٤١
*٠,٧٠٥	٥٤	**٠,٧٧٧	٤٨	*٠,٧١٥	٤٢
المجال الرابع					
معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند
**٠,٨٦٥	٦٥	**٠,٨١٥	٦٠	**٠,٨٢٧	٥٥
**٠,٧٩٠	٦٦	**٠,٩٤٢	٦١	**٠,٨٥٧	٥٦
**٠,٩٤٢	٦٧	**٠,٨٩٥	٦٢	*٠,٦٦٢	٥٧
**٠,٨٧٧	٦٨	**٠,٨٨٣	٦٣	**٠,٨٤٠	٥٨
**٠,٨٧٥	٦٩	**٠,٩٣٧	٦٤	**٠,٩٠٢	٥٩
المجال الخامس					
معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند
**٠,٨٨٩	٧٨	**٠,٩١٥	٧٤	**٠,٩٠٦	٧٠
**٠,٨٤٩	٧٩	**٠,٨٨٢	٧٥	**٠,٨٦٩	٧١
**٠,٨٣٣	٨٠	**٠,٨٧٩	٧٦	**٠,٨١٢	٧٢

٧٣	**٠,٩٣٥	٧٧	**٠,٨٨٢		
----	---------	----	---------	--	--

يتضح من الجداول (٩) و(١٠) و(١١) أن معاملات الارتباط بين كل بند والدرجة الكلية للاستبانة وبين كل بند والدرجة الكلية للمجال الذي ينتمي إليه وبين كل مجال والدرجة الكلية للاستبانة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) ومستوى (٠,٠١) مما يدل على صدق الاتساق الداخلي للاستبانة.

• ثبات الاستبانة:

للثبات أهمية خاصة في اختيار واستخدام أداة ما لغرض معين، فهو يعبر عن دقة الأداة نفسها كأداة للقياس، واتساقها مع نفسها، وتم التأكد من ثبات الاستبانة بطريقتين، هما:

أ- التجزئة النصفية:

بعد تطبيق الاستبانة على العينة الاستطلاعية (١٠ موجهين تربويين) تم تجزئة الاستبانة لكل مستجيب من أفراد العينة إلى جزأين (بنود فردية وبنود زوجية) على برنامج SPSS ثم حساب معامل الارتباط بين درجات الجزأين، وبلغ معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية (٠,٩٣١) وهو دال عند مستوى (٠,٠١) وهذا يدل على ثبات استبانة رصد الاحتياجات التدريبية للموجهين.

ب- استخدام معامل ألفا كرونباخ (Alpha Cronbach):

وقد تم حساب معامل ثبات ألفا كرونباخ للاستبانة فبلغ (٠,٩٤٩) وهو دال عند مستوى (٠,٠١) مما يدل على ثبات استبانة رصد الاحتياجات التدريبية للموجهين.

٣-٤- الأداة الثانية: الاختبار المعرفي:

قامت الباحثة بإعداد اختبار معرفي للموجهين التربويين في موضوعات البرنامج المقررة وفقاً للخطوات الآتية:

٣-٤-١- الهدف من الاختبار المعرفي:

هدف هذا الاختبار إلى التأكد من فاعلية البرنامج التدريبي في تلبية الجانب المعرفي للاحتياجات التدريبية للموجهين التربويين، من خلال المعلومات المقدمة في جلساته التدريبية الموزعة على المجالات الآتية:

مجال تخطيط المنهاج، مجال الإشراف على تطبيق المنهاج، مجال تقويم المنهاج، مجال تطوير المنهاج، ومجال دعم المناخ التربوي.

٣-٤-٢- المادة العلمية للاختبار المعرفي:

يقصد بالمادة العلمية: المحتوى العلمي للبرنامج التدريبي، والذي سيعتمد عليه في تصميم الاختبار المعرفي وقد تم وضع هذا المحتوى في دليل ملحق بالبرنامج التدريبي، والجدول (١٢) الآتي يوضح عناوين الوحدات التدريبية موزعة على مجالات البرنامج التدريبي:

جدول (١٢) عناوين الوحدات التدريبية موزعة على مجالات البرنامج التدريبي

م	المجال	الوحدات التدريبية
١	تخطيط المنهاج	التعلم النشط (المفهوم - الأهمية - أدوار المعلم والمتعلم)
		استراتيجيات التعلم الحديثة في المناهج المطورة
		علاقة المناهج المطورة بميول المتعلمين وحاجاتهم
		التخطيط للمواقف الحياتية في المناهج المطورة
		دور أولياء الأمور في التخطيط للمناهج المطورة
		تخطيط التقويم وفق أساليب التقويم الحديثة
٢	الإشراف على تنفيذ المنهاج	أدوار المعلم الجديدة في المناهج المطورة
		مهارات التعلم الذاتي للمتعلمين
		الأنشطة الإثرائية الداعمة للمناهج المطورة
		توظيف أساليب التقويم الحديثة المناسبة للمناهج المطورة
٣	تقويم المنهاج	تقويم أداء المعلم
		تقويم أداء إدارة المدرسة
		مواجهة مشكلات تطبيق المناهج المطورة
٤	تطوير المنهاج	متابعة تطوير المناهج المطورة
		النشرات التربوية للمناهج المطورة
		التطوير المهني للمعلمين
		توظيف خبرات الدول في تطوير المناهج
		حل مشكلات المناهج المطورة
٥	دعم المناخ التربوي	دعم المعلم في تجريب الجديد لديه
		الأنشطة التوجيهية في دعم وتوطيد العلاقات المختلفة

٣-٤-٣- مستويات الاختبار المعرفي:

راعت الباحثة في تصميم هذا الاختبار شموله لتغطية الاحتياجات التدريبية المستهدفة للموجهين التربويين التي تم تحديدها من خلال استبانة رصد الاحتياجات التدريبية، ويسعى هذا الاختبار إلى قياس الجانب المعرفي في المستويات المعرفية الستة كما حددها بلوم: (التذكر، الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم).

٣-٤-٤-٤ - مصادر بناء الاختبار المعرفي:

اعتمدت الباحثة في بناء الاختبار المعرفي على المصادر الآتية:

أ- المحتوى العلمي للبرنامج التدريبي.

ب- الاطلاع على بعض الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع البحث الحالي والتي تضمنت أدواتها

اختبار معرفي للبرامج التدريبية المقدمة للموجهين التربويين مثل دراسات: (أبو شاهين، ٢٠١١؛

زيدان، ٢٠٢٠؛ سليم، ٢٠١٥)

٣-٤-٥ - إعداد جدول مواصفات الاختبار المعرفي:

تم إعداد جدول مواصفات لضمان تغطية جميع عناصر المحتوى أو الموضوعات التي سيتم تعلمها في

البرنامج التدريبي وتحديد الأوزان النسبية المناسبة، وذلك وفق الآتي:

- تحديد الأهمية النسبية لكل موضوع من موضوعات الاختبار من خلال تحديد عدد الأهداف

الإجرائية لكل موضوع، وتحديد الأهمية النسبية لكل هدف، وذلك باستخدام المعادلتين الآتيتين:

A: عدد الأهداف في المستوى

B: المجموع الكلي للأوزان النسبية وتساوي 100%

$$\frac{A \times B}{N} = \text{الوزن النسبي للهدف}$$

N: العدد الكلي لأهداف الموضوع

A: العدد الكلي لأهداف الموضوع

B: المجموع الكلي للأوزان النسبية وتساوي 100%

$$\frac{A \times B}{N} = \text{الوزن النسبي للموضوع}$$

N: العدد الكلي لأهداف الاختبار

ويوضح الجدولان (١٣) و(١٤) الأتيان الوزن النسبي للأهداف والوزن النسبي للموضوعات:

جدول (١٣) الوزن النسبي لأهداف الاختبار المعرفي وفق مستويات بلوم

مجموع النسب	الوزن النسبي للأهداف						عدد الأهداف في المستويات						عدد الأهداف	الموضوعات
	تقويم	تركيب	تحليل	تطبيق	فهم	تذكر	تقويم	تركيب	تحليل	تطبيق	فهم	تذكر		
١٠٠%	٧%	٧%	١٤%	١٤%	٢٩%	٢٩%	١	١	٢	٢	٤	٤	١٤	تخطيط المنهاج
١٠٠%	١٢.٥%	١٢.٥%	٢٥%	١٢.٥%	٢٥%	١٢.٥%	١	١	٢	١	٢	١	٨	الإشراف على تطبيق

المناهج	٦	١	٢	-	٢	-	١	١٧%	٣٣%	-	٣٣%	-	١٧%	١٠٠%
تقويم المناهج	١١	١	٣	٢	٢	١	٢	٩%	٢٨%	١٨%	١٨%	٩%	١٨%	١٠٠%
تطوير المناهج	٥	-	٢	-	٢	-	١	-	٤٠%	-	٤٠%	-	٢٠%	١٠٠%
دعم المناخ التربوي	٤٤	٧	١٣	٥	١٠	٣	٦	١٦%	٣٠%	١١%	٢٣%	٧%	١٣%	١٠٠%

جدول (١٤) الوزن النسبي لمجالات الاحتياجات

المجالات	عدد الأهداف	الوزن النسبي للموضوع
تخطيط المناهج	١٤	٣٢%
الإشراف على تطبيق المناهج	٨	١٨%
تقويم المناهج	٦	١٤%
تطوير المناهج	١١	٢٥%
دعم المناخ التربوي	٥	١١%
المجموع	٤٤	١٠٠%

وتم تحديد الأسئلة وفقاً لمستويات الأهداف في كل مجال من المجالات وفق الجدول (١٥) الآتي:

جدول (١٥) توزيع أسئلة الاختبار المعرفي في كل المجالات وفق مستويات بلوم

عدد الأسئلة	عدد الأسئلة وفقاً لمستويات بلوم						عدد الأهداف	الموضوعات
	تذكر	فهم	تطبيق	تحليل	تركيب	تقويم		
١٤	٤	٤	٢	٢	١	١	١٤	تخطيط المناهج
٨	١	٢	١	٢	١	١	٨	الإشراف على تطبيق المناهج
٦	١	٢	-	٢	-	١	٦	تقويم المناهج
١١	١	٣	٢	٢	١	٢	١١	تطوير المناهج
٥	-	٢	-	٢	-	١	٥	دعم المناخ التربوي
٤٤	٧	١٣	٥	١٠	٣	٦	٤٤	المجموع

٣-٤-٦- اختيار بنود الاختبار المعرفي:

اعتمدت الباحثة في الاختبار على بنود الاختبار من متعدد، لأن هذا النوع من البنود من أكثر الأنواع مرونة وفعالية من بين البنود الموضوعية، حيث يمكن أن يستخدم في تقييم تحقق أهداف تعليمية من مستويات معرفية مختلفة، ويصلح لقياس الكثير من نواتج التعلم البسيطة والمعقدة، وتتألف فقرات الاختبار من متعدد من جزأين: المقدمة المتمثلة بسؤال أو عبارة ناقصة، وقائمة من البدائل أو الإجابات يُطلب من الموجهين اختيار بديل واحد صحيح.

٣-٤-٧- صياغة تعليمات الاختبار المعرفي:

بعد الانتهاء من وضع بنود الاختبار المعرفي، تم صياغة تعليمات الاختبار على الصفحة الأولى بلغة سهلة، تضمنت توضيحاً للهدف من الاختبار، وعدد الأسئلة، وكيفية الإجابة على الاختبار.

٣-٤-٨- توزيع درجات الاختبار المعرفي وطريقة تصحيحه:

حددت الباحثة درجة واحدة للإجابة الصحيحة لكل سؤال ودرجة الصفر للإجابة الخاطئة، وبما أن الاختبار المعرفي مكون من (٤٤) سؤالاً تراوحت درجته بين (٠ - ٤٤) درجة والملحق (٩) يوضح سلم تصحيح الاختبار المعرفي.

٣-٤-٩- ضبط الاختبار المعرفي:

تم ضبط الاختبار المعرفي من خلال التأكد من صدقه وثباته.

- بالنسبة لصدق الاختبار المعرفي تم حسابه بطريقتين، هما:

أ- صدق الاختبار من خلال المحكمين:

تم عرض الاختبار المعرفي على مجموعة من الأساتذة المتخصصين في كلية التربية في جامعات البعث ودمشق وطرطوس وحماه والمبينة أسماؤهم في الملحق (٣) لإبداء آرائهم في:

- شمول أسئلة الاختبار لجميع الأهداف المعرفية.

- وضوح تعليمات الاختبار.

- وضوح أسئلة الاختبار.

- مناسبة بدائل الأسئلة.

- سلامة الصياغة اللغوية لأسئلة الاختبار وبدائلها.

- تعديل بعض الأسئلة بالحذف أو بالإضافة.

وبعد جمع آراء المحكمين وملاحظاتهم، تم حساب النسبة المئوية لاتفاق المحكمين على مفردات الاختبار، فكانت نسبة الاتفاق ١٠٠%، وتمثلت الملاحظات في مجملها بتعديل الصياغة اللغوية لبعض المفردات واختصاره، أجريت التعديلات المقترحة، وتكون الاختبار المعرفي في صورته النهائية من (٤٤) سؤالاً كما هو موضح في ملحق (٨).

ب- صدق الاتساق الداخلي:

ولحساب صدق الاتساق الداخلي تم تطبيق الاختبار المعرفي على عينة استطلاعية مكونة من (١٢) موجهاً تربوياً، ثم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للاختبار، وقد تبين أن معاملات الارتباط كانت دالة إحصائياً كما هو موضح في الجدول (١٦) الآتي:

جدول (١٦) معاملات الارتباط بين درجة كل سؤال والدرجة الكلية للاختبار المعرفي

رقم السؤال	معامل الارتباط	رقم السؤال	معامل الارتباط	رقم السؤال	معامل الارتباط	رقم السؤال	معامل الارتباط	رقم السؤال	معامل الارتباط
١	٠.٨٣٢	١٠	٠.٦٧٥	١٩	٠.٧٨٩	٢٨	٠.٨١٥	٣٧	٠.٩٦٩
٢	٠.٨٧٠	١١	٠.٧١٧	٢٠	٠.٨٩٠	٢٩	٠.٩٤٢	٣٨	٠.٨٦٩
٣	٠.٦٦٤	١٢	٠.٨٥١	٢١	٠.٩٤٠	٣٠	٠.٨٩٥	٣٩	٠.٩٠٤
٤	٠.٥١٧	١٣	٠.٥٠٢	٢٢	٠.٨٩٢	٣١	٠.٨٨٣	٤٠	٠.٤٣٢
٥	٠.٦٨٨	١٤	٠.٤٩٩	٢٣	٠.٨٥٠	٣٢	٠.٩٣٧	٤١	٠.٩٣٣
٦	٠.٨٣٩	١٥	٠.٦٧٨	٢٤	٠.٨٩٠	٣٣	٠.٧٧٧	٤٢	٠.٨٧٢
٧	٠.٤١٤	١٦	٠.٩٠٤	٢٥	٠.٣٨٥	٣٤	٠.٨٧٧	٤٣	٠.٥٦٧
٨	٠.٧٩٩	١٧	٠.٨٨٢	٢٦	٠.٥٦٩	٣٥	٠.٥٦٩	٤٤	٠.٦٦٩
٩	٠.٥٤٥	١٨	٠.٩٧٠	٢٧	٠.٤٣٨	٣٦	٠.٤١٤		

يتبين من الجدول السابق أن جميع معاملات الارتباط بين درجة كل سؤال والدرجة الكلية للاختبار، دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١)، أو عند مستوى دلالة (٠.٠٥)، مما يدل على تمتع الاختبار المعرفي بصدق الاتساق الداخلي.

- أما بالنسبة لثبات الاختبار المعرفي تم حسابه أيضاً بطريقتين، هما:
- أ- التجزئة النصفية:

بعد تطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعية (١٢ موجهاً تربوياً) تم تجزئة الاختبار لكل مستجيب من أفراد العينة إلى جزأين (بنود فردية وبنود زوجية) على برنامج SPSS ثم حساب معامل الارتباط بين درجات الجزأين، وبلغ معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية (٠.٨٩٤) وهو دالٌّ عند مستوى (٠.٠١) وهذا يدل على ثبات الاختبار المعرفي للموجهين التربويين.

ب- استخدام معامل ألفا كرونباخ (Alpha Cronbach):

وقد تمّ حساب معامل ثبات ألفا كرونباخ فبلغ (٠,٩٢٣) وهو دالّ عند مستوى (٠,٠١) مما يدل على ثبات الاختبار المعرفي للموجهين التربويين.

٣-٤-١٠ - حساب معاملات السهولة والصعوبة والتمييز لمفردات الاختبار المعرفي:

قامت الباحثة بعد تطبيق الاختبار المعرفي على العينة الاستطلاعية بحساب معامل السهولة لكل مفردة من مفردات الاختبار، وذلك بهدف حذف البنود السهلة جداً والبنود الصعبة جداً، ومعامل السهولة يشير إلى نسبة المفحوصين الذين أجابوا إجابة صحيحة على المفردة، وتتراوح قيمة معامل السهولة بين (٠ - ١) وكلما اقترب معامل صعوبة المفردة من الصفر تكون صعبة، وهذا يعني أن جميع المفحوصين أجابوا عليها إجابة خاطئة، وكلما اقترب معامل سهولتها من واحد كانت سهلة، وهذا يعني أن جميع المفحوصين أجابوا عليها إجابة صحيحة، والسؤال شديد السهولة أو شديد الصعوبة لا يميز بين المفحوصين. ويفضل أن يتراوح معامل السهولة لمفردات الاختبار بين (١٥% - ٨٥%) (أبو جلاله، ٢٠٠٠، ٢٧٩). وقد تم تحديد معامل السهولة لكل بند من بنود الاختبار وفق المعادلة الآتية:

$$\text{معامل السهولة} = \frac{\text{عدد الإجابات الصحيحة على المفردة}}{\text{عدد الإجابات الصحيحة عليها} + \text{عدد الإجابات الخاطئة عليها}} \times 100$$

وللحصول على معامل الصعوبة يطرح معامل السهولة من واحد.

ومن خلال حساب معامل السهولة للبنود تبين أنها تراوحت بين القيمتين (٢٥% - ٧٥%) وهي قيم مقبولة لمعامل السهولة، كما تراوحت قيم معامل الصعوبة للبنود أيضاً بين القيمتين (٢٥% - ٧٥%) وهي قيم مقبولة مما يدل على صلاحية بنود الاختبار المعرفي. والجدولان (١٧) و(١٨) الآتيان يوضحان قيم معاملي السهولة والصعوبة لبنود الاختبار المعرفي:

الجدول (١٧) قيم معامل السهولة لبنود الاختبار المعرفي

رقم البند	معامل السهولة	رقم البند	معامل السهولة	رقم البند	معامل السهولة	رقم البند	معامل السهولة	رقم البند	معامل السهولة
١	٥٠%	١٠	٢٥%	١٩	٤١%	٢٨	٦٦%	٣٧	٥٨%
٢	٥٨%	١١	٤١%	٢٠	٥٨%	٢٩	٥٨%	٣٨	٤١%
٣	٢٥%	١٢	٥٨%	٢١	٢٥%	٣٠	٤١%	٣٩	٦٦%
٤	٣٣%	١٣	٢٥%	٢٢	٣٣%	٣١	٢٥%	٤٠	٥٨%
٥	٣٣%	١٤	٣٣%	٢٣	٧٥%	٣٢	٥٨%	٤١	٣٣%
٦	٢٥%	١٥	٤١%	٢٤	٣٣%	٣٣	٣٣%	٤٢	٧٥%
٧	٦٦%	١٦	٥٨%	٢٥	٤١%	٣٤	٥٨%	٤٣	٦٦%

٨	%٢٥	١٧	%٣٣	٢٦	%٥٨	٣٥	%٦٦	٤٤	%٥٨
٩	%٣٣	١٨	%٤١	٢٧	%٤١	٣٦	%٧٥		

الجدول (١٨) قيم معامل الصعوبة لبنود الاختبار المعرفي

رقم البند	معامل الصعوبة	رقم البند	معامل الصعوبة	رقم البند	معامل الصعوبة	رقم البند	معامل الصعوبة	رقم البند	معامل الصعوبة
١	%٥٠	١٠	%٧٥	١٩	%٥٩	٢٨	%٣٤	٣٧	%٤٢
٢	%٤٢	١١	%٥٩	٢٠	%٤٢	٢٩	%٤٢	٣٨	%٥٩
٣	%٧٥	١٢	%٤٢	٢١	%٧٥	٣٠	%٥٩	٣٩	%٣٤
٤	%٦٧	١٣	%٧٥	٢٢	%٦٧	٣١	%٧٥	٤٠	%٤٢
٥	%٦٧	١٤	%٦٧	٢٣	%٢٥	٣٢	%٤٢	٤١	%٦٧
٦	%٧٥	١٥	%٥٩	٢٤	%٦٧	٣٣	%٦٧	٤٢	%٢٥
٧	%٣٤	١٦	%٤٢	٢٥	%٥٩	٣٤	%٤٢	٤٣	%٣٤
٨	%٧٥	١٧	%٦٧	٢٦	%٤٢	٣٥	%٣٤	٤٤	%٤٢
٩	%٦٧	١٨	%٥٩	٢٧	%٥٩	٣٦	%٢٥		

أما بالنسبة لمعامل التمييز فيعبر عن قدرة المفردة على التمييز بين الموجه الذي يحصل على درجة ممتازة والموجه الذي يحصل على درجة ضعيفة، وتعد المفردة التي يقل معامل تمييزها عن (٠.٢) مفردة غير مميزة، ويجب حذفها.

تم حساب معامل التمييز لمفردات الاختبار بعد ترتيب درجات الموجهين في الاختبار ترتيباً تنازلياً، وفصل (٢٧%) من درجات الموجهين ناحية الإرباعي الأعلى، وفصل (٢٧%) من درجات الموجهين ناحية الإرباعي الأدنى، تبين أن معامل التمييز لمفردات الاختبار المعرفي تخطت القيمة (٠.٣)، وهي تشير إلى أن مفردات الاختبار ذات قوة تمييزية مناسبة. والجدول (١٩) الآتي يوضح معاملات تمييز بنود الاختبار المعرفي:

الجدول (١٩) معاملات تمييز بنود الاختبار المعرفي

رقم البند	معامل التمييز	رقم البند	معامل التمييز	رقم البند	معامل التمييز	رقم البند	معامل التمييز	رقم البند	معامل التمييز
١	٠.٣٦	١٠	٠.٣٦	١٩	٠.٤٠	٢٨	٠.٤٠	٣٧	٠.٥٠
٢	٠.٥٠	١١	٠.٤٤	٢٠	٠.٤٠	٢٩	٠.٥٠	٣٨	٠.٤٦
٣	٠.٣٣	١٢	٠.٣٤	٢١	٠.٣٧	٣٠	٠.٤٦	٣٩	٠.٣٣
٤	٠.٣٣	١٣	٠.٤٤	٢٢	٠.٣٤	٣١	٠.٣٤	٤٠	٠.٣٧
٥	٠.٥٠	١٤	٠.٣٣	٢٣	٠.٤٦	٣٢	٠.٣٣	٤١	٠.٤٠
٦	٠.٣٤	١٥	٠.٣٣	٢٤	٠.٣٣	٣٣	٠.٣٧	٤٢	٠.٤٢
٧	٠.٤٦	١٦	٠.٤٦	٢٥	٠.٣٣	٣٤	٠.٤٢	٤٣	٠.٥٢

٠.٣٣	٤٤	٠.٣٣	٣٥	٠.٥٢	٢٦	٠.٤٦	١٧	٠.٥٠	٨
		٠.٤٢	٣٦	٠.٣٧	٢٧	٠.٤٠	١٨	٠.٣٤	٩

٣-٤-١١- زمن تطبيق الاختبار المعرفي:

قامت الباحثة بحساب الزمن الذي استغرقه أول موجه أنهى الإجابة على الاختبار وبلغ (٣٦) دقيقة والزمن الذي استغرقه آخر موجه أنهى الإجابة على الاختبار وبلغ (٤٤) دقيقة، ثم حساب متوسط الزمن: زمن الاختبار = $(٣٦ + ٤٤) / ٢ = ٤٠$ دقيقة وبهذا أصبح زمن الاختبار أربعين دقيقة.

٣-٥-٥- الأداة الثالثة: اختبار المواقف التربوية:

نظراً لعدم قدرة الباحثة على ملاحظة أداء الموجهين التربويين في ميدان عملهم، وصعوبة تشكيل المواقف وضبطها مع الأطراف التي يتعامل معها الموجه التربوي، من معلمين وإدارة وأولياء أمور المتعلمين، كان لابد من تصميم اختبار مواقف لقياس مهارات الموجهين التربويين، من خلال وضعهم في مواقف يتعرضون لها في المجالات التي يستهدفها البرنامج التدريبي.

٣-٥-١- الهدف من اختبار المواقف التربوية:

هدف اختبار المواقف التربوية إلى التأكد من فاعلية البرنامج التدريبي في تلبية الجانب المهاري للاحتياجات التدريبية للموجهين التربويين المجالات الآتية:

مجال تخطيط المنهاج، ومجال الإشراف على تطبيق المنهاج، ومجال تقويم المنهاج، ومجال تطوير المنهاج، ومجال دعم المناخ التربوي.

٣-٥-٢- مصادر بناء اختبار المواقف التربوية: تم بناء المواقف التربوية وذلك بالاستفادة من عدة مصادر، منها:

أ- استبانة رصد الاحتياجات التدريبية للموجهين التربويين في مجال تطوير المناهج.

ب- البرنامج التدريبي.

ت- الاطلاع على الأدب التربوي من مراجع ودراسات سابقة تفيد موضوع البحث.

٣-٥-٣- صياغة مفردات اختبار المواقف التربوية:

تكون الاختبار من (٢٣) موقفاً تربوياً، وعبر كل موقف عن مشكلة أو حالة يمكن أن يوضع فيها الموجه التربوي أثناء ممارسة عمله، ويُطلب منه اختيار أحد البدائل المندرجة تحت كل موقف.

وعند صياغة مفردات الاختبار تمت مراعاة ما يأتي:

- أن تكون المواقف مناسبة لمستوى الموجهين التربويين.
- أن تكون المواقف شاملة لكل احتياجات الموجهين التدريبية المستهدفة.
- أن تكون المواقف مرتبطة بمهارات الموجهين التربويين في مجال تطوير المناهج.

٣-٥-٤ - صياغة تعليمات اختبار المواقف التربوية:

بعد الانتهاء من وضع المواقف التربوية للاختبار، تمت صياغة تعليمات الاختبار على الصفحة الأولى بلغة سهلة، تضمنت توضيحاً للهدف من الاختبار، وعدد المواقف، وكيفية الإجابة عليها.

٣-٥-٥ - توزيع درجات الاختبار وطريقة تصحيحه:

حددت الباحثة درجة واحدة للبديل الصحيح لكل موقف ودرجة الصفر للبدايل الأخرى، وبما أن اختبار المواقف التربوية مكون من (٢٣) موقفاً تراوحت درجته بين (٠ - ٢٣) درجة، والملحق (١١) يوضح سلم تصحيح اختبار المواقف التربوية.

٣-٥-٦ - ضبط اختبار المواقف التربوية: تم ضبط اختبار المواقف التربوية من خلال التأكد من صدقه وثباته.

- بالنسبة لصدق اختبار المواقف تم حسابه بطريقتين، هما:

أ- صدق الاختبار من خلال المحكمين:

تم عرض اختبار المواقف التربوية على مجموعة من الأساتذة المتخصصين في كلية التربية في جامعات البعث ودمشق وطرطوس وحماه والمبينة أسماؤهم في الملحق (٣) لإبداء آرائهم في:

- وضوح تعليمات الاختبار.
- وضوح المواقف في الاختبار وسهولة فهمها.
- مناسبة المواقف للمهارات المحددة.
- مناسبة بدائل كل موقف.
- سلامة الصياغة اللغوية للمواقف وبدائلها.
- تعديل بعض المواقف بالحذف أو بالإضافة.

وبعد جمع آراء المحكمين وملاحظاتهم، تم حساب النسبة المئوية لاتفاق المحكمين على مفردات الاختبار، فكانت نسبة الاتفاق ١٠٠%، وتمثلت الملاحظات في مجملها بتعديل الصياغة اللغوية لبعض المواقف، أجريت التعديلات المقترحة، وتكون اختبار المواقف في صورته النهائية من (٢٣) موقفاً (ملحق ١٠).

ب- صدق الاتساق الداخلي:

لحساب صدق الاتساق الداخلي تم تطبيق اختبار المواقف على عينة استطلاعية مكونة من (١٢) موجهاً تربوياً، ثم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل موقف والدرجة الكلية للاختبار، وقد تبين أن معاملات الارتباط في كانت دالة إحصائياً كما يوضح الجدول (٢٠) الآتي:

جدول (٢٠) معاملات الارتباط بين درجة كل موقف والدرجة الكلية لاختبار المواقف التربوية

الموقف	معامل الارتباط	الموقف	معامل الارتباط	الموقف	معامل الارتباط
١	٠.٧٧٧	٩	٠.٦٧٥	١٧	٠.٤٦١
٢	٠.٨٧٠	١٠	٠.٧١٧	١٨	٠.٥٦١
٣	٠.٦١٢	١١	٠.٨٥١	١٩	٠.٥١٥
٤	٠.٥٠٢	١٢	٠.٤٣٢	٢٠	٠.٨٩٢
٥	٠.٦٨٨	١٣	٠.٤٩٩	٢١	٠.٨٥٠
٦	٠.٧١٩	١٤	٠.٦٧٨	٢٢	٠.٨٩٠
٧	٠.٤١٤	١٥	٠.٩٠٤	٢٣	٠.٦٠٢
٨	٠.٧٩٩	١٦	٠.٨٨٢		

يتبين من الجدول السابق أن جميع معاملات الارتباط بين درجة كل موقف والدرجة الكلية للاختبار، دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١)، أو عند مستوى دلالة (٠.٠٥)، مما يدل على تمتع اختبار المواقف بصدق الاتساق الداخلي.

- أما بالنسبة لثبات اختبار المواقف التربوية تم حسابه بطريقتين، هما:

أ- التجزئة النصفية:

بعد تطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعية (١٢ موجهاً تربوياً) تم تجزئة الاختبار لكل مستجيب من أفراد العينة إلى جزأين (بنود فردية وبنود زوجية) على برنامج SPSS ثم حساب معامل الارتباط بين درجات الجزأين، وبلغ معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية (٠,٩٧٥) وهو دالّ عند مستوى (٠,٠١) وهذا يدلّ على ثبات اختبار المواقف للموجهين التربويين.

ب- استخدام معامل ألفا كرونباخ (Alpha Cronbach):

وقد تمّ حساب معامل ثبات ألفا كرونباخ فبلغ (٠,٩٦١) وهو دالّ عند مستوى (٠,٠١) مما يدلّ على ثبات اختبار المواقف للموجهين التربويين.

٣-٥-٧- زمن تطبيق اختبار المواقف التربوية:

قامت الباحثة بحساب الزمن الذي استغرقه أول موجه أنهى الإجابة على اختبار المواقف وبلغ (٢٥) دقيقة والزمن الذي استغرقه آخر موجه أنهى الإجابة على الاختبار وبلغ (٣٥) دقيقة، ثم حساب متوسط الزمن:

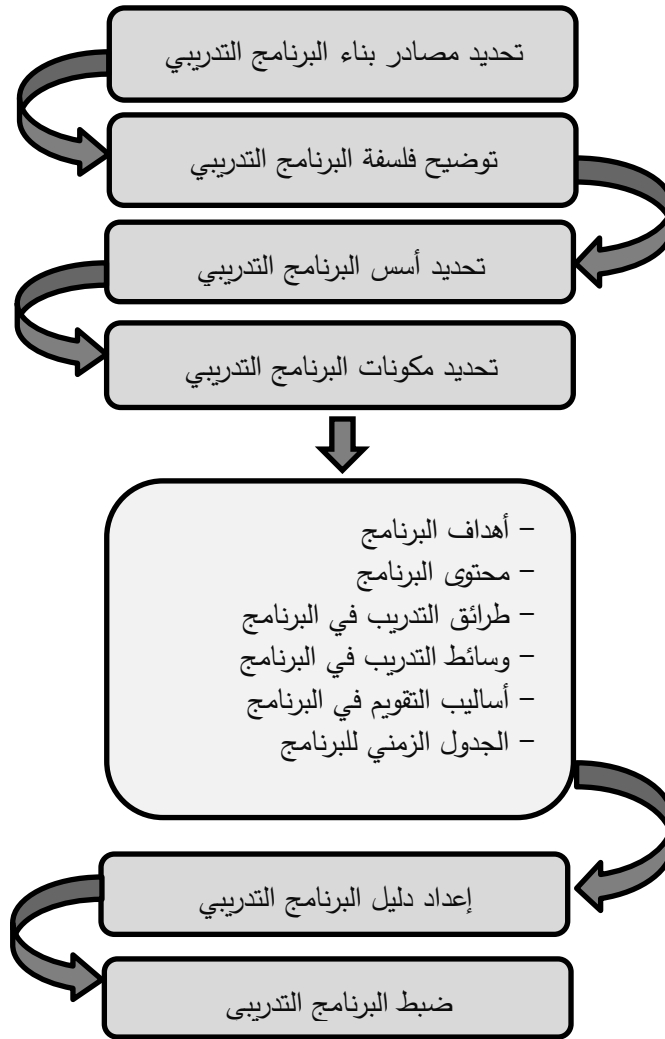
$$\text{زمن الاختبار} = (٢٥ + ٣٥) / ٢ = ٣٠ \text{ دقيقة وبهذا أصبح زمن الاختبار ثلاثين دقيقة.}$$

٤- البرنامج التدريبي المقترح:

يقصد ببرنامج تدريب الموجهين: كل برنامج مخطط ومنظم يمكن الموجهين التربويين من تنمية ممارساتهم التوجيهية بالحصول على مزيد من الخبرات التوجيهية، وكل ما من شأنه أن يطور فعالية العملية التوجيهية، ويحقق التنمية المهنية للمعلمين (سنقر، ٢٠٠٨).

وتعرف الباحثة برنامج تدريب الموجهين في سياق هذا البحث بأنه: خطة منظمة وهادفة لتنمية المعلومات والمهارات التي يحتاجها الموجهون التربويون، للقيام بأدوارهم في عملية تطوير المناهج بشكل فعال، وذلك من خلال مجموعة جلسات تدريبية تم تنظيمها على شكل أنشطة لتقديم المعلومات اللازمة، وخطوات إجرائية في تنفيذ نماذج توجيهية حديثة للتدريب على المهارات المطلوبة.

حيث قامت الباحثة ببناء برنامج مقترح للموجهين التربويين وفق بعض نماذج التوجيه الحديثة تلبيةً لاحتياجاتهم التدريبية التي تم تحديدها استناداً لتقديراتهم على استبانة الاحتياجات التدريبية الموجهة لهم. وقد مرّ بناء البرنامج المقترح بعدة مراحل، كما هي موضحة بالشكل (٥) الآتي:



شكل (٥) مراحل بناء البرنامج التدريبي

٤-١- مصادر بناء البرنامج التدريبي:

تمت الاستعانة بعدة مصادر من أجل بناء البرنامج التدريبي، وهي:

- أ- الاحتياجات التدريبية للموجهين التربويين في عملية تطوير المناهج التي تم تحديدها بناءً على نتائج تطبيق استبانة الاحتياجات التدريبية.
- ب- الأدبيات التربوية ذات الصلة بتخطيط البرامج التدريبية.
- ت- الاطلاع على البرامج التدريبية في دراسات (أبو شاهين، ٢٠١١؛ اسماعيل، ٢٠٠١؛ البصيص، ٢٠٠٧؛ زيدان، ٢٠٢٠؛ السباعي، ٢٠١٧؛ سليم، ٢٠١٥؛ صبح، ٢٠١٦).
- ث- الحقائق التدريبية للدورات وورش العمل التي أقامتها وزارة التربية للمعلمين والموجهين في مجال المناهج المطورة لعام ٢٠١٧م - ٢٠١٨م.

٤-٢- فلسفة البرنامج التدريبي:

استند البرنامج التدريبي بشكل عام إلى فلسفة التوجيه التربوي بمفهومه الحديث التي تنظر إلى عملية التوجيه التربوي كعملية ديمقراطية تقوم على الاحترام المتبادل بين الموجه والمعلم، وكعملية إنسانية هدفها تقديم خدمات اجتماعية إنسانية من خلال قيام الموجه بتوثيق علاقاته مع المعلمين، والتفاعل معهم ومساعدتهم على إزالة الصعوبات التي تواجههم، والتعامل معهم كأفراد بينهم فروق يجب مراعاتها، كما تنظر فلسفة التوجيه الحديث إلى الموجه بوصفه قائداً تربوياً تلقى عليه مسؤوليات القيادة التشاركية والاستفادة من قدرات جميع المعلمين والسعي لتطويرها وتشجيعهم على التجريب والإبداع المتصل بالعملية التربوية، وكل ما تم ذكره نجده بوضوح في نماذج التوجيه الحديثة التي قام البرنامج التدريبي استناداً لها.

ويمكن ذكر بعض النظريات التي تستند إليها فلسفة البرنامج، وهي:

- النظرية السلوكية التي ركزت على مراقبة ودراسة السلوك الظاهري للمعلم في الصف، وكيف يمكن تعديله بما يطور عملية التعليم كما هو الوضع في التوجيه العلاجي (الإكلينيكي).
- النظريات الإنسانية التي دعت إلى الاحترام المتبادل بين الأطراف وتقدير الآخرين وتشجيعهم على الإنجاز والإبداع، والتي أدت إلى ظهور أنماط جديدة من التوجيه كالتشاركي والمتنوع والإبداعي وأعطت فيها للمعلم الحرية ليختار من عدة أساليب توجيهية ليطور نفسه.
- النظرية البنائية ويظهر تأثيرها من خلال اعتبار المعلم عنصراً فاعلاً في تكوين قناعاته ومعرفته المهنية، وتؤكد على مشاركته في العملية التوجيهية مع إعطائه الثقة، ويكون دور الموجه مثيراً للمعلم وميسراً وداعماً له مع احترام الفروق الفردية بين المعلمين كما في التوجيه الإبداعي والمتنوع والتشاركي والتطويري.
- نظرية النظم المفتوحة التي تتناول العملية التوجيهية من عدة أنظمة جزئية ترتبط بالسلوك الإشرافي للموجهين والسلوك التعليمي للمعلمين والسلوك التعليمي للمتعلمين كما هو الوضع في التوجيه التشاركي والتوجيه بالأهداف.
- كما يستند البرنامج إلى الأسس الفلسفية المعتمدة في عملية تطوير المناهج التربوية السورية، ويمكن ذكر أبرز هذه الأسس:
- التأكيد على الدور الفاعل والإيجابي للمتعلم.
- التخطيط للمناهج وفق التعلم النشط وطرائق التعليم الفعال.
- ربط المدرسة بالبيئة المحلية (ربط التعليم بالحياة) من خلال توظيف مواقف حياتية في العملية التعليمية التعليمية.
- مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين والاستجابة لحاجاتهم وميولهم المتنوعة.

٤-٣- أسس البرنامج التدريبي:

استند البرنامج التدريبي المقترح إلى مجموعة من الأسس تمت مراعاتها، وهذه الأسس هي:

أ- الأسس المعرفية:

تمثلت الأسس المعرفية التي قام عليها البرنامج التدريبي المقترح فيما يأتي:

- مراعاة ما لدى الموجهين التربويين من معارف ومهارات سابقة، قد يكونوا اكتسبوها من الدورات التدريبية التي اتبعوها سابقاً.
- تحديد الموضوعات التي ينبغي تقديمها للموجهين التربويين وتدريبهم عليها لتلبية كافة احتياجاتهم التدريبية المستهدفة.
- توفير التنوع في المحتوى المعرفي للبرنامج التدريبي.
- مواكبة محتوى البرنامج للتطورات المعرفية الحديثة.
- المرونة، بحيث يُسمح بإجراء تعديلات على المحتوى المعرفي للبرنامج، قد تفرضها ظروف التطبيق.

ب- الأسس النفسية:

تمثلت الأسس النفسية التي قام عليها البرنامج التدريبي المقترح فيما يأتي:

- منح كل متدرب فرصة المشاركة الإيجابية، والاختيار، وإبداء الرأي في طرائق التدريب وموضوعاته، واعتبار المتدرب هو الهدف الأساسي من البرنامج التدريبي، وهو المستفيد الأول منه.
- ربط محتوى البرنامج بحاجات المتدربين وميولهم، وخبراتهم المرتبطة بتنفيذ العملية التوجيهية في مجالاتها المختلفة، مما يزيد من دافعيتهم للتدرب.
- تحديد الزمن المناسب الذي يحتاجه الموجهون للتدريب، مع التوجيه وتقديم المساعدة والتوضيح لبعض الأمور، لتحقيق أهداف البرنامج لديهم.

ت- الأسس التربوية:

تمثلت الأسس التربوية التي قام عليها البرنامج التدريبي المقترح فيما يأتي:

- يتم التدريب في البرنامج من خلال نماذج توجيهية حديثة، والتي تراعي عناصر التفاعل والمشاركة والتعاون بين المتدربين، وتركز على احتياجات تطوير المناهج التربوية.

- اختيار محتوى البرنامج التدريبي بالتركيز على مواقف تحدث بين الموجه التربوي والمديرين أو المعلمين أو أولياء الأمور بما يخدم عملية تطوير المناهج التربوية.
- العمل على وضع مواقف تحاكي الواقع لتوظيف نماذج توجيهية حديثة تلبي احتياجات تطوير المناهج التربوية.
- المدرب هو العامل المساعد في عملية التدريب لدى المتدرب، فهو مدير للجلسات التدريبية، والمصمم للموقف التدريبي، وهو الذي يجيب عن استفسارات المتدربين ويحرك عملية التدريب وهو المشرف على أداء المتدربين، كما أنه المشارك في أغلب الأحيان في النشاط التدريبي كفرد من أفراد المجموعة أو الموقف التدريبي.
- استخدام نماذج توجيهية حديثة في البرنامج التدريبي بما يتناسب مع الاحتياجات التدريبية المحددة وبما يتوافق مع إمكانية تطبيق الموجهين التربويين لها فيما بعد.
- مراعاة التنوع في استخدام نماذج التوجيه الحديثة ضمن الجلسات، فلا يوجد نموذج توجيهي أفضل من غيره، وإنما الموقف التدريبي هو الذي يحدّد أي من النماذج التوجيهية هو المناسب.
- إعلام المتدربين بالأهداف المطلوب تحقيقها قبل البدء بكل جلسة تدريبية.
- تشجيع المتدربين على التدريب الذاتي والمستمر.
- اعتماد مبدأ التفاعلية، من خلال إيجابية المتدربين في أثناء الأنشطة أو المواقف التدريبية، التي تتطلب توظيف النماذج التوجيهية المحددة في البرنامج التدريبي، بالإضافة إلى ما تتضمنه الجلسات من أوراق عمل، وأساليب تقييم.
- تقديم تغذية راجعة مستمرة وفورية بعد تمكّن المتدربين من المهارات والمعارف المستهدفة.
- الاعتماد على الاحتياجات التدريبية، التي حددها الموجهون التربويون على استبانة الاحتياجات، حيث تم تحويلها إلى أهداف تدريبية خاصة للبرنامج.
- استخدام طرائق أخرى مساندة إلى جانب نماذج التوجيه الحديثة في الجلسات التدريبية، حيث يتم المزج بين الجوانب النظرية والجوانب التطبيقية بحسب ما تقتضيه المواقف التدريبية.
- توظيف مختلف وسائط التدريب (عروض تقديمية، أوراق عمل، بطاقات، نشرات ورقية عن موضوعات الجلسات.. وغيرها) خلال الجلسات التدريبية.
- التركيز على المهارات المطلوب التدرب عليها أكثر من المعارف والمعلومات.
- تنوع أساليب التقويم وشموليتها، حيث يشمل التقويم ثلاثة مراحل هي: قبل التدريب (تقويم قبلي)، وأثناء التدريب (التقويم البنائي)، وبعد التدريب (التقويم النهائي).
- التركيز على نقل أثر التدريب إلى الميدان، من خلال تأكيد ضرورة تطبيق ما تدرب عليه الموجهون التربويون في أثناء ممارستهم لمهامهم التوجيهية.

ث - الأسس الاجتماعية:

تمثلت الأسس الاجتماعية التي قام عليها البرنامج التدريبي المقترح فيما يأتي:

- تضمين محتوى البرنامج مواقف متنوعة، تكون أداة أو وسيلة لتطوير أداء المتدربين وتخدم العملية التربوية.
- تدريب الموجهين التربويين من خلال المواقف التي يتضمنها البرنامج على استخدام مهارات حل المشكلات لمواجهة ما يعترضهم من عوائق في عملهم المهني.
- إكساب الموجهين التربويين بعض الاتجاهات التي تساعد على التفاعل مع أطراف العملية التربوية والعمل بتشاركية وديمقراطية معهم.
- تمكين الموجهين التربويين من ممارسة نماذج توجيهية حديثة تقوم على الاحترام المتبادل والعلاقات الإنسانية مع جميع العاملين، والاستفادة من قدرات جميع المعلمين والسعي لتطويرها وتشجيعهم على التجريب والإبداع المتصل بالعملية التربوية.

٤-٤ - مكونات البرنامج التدريبي:

إنّ أي برنامج تدريبي له مكوناته وعناصره الأساسية التي يُبنى وفقاً لها، وبعد الرجوع إلى الأدب التربوي والدراسات السابقة التي تناولت بناء برامج تدريبية، قامت الباحثة بتحديد مكونات البرنامج التدريبي على النحو الآتي:

أ - أهداف البرنامج:

إن المكوّن الأول والأساسي لأي برنامج تدريبي هو تحديد الأهداف التي يسعى إلى تحقيقها، ولتحديد الأهداف أهمية كبرى لأنه يجعل التدريب في البرنامج منظماً وبعيداً عن العشوائية، ويوجّه الباحث نحو وضع المحتوى المناسب واختيار استراتيجيات التدريب ووسائله بالإضافة إلى أساليب التقويم المناسبة، وفي هذا البرنامج تم تحديد الأهداف على الشكل الآتي:

- **الهدف العام للبرنامج التدريبي:** يهدف البرنامج إلى تلبية احتياجات الموجهين التربويين التدريبية في عملية تطوير المناهج التربوية من خلال ممارسة بعض نماذج التوجيه الحديثة.
- **الأهداف الخاصة بمجالات الاحتياجات التدريبية:** تم وضع هذه الأهداف وفق الاحتياجات التدريبية التي تم تحديدها بناءً على استبانة الاحتياجات بمجالاتها الخمسة، أي تم تحويل الاحتياجات التدريبية إلى أهداف تدريبية، ينبغي أن يكون الموجه التربوي قادراً على تحقيقها من خلال البرنامج التدريبي، والجدول (٢١) يوضح الأهداف الخاصة بكل مجال من مجالات الاحتياجات:

جدول (٢١) الأهداف الخاصة بمجالات الاحتياجات التدريبية

مجالات الاحتياجات التدريبية	الأهداف العامة لكل مجال من مجالات الاحتياجات
تخطيط المنهاج	<p>١- مساعدة المعلمين على تحديد أهداف تشجع التعلم الفعال والنشط.</p> <p>٢- تزويد المعلمين بالإستراتيجيات التعليمية التعلمية الحديثة.</p> <p>٣- مساعدة المعلمين على وضع خطط للأنشطة التي تشبع حاجات المتعلمين وميولهم.</p> <p>٤- تدريب المعلمين على التخطيط لمواقف حياتية تكسب المتعلمين مهارات متنوعة.</p> <p>٥- تدريب المعلمين على تخطيط تقويم المتعلمين وفق أساليب تقويم حديثة.</p> <p>٦- إشراك أولياء الأمور في اختيار أو تخطيط بعض أنشطة المنهاج بالتنسيق مع المعلمين.</p>
الإشراف على تنفيذ المنهاج	<p>٧- مساعدة المعلم على ممارسة أدواره الجديدة التي تتطلبها المناهج المطورة.</p> <p>٨- تدريب المعلمين على تنمية مهارات التعلم الذاتي للمتعلمين أثناء تنفيذ المواقف التعليمية.</p> <p>٩- تدريب المعلمين على توظيف أساليب التقويم الحديثة المناسبة لأنشطة المناهج المطورة.</p> <p>١٠- إشراك أولياء الأمور في تنفيذ بعض الأنشطة الإثرائية للمتعلمين بالتنسيق مع المعلمين.</p>
تقويم المنهاج	<p>١١- تسجيل المواقف التعليمية التعلمية أثناء الزيارة الصفية ليتم تحليلها مع المعلم.</p> <p>١٢- إشراك المعلم في تقويم أدائه.</p> <p>١٣- تقويم أداء إدارة المدرسة في الإشراف على عمل المعلم.</p> <p>١٤- الإشراف على تكوين فرق بحثية في كل مدرسة لتحديد المشكلات التي تعوق تطبيق المناهج المطورة.</p>
تطوير المنهاج	<p>١٥- اقتراح خطة متكاملة لتطوير المنهاج بالتعاون مع الأطراف المعنية.</p> <p>١٦- إعداد نشرات تربوية للمعلمين متعلقة بعملية تطوير المناهج.</p> <p>١٧- تشجيع المعلمين على تطوير أدائهم المهني بأنفسهم.</p> <p>١٨- توظيف خبرات بعض الدول في تقديم مقترحات تخدم عملية تطوير المناهج.</p> <p>١٩- الإشراف على تنفيذ خطط لحل مشكلات تطبيق المناهج المطورة.</p>
دعم المناخ التربوي	<p>٢٠- تشجيع المعلمين على تجريب الجديد من أفكارهم التي تدعم المنهاج.</p> <p>٢١- الإشراف على تنفيذ أنشطة تنشئ علاقات ودية بين المعلمين والمتعلمين.</p> <p>٢٢- ممارسة الأنشطة التوجيهية التي تنشئ علاقات ودية بين المعلمين ومديرهم.</p> <p>٢٣- ممارسة الأنشطة التوجيهية التي تنشئ علاقات ودية بين المعلمين وأولياء الأمور.</p>

• الأهداف الإجرائية: وهي الأهداف المتفرعة عن الأهداف الخاصة بمجالات الاحتياجات التدريبية،

وبمعنى آخر هي الأهداف الخاصة بكل جلسة من جلسات البرنامج التدريبي، وقد حاولت الباحثة عند وضعها مراعاة الأمور الآتية:

- أن تصاغ في عبارات واضحة ومحددة.
- أن تتضمن لتشمل كافة مجالات الأهداف (المعرفية والمهارية والوجدانية).
- أن تعمل على تحقيق الأهداف الخاصة بمجالات الاحتياجات التدريبية.

- أن تكون مناسبة لمحتوى الجلسة.
- أن تتناسب مع الوقت المخصص للجلسة.
- أن تكون قابلة للملاحظة والقياس.

والجدول (٢٢) الآتي يعرض الأهداف الإجرائية لجلسات البرنامج وفق مجالات الاحتياجات التدريبية:

جدول (٢٢) الأهداف الإجرائية لجلسات البرنامج وفق مجالات الاحتياجات التدريبية

مجالات الاحتياجات التدريبية	الأهداف الإجرائية لكل مجال من مجالات الاحتياجات (يتوقع من الموجه التربوي في نهاية البرنامج أن يكون قادراً على:)
تخطيط المنهاج	<ul style="list-style-type: none"> - يوضح مفهوم التعلم النشط. - يبين أهمية التعلم النشط في العملية التعليمية. - يميز بين أدوار المعلم والمتعلم في التعلم النشط. - يضع أهدافاً تشجع التعلم النشط لموقف تعليمي يطرح عليه. - يبين رأيه في توظيف التعلم النشط ضمن المناهج المطورة. - يخطط لمساعدة المعلم في تحديد أهداف تشجع التعلم النشط وفق نموذج توجيهي مناسب. - يقدر قيمة المهارة التي تدرب عليها من خلال كتابة تقرير مختصر في نهاية الجلسة. - يبدي اهتماماً بنموذج التوجيه التطويري الذي تم توظيفه في عملية التدريب من خلال كتابة تقرير مختصر في نهاية الجلسة. - يوضح ميزات طرائق التعلم الحديثة. - يميز بين طرائق التعليم الحديثة. - يعبر عن موقفه من طرائق التعلم الحديثة التي تتطلبها المناهج المطورة. - يخطط لتزويد المعلم بطرائق تعلم حديثة مستخدماً نموذجاً توجيهياً مناسباً. - يقدر قيمة دوره في تزويد المعلم بطرائق التعلم الحديثة من خلال كتابة تقرير مختصر في نهاية الجلسة. - يبدي اهتماماً بالنموذج التوجيهي الذي تم توظيفه في عملية التدريب من خلال كتابة تقرير مختصر في نهاية الجلسة. - يوضح مبررات ربط المناهج التعليمية بحاجات وميول المتعلمين. - يستنتج طريقة ربط المناهج بحاجات المتعلمين وميولهم. - يخطط لمساعدة المعلم في تخطيط أنشطة تشبع حاجات المتعلمين وميولهم مستخدماً النموذج التوجيهي المناسب. - يقدر قيمة المهارة التي تدرب عليها من خلال كتابة تقرير مختصر في نهاية الجلسة. - يبدي اهتماماً بنموذج التوجيه التشاركي الذي تم توظيفه في عملية التدريب من خلال كتابة تقرير مختصر في نهاية الجلسة. - يذكر أبرز المهارات التي تسعى المناهج المطورة لإكسابها للمتعلمين.

<ul style="list-style-type: none"> - يقترح بعض المواقف الحياتية التي يمكن تضمينها في المناهج المطورة. - يخطط لتدريب المعلمين على التخطيط لمواقف حياتية تكسب المتعلمين مهارات متنوعة مستخدماً النموذج التوجيهي المناسب. - يقدر قيمة دوره في تنمية المهارات الحياتية للمتعلمين من خلال كتابة تقرير مختصر في نهاية الجلسة. - يقدر قيمة نموذج التوجيه التشاركي الذي تم توظيفه في عملية التدريب على المهارة من خلال كتابة تقرير مختصر في نهاية الجلسة. - يوضح أهمية أساليب التقويم الحديثة. - يعدد بعض أساليب التقويم الحديثة التي تعتمد عليها المناهج التعليمية المطورة. - يميز بين أساليب التقويم القديمة وأساليب التقويم الحديثة. - يخطط لتدريب المعلم على توظيف أساليب تقييمية حديثة مناسبة لأنشطة المناهج المطورة مستخدماً نموذجاً توجيهياً مناسباً . - يقدر قيمة المهارة التي تدرب عليها من خلال كتابة تقرير مختصر في نهاية الجلسة. - يبدي اهتماماً بنموذج التوجيه المتنوع الذي تم توظيفه في عملية التدريب على المهارة من خلال كتابة تقرير مختصر في نهاية الجلسة. - يبين دور أولياء الأمور في عملية تخطيط المناهج التعليمية. - يوضح موقفه من إشراك أولياء الأمور في اختيار وتخطيط أنشطة المناهج. - يضع خطة توجيهية لإشراك أولياء الأمور في تخطيط بعض أنشطة المناهج المطورة باستخدام نموذج توجيهي مناسب. - يقدر قيمة دوره في إشراك أولياء الأمور في المناهج المطورة من خلال كتابة تقرير مختصر في نهاية الجلسة. - يقدر قيمة نموذج التوجيه الحديث الذي تم توظيفه في عملية التدريب على المهارة من خلال كتابة تقرير مختصر في نهاية الجلسة. 	
<ul style="list-style-type: none"> - يميز بين أدوار المعلم الجديدة التي تتطلبها المناهج التعليمية المطورة وأدواره السابقة. - يدرب المعلم على أدواره الجديدة مستخدماً نموذجاً توجيهياً مناسباً. - يبدي رأيه في أدوار المعلم الجديدة بالنسبة للمناهج المطورة. - يقدر قيمة دوره في مساعدة المعلم على ممارسة أدواره الجديدة من خلال كتابة تقرير مختصر في نهاية الجلسة. - يقدر قيمة نموذج التوجيه المتنوع الذي تم توظيفه في عملية التدريب على المهارة من خلال كتابة تقرير مختصر في نهاية الجلسة. - يوضح مفهوم التعلم الذاتي. - يعدد مهارات التعلم الذاتي للمتعلم التي أكدت عليها المناهج المطورة. - يدرب المعلم على تنمية مهارات التعلم الذاتي لدى المتعلمين أثناء المواقف التعليمية مستخدماً نموذجاً توجيهياً مناسباً. - يقدر قيمة المهارة التي تدرب عليها من خلال كتابة تقرير مختصر في نهاية الجلسة. - يقدر قيمة نموذج التوجيه المتنوع الذي تم توظيفه في عملية التدريب على المهارة من خلال 	<p>الإشراف على تنفيذ المنهاج</p>

<p>كتابة تقرير مختصر في نهاية الجلسة.</p> <ul style="list-style-type: none"> - يميّز بين أساليب التقويم القديمة وأساليب التقويم الحديثة التي اعتمدتها المناهج التعليمية المطورة. - يحدّد أداة التقويم المناسبة للأنشطة أو مواقف تعليمية معروضة أمامه. - يدرب المعلم على توظيف أساليب تقويمية حديثة لأنشطة المناهج المطورة مستخدماً نموذجاً توجيهياً مناسباً. - يستنتج دور أولياء الأمور في عملية تنفيذ المناهج التعليمية. - يضع خطة توجيهية لإشراك أولياء الأمور في تنفيذ بعض الأنشطة الإثرائية للمناهج المطورة باستخدام نموذج توجيهي مناسب. - يبدي رأيه في إشراك أولياء الأمور في تنفيذ أنشطة المناهج المطورة. 	
<p>تقويم المنهاج</p> <ul style="list-style-type: none"> - يميّز أنواع الزيارات الصفية تبعاً للهدف منها. - بين أهمية التقويم الذاتي بالنسبة للمعلم. - يستنتج أدواره في تشجيع المعلم على التقويم الذاتي. - يوضح موقفه من إشراك المعلم في تقويم أدائه. - يخطط لإشراك المعلم في تقويم أدائه باستخدام نموذج توجيهي مناسب. - يقدر قيمة المهارة التي تدرب عليها من خلال كتابة تقرير مختصر في نهاية الجلسة. - يبدي اهتماماً بنموذج التوجيه الإكلينيكي الذي تمّ توظيفه في عملية التدريب على المهارة من خلال كتابة تقرير مختصر في نهاية الجلسة. - يوضح دور مدير المدرسة في دعم عمل المعلم. - بين أهمية تقويم أداء مدير المدرسة في دعم المعلم. - يخطط لتقويم أداء المدير في دعم المعلم باستخدام نموذج توجيهي مناسب. - يقدر قيمة دوره في تقويم أداء إدارة المدرسة من خلال كتابة تقرير مختصر في نهاية الجلسة. - يقدر قيمة نموذج التوجيه التشاركي الذي تمّ توظيفه في عملية التدريب على المهارة من خلال كتابة تقرير مختصر في نهاية الجلسة. - يعدد بعض المشكلات التي تواجه تطبيق المناهج المطورة. - ينظم خطة عمل بالتعاون مع الإدارة والمعلمين لتحديد المشكلات التي تواجههم في تطبيق المناهج المطورة مستخدماً نموذجاً توجيهياً مناسباً. - يقدر قيمة دوره في حل مشكلات تطبيق المناهج المطورة من خلال كتابة تقرير مختصر في نهاية الجلسة. - يقدر قيمة نموذج التوجيه التشاركي الذي تمّ توظيفه في عملية التدريب على المهارة من خلال كتابة تقرير مختصر في نهاية الجلسة. 	
<ul style="list-style-type: none"> - يعرف عملية تطوير المناهج. - يميّز بين أساليب التطوير الحديثة والقديمة للمناهج التعليمية. - يعدّد مراحل عملية تطوير المنهاج بشكل متسلسل. - ينظم ورشة عمل بالتعاون مع الأطراف المعنية لاقتراح خطة تطوير لمنهاج معين مستخدماً نموذجاً توجيهياً مناسباً. 	

<ul style="list-style-type: none"> - يقدر قيمة دوره في متابعة عملية تطوير المناهج من خلال كتابة تقرير مختصر في نهاية الجلسة. - يقدر قيمة نموذج التوجيه التشاركي الذي تم توظيفه في عملية التدريب على المهارة من خلال كتابة تقرير مختصر في نهاية الجلسة. - يعرف النشرات التربوية. - يعطي مثلاً عن الموضوعات التي تتناولها النشرات التربوية. - يخطط بالتعاون مع المعلم لإعداد نشرة تربوية حول إحدى الموضوعات التي تخص المناهج المطورة مستخدماً نموذجاً توجيهياً مناسباً. - يقدر قيمة المهارة التي تدرب عليها من خلال كتابة تقرير مختصر في نهاية الجلسة. - يقدر قيمة النموذج التوجيهي التشاركي الذي تم توظيفه في عملية التدريب على المهارة من خلال كتابة تقرير مختصر في نهاية الجلسة. - يقترح طريقة تمكن المعلم من تطوير أدائه بنفسه. - يعدد الأساليب التوجيهية المناسبة لتنمية أداء المعلمين المهني. - يخطط بالتعاون مع المعلم لتطوير أدائه المهني مستخدماً نموذجاً توجيهياً مناسباً. - يقدر قيمة دوره في تشجيع المعلم على النمو المهني الذاتي من خلال كتابة تقرير مختصر في نهاية الجلسة. - يقدر قيمة توظيف النماذج التوجيهية الحديثة المناسبة لتدريب المعلم على النمو المهني الذاتي من خلال كتابة تقرير مختصر في نهاية الجلسة. - يذكر الأساليب التوجيهية المناسبة لعرض خبرات بعض الدول في تطوير مناهجها التعليمية. - ينظم خطة لتوظيف خبرات بعض الدول في تطوير المناهج مع الأطراف المعنية مستخدماً نموذجاً توجيهياً مناسباً. - يبدي رأيه في موضوع الاستفادة من خبرات الدول الأخرى في مجال تطوير المناهج التعليمية. - يقدر قيمة المهارة التي تدرب عليها من خلال كتابة تقرير مختصر في نهاية الجلسة. - يقدر قيمة نموذج التوجيه بالأهداف الذي تم توظيفه في عملية التدريب على المهارة من خلال كتابة تقرير مختصر في نهاية الجلسة. - يضع بالتعاون مع الإدارة والمعلمين خطة عمل لحل بعض مشكلات تطبيق المناهج المطورة مستخدماً نموذجاً توجيهياً مناسباً. 	<p>تطوير المناهج</p>
<ul style="list-style-type: none"> - يقترح بعض الطرائق التي تشجع المعلمين على تجريب الجديد من أفكارهم. - يخطط لتشجيع المعلم على تجريب أفكاره الجديدة من خلال نموذج توجيهي مناسب. - يقدر قيمة دوره في دعم المعلم في تجريب أفكاره الجديدة التي تدرب عليها من خلال كتابة تقرير مختصر في نهاية الجلسة. - يبدي اهتماماً بنموذج التوجيه الإبداعي الذي تم توظيفه في عملية التدريب على المهارة من خلال كتابة تقرير مختصر في نهاية الجلسة. - يعطي مثلاً عن الأنشطة التي يمكن أن يشرف عليها للإسهام في إنشاء علاقات ودية بين المعلمين والمتعلمين. 	<p>دعم المناخ التربوي</p>

<ul style="list-style-type: none"> - يخطط بالتعاون مع المعلم لنشاط يساهم في توطيد علاقه مع المتعلمين باستخدام نموذجاً توجيهياً مناسباً. - يميز الأساليب التوجيهية التي تدعم العلاقات بين المعلمين ومديرهم. - يخطط لتنفيذ أنشطة توجيهية توطد العلاقة بين المعلمين والإدارة مستخدماً نموذجاً توجيهياً مناسباً. - يحدد الأساليب التوجيهية التي توطد العلاقات بين المعلمين وأولياء أمور المتعلمين. - يخطط لتنفيذ أنشطة توجيهية توطد العلاقة بين المعلمين وأولياء الأمور مستخدماً نموذجاً توجيهياً مناسباً. - يقدر قيمة دوره في دعم العلاقات بين أطراف العملية التعليمية من خلال كتابة تقرير مختصر في نهاية الجلسة. - يقدر قيمة توظيف نموذج التوجيه التشاركي في دعم العلاقات بين أطراف العملية التعليمية من خلال كتابة تقرير مختصر في نهاية الجلسة. 	
---	--

ب - محتوى البرنامج:

يُقصد بمحتوى البرنامج الموضوعات التي تم تناولها في جلسات البرنامج، وقد تم اختيار موضوعات البرنامج التدريبي استناداً إلى الاحتياجات التدريبية التي أقرها الموجهون التربويون من خلال الاستبانة، وتم تنظيم محتوى البرنامج في موضوعات تدريبية تناول كل موضوع مجالاً من مجالات الاحتياجات التدريبية، وقد غطت الموضوعات كافة الأهداف (المعرفية والمهارية) المحددة للاحتياجات التدريبية، والجدول (٢٣) يوضح توزع الموضوعات التدريبية على مجالات الاحتياجات التدريبية:

جدول (٢٣) توزع الموضوعات التدريبية على مجالات الاحتياجات التدريبية

المجال	عناوين الموضوعات التدريبية في كل مجال	عدد الاحتياجات المستهدفة
تخطيط المنهاج	التعلم النشط (المفهوم - الأهمية - أدوار المعلم والمتعلم)	٦
	استراتيجيات التعلم الحديثة في المناهج المطورة	
	المناهج المطورة وميول المتعلمين وحاجاتهم	
	تنمية مهارات المتعلمين من خلال المواقف الحياتية	
	دور أولياء الأمور في تخطيط المناهج المطورة	
	تخطيط التقويم وفق أساليب التقويم الحديثة	
الإشراف على تطبيق المنهاج	أدوار المعلم الجديدة في المناهج المطورة	٤
	مهارات التعلم الذاتي للمتعلمين	
	دور أولياء الأمور في تنفيذ الأنشطة الإثرائية	
	توظيف أساليب التقويم الحديثة	
تقويم المنهاج	تقويم أداء المعلم	

٤	تقويم أداء إدارة المدرسة	
	مشكلات تطبيق المناهج المطورة	
٥	متابعة تطوير المناهج المطورة	تطوير المنهاج
	النشرات التربوية للمناهج المطورة	
	النمو المهني الذاتي للمعلمين	
	خبرات الدول وتطوير المناهج	
	حل مشكلات المناهج المطورة	
٤	تشجيع المعلم على التجريب	دعم المناخ التربوي
	الأنشطة التوجيهية الداعمة للعلاقات بين المعلمين والإدارة	
	الأنشطة التوجيهية الداعمة للعلاقات بين المعلمين والمتعلمين	
	الأنشطة التوجيهية الداعمة للعلاقات بين المعلمين وأولياء الأمور	
٢٣	٢٣	المجموع

ولقد قامت الباحثة بدمج جلسة دور أولياء الأمور في تخطيط المناهج المطورة (من مجال تخطيط المنهاج) وجلسة دور أولياء الأمور في تنفيذ الأنشطة الإثرائية (من مجال تنفيذ المنهاج) في جلسة واحدة بعنوان (دور أولياء الأمور في المناهج المطورة) نظراً لارتباط موضوع الجلستين، كما قامت بدمج جلسة تخطيط التقويم وفق أساليب التقويم الحديثة (من مجال تخطيط المنهاج) وجلسة توظيف أساليب التقويم الحديثة (من مجال تنفيذ المنهاج) في جلسة واحدة بعنوان (تخطيط التقويم وتنفيذه وفق أساليب التقويم الحديثة) نظراً لارتباط موضوع الجلستين. وأيضاً قامت بدمج جلسة تحديد مشكلات تطبيق المناهج المطورة (من مجال تقويم المنهاج) وجلسة حل مشكلات المناهج المطورة (من مجال تطوير المنهاج) في جلسة واحدة بعنوان (مواجهة مشكلات تطبيق المناهج المطورة) نظراً لارتباط موضوع الجلستين. كما دُمجت الجلسات المرتبطة بالأنشطة التوجيهية (في مجال دعم المناخ التربوي) بجلسة واحدة بعنوان (الأنشطة التوجيهية الداعمة للعلاقات بين الأطراف التربوية) ليصبح عدد الجلسات التدريبية (١٧) جلسة تدريبية.

ت - طرائق التدريب في البرنامج:

تقوم عملية التدريب على مجموعة من طرائق التدريب، التي تصمم لإنجاز مهمة تدريبية معينة، وقد تم اختيار طرائق التدريب بما يتناسب مع محتوى البرنامج ويسهم في تحقيق الأهداف المطلوبة، وانقسمت طرائق التدريب في الجلسات إلى قسمين حسب جانبي التدريب (النظري والعملي) كما يأتي:

الجانب النظري: كان الهدف منه تنمية معارف المتدربين (الموجهين التربويين) حول موضوعات البرنامج المتعلقة باحتياجاتهم التدريبية في المجالات المختلفة. وقد تم استخدام عدة طرائق في هذا الجانب منها: المناقشة، التعلم التعاوني، ورقة الدقيقة الواحدة، فكر - زوج - شارك..

الجانب العملي: كان الهدف منه تنمية مهارات المتدربين (الموجهين التربويين) بما يلبي احتياجاتهم التدريبية المستهدفة. وبالتالي كان الأسلوب التدريبي في هذا الجانب هو نماذج التوجيه الحديثة المحددة في البرنامج، وهي كالاتي: نموذج التوجيه التشاركي، نموذج التوجيه بالأهداف، نموذج التوجيه التطويري، نموذج التوجيه المتنوع، نموذج التوجيه الإكلينيكي، نموذج التوجيه الإبداعي.

وقد سارت كل جلسة تدريبية في البرنامج وفق الإجراءات الآتية:

١- التهيئة للجلسة التدريبية.

٢- عرض الجلسة التدريبية: ويتضمن موضوعات التدريب بما فيها من معارف ومهارات مستهدفة، من خلال اتباع الطرائق والنماذج المناسبة، وتوظيف الوسائط المتنوعة، وأساليب التقويم المرحلي على مدار الجلسة، وأخيراً التقويم النهائي للجلسة ككل.

٣- إنهاء الجلسة التدريبية: يتم فيها التأكيد على أبرز ما تم التدريب عليه، من خلال كتابة تقرير مختصر حول ما عرض في الجلسة.

ث - الأنشطة المستخدمة في البرنامج:

تم اختيار مجموعة من الأنشطة، لتتكامل مع الطرائق والنماذج المستخدمة في التدريب ضمن البرنامج، وهي:

- العمل في مجموعات تعاونية (ثنائية) لاستخلاص الأفكار والمعلومات المرتبطة بالاحتياجات التي يستهدفها البرنامج.
- جمع معلومات في أوراق عمل كتابية (بشكل فردي أو بشكل ثنائي).
- قراءة النشرات الورقية المتضمنة لنماذج التوجيه المستخدمة في البرنامج، أو بعض المواد العلمية حول موضوعات البرنامج وتلخيص أبرز النقاط الواردة فيها، ليتم عرضها على المتدربين الآخرين.
- المشاركة في المناقشات وإبداء الرأي حول الأفكار المطروحة، والنماذج المستخدمة في التدريب على المهارات.
- ممارسة التقويم الذاتي للأداء من خلال بطاقة تقويم ذاتي أو مقارنة بنموذج معد مسبقاً.
- تقويم أداء الزملاء في إنجاز المهمات وأداء المهارات.

ج - وسائط التدريب في البرنامج:

حددت الباحثة مجموعة من الأدوات والوسائل المساندة لطرائق التدريب التي تم تنفيذها خلال الجلسات، والتي تساعد على جودة التدريب ونجاحه، ومن الوسائط التدريبية التي تم استخدامها في هذا البرنامج: سبورة، أقلام، أوراق عمل للمتدربين، جهاز حاسوب محمول، جهاز عرض، عروض تقديمية، بطاقات ملونة، نشرات ورقية عن موضوعات الجلسات.. وغيرها.

ح- أساليب التقويم في البرنامج:

يُعدّ التقويم عنصراً مهماً من عناصر بناء البرنامج التدريبي وذلك للوقوف على سلامة سير جلسات التدريب في البرنامج وتحقيقها للأهداف المطلوبة، وفي هذا البرنامج اعتمدت الباحثة أساليب التقويم الآتية:

- التقويم القبلي: وهو التقويم الذي تمّ تنفيذه قبل البدء بتطبيق البرنامج للوقوف على مستوى الموجهين التربويين من خلال تطبيق الاختبار المعرفي ومقياس المواقف التربوية (التطبيق القبلي لأدوات البرنامج).

- التقويم البنائي (المرحلي): وهو التقويم المصاحب للتدريب على موضوعات البرنامج، لتقويم تدريب الموجهين التربويين، ومدى تقدّمهم عبر مراحل تطبيق البرنامج، وتقديم التغذية الراجعة لهم، فلا يقتصر التقويم على كل جلسة تدريبية، وإنما عقب كل جزء خلال الجلسات التدريبية. ومن أساليب التقويم التي تم استخدامها في البرنامج التدريبي:

- التقويم الذاتي: يتم من خلال إتاحة الفرصة للمتدرب لتوظيف مهارة معينة في مواقف تحاكي الواقع، وذلك من خلال اتباع نموذج توجيهي مناسب، ويقوم المدرب بتقويم أدائه استناداً إلى خطوات النموذج المتبع والتي تم الاتفاق عليها مسبقاً. وذلك إما من خلال بطاقة تقويم ذاتي، أو من خلال مقارنة الخطة التي وضعها المتدرب بخطة معدة مسبقاً من قبل المدربة.
- تقويم الأقران: هو تقويم يقوم به أقران المتدرب بعد تنفيذه لمهمة تدريبية، ويساعد هذا النوع من التقويم في تحسين مهارات المتدربين من خلال زيادة قدرتهم على ملاحظة أعمالهم وأفكارهم، وأعمال الآخرين وأفكارهم، وقد تمّ توظيف هذا الأسلوب من التقويم خلال جميع جلسات البرنامج، فبعد أن يقوم أحد المتدربين أو مجموعة منهم بتنفيذ مهمة تدريبية، يقدم باقي المتدربين ملاحظاتهم وأفكارهم حول أداء زميلهم أو زملائهم المتدربين.
- أوراق العمل: تمّ استخدامها في كل جلسة من جلسات البرنامج، لقياس مدى تقدّم المتدربين في المعارف والمهارات الخاصة بكل جلسة.

التقويم النهائي: ويضم نوعين:

- ✓ التقويم النهائي للجلسات التدريبية من خلال إعطاء مهمة معينة للمتدربين للقيام بها في نهاية كل جلسة.
- ✓ التقويم النهائي للبرنامج وهو التقويم الذي يتم بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج للتأكد من تحقق أهداف البرنامج، وتلبية الاحتياجات التدريبية لدى المتدربين، وذلك من خلال تطبيق الاختبار المعرفي ومقياس المواقف التربوية بعد تطبيق البرنامج (التطبيق البعدي لأدوات البرنامج).

خ- الجدول الزمني للبرنامج:

بلغ عدد الأيام التدريبية (١٢) يوماً تدريبياً، وبلغ عدد الجلسات (١٧) جلسة تدريبية بالإضافة إلى جلستين تمهيديتين وجلسة ختامية. والجدول (٢٤) الآتي يوضح الخطة الزمنية العامة لتطبيق البرنامج التدريبي:

جدول (٢٤) الخطة الزمنية العامة لتطبيق البرنامج التدريبي

اليوم التدريبي	نوع الجلسة	عنوان الجلسة	الزمن بالدقائق
الاثنين ٤ / ٤	تطبيق قبلي	تطبيق قبلي لأدوات البحث	٧٠ د
الأربعاء ٤ / ٦	تمهيدية (١)	تعارف بين المدرب والمتدربين ولمحة تعريفية عن البرنامج التدريبي	٦٠ د
الثلاثاء ٤ / ١٢	تمهيدية (٢)	لمحة تعريفية عن نماذج التوجيه الحديثة المستخدمة في البرنامج التدريبي	٩٠ د
		استراحة	١٠ د
	تدريبية (١)	التعلم النشط (المفهوم - الأهمية - الأدوار)	٩٠ د
الأربعاء ٤ / ١٣	تدريبية (٢)	استراتيجيات التعلم الحديثة في المناهج المطورة	٨٠ د
الاثنين ٤ / ١٨	تدريبية (٣)	علاقة المناهج المطورة بميول المتعلمين وحاجاتهم	٨٠ د
		استراحة	١٠ د
	تدريبية (٤)	تنمية مهارات المتعلمين من خلال المواقف الحياتية	٧٠ د
الثلاثاء ٤ / ١٩	تدريبية (٥)	دور أولياء الأمور في المناهج المطورة	٨٥ د
		استراحة	١٠ د
	تدريبية (٦)	أساليب التقويم الحديثة	٨٠ د
الأربعاء ٤ / ٢٠	تدريبية (٧)	أدوار المعلم الجديدة في المناهج المطورة	٦٠ د
		استراحة	١٠ د
	تدريبية (٨)	مهارات التعلم الذاتي للمتعلمين	٦٠ د
الخميس ٤ / ٢١	تدريبية (٩)	تقويم أداء المعلم	٨٠ د
		استراحة	١٠ د
	تدريبية (١٠)	تقويم أداء إدارة المدرسة	٦٠ د
الاثنين ٤ / ٢٥	تدريبية (١١)	متابعة تطوير المناهج المطورة	٧٠ د
		استراحة	١٠ د
	تدريبية (١٢)	النشرات التربوية للمناهج المطورة	٧٠ د
الثلاثاء ٤ / ٢٦	تدريبية (١٣)	التطوير المهني للمعلمين	٧٠ د
		استراحة	١٠ د
	تدريبية (١٤)	توظيف خبرات الدول في تطوير المناهج	٦٠ د

الأربعاء	تدريبية (١٥)	حل مشكلات المناهج المطورة	٧٠ د
٤ / ٢٧		استراحة	١٠ د
	تدريبية (١٦)	دعم المعلم في تجريب الجديد لديه	٦٠ د
الخميس	تدريبية (١٧)	الأنشطة (الأساليب) التوجيهية الداعمة للعلاقات بين الأطراف التربوية	٩٠ د
٤ / ٢٨	تطبيق بعدي	تطبيق بعدي لأدوات البحث	٧٠ د

٣-٤-٥- إعداد دليل البرنامج التدريبي:

تمت صياغة جلسات البرنامج التدريبي وتوزيعها على موضوعات الاحتياجات تدريبية، بعد الاطلاع على البحوث السابقة التي تناولت تصميم برامج تدريبية للموجهين التربويين، إضافةً إلى مراعاة عناصر البرنامج سائلة الذكر، وما ينبغي أن يتوفر في كل عنصر بدءاً بالأهداف وانتهاءً بأساليب التقييم، هكذا تمّ بناء دليل البرنامج التدريبي المقترح، والذي تضمن جانبين أساسيين، هما:

الإجراءات العامة للدليل: اشتملت على ما يأتي:

- تحديد الأهداف التدريبية الخاصة بجلسات البرنامج.
- تحديد المحتوى الذي تتناوله جلسات البرنامج.
- تحديد طرائق التدريب المستخدمة في البرنامج.
- تحديد الأنشطة المستخدمة في البرنامج.
- تحديد وسائط التدريب المستخدمة في البرنامج.
- تحديد أساليب التقييم المستخدمة في البرنامج.

الإجراءات الخاصة بتنفيذ كل جلسة تدريبية:

تمّ في كل جلسة تدريبية استخدام طرائق التدريب المناسبة لتقديم المعلومات اللازمة، بالإضافة إلى نماذج التوجيه التي تمّ تحديدها للتدريب على المهارات المطلوبة، مع توظيف وسائط التدريب المناسبة، وتضمينها في كل جزء من أجزاء الجلسة التدريبية، بما يناسب الاحتياجات المستهدفة، وقد اشتملت خطة تنفيذ الجلسة التدريبية على الإجراءات الآتية:

- أ- التهيئة للجلسة التدريبية.
- ب- عرض الجلسة التدريبية وتقديمها.
- ت- إنهاء الجلسة التدريبية.

والملحق (١٢) يتضمن عرضاً مفصلاً لدليل البرنامج.

٤-٦- ضبط البرنامج التدريبي:

بعد إعداد البرنامج التدريبي المقترح تم ضبطه من خلال ما يأتي:

أ- صدق البرنامج التدريبي:

للتأكد من صدق البرنامج التدريبي والإجراءات المتبعة فيه، تم عرضه على مجموعة من المحكمين

(ملحق ٣)، لإبداء رأيهم في الأمور الآتية:

- وضوح الأهداف وصحة صياغتها.
- شمول المحتوى ومناسبته لتحقيق أهداف البرنامج التدريبي.
- مناسبة أنشطة البرنامج للمهارات المستهدفة، وللموجهين التربويين.
- مناسبة التوزيع الزمني لأنشطة البرنامج التدريبي.
- صلاحية البرنامج التدريبي للتطبيق.

وبعد جمع آراء السادة المحكمين اقتصر ملاحظاتهم على الآتي:

- مراجعة التوزيع الزمني الخاص بكل جلسة تدريبية.
- تعديل صياغة بعض الأهداف ضمن الجلسات.
- تعديل عناوين بعض الجلسات التدريبية.
- التنوع في أساليب التهيئة لموضوعات الجلسات التدريبية.
- الاختصار في محتوى المواد العلمية الموجودة ضمن الجلسات.

وقد تم الأخذ بالملاحظات، وأصبح البرنامج جاهزاً في صورته الأولية للتطبيق على العينة الاستطلاعية.

ب- التجربة الاستطلاعية للبرنامج التدريبي:

قامت الباحثة بتطبيق عينة من البرنامج التدريبي (جلستين تدريبيتين) على (٥) موجهين تربويين من

خارج العينة الأساسية، خلال يوم واحد وذلك بهدف:

- التأكد من مناسبة محتوى الجلسات التدريبية للعينة المستهدفة.
- التأكد من مناسبة محتوى الجلسات التدريبية لتحقيق الأهداف الخاصة بها.

- تقدير الزمن اللازم لتنفيذ الأنشطة في الجلسات.
- معرفة الصعوبات التي ممكن أن تواجه الباحثة في أثناء تطبيق التجربة النهائية على عينة البحث الأساسية، ومحاولة تجاوزها.

وفي ضوء نتائج التجربة الاستطلاعية، قامت الباحثة بإجراء تعديلات على بعض الأنشطة ضمن الجلسات، والزمن المقترح لتنفيذ الجلسات، وتحديد الصعوبات التي يمكن أن تواجهها، وبذلك أصبح البرنامج جاهزاً للتطبيق على العينة التجريبية في صورته النهائية كما هو موضح في ملحق (١٢).

٥- الإجراءات الميدانية لتطبيق البحث:

٥-١- إجراءات تطبيق استبانة الاحتياجات التدريبية:

- الحصول على موافقة مديرية التربية في حمص على تطبيق استبانة الاحتياجات التدريبية على الموجهين التربويين في الفصل الأول من العام ٢٠٢٠/٢٠٢٢م.
- التطبيق الاستطلاعي لاستبانة الاحتياجات التدريبية على عينة عشوائية بلغ عددها (١٠) موجهين تربويين، للتأكد من صدقها وثباتها وصلاحياتها للتطبيق.
- تطبيق استبانة الاحتياجات التدريبية على جميع الموجهين التربويين، تفرغ البيانات ومعالجتها إحصائياً باستخدام برنامج (SPSS)، للوصول إلى نتائج تطبيق الاستبانة.

٥-٢- إجراءات تطبيق البرنامج التدريبي المقترح:

- بعد تحديد الاحتياجات التدريبية (استناداً إلى نتائج تطبيق استبانة الاحتياجات التدريبية)، تم تصميم أدوات البحث (الاختبار المعرفي واختبار المواقف التربوية) والبرنامج التدريبي، وتحديد عيني البحث الضابطة والتجريبية.
- الحصول على موافقة مديرية التربية على تطبيق البرنامج التدريبي للبحث في قاعة الاجتماعات في مديرية التربية (ملحق ١).
- التطبيق الاستطلاعي لأداتي البحث على عينة من عشوائية مكونة من (١٢) موجهاً تربوياً، من خارج عينة البحث (التجريبية والضابطة)، وذلك في تاريخ (٢٠٢٢/٣/١٥)، للتأكد من صدقها وثباتها وصلاحيتهما للتطبيق.

■ التطبيق الاستطلاعي لجلستين من جلسات البرنامج التدريبي على عينة عشوائية مكونة (٥) موجهين تربويين من خارج عينة البحث (التجريبية والضابطة)، وذلك في يوم تاريخ (٢٧/٣/٢٠٢٢)، للتأكد من مناسبته للتطبيق، وإجراء التعديلات اللازمة في ضوء التطبيق الاستطلاعي.

■ ضبط التكافؤ بين المجموعتين الضابطة والتجريبية: تم ضبط التكافؤ بين المجموعتين من خلال ما يأتي:

أ- أدوات البحث الخاصة بالبرنامج التدريبي:

تم التحقق من التكافؤ بين المجموعتين الضابطة والتجريبية من خلال اختبار صحة الفرضيات الآتية:

(١)- "لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة في التطبيق القبلي للاختبار المعرفي تعزى لمتغير المؤهل العلمي".

لاختبار صحة هذه الفرضية، تم استخدام اختبار كروسكال- والس (Kruskal- Wallis) للمجموعات المستقلة، لحساب الفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة في التطبيق القبلي للاختبار المعرفي تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول (٢٥) الآتي:

جدول (٢٥) دلالة الفروق لمتوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة في التطبيق القبلي للاختبار المعرفي تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

المجموعة	العدد	متوسط الرتب	درجات الحرية	قيمة (X^2)	مستوى الدلالة	القرار
تعميق تأهيل تربوي	٤	٥.٨٨	٢	٠.٢٤٩	٠.٨٨٣	غير دال
إجازة جامعية	٦	٧.٠٠				
دراسات عليا	٢	٦.٢٥				

يتضح من الجدول السابق أن مستوى الدلالة (٠.٨٨٣) أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي (٠.٠٥) وبالتالي نقبل الفرض الصفري ونرفض الفرض البديل، أي أنه لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة في التطبيق القبلي للاختبار المعرفي تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

(٢)- "لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة في التطبيق القبلي للاختبار المعرفي تعزى لمتغير سنوات الخبرة التوجيهية".

لاختبار صحة هذه الفرضية، تم استخدام اختبار كروسكال- والس (Kruskal- Wallis) للمجموعات المستقلة، لحساب الفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة في التطبيق القبلي للاختبار المعرفي تبعاً لمتغير سنوات الخبرة التوجيهية، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول (٢٦) الآتي:

جدول (٢٦) دلالة الفروق لمتوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة في التطبيق القبلي للاختبار المعرفي تبعاً لمتغير سنوات الخبرة التوجيهية

المجموعة	العدد	متوسط الرتب	درجات الحرية	قيمة (X^2)	مستوى الدلالة	القرار
أقل من ٥ سنوات	٣	٦.٣٣	٢	٠.٠٦٦	٠.٩٦٧	غير دال
بين ٥ - ١٠ سنوات	٥	٦.٣٠				
أكثر من ١٠ سنوات	٤	٦.٨٨				

يتضح من الجدول السابق أن مستوى الدلالة (٠.٩٦٧) أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي (٠.٠٥) وبالتالي نقبل الفرض الصفري ونرفض الفرض البديل، أي أنه لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة في التطبيق القبلي للاختبار المعرفي تبعاً لمتغير سنوات الخبرة التوجيهية.

(٣) - "لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة في التطبيق القبلي للاختبار المعرفي تعزى لمتغير الدورات التدريبية المتبعة".

لاختبار صحة هذه الفرضية، تم استخدام اختبار كروسكال- والس (Kruskal- Wallis) للمجموعات المستقلة، لحساب الفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة في التطبيق القبلي للاختبار المعرفي تبعاً لمتغير الدورات التدريبية المتبعة، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول (٢٧) الآتي:

جدول (٢٧) دلالة الفروق لمتوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة في التطبيق القبلي للاختبار المعرفي تبعاً لمتغير الدورات التدريبية المتبعة

المجموعة	العدد	متوسط الرتب	درجات الحرية	قيمة (X^2)	مستوى الدلالة	القرار
دورة واحدة	٤	٥.٨٨	٢	٠.٢٢٠	٠.٨٩٦	غير دال
دورتان	٥	٧.٠٠				
٣ دورات فأكثر	٣	٦.٥٠				

يتضح من الجدول السابق أن مستوى الدلالة (٠.٨٩٦) أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي (٠.٠٥) وبالتالي نقبل الفرض الصفري ونرفض الفرض البديل، أي أنه لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة في التطبيق القبلي للاختبار المعرفي تبعاً لمتغير الدورات التدريبية.

(٤) - "لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة في التطبيق القبلي لاختبار المواقف التربوية تعزى لمتغير المؤهل العلمي".

لاختبار صحة هذه الفرضية، تم استخدام اختبار كروسكال- والس (Kruskal- Wallis) للمجموعات المستقلة، لحساب الفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة في التطبيق القبلي لاختبار المواقف التربوية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول (٢٨) الآتي:

جدول (٢٨) دلالة الفروق لمتوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة في التطبيق القبلي لاختبار المواقف التربوية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

المجموعة	العدد	متوسط الرتب	درجات الحرية	قيمة (X^2)	مستوى الدلالة	القرار
تعميق تأهيل تربوي	٤	٥.٣٨	٢	٠.٧٩٧	٠.٦٧١	غير دال
إجازة جامعية	٦	٧.٥٠				
دراسات عليا	٢	٦.٣٣				

يتضح من الجدول السابق أن مستوى الدلالة (٠.٦٧١) أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي (٠.٠٥) وبالتالي نقبل الفرض الصفري ونرفض الفرض البديل، أي أنه لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة في التطبيق القبلي لاختبار المواقف التربوية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

(٥) - "لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة في التطبيق القبلي لاختبار المواقف التربوية تعزى لمتغير سنوات الخبرة التوجيهية".

لاختبار صحة هذه الفرضية، تم استخدام اختبار كروسكال- والس (Kruskal- Wallis) للمجموعات المستقلة، لحساب الفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة في التطبيق القبلي لاختبار المواقف التربوية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة التوجيهية، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول (٢٩) الآتي:

جدول (٢٩) دلالة الفروق لمتوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة في التطبيق القبلي لاختبار المواقف التربوية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة التوجيهية

المجموعة	العدد	متوسط الرتب	درجات الحرية	قيمة (X^2)	مستوى الدلالة	القرار
أقل من ٥ سنوات	٣	٦.٨٣	٢	٠.٠٤٢	٠.٩٧٩	غير دال
بين ٥ - ١٠ سنوات	٥	٦.٣٠				
أكثر من ١٠ سنوات	٤	٦.٥٠				

يتضح من الجدول السابق أن مستوى الدلالة (٠.٩٧٩) أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي (٠.٠٥) وبالتالي نقبل الفرض الصفري ونرفض الفرض البديل، أي أنه لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة في التطبيق القبلي لاختبار المواقف التربوية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة التوجيهية.

(٦) - "لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة في التطبيق القبلي لاختبار المواقف التربوية تعزى لمتغير الدورات التدريبية المتبعة".

لاختبار صحة هذه الفرضية، تم استخدام اختبار كروسكال- والس (Kruskal- Wallis) للمجموعات المستقلة، لحساب الفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة في التطبيق القبلي لاختبار المواقف التربوية تبعاً لمتغير الدورات التدريبية المتبعة، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول (٣٠) الآتي:

جدول (٣٠) دلالة الفروق لمتوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة في التطبيق القبلي لاختبار المواقف التربوية تبعاً لمتغير الدورات التدريبية المتبعة

المجموعة	العدد	متوسط الرتب	درجات الحرية	قيمة (X^2)	مستوى الدلالة	القرار
دورة واحدة	٤	٥.١٣	٢	٠.٨٩١	٠.٦٤٠	غير دال
دورتان	٥	٧.٢٠				
٣ دورات فأكثر	٣	٧.١٧				

يتضح من الجدول السابق أن مستوى الدلالة (٠.٦٤٠) أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي (٠.٠٥) وبالتالي نقبل الفرض الصفري ونرفض الفرض البديل، أي أنه لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة في التطبيق القبلي لاختبار المواقف التربوية تبعاً لمتغير الدورات التدريبية المتبعة.

(٧) - "لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي للاختبار المعرفي تعزى لمتغير المؤهل العلمي".

لاختبار صحة هذه الفرضية، تم استخدام اختبار كروسكال- والس (Kruskal- Wallis) للمجموعات المستقلة، لحساب الفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي للاختبار المعرفي تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول (٣١) الآتي:

جدول (٣١) دلالة الفروق لمتوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي للاختبار المعرفي تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

المجموعة	العدد	متوسط الرتب	درجات الحرية	قيمة (X^2)	مستوى الدلالة	القرار
تعميق تأهيل تربوي	٥	٥.٩٠	٢	٠.٢٦٢	٠.٨٧٧	غير دالّ
إجازة جامعية	٤	٦.٧٥				
دراسات عليا	٣	٧.١٧				

يتضح من الجدول السابق أن مستوى الدلالة (٠.٨٧٧) أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي (٠.٠٥) وبالتالي نقبل الفرض الصفري ونرفض الفرض البديل، أي أنه لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي للاختبار المعرفي تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

(٨) - "لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي للاختبار المعرفي تعزى لمتغير سنوات الخبرة التوجيهية".

لاختبار صحة هذه الفرضية، تم استخدام اختبار كروسكال- والس (Kruskal- Wallis) للمجموعات المستقلة، لحساب الفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي للاختبار المعرفي تبعاً لمتغير سنوات الخبرة التوجيهية، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول (٣٢) الآتي:

جدول (٣٢) دلالة الفروق لمتوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي للاختبار المعرفي تبعاً لمتغير سنوات الخبرة التوجيهية

المجموعة	العدد	متوسط الرتب	درجات الحرية	قيمة (X^2)	مستوى الدلالة	القرار
أقل من ٥ سنوات	٣	٦.٣٣	٢	٠.٠١١	٠.٩٩٤	غير دالّ
بين ٥ - ١٠ سنوات	٤	٦.٥٣				
أكثر من ١٠ سنوات	٥	٦.٥٠				

يتضح من الجدول السابق أن مستوى الدلالة (٠.٩٩٤) أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي (٠.٠٥) وبالتالي نقبل الفرض الصفري ونرفض الفرض البديل، أي أنه لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي للاختبار المعرفي تبعاً لمتغير سنوات الخبرة التوجيهية.

(٩) - "لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي للاختبار المعرفي تعزى لمتغير الدورات التدريبية المتبعة".

لاختبار صحة هذه الفرضية، تم استخدام اختبار كروسكال- والس (Kruskal- Wallis) للمجموعات المستقلة، لحساب الفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي للاختبار المعرفي تبعاً لمتغير الدورات التدريبية المتبعة، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول (٣٣) الآتي:

جدول (٣٣) دلالة الفروق لمتوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي للاختبار المعرفي تبعاً لمتغير الدورات التدريبية المتبعة

المجموعة	العدد	متوسط الرتب	درجات الحرية	قيمة (X^2)	مستوى الدلالة	القرار
دورة واحدة	٣	٧.٠٠	٢	٠.١٢٥	٠.٩٣٩	غير دال
دورتان	٤	٦.٦٣				
٣ دورات فأكثر	٥	٦.١٠				

يتضح من الجدول السابق أن مستوى الدلالة (٠.٩٣٩) أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي (٠.٠٥) وبالتالي نقبل الفرض الصفري ونرفض الفرض البديل، أي أنه لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي للاختبار المعرفي تبعاً لمتغير الدورات التدريبية المتبعة.

(١٠) - "لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي لاختبار المواقف التربوية تعزى لمتغير المؤهل العلمي".

لاختبار صحة هذه الفرضية، تم استخدام اختبار كروسكال- والس (Kruskal- Wallis) للمجموعات المستقلة، لحساب الفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي لاختبار المواقف التربوية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول (٣٤) الآتي:

جدول (٣٤) دلالة الفروق لمتوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي لاختبار المواقف التربوية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

المجموعة	العدد	متوسط الرتب	درجات الحرية	قيمة (X^2)	مستوى الدلالة	القرار
تعميق تأهيل تربوي	٥	٦.٢٠	٢	٢.٠٩١	٠.٣٥٢	غير دال
إجازة جامعية	٤	٨.٣٨				
دراسات عليا	٣	٤.٥٠				

يتضح من الجدول السابق أن مستوى الدلالة (٠.٣٥٢) أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي (٠.٠٥) وبالتالي نقبل الفرض الصفري ونرفض الفرض البديل، أي أنه لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي لاختبار المواقف التربوية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

(١١) - "لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي لاختبار المواقف التربوية تعزى لمتغير سنوات الخبرة التوجيهية".

لاختبار صحة هذه الفرضية، تم استخدام اختبار كروسكال- والس (Kruskal- Wallis) للمجموعات المستقلة، لحساب الفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي لاختبار المواقف التربوية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة التوجيهية، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول (٣٥) الآتي:

جدول (٣٥) دلالة الفروق لمتوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي لاختبار المواقف التربوية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة التوجيهية

المجموعة	العدد	متوسط الرتب	درجات الحرية	قيمة (X^2)	مستوى الدلالة	القرار
أقل من ٥ سنوات	٣	٧.٠٠	٢	٠.١٤٢	٠.٩٣١	غير دال
بين ٥ - ١٠ سنوات	٤	٦.٠٠				
أكثر من ١٠ سنوات	٥	٦.٦٠				

يتضح من الجدول السابق أن مستوى الدلالة (٠.٩٣١) أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي (٠.٠٥) وبالتالي نقبل الفرض الصفري ونرفض الفرض البديل، أي لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي لاختبار المواقف التربوية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة التوجيهية.

(١٢) - "لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي لاختبار المواقف التربوية تعزى لمتغير الدورات التدريبية المتبعة".

لاختبار صحة هذه الفرضية، تم استخدام اختبار كروسكال- والس (Kruskal- Wallis) للمجموعات المستقلة، لحساب الفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي لاختبار المواقف التربوية تبعاً لمتغير الدورات التدريبية المتبعة، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول (٣٦) الآتي:

جدول (٣٦) دلالة الفروق لمتوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي لاختبار المواقف التربوية تبعاً لمتغير الدورات التدريبية المتبعة

المجموعة	العدد	متوسط الرتب	درجات الحرية	قيمة (X^2)	مستوى الدلالة	القرار
دورة واحدة	٣	٥.٨٣	٢	٠.١٦٨	٠.٩١٩	غير دال
دورتان	٤	٦.٥٠				
٣ دورات فأكثر	٥	٦.٩٠				

يتضح من الجدول السابق أن مستوى الدلالة (٠.٩١٩) أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي (٠.٠٥) وبالتالي نقبل الفرض الصفري ونرفض الفرض البديل، أي لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي لاختبار المواقف التربوية تبعاً لمتغير الدورات التدريبية المتبعة.

(١٣) - "لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق القبلي لاختبار المعرفي".

لاختبار صحة هذه الفرضية، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومتوسط الرتب وقيمة (Z) لإجابات أفراد العينتين الضابطة والتجريبية على الاختبار المعرفي، من خلال استخدام اختبار مان- ويتني (Mann- Whitney) لمجموعتين مستقلتين، لتحديد دلالة الفروق بين متوسطي درجات أفراد العينتين الضابطة والتجريبية في التطبيق القبلي لاختبار المعرفي من خلال برنامج (SPSS)، فجاءت النتائج كما يوضحها الجدول (٣٧) الآتي:

جدول (٣٧) دلالة الفروق بين متوسطي درجات أفراد العينتين الضابطة والتجريبية على الاختبار العرفي في التطبيق القبلي

العينه	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (Z)	مستوى الدلالة	القرار
الضابطة	١٢	١٩	٣.٣٣٠	١٣.٠٤	١٥٦.٥٠	٠.٣٧٧	٠.٧١٣	غير دال
التجريبية	١٢	١٨.٦٦	٣.٧٩٨	١١.٩٦	١٤٣.٥٠			

يتضح من الجدول السابق أن مستوى الدلالة (٠.٧١٣) أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي (٠.٠٥) وبالتالي نقبل الفرض الصفري ونرفض الفرض البديل، أي لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد العينتين الضابطة والتجريبية على الاختبار المعرفي في التطبيق القبلي.

(١٤) - "لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق القبلي لاختبار المواقف التربوية".

لاختبار صحة هذه الفرضية، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومتوسط الرتب وقيمة (Z) لإجابات أفراد العينتين الضابطة والتجريبية على اختبار المواقف التربوية، من خلال استخدام اختبار مان- ويتني (Mann- Whitney) لمجموعتين مستقلتين، لتحديد دلالة الفروق بين متوسطي درجات أفراد العينتين الضابطة والتجريبية في التطبيق القبلي لاختبار المواقف التربوية من خلال برنامج (SPSS)، فجاءت النتائج كما يوضحها الجدول (٣٨) الآتي:

جدول (٣٨) دلالة الفروق بين متوسطي درجات أفراد العينتين الضابطة والتجريبية على اختبار المواقف التربوية في التطبيق القبلي

القرار	مستوى الدلالة	قيمة (Z)	مجموع الرتب	متوسط الرتب	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	العينة
غير دال	٠.٧٥٥	٠.٣٢١	١٤٤٤.٥٠	١٢.٠٤	٣.٠٥٥	١١,٥	١٢	الضابطة
			١٥٥.٥٠	١٢.٩٦	٢.٥٧٤	١١.٠٨	١٢	التجريبية

يتضح من الجدول السابق أن مستوى الدلالة (٠.٧٥٥) أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي (٠.٠٥) وبالتالي نقبل الفرض الصفري ونرفض الفرض البديل، أي لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد العينتين الضابطة والتجريبية على اختبار المواقف التربوية في التطبيق القبلي.

من خلال نتائج الفرضيات السابقة، يتضح تكافؤ أفراد العينتين التجريبية والضابطة في مستوى امتلاكهم للمعارف والمهارات على الاختبار المعرفي واختبار المواقف التربوية، وعلى اختلاف مؤهلاتهم العلمية وسنوات خبرتهم التوجيهية، والدورات التدريبية التي اتبعوها.

ب- القائم بالتدريب:

قامت الباحثة بتدريب المجموعة التجريبية طوال مدة التدريب، فيما قامت مدربة أخرى (مديرة المناهج والتوجيه في مديرية تربية حمص) بتقديم موضوعات البرنامج للمجموعة الضابطة بطريقتها، خلال نفس مدة تدريب المجموعة التجريبية.

ت- زمن التدريب ومكانه:

تم تطبيق التجربة على العينة التجريبية (جلسات البرنامج التدريبية مع الجلستين التمهيديتين والتطبيق القبلي لأدوات البحث) خلال الفترة الزمنية (٢٠٢٢/٤/٤ وحتى ٢٠٢٢/٤/٢٨)، في قاعة الاجتماعات في مديرية تربية حمص، وكذلك تم التطبيق على العينة الضابطة خلال نفس الفترة الزمنية، وفي نفس المكان لكن في قاعة أخرى.

■ تطبيق البرنامج التدريبي المقترح: وذلك من خلال ما يأتي:

- قامت الباحثة بالاتفاق مع رئيسة دائرة المناهج والتوجيه لكي تقدم محتوى البرنامج التدريبي لأفراد العينة الضابطة، كما تم الاتفاق معها حول خطة سير الجلسات التدريبية، لضمان التزامن في

التطبيق (من خلال الاجتماع معهم في نفس أيام خضوع المجموعة التجريبية للتدريب، وتقديم محتوى البرنامج التدريبي لهم على طريقتها).

- قامت الباحثة بتطبيق البرنامج التدريبي وأداتي القياس (الاختبار المعرفي واختبار المواقف التربوية) قبلها وبعداً، في الفترة الواقعة بين (٢٠٢٢/٤/٤ و ٢٠٢٢/٤/٢٨)، أي استغرقت مدة تطبيق البرنامج التدريبي بما فيه التطبيق القبلي والبعدي للأدوات، والجلستين التمهيديتين (٤) أسابيع تقريباً.

▪ تفريغ البيانات وإجراء المعالجة الإحصائية المناسبة لها، والتحقق من فرضيات البحث.

▪ عرض نتائج البحث وتفسيرها، وتقديم بعض المقترحات في ضوءها.

وبذلك تكون قد تمت الإجابة عن السؤال الرابع من أسئلة البحث وهو: "ما إجراءات البرنامج التدريبي المقترح للموجهين التربويين في ممارسة بعض نماذج التوجيه الحديثة وفق احتياجات تطوير المناهج؟

٦- الأساليب الإحصائية المستخدمة في البحث:

للإجابة عن أسئلة البحث وفرضياته، تم إجراء المعالجات الإحصائية المناسبة باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وقد استخدمت الأساليب الإحصائية الآتية:

- المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والنسبة المئوية.
- معامل ارتباط بيرسون (Person) للتأكد من صدق الاتساق الداخلي للأدوات.
- اختبار ألفا كرونباخ (Cronbach's alpha) للتأكد من ثبات الأدوات.
- اختبار التجزئة النصفية (Spalit Haif) للتأكد من ثبات الأدوات.
- حساب معاملات السهولة والصعوبة والتمييز لأسئلة الاختبار المعرفي واختبار المواقف التربوية.
- اختبار تحليل التباين الأحادي البعد (One- Way ANOVA) لحساب الفروق بين متوسطات درجات الموجهين التربويين على استبانة الاحتياجات التدريبية تبعاً لمتغيرات (المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة التوجيهية، والدورات التدريبية المتبعة).
- ونظراً لأن عدد أفراد عيني البحث (التجريبية والضابطة) أقل من (٣٠)، ولعدم تحقق شرط الاعتدالية في التوزيع، تم استخدام نوعين من الاختبارات اللامعلمية، وهما:

- اختبار ولكوكسون (Wilcoxon) لمجموعتين مترابطتين، لتحديد دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لأدوات البحث.
- اختبار مان- ويتني (Mann- Whitney) لمجموعتين مستقلتين، لتحديد دلالة الفروق بين متوسطي درجات أفراد العينتين الضابطة والتجريبية على أدوات البحث.
- معامل (r_{prb}) لحساب الدلالة العملية لاختبار ويلكوكسون لعينتين مترابطتين، ويحسب وفق المعادلة الآتية:
$$r_{prb} = \frac{4T + n(n+1)}{n(n+1)}$$
 (حيث: T مجموع الرتب ذات الإشارة الموجبة، و n عدد أزواج الدرجات)
- معامل (r_{prb}) لحساب الدلالة العملية لاختبار مان- ويتني لعينتين مستقلتين، ويحسب وفق المعادلة الآتية:
$$r_{prb} = \frac{2(MR1 - MR2)}{(N1 + N2)}$$
 (حيث: MR1 متوسط رتب المجموعة التجريبية، MR2 متوسط رتب المجموعة الضابطة N1 عدد أفراد المجموعة التجريبية، N2 عدد أفراد المجموعة الضابطة)
- ويفسر معامل (r_{prb}) في ضوء المحكات الآتية:
 - تكون الدلالة العملية ضعيفة إذا كان $r_{prb} < 0.4$
 - تكون الدلالة العملية متوسطة إذا كان $0.4 \leq r_{prb} < 0.7$
 - تكون الدلالة العملية كبيرة إذا كان $0.7 \leq r_{prb} < 0.9$
 - تكون الدلالة العملية كبيرة جداً إذا كان $r_{prb} \geq 0.9$ (صافي، د.ت، كما ورد في بورزق وأم الخيوط، ٢٠٢١).

وهكذا تناول الفصل الثالث توضيحاً للمنهج المتبع في البحث، بالإضافة إلى مجتمع البحث وعينته، وكيفية إعداد أدوات البحث، وإجراءات التحقق من صدقها وثباتها، كما تم عرض خطوات إعداد البرنامج التدريبي وضبطه، وإجراءات تطبيق البحث، مع توضيح الأساليب الإحصائية المستخدمة في البحث، والتي تم من خلالها معالجة البيانات والوصول إلى نتائج البحث، وهذا ما سيُقدَّم في الفصل اللاحق (الفصل الرابع) من خلال عرض نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها، بالإضافة إلى مقترحات البحث.

الفصل الرابع:

نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها والمقترحات

١. نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها

٢. مقترحات البحث

نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها والمقترحات

تمهيد:

بعد أن تم عرض إجراءات البحث الميدانية في الفصل السابق، سيتم في هذا الفصل عرض نتائج البحث، التي تم التوصل إليها ومناقشتها وتفسيرها، وذلك بغرض تعرّف فاعلية البرنامج التدريبي المقترح في تلبية احتياجات الموجهين التربويين التدريبية المستهدفة، ومن ثم سيتم تقديم بعض المقترحات في ضوء نتائج البحث.

١- نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها:

٤-١- النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

نص السؤال: " ما الأداءات اللازمة للموجه التربوي في عملية تطوير المناهج التربوية؟"

تمّت الإجابة عن هذا السؤال من خلال إعداد قائمة بالأداءات اللازمة للموجه التربوي في عملية تطوير المناهج التربوية، وقد تمّ عرضها بالتفصيل في الفصل السابق (الفصل الثالث)، وتوصلت الباحثة من خلال القائمة النهائية إلى تحديد (٨٠) أداءً، موزعةً على خمسة مجالات، وفق ما هو موضح في الجدول (٣٩) الآتي:

جدول (٣٩) توزع بنود الأداءات على مجالات القائمة

رقم	المجال	عدد البنود ضمن كل مجال
١	تخطيط المنهاج	١٨
٢	الإشراف على تنفيذ المنهاج	١٨
٣	تقويم المنهاج	١٨
٤	تطوير المنهاج	١٥
٥	دعم المناخ التربوي	١١
	المجموع	٨٠

٤-٢- النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

نص السؤال: " ما الاحتياجات التدريبية للموجهين التربويين في عملية تطوير المناهج التربوية؟"

للإجابة عن هذا السؤال تمّ حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والنسبة المئوية باستخدام برنامج (SPSS)، وتحديد درجة الاحتياجات التدريبية، والترتيب تنازلياً لكل مجال من المجالات، ولكل بند من

البند ضمن كل مجال، كما هو موضح في الجداول (٤٠) و(٤١) و(٤٢) و(٤٣) و(٤٤) و(٤٥) الآتية:

جدول (٤٠) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لمجالات استبانة الاحتياجات التدريبية

الترتيب	درجة الاحتياج	النسبة المئوية	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	عدد البنود	مجالات الاحتياجات
٢	متوسطة	٦٤.٤٣%	٠.٧٩٣	٣.٢٢	١٨	تخطيط المنهاج
٥	متوسطة	٥٦.٦٤%	٠.٩٢٨	٢.٨٣	١٨	الإشراف على تطبيق المنهاج
٣	متوسطة	٦١.٤٠%	٠.٨٠٩	٣.٠٧	١٨	تقويم المنهاج
١	متوسطة	٦٧.٨٣%	٠.٧٥٢	٣.٣٩	١٥	تطوير المنهاج
٤	متوسطة	٦٠.٩٥%	٠.٨٧٩	٣.٠٤	١١	دعم المناخ التربوي
_____	متوسطة	٦٢.٢٤%	٠.٨٥٢	٣.١١	٨٠	الدرجة الكلية للاستبانة

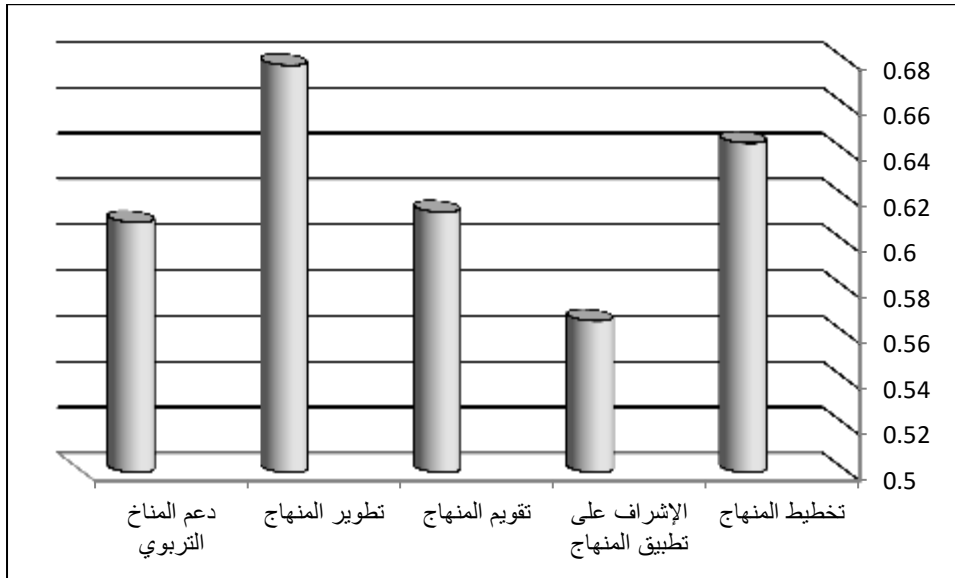
- يتضح من الجدول (٤٠) السابق أن متوسط درجات أفراد عينة البحث على مجالات الاحتياجات ككل بلغ (٣.١١)، ونسبة مئوية (٦٢.٢٤%)، وهي درجة احتياج متوسطة.

- حصلت جميع مجالات الاحتياجات على درجة احتياج متوسطة، وجاء مجال تطوير المناهج في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٣.٣٩) ونسبة مئوية (٦٧.٨٣%)، وفي المرتبة الثانية جاء مجال تخطيط المنهاج بمتوسط حسابي (٣.٢٣) ونسبة مئوية (٦٤.٦٠%)، وجاء مجال تقويم المنهاج في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (٣.٠٧) ونسبة مئوية (٦١.٤٠%)، بينما جاء في المرتبة الرابعة مجال دعم المناخ التربوي بمتوسط حسابي (٣.٠٤) ونسبة مئوية (٦٠.٩٥%)، وفي المرتبة الخامسة جاء مجال الإشراف على تطبيق المنهاج بمتوسط حسابي (٢.٨٣) ونسبة مئوية (٥٦.٦٤%).

- ويمكن تفسير درجة الاحتياجات التدريبية المتوسطة لدى عينة البحث (الموجهين التربويين) على مجالات الاستبانة ككل، بإدراك الموجهين التربويين أنفسهم أهمية جميع الاحتياجات التي عرضتها الاستبانة، وأهمية أدوارهم ومسؤولياتهم تجاه عملية التطوير التربوي بشكل عام، وعملية تطوير المناهج التربوية بشكل خاص، لذلك جاءت درجة الاحتياجات التدريبية متوسطة في جميع مجالات الاستبانة. تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات (سليم، ٢٠١٢؛ سليم، ٢٠١٥؛ الطعاني، ٢٠١٠) التي أظهرت أن درجة تقدير الموجهين التربويين لاحتياجاتهم التدريبية كانت متوسطة.

بينما تختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسات (الحجري، ٢٠٠٣؛ الزرعي، ٢٠١١؛ القفعي، ٢٠١١) التي أظهرت أن درجة تقدير الموجهين التربويين لاحتياجاتهم التدريبية كانت مرتفعة.

ومثلت الباحثة درجات الاحتياجات التدريبية للموجهين التربويين على مجالات استبانة رصد الاحتياجات بالشكل (٦) الآتي:



شكل (٦) درجات الاحتياجات التدريبية للموجهين التربويين على مجالات استبانة رصد الاحتياجات

- يتضح من الشكل (٦) السابق أن مجال تطوير المنهاج جاء في المرتبة الأولى، قد يكون سبب ذلك أن الموجهين التربويين يدركون أهمية عملية التطوير واستمراريتها، وهذا يتطلب منهم إلاماً بأبرز المستجدات والقيام بأدوار جديدة لمواكبة عملية التطوير، ويحتاجون إلى التدريب على تلك الأدوار، لذلك حصل هذا المجال لديهم على أعلى درجة احتياج، وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة صطيفي (٢٠١٥) التي أظهرت أن دور الموجه التربوي في عملية تطوير المناهج فيه قصور، ويحتاج إلى تدريب لتنمية هذا الدور .

- وجاء في المرتبة الثانية مجال تخطيط المنهاج، ويعود ذلك إلى أن قسم من المعلمين مازالوا يعانون من صعوبات في التخطيط للمناهج المطورة، وهذا يتطلب من الموجه التربوي تطوير ممارساته والقيام بأدوار كثيرة داعمة للمعلم في عملية التخطيط للمناهج المطورة، لذلك فهو بحاجة إلى التدريب في هذا المجال.

- وجاء في المرتبة الثالثة مجال تقويم المنهاج، فالموجه التربوي مسؤول عن تقويم جوانب العملية التعليمية التعليمية، بما فيها المناهج التعليمية، من خلال تحليل المناهج بالتعاون مع المعلمين وتحديد نقاط القوة والضعف فيها، واقتراح التعديلات والتحسينات التي تطور منها، وقد يجهل الموجه التربوي أساليب واستراتيجيات التقويم الحديثة التي توظفها المناهج المطورة، لذلك فهو بحاجة للتدريب في هذا المجال.

- وجاء في المرتبة الرابعة مجال دعم المناخ التربوي، فالمفهوم الحديث لعملية التوجيه يقوم على دعم العلاقات الإنسانية بين أطراف العملية التعليمية التعليمية، وعلى تشجيع التعاون فيما بينها واحترام الآراء والأفكار المقدمة، لذلك يحتاج الموجه التربوي إلى التدريب على ممارسات وأساليب تمكنه من القيام بدوره في هذا المجال بما يخدم العملية التعليمية التعليمية.

- بينما جاء مجال الإشراف على تطبيق المنهاج في المرتبة الخامسة، نظراً لكون الموجهين التربويين يولون اهتماماً لهذا المجال من خلال جولاتهم الميدانية، والزيارات الصفية، لمتابعة تطبيق المعلمين للمناهج المطورة، وتقويم أدائهم في تطبيقها، وتقديم التوجيهات والدعم اللازم ليتم تطبيقها بالشكل الأفضل مما يعود بالفائدة على المتعلمين ويحقق أهداف العملية التربوية، لذلك جاءت درجة احتياجهم للتدريب متوسطة في هذا المجال.

وفيما يلي توضيح درجة الاحتياجات التدريبية ضمن كل مجال من مجالات استبانة الاحتياجات التدريبية:

٤-٢-١ - المجال الأول (تخطيط المنهاج):

جدول (٤١) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لبنود مجال تخطيط المنهاج

رقم	الاحتياجات التدريبية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	درجة الاحتياج	الترتيب
١	أشارك في وضع خطط سنوية/ فصلية للمقررات الدراسية في المنهاج.	٢.٧١	٠.٥٦٦	٥٤.٢٣%	متوسطة	١٦
٢	أشرف على تخطيط المعلم للوحدات الدراسية المراد تدريسها في المنهاج.	٢.٧٣	٠.٦٥٤	٥٤.٦٢%	متوسطة	١٥
٣	أوجه المعلمين نحو وضع خطط (يومية) تعليمية تعلمية مرنة قابلة للتعديل.	٣.٢١	٠.٥٦٦	٦٤.٢٣%	متوسطة	١١
٤	أعقد اجتماعات مع المعلمين لتبصيرهم بالأهداف التربوية التي تسعى إليها المناهج المطورة.	٢.٩٢	٠.٦٤٦	٥٨.٤٦%	متوسطة	١٣
٥	أدرب المعلمين على ربط أهداف كل منهاج مع احتياجات المتعلمين والمجتمع.	٢.٩٤	٠.٦٣٣	٥٨.٨٥%	متوسطة	١٢
٦	أحدث المعلمين على وضع أهداف تركز على مستويات التفكير العليا لدى المتعلمين.	٣.٢٩	٠.٤٩٧	٦٥.٧٧%	متوسطة	١٠
٧	أساعد المعلمين على تحديد أهداف تشجع التعلم الفعال والنشط.	٣.٧١	٠.٦٨٩	٧٤.٢٣%	كبيرة	٣
٨	أوجه المعلمين نحو كيفية ربط المفاهيم والمعارف بالمواقف الحياتية ليسهل فهمها على المتعلمين.	٣.٣٩	٠.٧١٤	٦٧.٨٤%	متوسطة	٧
٩	أوجه المعلمين نحو كيفية ربط معارف المتعلمين ومهاراتهم بالقيم التي تنتشدها المناهج المطورة.	٢.٦٠	٠.٥٦٤	٥١.٩٢%	ضعيفة	١٧
١٠	أزود المعلمين بالطرائق الحديثة لتوظيفها أثناء التخطيط للدروس اليومية.	٣.٥٦	٠.٦٠٢	٧١.١٥%	كبيرة	٤
١١	أساعد المعلمين على استثمار البيئة المحلية أثناء التخطيط لأنشطة المنهاج.	٢.٧٧	٠.٦٦٨	٥٥.٣٨%	متوسطة	١٤
١٢	أضع خطط للأنشطة والمشروعات التي تشبع حاجات المتعلمين وميولهم المتنوعة بالتعاون مع المعلمين.	٣.٥٣	٠.٥٣٧	٧٠.٦٤%	كبيرة	٥
١٣	أوجه المعلمين نحو تصميم أنشطة ومشكلات تتطلب من المتعلمين مهارات البحث العلمي.	٣.٣٨	٠.٥٦٤	٦٧.٦٣%	متوسطة	٨
١٤	أدرب المعلمين على التخطيط لمواقف حياتية تكسب المتعلمين مهارات متنوعة.	٣.٥١	٠.٦٩٣	٧٠.٢٤%	كبيرة	٦
١٥	أساعد المعلمين في اختيار الوسائل التعليمية المناسبة لأنشطة المنهاج.	٢.٢٣	٠.٦٩٧	٤٤.٦٢%	ضعيفة	١٨

١٦	أدرب المعلمين على استخدام التقنيات الحديثة لتوظيفها في المنهاج.	٣.٣٧	٠.٥٢٨	٦٧.٤٤%	متوسطة	٩
١٧	أشرك أولياء الأمور في اختيار وتخطيط بعض أنشطة المنهاج بالتنسيق مع المعلمين وإدارة المدرسة.	٤.٠٢	٠.٦٠٤	٨٠.٣٨%	كبيرة	٢
١٨	أدرب المعلمين على التخطيط لأنشطة تقييمية متنوعة وفق أساليب التقييم الحديثة.	٤.١٢	٠.٦٦٩	٨٢.٣١%	كبيرة	١

يتضح من الجدول (٤١) السابق أن درجات الاحتياجات التدريبية ضمن المجال تراوحت بين الدرجة الضعيفة والكبيرة، وبلغ عدد الاحتياجات التدريبية بدرجة كبيرة (٦) احتياجات تدريبية من أصل (١٨) احتياجاً تدريبياً، تراوحت درجاتها ما بين (٧٠.٢٤% و ٨٢.٣١%)، وهي:

- تدريب المعلمين على التخطيط لأنشطة تقييمية متنوعة وفق أساليب التقييم الحديثة، وقد يعود السبب في ذلك إلى أن موضوع التخطيط لأنشطة تقييمية وفق أساليب التقييم الحديثة بما يتناسب مع المناهج المطورة، من الموضوعات التي يجد فيها المعلمون صعوبة، لذلك وجد الموجهون التربويون أنهم بحاجة كبيرة إلى تلبية هذا الاحتياج، حتى يتمكنوا من تقديم المساعدة والدعم للمعلمين في هذا الموضوع.

- إشراك أولياء الأمور في اختيار وتخطيط بعض أنشطة المنهاج، وهو من التوجهات التربوية الحديثة التي تسعى إليها المناهج المطورة، لكن إشراك أولياء الأمور مازال قليلاً في اختيار وتخطيط المناهج ويواجه بعض الصعوبات، وهذا يتطلب من الموجه التربوي ممارسة بعض الأساليب والنماذج التوجيهية التي تساهم في تحقيق مشاركة أولياء الأمور، لذلك وجد الموجهون التربويون هذا البند من الحاجات الملحة للتدريب عليها.

- تشجيع المعلمين على تحديد أهداف تشجع التعلم النشط، فالتعلم النشط من أبرز الإستراتيجيات التعليمية الحديثة التي تقوم عليها المناهج المطورة، ومازال المعلمون يجدون صعوبة في التخطيط للمنهاج وفق التعلم النشط، لذلك جاء هذا الاحتياج بدرجة كبيرة.

- تزويد المعلمين بالطرائق الحديثة لتوظيفها أثناء التخطيط للدروس اليومية، فالمناهج المطورة هي مناهج مرنة مما يتطلب من المعلم إثراءها بكل ما هو جديد من طرائق وأنشطة وأساليب تعلم حديثة، وهنا يبرز دور الموجه التربوي في تقديم تزويد المعلمين بكل ما هو جديد ومناسب لإغناء المناهج ولا سيما طرائق التعلم الحديثة، وقد يفتقر الموجه التربوي للإلمام بها وكيفية تطبيقها لذلك جاء هذا البند بدرجة احتياج كبيرة.

- وضع خطط للأنشطة والمشروعات التي تشبع حاجات المتعلمين وميولهم بالتعاون مع المعلمين، وتدريب المعلمين على التخطيط لمواقف حياتية تكسب المتعلمين مهارات متنوعة: فالمناهج المطورة تسعى إلى إكساب المتعلمين خبرات متنوعة لتوظيفها بما يخدم حياتهم، ويحل مشكلاتهم، ويحقق أهدافهم، وهذا يتطلب من الموجه التربوي أن يبذل جهداً مع المعلمين لتغيير أسلوبهم وخططهم التعليمية، بما يلبي احتياجات المتعلمين وينمي لديهم مهارات حياتية متنوعة، لذلك وجد الموجهون التربويون هذين الاحتياجين من الاحتياجات الملحة.

٤-٢-٢ - المجال الثاني (الإشراف على تطبيق المنهاج):

جدول (٤٢) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لبنود مجال الإشراف على تطبيق المنهاج

رقم	الاحتياجات التدريبية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	درجة الاحتياج	الترتيب
١٩	أشجع المعلمين على تحقيق مؤشرات أداء متنوعة لدى التلاميذ.	٢.٢٨	٠.٦٨٣	%٤٥.٦٤	ضعيفة	١٥
٢٠	أوجه المعلمين نحو التركيز على الجانب المهاري في مؤشرات الأداء.	٢.٢١	٠.٦٣١	%٤٤.٢٣	ضعيفة	١٧
٢١	أوجه المعلمين نحو كيفية تناول المحتوى بما يتناسب مع خصائص التلاميذ العمرية والنفسية.	١.٨٨	٠.٥٠٦	%٣٧.٦٩	ضعيفة	١٨
٢٢	أدرب المعلمين على تنفيذ الإستراتيجيات التعليمية الحديثة الملائمة للمناهج المطورة.	٣.٠٥	٠.٧٣٤	%٦١.٠٤	متوسطة	٨
٢٣	أشجع المعلمين على تنفيذ الأنشطة المتنوعة التي تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين.	٢.٦٣	٠.٥٥٦	%٥٢.٦٩	متوسطة	٩
٢٤	أتعاون مع إدارة المدرسة على توفير التسهيلات التي يحتاجها المعلم لتنفيذ الأنشطة المتنوعة.	٢.٣٦	٠.٦٧٦	%٤٧.٢٣	ضعيفة	١٢
٢٥	أشرك أولياء الأمور في تنفيذ بعض الأنشطة الإثرائية للمناهج بالتعاون مع المعلمين.	٣.٦٥	٠.٦٧٦	%٧٣.٠٨	كبيرة	٢
٢٦	أشرف على تنفيذ المعلمين لدروس نموذجية بشكل دوري.	٢.٢٦	٠.٦٨٣	%٤٥.٢٣	ضعيفة	١٦
٢٧	أشجع المعلمين على تطبيق الدروس التفاعلية التي تتناسب مع المنهاج.	٣.٢١	٠.٥٩٩	%٦٤.٢٣	متوسطة	٦
٢٨	أشجع المعلمين على تنفيذ دروس نموذجية للبحث عبر المنصات التربوية.	٣.٣٥	٠.٥٧٣	%٦٥.٨٥	متوسطة	٥
٢٩	أساعد المعلم على تفعيل أدواره الجديدة كمرشد وموجه وميسر للعملية التعليمية التعليمية.	٣.٥٤	٠.٤٩٩	%٧٠.٧٧	كبيرة	٤
٣٠	أوجه المعلمين والمتعلمين نحو استخدام المكتبة المدرسية والانترنت ووسائل التواصل الاجتماعي لإغناء المنهاج.	٢.٤٤	٠.٥٦٩	%٤٨.٨٥	ضعيفة	١١
٣١	أوجه المعلمين نحو تعريف المتعلمين بحقوقهم ومسؤولياتهم الاجتماعية والوطنية	٢.٥٢	٠.٥٧١	%٥٠.٣٨	ضعيفة	١٠
٣٢	أوجه المعلمين نحو تثقيف المتعلمين بالقضايا المحلية والعربية والعالمية.	٢.٣٤	٠.٦٧٦	%٤٦.٨٢	ضعيفة	١٣
٣٣	أدرب المعلمين على إكساب المتعلمين مهارات التعلم الذاتي.	٣.٦٢	٠.٦٨٤	%٧٢.٣١	كبيرة	٣

٣٤	أعمل على تفعيل دور المدرسة في الأنشطة الصديقة للبيئة بالتنسيق مع الإدارة والمعلمين.	٣.٠٨	٠.٧٠٣	٦١.٥٤%	متوسطة	٧
٣٥	أوجه المعلم نحو تطبيق كافة أنواع التقويم أثناء تنفيذ الحصة الدراسية (تقويم قبلي، بنائي، ختامي).	٢.٣١	٠.٧٢٢	٤٦.١٥%	ضعيفة	١٤
٣٦	أدرب المعلمين على استخدام أساليب التقويم الحديثة والشاملة لكل جوانب التعلم.	٤.٢٥	٠.٦٧٦	٨٥.٠٠%	كبيرة جداً	١

يتضح من الجدول (٤٢) السابق أن درجات الاحتياجات التدريبية ضمن المجال تراوحت بين الدرجة الضعيفة والكبيرة جداً، واقتصرت الاحتياجات التدريبية الملحة على (٤) احتياجات من أصل (١٨) احتياجاً تدريبياً، ويمكن تفسير ذلك بأن الموجهين التربويين يولون اهتماماً كبيراً لمتابعة المعلمين في تطبيق المناهج المطورة،

- حصل احتياج " تدريب المعلمين على استخدام أساليب التقويم الشاملة لكل جوانب المتعلم " على درجة كبيرة جداً من الاحتياجات بلغت (٨٥%)، وقد يكون السبب في ذلك أن المعلمين مازالوا يعانون من ضعف في استخدام أساليب التقويم حديثة كملف الإنجاز، وسلم التقدير، وبطاقة الملاحظة، ويقتصرون على تقويم معلومات المتعلمين، وقد يفنقر الموجه التربوي إلى الإلمام بتلك الأساليب وكيفية تطبيقها، لذلك وجد الموجهون حاجة كبيرة للتدريب على هذا البند، حتى يتمكنوا من مساعدة المعلمين في توظيف الأساليب الحديثة في تقويم جميع جوانب تعلم المتعلمين.

- أما الاحتياجات التدريبية التي حصلت على درجة كبيرة بلغ عددها (٣) احتياجات تدريبية، تراوحت درجاتها ما بين (٧٠.٧٧% و ٧٣.٠٨%)، وهي:

- مساعدة المعلم على تفعيل أدواره الجديدة كمرشد وموجه وميسر للعملية التعليمية التعلمية، فمعلم اليوم مطالب بتغيير نظريته إلى العملية التعليمية التعلمية التي لم تعد مقتصرة على جهوده، ونظريته إلى المتعلم الذي لم يعد متلق ومستمع، وبالتالي تغيير أدواره بما ينسجم مع نظريته الجديدة، وهذا يتطلب من الموجه التربوي مساعدة المعلم على تفعيل تلك الأدوار الجديدة وتدريبه على ممارستها، لذلك وجد الموجهون التربويون حاجة ملحة في التدريب على هذا الاحتياج.

- تدريب المعلمين على إكساب المتعلمين مهارات التعلم الذاتي، قد يعود السبب في حصول هذا البند على درجة احتياج كبيرة، إلى كون الموجهون التربويون مدركين أهمية مهارات التعلم الذاتي، ولا سيما بعد انتشار تكنولوجيا التعليم التي تحتاج إلى التدريب على أساليب التعلم الذاتي وإملاك مهاراته، لذلك وجد الموجهون حاجة كبيرة للتدريب على البند.

- إشراك أولياء الأمور في تنفيذ بعض الأنشطة الإثرائية للمناهج بالتعاون مع المعلمين، وقد يعود السبب في أن هذا الاحتياج جاء بدرجة كبيرة، إلى أهمية الأنشطة الإثرائية نفسها في دعم المناهج، ودعم تعلم المتعلمين، وضرورة دعم دور أولياء الأمور في المشاركة في عملية تنفيذ المناهج المطورة الذي لا يزال ضعيفاً، وهنا يمكن للموجه التربوي أن يمارس أساليب ونماذج توجيهية تسهم في دعم مشاركة أولياء الأمور، لذلك وجد الموجهون حاجة كبيرة للتدريب على هذا البند.

٤-٢-٣- المجال الثالث (تقويم المناهج):

جدول (٤٣) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لبنود مجال تقويم المناهج

رقم	الاحتياجات التدريبية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	درجة الاحتياج	الترتيب
٣٧	أقوم مدى ارتباط أهداف المناهج بحاجات المجتمع والمتعلمين بالتعاون مع المعلمين.	٣.٢١	٠.٦٨٩	٦٤.٢٣%	متوسطة	٦
٣٨	أرشد المعلمين إلى كيفية تقويم محتوى المناهج من حيث ترابطه وملاءمته لخصائص المتعلمين النفسية والعمرية.	٢.٦٠	٠.٥٦٤	٥١.٩٢%	متوسطة	١٥
٣٩	أقوم أنشطة المناهج المختلفة التي ينفذها المعلم مع المتعلمين.	٣.١٢	٠.٦٠٩	٦٢.٣١%	متوسطة	٩
٤٠	أقوم الوسائل التعليمية المتوفرة من حيث كفايتها ومناسبتها للمناهج.	٢.٣١	٠.٦٣٧	٤٦.١٥%	ضعيفة	١٧
٤١	أقوم البيئة التعليمية التي يوفرها المعلم للمتعلمين ضمن الغرفة الصفية.	٣.٣٨	٠.٤٨٧	٦٧.٦٩%	متوسطة	٥
٤٢	أقوم أساليب التعليم التي يتبعها المعلم من حيث مواكبتها للاتجاهات التربوية الحديثة.	٣.١٣	٠.٥٥٦	٦٢.٦٩%	متوسطة	٨
٤٣	أقوم أساليب التقويم المتبعة في المناهج من حيث تنوعها وشموليتها.	٣.٠٢	٠.٦٦٥	٦٠.٣٨%	متوسطة	١١
٤٤	أراجع مواعيد الاختبارات الشفهية والكتابية التي يطبقها المعلم.	١.٩٤	٠.٥٣٤	٣٨.٨٥%	ضعيفة	١٨
٤٥	أدقق توزيع درجات تقويم التلاميذ على المجالات المعرفية والمهارية والوجدانية.	٢.٥٤	٠.٦٦٤	٥٠.٧٧%	ضعيفة	١٦
٤٦	أرصد الاحتياجات التدريبية للمعلمين أثناء الزيارات الصفية وتزويد الجهة المسؤولة بها.	٢.٨٣	٠.٦٧١	٥٦.٥٤%	متوسطة	١٤
٤٧	أسجل المواقف التعليمية التعليمية أثناء الزيارة الصفية ليتم تحليلها فيما بعد مع المعلم.	٣.٩٨	٠.٦٦٥	٧٩.٦٢%	كبيرة	١
٤٨	أشرك المعلم في تقويم أدائه بعد الاتفاق على معايير التقويم.	٣.٧١	٠.٦٨٩	٧٤.٢٣%	كبيرة	٣
٤٩	أقوم أداء إدارة المدرسة في الإشراف على عمل المعلم.	٣.٦٣	٠.٥٨٩	٧٢.٦٩%	كبيرة	٤
٥٠	أنظم لقاءات دورية مع المعلمين للحصول على تغذية راجعة حول عناصر المناهج.	٢.٩٨	٠.٦٣٥	٥٩.٦٢%	متوسطة	١٢
٥١	أستطلع آراء المعلمين حول المناهج المطورة بالتنسيق مع المعلمين.	٣.١٩	٠.٦٥٢	٦٣.٨٥%	متوسطة	٧
٥٢	أعقد اجتماعات مع أولياء الأمور لاستطلاع آرائهم حول المناهج المطورة.	٣.١٠	٠.٥٢٨	٦١.٩٢%	متوسطة	١٠
٥٣	أعد تقارير دورية حول المناهج المختلفة بالتعاون مع المعلمين وإدارة	٢.٨٧	٠.٧٦٠	٥٧.٣١%	متوسطة	١٣

					المدرسة ورفعها إلى الجهة المسؤولة.	
٥٤	أشرف على تكوين فرق بحثية من المعلمين والإداريين في كل مدرسة لتحديد المشكلات التي تعوق تطبيق المنهاج.	٣.٧٧	٠.٦٦٨	٧٥.٣٨%	كبيرة	٢

يتضح من الجدول (٤٣) السابق أن درجات الاحتياجات التدريبية ضمن المجال تراوحت بين الدرجة الضعيفة والكبيرة، واقتصرت الاحتياجات التدريبية بدرجة كبيرة على (٤) احتياجات من أصل (١٨) احتياجاً تدريبياً، وقد يعود السبب في ذلك إلى أن الموجهين التربويين يولون عملية التقويم اهتماماً كبيراً، سواء تقويم أداء المعلمين، أو تقويم المنهاج بعناصره المختلفة، أو تقويم تقدّم المتعلمين، وخصوصاً أنهم مطالبون بتقديم تقارير دورية عن سير العملية التعليمية التعلمية.

أما الاحتياجات التدريبية التي حصلت على درجة احتياج كبيرة في مجال تقويم المنهاج فكانت: " تسجيل المواقف التعليمية التعلمية أثناء الزيارة الصفية ليتم تحليلها فيما بعد مع المعلم"، و"تقويم أداء إدارة المدرسة في الإشراف على عمل المعلم"، و"إشراك المعلم في تقويم أدائه بعد الاتفاق على معايير التقويم"، و"الإشراف على تكوين فرق بحثية من المعلمين والإداريين في كل مدرسة لتحديد المشكلات التي تعوق تطبيق المنهاج"، وقد تراوحت درجاتها ما بين (٧٢.٦٩% و ٧٩.٦٢%). وقد يعود السبب في ذلك إلى أن تلك الممارسات تتطلب من الموجه التربوي إماماً بأساليب التقويم الحديثة، وتحتاج إلى ممارسة أساليب ونماذج حديثة في العملية التوجيهية، لذلك جاءت درجة الاحتياج للتدرب عليها كبيرة.

٤-٢-٤ - المجال الرابع (تطوير المنهاج):

جدول (٤٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لبنود مجال تطوير المنهاج

رقم	الاحتياجات التدريبية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	درجة الاحتياج	الترتيب
٥٥	أنظم ورش عمل لاقتراح خطة مناسبة لتطوير مناهج معين.	٣.٣٢	٠.٦٤٦	٦٦.٤١%	متوسطة	٩
٥٦	أستند إلى نتائج عملية تقويم جوانب المنهاج في وضع خطة التطوير المقترحة.	٣.٢٩	٠.٥٨٧	٦٥.٨٢%	متوسطة	١٠
٥٧	أقترح خطة التطوير وفق مراحل متتالية متكاملة بالتعاون مع الأطراف المعنية.	٣.٥٦	٠.٦٣٣	٧١.١٥%	كبيرة	٤
٥٨	أشرك كل من له صلة بعملية تطوير المناهج (من مدير ومعلم وتلميذ وولي أمر...) في وضع خطة التطوير المقترحة.	٣.٣٧	٠.٥٢٨	٦٧.٢٣%	متوسطة	٧
٥٩	أشرف على تجريب المنهاج الذي تمّ تطويره للتأكد من جودته.	٣.١١	٠.٥٧١	٦٢.٢١%	متوسطة	١٣
٦٠	أتعاون مع المعلمين والإدارة على دعم المنهاج بأنشطة إثرائية تنمي ميول المتعلمين واهتماماتهم.	٣.٣٨	٠.٥٩٧	٦٧.٦٨%	متوسطة	٦
٦١	أزود المعلمين بمصادر تعلم متعدّدة لاكتساب خبرات متعلّقة بتطوير	٣.٣٥	٠.٦٠٢	٦٧.٢٠%	متوسطة	٨

المناهج.					
٦٢	أعد نشرات تربوية للمعلمين توضّح أبرز المستجدات التربوية وكيفية الإفادة منها في تطوير المناهج.	٣.٩٤	٠.٧٤٥	%٧٨.٨٥	كبيرة
٦٣	أعمل على إكساب المعلمين مهارات التعلم الذاتي ليطوروا أداءهم بأنفسهم.	٣.٥٢	٠.٦٣٥	%٧٠.٣٨	كبيرة
٦٤	أقترح برامج تدريبية للمعلمين وفق احتياجاتهم المهنية.	٣.٠٢	٠.٥٥٣	%٦٠.٤١	متوسطة
٦٥	أقترح برامج تدريبية لمديري المدارس لتنمية أدوارهم في مجال تطوير المناهج	٣.٢٨	٠.٦٣٥	%٦٥.٦٠	متوسطة
٦٦	أسعى إلى نقل خبرات وتجارب بعض المعلمين إلى البعض الآخر.	٢.٩٩	٠.٦٣١	%٥٩.٨٠	ضعيفة
٦٧	أنظم معارض تربوية أو ندوات لتبادل الخبرات بين المدارس على مستوى واسع.	٣.٢٢	٠.٦٦٥	%٦٤.٤٣	متوسطة
٦٨	أوظف خبرات بعض الدول في تقديم مقترحات تخدم عملية تطوير المناهج.	٣.٧٩	٠.٦٥١	%٧٥.٨١	كبيرة
٦٩	أضع خططاً لحلّ مشكلات تطبيق المنهاج بالتعاون مع المعلمين وإدارة المدرسة وأولياء الأمور.	٣.٨٥	٠.٦٣٢	%٧٦.٩٢	كبيرة

يتضح من الجدول (٤٤) السابق أن درجات الاحتياجات التدريبية ضمن المجال تراوحت بين الدرجة الضعيفة والكبيرة، وبلغ عدد الاحتياجات التدريبية بدرجة كبيرة (٥) احتياجات من أصل (١٥) احتياجاً تدريبياً، تراوحت درجاتها بين (٧٠.٣٨% و ٧٨.٨٥%)، وهي:

- توظيف خبرات بعض الدول في تقديم مقترحات تخدم عملية تطوير المناهج.
 - إعداد نشرات تربوية للمعلمين توضّح أبرز المستجدات التربوية وكيفية الإفادة منها في تطوير المناهج.
 - وضع خطط لحلّ مشكلات تطبيق المنهاج بالتعاون مع المعلمين وإدارة المدرسة وأولياء الأمور.
 - اقتراح خطة لتطوير مناهج معين وفق مراحل متتالية متكاملة بالتعاون مع الأطراف المعنية.
- إن تلك الاحتياجات هي ممارسات جديدة بالنسبة للموجه التربوي، تتطلبها عملية التطوير المستمرة للمناهج، والموجه التربوي قد لا يكون ملماً بخبرات بعض الدول وكيفية توظيفها بما يخدم تطوير المناهج، وقد لا يكون قادراً على إعداد نشرات تربوية تخدم العملية التعليمية من جهة وعملية تطوير المناهج من جهة أخرى، أو وضع خطط لحلّ مشكلات تطبيق المناهج المطورة، واقتراح خطط لتطوير المناهج لذلك وجد الموجهون التربويون حاجة كبيرة للتدريب على تلك البنود.

- أما احتياج العمل على إكساب المعلمين مهارات التعلم الذاتي ليطوروا أداءهم بأنفسهم، فقد يعود سبب حصوله على درجة كبيرة، إلى أن الموجهين التربويين بسبب الأعمال الكثيرة المكلفين بها، والعدد الكبير من المعلمين الذين يشرفون عليهم، قد لا يكون لديهم الوقت الكافي لمتابعة تطوير أداء المعلمين المهني

بشكل مستمر، وهذا يتطلب منهم إكساب المعلمين مهارات التعلم الذاتي ليطوروا أداءهم بأنفسهم، لذلك جاءت درجة الاحتياج كبيرة للتدريب على هذا البند.

- في حين حصل احتياج "السعي إلى نقل خبرات وتجارب بعض المعلمين إلى البعض الآخر" على أقل درجة احتياج بلغت (٥٩.٨٠%)، فبحكم طبيعة عمل الموجه التربوي وما يقوم به من جولات ميدانية إلى مدارس مختلفة، فإنه يقوم بنقل التجارب والخبرات بين المعلمين للاستفادة منها، من خلال نقل الأفكار الجديدة التي قدمها أحد المعلمين إلى الزملاء الآخرين سواء ضمن نفس المدرسة أو في المدرس الأخرى التي يشرف عليها الموجه، أو تنظيم درس نموذجي ودعوة قسم من المعلمين لحضوره والاستفادة مما يتم تقديمه من أفكار وأساليب تعليمية جديدة.

٤-٢-٥ - المجال الخامس (دعم المناخ التربوي):

جدول (٤٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لبنود مجال دعم المناخ التربوي

رقم	الاحتياجات التدريبية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	درجة الاحتياج	الترتيب
٧٠	أوفر مناخ مريح يسمح للمعلمين بالتعبير عن مشاكلهم وحاجاتهم.	٢.٥٤	٠.٦٣١	٥٠.٨١%	ضعيفة	٩
٧١	أحرص على إقامة علاقات طيبة مع المعلمين قوامها الثقة والاطمئنان.	٢.٢١	٠.٦٦٠	٤٤.٢٣%	ضعيفة	١٠
٧٢	أشجع المعلمين على تجريب الجديد من أفكارهم التربوية.	٣.٥٩	٠.٨٧٥	٧١.٨٢%	كبيرة	٣
٧٣	أعزز الأداء المهني الجيد للمعلمين أو الإداريين (عن طريق اقتراح مكافآت مادية أو معنوية).	٢.١٥	٠.٤١١	٤٣.٠٨%	ضعيفة	١١
٧٤	أساهم في تفعيل الحوار الهادف بين المعلم والمعلمين.	٣.١٥	٠.٧٩٤	٦٣.٠٨%	متوسطة	٦
٧٥	أشرف على تنفيذ أنشطة تنشئ علاقات ودية بين المعلمين والمتعلمين (كالرحلات العلمية، الزيارات الميدانية،...).	٣.٦٥	٠.٦١٧	٧٣.٠٨%	كبيرة	٢
٧٦	أمارس أساليب توجيهية تنشئ علاقات ودية بين المعلمين ومديريهم (كورش العمل، الندوات، المعارض،...).	٣.٩٢	٠.٦٤٦	٧٨.٤٦%	كبيرة	١
٧٧	أمارس أساليب توجيهية تنشئ علاقات ودية بين المعلمين وأولياء الأمور من خلال تنظيم اجتماعات وجلسات حوار فيما بينهم.	٣.٤٤	٠.٥٦٩	٦٨.٨٥%	كبيرة	٤
٧٨	أعقد لقاءات دورية مع أولياء الأمور لتعرف أفكارهم ومقترحاتهم حول المناهج.	٢.٩٦	٠.٦٧٨	٥٩.٢٣%	متوسطة	٧
٧٩	أنشئ مجموعات تواصل الكترونية مع الموجهين الآخرين لتبادل الأفكار والخبرات فيما يخص العملية التوجيهية.	٣.٣٨	٠.٥٦٠	٦٧.٦٩%	متوسطة	٥
٨٠	أرسل تقارير دورية حول سير المنهاج ومعوقات تطبيقه إلى الوزارة عبر مجموعات التواصل الإلكتروني.	٢.٦٣	٠.٥٨٩	٥٢.٦٩%	متوسطة	٨

يتضح من الجدول (٤٥) السابق أن درجات الاحتياجات التدريبية ضمن المجال تراوحت بين الدرجة الضعيفة والكبيرة، وبلغ عدد الاحتياجات التدريبية بدرجة كبيرة (٤) احتياجات من أصل (١١) احتياجاً تدريبياً، تراوحت درجاتها بين (٦٨.٨٥% و ٧٨.٤٦%)، وهي:

- الإسهام في إنشاء علاقات ودية بين المعلمين وأولياء الأمور من خلال تنظيم اجتماعات وجلسات حوار فيما بينهم.

- ممارسة الأساليب التوجيهية التي تنشئ علاقات ودية بين المعلمين ومديريهم (كورس العمل، الندوات، المعارض،...).

- الإشراف على تنفيذ أنشطة تنشئ علاقات ودية بين المعلمين والمتعلمين (كالرحلات العلمية، الزيارات الميدانية،...). ويمكن تفسير السبب في حصول تلك الاحتياجات على درجة كبيرة، بأن إنشاء علاقات إنسانية بين أطراف العملية التعليمية التعليمية قد يسهم في توفير مناخ إنساني، يسوده التفاهم والتعاون مما يسهم في تحقيق أهداف العملية التعليمية من خلال العمل كفريق عمل متكامل، لذلك وجد الموجهون التربويون حاجة كبيرة للتدريب على تلك البنود.

- تشجيع المعلمين على تجريب الجديد من أفكارهم التربوية، يمكن تفسير سبب حصول هذا البند على درجة احتياج كبيرة بأن عملية تطوير المناهج تتطلب من المعلم إغنائها بكل ما هو جديد من أفكار وأساليب وطرائق، وهذا يحتاج أيضاً من الموجه التربوي تقديم الدعم والتسهيلات والتوجيهات من خلال ممارسة أساليب ونماذج توجيهية حديثة حتى يساعد المعلم على تجريب أفكاره الجديدة.

٤-٢-٦- اختبار الفرضيات الخاصة بالاحتياجات التدريبية: (تم اختبارها عند مستوى دلالة ٠.٠٥)

٤-٢-٦-١- الفرضية الأولى: لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث (الموجهين التربويين) على استبانة الاحتياجات التدريبية، تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

لاختبار صحة هذه الفرضية، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات إجابات الموجهين التربويين على استبانة الاحتياجات التدريبية ككل، وعلى كل مجال من مجالاتها حسب متغير المؤهل العلمي، ثم تطبيق اختبار تحليل التباين الأحادي (One-way ANOVA)، للكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق بين المتوسطات، والجدول (٤٦) يوضح النتائج:

جدول (٤٦) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق بين متوسطات درجات الموجهين التربويين على استبانة الاحتياجات التدريبية ككل، وعلى كل مجال من مجالاتها تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (f)	مستوى الدلالة	القرار
تخطيط المنهاج	بين المجموعات	٤٤,٦٣٤	٢	٢٢,٣٢٢	٠,٤٧٧	٠,٦٢٤	غير
	داخل المجموعات	٢٢٩٤,١٨٤	٤٩	٤٦,٨٢٠			دال
	الكلي	٢٣٣٨,٨٢٧	٥١				
الإشراف على تطبيق المنهاج	بين المجموعات	٤,٩٣٤	٢	٢,٤٦٧	٠,٠٦٤	٠,٩٣٨	غير
	داخل المجموعات	١٨٩٠,٧٥٨	٤٩	٣٨,٥٨٧			دال
	الكلي	١٨٩٥,٦٩٢	٥١				
تقويم المنهاج	بين المجموعات	٥٦,٥٧٤	٢	٢٨,٢٨٧	٠,٦٣٤	٠,٥٣٥	غير
	داخل المجموعات	٢١٨٤,٥٠٣	٤٩	٤٤,٥٨٢			دال
	الكلي	٢٢٤١,٠٧٧	٥١				
تطوير المنهاج	بين المجموعات	٢١,٣٤٥	٢	١٠,٦٧٣	٠,٣١٠	٠,٧٣٥	غير
	داخل المجموعات	١٦٨٥,٤٢٤	٤٩	٣٤,٣٩٦			دال
	الكلي	١٧٠٦,٧٦٩	٥١				
دعم المناخ التربوي	بين المجموعات	٦١,٩٥٤	٢	٣٠,٩٧٧	١,٥٧٨	٠,٢١٧	غير
	داخل المجموعات	٩٦١,٧٣٨	٤٩	١٩,٦٢٧			دال
	الكلي	١٠٢٣,٦٩٢	٥١				
الاستبانة ككل	بين المجموعات	٣٢٧,٠٣٨	٢	١١٨,٥١٩	٠,١٦١	٠,٨٥١	غير
	داخل المجموعات	٣٥٩٦١,٦٣٥	٤٩	٧٣٣,٩١١			دال
	الكلي	٣٦١٩٨,٦٧٣	٥١				

يتضح من الجدول السابق أن مستوى الدلالة الكلي والذي بلغ (٠.٨٥١) أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي (٠.٠٥)، كما يتضح أيضاً أن مستوى الدلالة في كل مجال من مجالات الاستبانة أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي، وبالتالي نقبل الفرض الصفري ونرفض الفرض البديل، أي لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات الموجهين التربويين على استبانة الاحتياجات التدريبية، وعلى كل مجال من مجالاتها تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

وقد يعود السبب في عدم وجود فروق، إلى أن الموجهين التربويين على اختلاف مؤهلاتهم العلمية بحاجة إلى التدريب، كون المؤهل العلمي وحده لا يمدّ الموجه التربوي بجميع الأدوار والمهارات التوجيهية اللازمة له في نشاطاته التوجيهية المتنوعة، ومجالات عمله المتعددة، وبما أن عملية تطوير المناهج التعليمية

عملية مستمرة، فإن تطوير جميع العمليات المرتبطة بها -من عمليات إدارية وتعليمية وتوجيهية- مستمر أيضاً، مما يستدعي تدريباً مستمراً لمواكبة كل جديد في عملية تطوير المناهج.

اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسات (الحجري، ٢٠٠٣؛ الزرعي، ٢٠١١؛ سليم، ٢٠١٢؛ القفعي، ٢٠١١) التي أظهرت عدم وجود فروق في تقديرات الموجهين التربويين لاحتياجاتهم التدريبية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي. بينما اختلفت هذه النتيجة مع نتائج دراسة الطعاني (٢٠١٠) التي أظهرت وجود فروق في تقديرات الموجهين التربويين لاحتياجاتهم التدريبية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، لصالح المؤهل العلمي الأعلى (ماجستير).

٤-٢-٦-٢- الفرضية الثانية: لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث (الموجهين التربويين) على استبانة الاحتياجات التدريبية، تبعاً لمتغير سنوات الخبرة التوجيهية.

لاختبار صحة هذه الفرضية، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات إجابات الموجهين التربويين على استبانة الاحتياجات التدريبية ككل، وعلى كل مجال من مجالاتها حسب متغير سنوات الخبرة التوجيهية، ثم تطبيق اختبار تحليل التباين الأحادي (One-way ANOVA)، للكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق بين المتوسطات، والجدول (٤٧) يوضح النتائج:

جدول (٤٧) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق بين متوسطات درجات الموجهين التربويين على استبانة

الاحتياجات التدريبية ككل، وعلى كل مجال من مجالاتها تبعاً لمتغير سنوات الخبرة التوجيهية

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (f)	مستوى الدلالة	القرار
تخطيط المنهاج	بين المجموعات	١٧١,١٠٨	٢	٨٥,٥٥٤	١,٩٣٤	٠,١٥٥	غير دال
	داخل المجموعات	٢١٦٧,٧١٩	٤٩	٤٤,٢٣٩			
	الكلي	٢٣٣٨,٨٢٧	٥١				
الإشراف على تطبيق المنهاج	بين المجموعات	٥٢,٦١٨	٢	٢٦,٣٠٩	٠,٦٩٩	٠,٥٠٢	غير دال
	داخل المجموعات	١٨٤٣,٠٧٥	٤٩	٣٧,٦١٤			
	الكلي	١٨٩٥,٦٩٢	٥١				
تقويم المنهاج	بين المجموعات	٨٨,٠١٤	٢	٤٤,٠٠٧	١,٠٠٢	٠,٣٧٥	غير دال
	داخل المجموعات	٢١٥٣,٠٦٣	٤٩	٤٣,٩٤٠			
	الكلي	٢٢٤١,٠٧٧	٥١				
تطوير المنهاج	بين المجموعات	٧٦,٤٥٥	٢	٣٨,٢٢٧	١,١٤٩	٠,٣٢٥	غير دال
	داخل المجموعات	١٦٣٠,٣١٥	٤٩	٣٣,٢٧٢			

				٥١	١٧٠٦,٧٦٩	الكلية	
غير			٣٠,٧٠٩	٢	٦١,٤١٨	بين المجموعات	دعم المناخ التربوي
دال	٠,٢٢٠	١,٥٦٤	١٩,٦٣٨	٤٩	٩٦٢,٢٧٥	داخل المجموعات	
				٥١	١٠٢٣,٦٩٢	الكلية	
غير			٩٧٣,٩٢٩	٢	١٩٤٧,٨٥٧	بين المجموعات	الاستبانة ككل
دال	٠,٢٥٨	١,٣٩٣	٦٩٨,٩٩٦	٤٩	٣٤٢٥٠,٨١٦	داخل المجموعات	
				٥١	٣٦١٩٨,٦٧٣	الكلية	

يتضح من الجدول السابق أن مستوى الدلالة الكلية والذي بلغ (٠.٢٨٥) أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي (٠.٠٥)، كما يتضح أيضاً أن مستوى الدلالة في كل مجال من مجالات الاستبانة أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي، وبالتالي نقبل الفرض الصفري ونرفض الفرض البديل، أي لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات الموجهين التربويين على استبانة الاحتياجات التدريبية، وعلى كل مجال من مجالاتها تبعاً لمتغير سنوات الخبرة التوجيهية.

وقد يعود السبب في عدم وجود فروق إلى أن الموجهين التربويين لا يتأثر تقديرهم لاحتياجاتهم التدريبية بالخبرة لديهم، فعملية التطوير التربوي المستمرة، ومواكبة المستجدات الحديثة لا تقف عند خبرة معينة، فكما أن الموجه التربوي يسعى إلى تحسين أداء المعلمين وتطوير مهاراتهم على اختلاف سنوات خبرتهم، فهو يرى أنه بحاجة أيضاً إلى تدريب مستمر لتطوير مهاراته حتى لو كانت لديه سنوات خبرة كثيرة.

اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسات (الحجري، ٢٠٠٣؛ الزرعي، ٢٠١١؛ سليم، ٢٠١٢؛ القفعي، ٢٠١١) التي أظهرت عدم وجود فروق في تقديرات الموجهين التربويين لاحتياجاتهم التدريبية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة في التوجيه. بينما اختلفت هذه النتيجة مع نتائج دراسة الطعاني (٢٠١٠) التي أظهرت وجود فروق في تقديرات الموجهين التربويين لاحتياجاتهم التدريبية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة، ولصالح ذوي الخبرة (أكثر من ١٠ سنوات).

٤-٢-٦-٣- الفرضية الثالثة: لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث (الموجهين التربويين) على استبانة الاحتياجات التدريبية، تبعاً لمتغير الدورات التدريبية المتبعة.

لاختبار صحة هذه الفرضية، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات إجابات الموجهين التربويين على استبانة الاحتياجات التدريبية ككل، وعلى كل مجال من مجالاتها حسب متغير

الدورات التدريبية المتبعة، ثم تطبيق اختبار تحليل التباين الأحادي (One- way ANOVA)، للكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق بين المتوسطات، والجدول (٤٨) يوضح النتائج:

جدول (٤٨) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق بين متوسطات درجات الموجهين التربويين على استبانة الاحتياجات التدريبية ككل، وعلى كل مجال من مجالاتها تبعاً لمتغير الدورات التدريبية المتبعة

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (f)	مستوى الدلالة	القرار
تخطيط المنهاج	بين المجموعات	٦٢,٣١٧	٢	٣١,١٥٨	٠,٦٧١	٠,٥١٦	غير دال
	داخل المجموعات	٢٢٧٦,٥١٠	٤٩	٤٦,٤٥٩			
	الكلية	٢٣٣٨,٨٢٧	٥١				
الإشراف على تطبيق المنهاج	بين المجموعات	٤١,٥٢٦	٢	٢٠,٧٦٣	٠,٥٤٩	٠,٥٨١	غير دال
	داخل المجموعات	١٨٥٤,١٦٧	٤٩	٣٧,٨٤٠			
	الكلية	١٨٩٥,٦٩٢	٥١				
تقويم المنهاج	بين المجموعات	٤٧٣,٨١٧	٢	٣٦,٠٦٧	٢,٥٦٩	٠,١٠٣	غير دال
	داخل المجموعات	١٧٦٧,٢٦٠	٤٩	٢٣٦,٩٠٨			
	الكلية	٢٢٤١,٠٧٧	٥١				
تطوير المنهاج	بين المجموعات	١٤٦,٥٥٠	٢	٧٣,٢٧٥	٢,٣٠١	٠,١١١	غير دال
	داخل المجموعات	١٥٦٠,٢١٩	٤٩	٣١,٨٤١			
	الكلية	١٧٠٦,٧٦٩	٥١				
دعم المناخ التربوي	بين المجموعات	١٩٨,١٥١	٢	٣٠,٩٧٧	٣,٨٨١	٠,٠٨٩	غير دال
	داخل المجموعات	٨٢٥,٥٤٢	٤٩	١٩,٦٢٧			
	الكلية	١٠٢٣,٦٩٢	٥١				
الاستبانة ككل	بين المجموعات	٣٨٠٢,٢٨٨	٢	١٩٠١,١٤٤	٢,٨٧٦	٠,١٠٥	غير دال
	داخل المجموعات	٣٢٣٩٦,٣٨٥	٤٩	٦٦١,١٥١			
	الكلية	٣٦١٩٨,٦٧٣	٥١				

يتضح من الجدول السابق أن مستوى الدلالة الكلية والذي بلغ (٠.١٠٥) أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي (٠.٠٥)، كما يتضح أيضاً أن مستوى الدلالة في كل مجال من مجالات الاستبانة أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي، وبالتالي نقبل الفرض الصفري ونرفض الفرض البديل، أي لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات الموجهين التربويين على استبانة الاحتياجات التدريبية، وعلى كل مجال من مجالاتها تبعاً لمتغير الدورات التدريبية المتبعة.

قد يعود السبب في عدم وجود فروق، إلى حاجة الموجهين التربويين إلى التدريب المستمر، فبعد عملية تطوير المناهج التعليمية، قامت دورات تدريبية كثيرة لكنها استهدفت في مجملها المعلمين، في حين لم ينل

الموجهين التربويين إلا عدد قليل منها، لذلك جاءت تقديراتهم لاحتياجاتهم التدريبية مقارنة رغم ما اتبعوه من دورات تدريبية (سواء دورة واحدة أو دورتين أو أكثر)، مما يؤكد ضرورة التدريب المستمر للموجهين التربويين، وخاصةً وأن الموجه التربوي ينبغي أن يكون خبيراً في كل مجال من مجالات عمله، حتى يمارس أدواره على أفضل وجه ممكن.

تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة القفعي (٢٠١١) التي أظهرت عدم وجود فروق في تقديرات الموجهين التربويين لاحتياجاتهم التدريبية تبعاً لمتغير الدورات التدريبية المتبعة.

٤-٣- النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

نص السؤال: " ما النماذج التوجيهية الحديثة المناسبة لتلبية الاحتياجات التدريبية للموجهين التربويين في عملية تطوير المناهج؟"

تمت الإجابة عن هذا السؤال في الفصل السابق (الفصل الثالث)، من خلال إعداد قائمة بنماذج التوجيه الحديثة، مؤلفة من (١٢) نموذجاً توجيهياً، وعرضها على مجموعة من المحكمين والخبراء التربويين، وحساب نسبة الاتفاق في آرائهم حول مناسبة النماذج التوجيهية لتلبية الاحتياجات التدريبية للموجهين التربويين. وتوصلت الباحثة من خلال القائمة النهائية إلى تحديد ستة نماذج حصلت على نسبة اتفاق كبيرة وهي: نموذج التوجيه التشاركي، نموذج التوجيه التطويري، نموذج التوجيه المتنوع، العلاجي (الإكلينيكي)، نموذج التوجيه بالأهداف، نموذج التوجيه الإبداعي.

٤-٤- النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع:

نص السؤال: " ما إجراءات البرنامج التدريبي المقترح للموجهين التربويين في ممارسة بعض نماذج التوجيه الحديثة وفق احتياجات تطوير المناهج؟"

تمت الإجابة عن هذا السؤال من خلال الحديث بالتفصيل عن إجراءات البرنامج التدريبي المقترح في الفصل السابق (الفصل الثالث) من البحث.

٤-٥- النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس:

نص السؤال: " ما فاعلية البرنامج التدريبي المقترح للموجهين التربويين في ممارسة بعض نماذج التوجيه الحديثة وفق احتياجات تطوير المناهج؟"

للإجابة عن هذا السؤال، قامت الباحثة باختبار صحة الفرضيات الآتية:

٤-٥-١- الفرضية الرابعة: "لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار المعرفي".

لاختبار صحة هذه الفرضية، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومتوسط الرتب وقيمة (Z) لإجابات أفراد العينة التجريبية على الاختبار المعرفي، من خلال استخدام اختبار ولكوكسون (Wilcoxon) لمجموعتين مترابطتين، لتحديد دلالة الفروق بين متوسطي درجات الاختبار في التطبيقين القبلي والبعدي من خلال برنامج (SPSS)، كما تم حساب قيمة الدلالة العملية باستخدام معامل (r_{prb}) الخاص باختبار ولكوكسون، فجاءت النتائج كما يوضحها الجدول (٤٩) الآتي:

جدول (٤٩) دلالة الفروق بين متوسطي درجات أفراد العينة التجريبية على الاختبار المعرفي في التطبيقين القبلي والبعدي

نوع التطبيق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (Z)	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار	معامل (r_{prb})	تقدير الدلالة العملية
القبلي	١٨.٦٧	٣.٧٩٨	السالبة	٠.٠٠	٠.٠٠	٣.٠٦٣	١١	٠.٠٠٢	دال	٢	كبيرة جداً
البعدي	٣٧.٥٠	٣.٨٠١	الموجبة	٦.٥٠	٧٨.٠٠						

يتضح من الجدول السابق أن مستوى الدلالة (٠.٠٠٢) أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي (٠.٠٥) وبالتالي نرفض الفرض الصفري ونقبل الفرض البديل، أي أنه توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد العينة التجريبية على الاختبار المعرفي في التطبيقين القبلي والبعدي، وذلك لصالح التطبيق البعدي، حيث بلغ متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي (١٨.٦٧)، بانحراف معياري بلغ (٣.٧٩٨)، في حين بلغ متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي (٣٧.٥٠)، بانحراف معياري (٣.٨٠١)، وبلغت قيمة "Z" (٣.٠٦٣)، وقيمة معامل (r_{prb}) (٢)، وهي قيمة كبيرة جداً.

تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات (أبو شاهين، ٢٠١١؛ بريك، ٢٠١٢؛ زيدان، ٢٠٢٠؛ سليم، ٢٠١٥؛ صبح، ٢٠١٦) التي أظهرت نتائجها وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد العينة التجريبية على الاختبار المعرفي في التطبيقين القبلي والبعدي، وذلك لصالح التطبيق البعدي.

٤-٥-٢- الفرضية الخامسة: "لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار المواقف التربوية".

لاختبار صحة هذه الفرضية، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومتوسط الرتب وقيمة (Z) لإجابات أفراد العينة التجريبية على اختبار المواقف التربوية، من خلال استخدام اختبار ولكوكسون (Wilcoxon) لمجموعتين مترابطتين، لتحديد دلالة الفروق بين متوسطي درجات الاختبار في التطبيقين القبلي والبعدي من خلال برنامج (SPSS)، كما تم حساب قيمة الدلالة العملية باستخدام معامل (r_{prb}) الخاص باختبار ولكوكسون، فجاءت النتائج كما يوضحها الجدول (٥٠) الآتي:

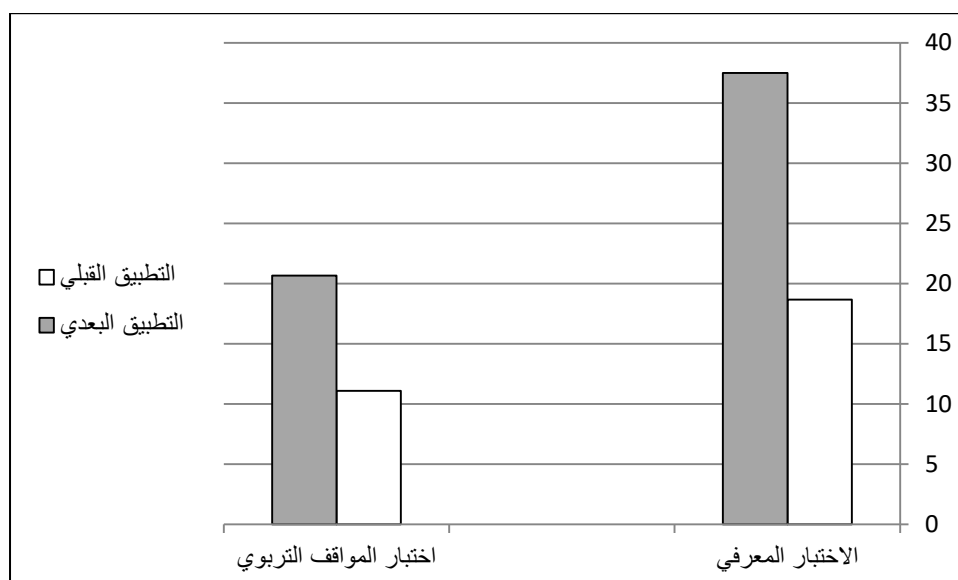
جدول (٥٠) دلالة الفروق بين متوسطي درجات أفراد العينة التجريبية على اختبار المواقف التربوية في التطبيقين القبلي

والبعدي

نوع التطبيق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (Z)	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار	معامل (r_{prb})	تقدير الدلالة العملية
القبلي	١١.٠٨	٢.٥٧٥	السالبة	٠.٠٠	٠.٠٠	٣.٠٦٨	١١	٠.٠٠٢	دال	٢	كبيرة جداً
البعدي	٢٠.٦٧	١.٤٩٧	الموجبة	٦.٥٠	٧٨.٠٠						

يتضح من الجدول السابق أن مستوى الدلالة (٠.٠٠٢) أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي (٠.٠٥) وبالتالي نرفض الفرض الصفري ونقبل الفرض البديل، أي أنه توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد العينة التجريبية على اختبار المواقف التربوية في التطبيقين القبلي والبعدي، وذلك لصالح التطبيق البعدي، حيث بلغ متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي (١١.٠٨)، بانحراف معياري بلغ (٢.٥٧٥)، في حين بلغ متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي (٢٠.٦٧)، بانحراف معياري بلغ (١.٤٩٧)، وبلغت قيمة "Z" (٣.٠٦٨)، وقيمة معامل (r_{prb}) (٢)، وهي قيمة كبيرة جداً.

ومثلت الباحثة الفرق بين متوسطي درجات أفراد العينة التجريبية على الاختبار المعرفي واختبار المواقف التربوية قبل تطبيق البرنامج وبعده من خلال الشكل (٧) الآتي:



شكل (٧) الفرق بين متوسطي درجات أفراد العينة التجريبية على الاختبار المعرفي واختبار المواقف التربوية قبل تطبيق البرنامج وبعده

يشير الشكل (٧) السابق إلى ظهور تحسن كبير في درجات أفراد العينة التجريبية على الاختبار المعرفي واختبار المواقف التربوية، بعد تطبيق البرنامج.

من خلال الجدولين (٤٩) و (٥٠) السابقين والشكل (٧) يتضح أن الفرق بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار المعرفي واختبار المواقف التربوية، دالاً إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) ولصالح التطبيق البعدي، مما يشير إلى التحسن الواضح في درجات أفراد المجموعة التجريبية، في التطبيق البعدي مقارنةً بالتطبيق القبلي، ويؤكد ذلك قيمة الدلالة العملية الكبيرة جداً للمعالجة التجريبية، التي تظهر فاعلية البرنامج التدريبي المقترح في تلبية الاحتياجات التدريبية لأفراد المجموعة التجريبية. تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات (أبو شاهين، ٢٠١١؛ اسماعيل، ٢٠٠١؛ بريك، ٢٠١٢؛ زيدان، ٢٠٢٠؛ سليم، ٢٠١٥؛ الشمري، ٢٠١٢؛ الصبوح، ٢٠١٦) التي أظهرت وجود فروق دالة إحصائية بين التطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي في أداء الموجهين التربويين (المجموعة التجريبية) بعد التدريب.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بعدة أمور، وهي كالاتي:

- تلبية البرنامج التدريبي لاحتياجات المتدربين التي حددها بأنفسهم على استبانة رصد الاحتياجات التدريبية.

- حاجة الموجهين التربويين إلى التدريب المستمر، وهذا ما أوصت به دراسات كثيرة.

- اقتصار كل جلسة من الجلسات التدريبية في البرنامج على بضعة أهداف تدريبية، والتركيز على تحقيقها.

- ملاءمة المحتوى المعرفي للبرنامج وتغطيته لجميع جوانب الاحتياجات المعرفية.

- ربط المهارات المطلوب التدريب عليها بمواقف واقعية تواجه المتدربين (الموجهين التربويين) في أثناء ممارستهم للعملية التوجيهية.

- توظيف طرائق متنوعة ومناسبة لعينة المتدربين في البرنامج، مثل: المناقشة والتدريب التعاوني.

- أهمية النماذج التوجيهية الحديثة المستخدمة في البرنامج، ومناسبتها للمهارات المستهدفة من التدريب.

- تقديم مادة علمية حول كل نموذج توجيهي، وخطوات تنفيذه، ومناقشة المتدربين حوله قبل توظيفه في التدريب على المهارة.

- اعتماد أنشطة البرنامج التدريبي على التفاعل والتشاركية بين المتدربين من جهة، وبينهم وبين المدربة من جهة أخرى.

- الاعتماد على أسلوب التقييم الذاتي وتقييم الزملاء في تقييم أنشطة البرنامج، وتوفير تغذية راجعة فورية لتزويد المتدربين بالنقاط الإيجابية والنقاط السلبية في أدائهم.

٤-٥-٣ - الفرضية السادسة: "لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي للاختبار المعرفي".

لاختبار صحة هذه الفرضية، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومتوسط الرتب وقيمة (Z) لإجابات أفراد العينتين الضابطة والتجريبية على الاختبار المعرفي، من خلال استخدام اختبار مان- ويتني (Mann- Whitney) لمجموعتين مستقلتين، لتحديد دلالة الفروق بين متوسطي درجات أفراد العينتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي للاختبار المعرفي من خلال برنامج (SPSS)، كما تم حساب قيمة الدلالة العملية باستخدام معامل (r_{prb}) الخاص باختبار مان- ويتني، فجاءت النتائج كما يوضحها الجدول (٥١) الآتي:

جدول (٥١) دلالة الفروق بين متوسطي درجات أفراد العينتين الضابطة والتجريبية على الاختبار العرفي في التطبيق البعدي

العينه	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (Z)	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار	معامل (r _{prb})	تقدير الدلالة العملية
الضابطة	٢٠.٣٣	٢.٨٧١	٦.٥٠	٧٨.٠٠	٤.١٦٢	٢٢	٠.٠٠٠	دال	١	كبيرة جداً
التجريبية	٣٧.٥٠	٣.٨٠٢	١٨.٥٠	٢٢٢						

يتضح من الجدول السابق أن مستوى الدلالة (٠.٠٠٠) أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي (٠.٠٥) وبالتالي نرفض الفرض الصفري ونقبل الفرض البديل، أي أنه توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد العينتين الضابطة والتجريبية على الاختبار المعرفي في التطبيق البعدي، وذلك لصالح المجموعة التجريبية، حيث بلغ متوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة (٢٠.٣٣)، بانحراف معياري بلغ (٢.٨٧١)، ومتوسط رتب (٦.٥٠)، في حين بلغ متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية (٣٧.٥٠)، بانحراف معياري بلغ (٣.٨٠٢)، ومتوسط الرتب (١٨.٥٠)، وبلغت قيمة "Z" (٤.١٦٢)، وقيمة معامل (r_{prb}) (١) وهي قيمة كبيرة جداً.

٤-٥-٤ - الفرضية السابعة: "لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار المواقف التربوية".

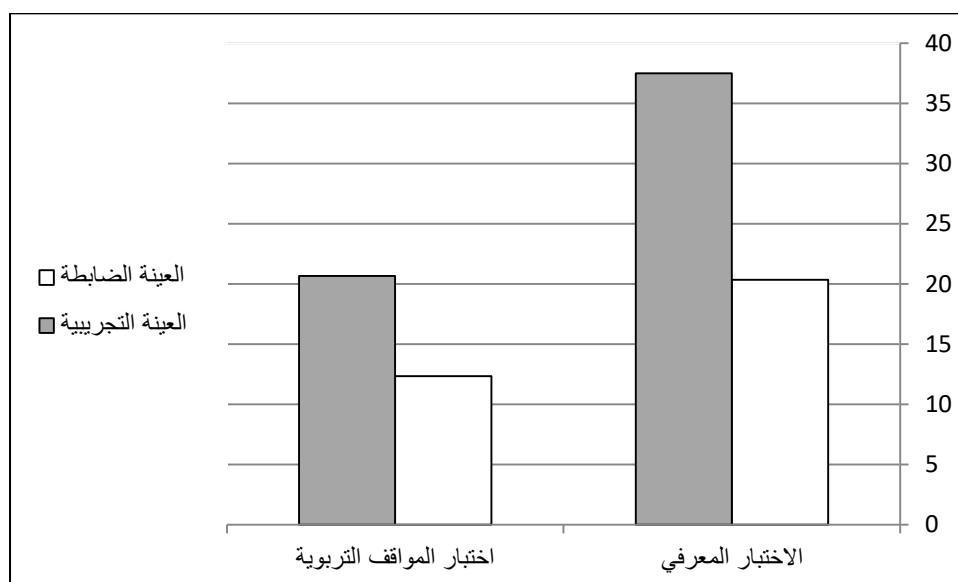
لاختبار صحة هذه الفرضية، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومتوسط الرتب وقيمة (Z) لإجابات أفراد العينتين الضابطة والتجريبية على اختبار المواقف التربوية، من خلال استخدام اختبار مان- ويتني (Mann-Whitney) لمجموعتين مستقلتين، لتحديد دلالة الفروق بين متوسطي درجات أفراد العينتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار المواقف التربوية من خلال برنامج (SPSS)، كما تم حساب قيمة الدلالة العملية باستخدام معامل (r_{prb}) الخاص باختبار مان- ويتني، فجاءت النتائج كما يوضحها الجدول (٥٢) الآتي:

جدول (٥٢) دلالة الفروق بين متوسطي درجات العينتين الضابطة والتجريبية على اختبار المواقف التربوية في التطبيق البعدي

العينه	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (Z)	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار	معامل (r _{prb})	تقدير الدلالة العملية
الضابطة	١٢.٣٣	١.٨٧٥	٦.٥٠	٧٨.٠٠	٤.١٧٥	٢٢	٠.٠٠٠	دال	١	كبيرة جداً
التجريبية	٢٠.٦٦	١.٤٩٧	١٨.٥٠	٢٢٢						

يتضح من الجدول السابق أن مستوى الدلالة (٠.٠٠٠) أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي (٠.٠٥) وبالتالي نرفض الفرض الصفري ونقبل الفرض البديل، أي أنه توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد العينتين الضابطة والتجريبية على اختبار المواقف التربوية في التطبيق البعدي، وذلك لصالح المجموعة التجريبية، حيث بلغ متوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة (١٢.٣٣)، بانحراف معياري بلغ (١.٨٧٥)، ومتوسط رتب (٦.٥٠)، في حين بلغ متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية (٢٠.٦٦)، بانحراف معياري بلغ (١.٤٩٦)، ومتوسط رتب (١٨.٥٠)، وبلغت قيمة "Z" (٤.١٧٥)، وقيمة معامل (r_{prb}) (١) وهي قيمة كبيرة جداً.

ومثلت الباحثة الفرق بين متوسطي درجات أفراد العينتين الضابطة والتجريبية على الاختبار المعرفي واختبار المواقف التربوية بعد تطبيق البرنامج من خلال الشكل (٨) الآتي:



الشكل (٨) الفرق بين متوسطي درجات أفراد العينتين الضابطة والتجريبية على الاختبار المعرفي واختبار المواقف التربوية بعد تطبيق البرنامج

يشير الشكل (٨) السابق إلى تفوق أفراد المجموعة التجريبية على أفراد المجموعة الضابطة في الاختبارين، الاختبار المعرفي واختبار المواقف التربوية، بعد تطبيق البرنامج.

يتضح من الجدولين (٥١) و(٥٢) السابقين والشكل (٨) أن البرنامج التدريبي المقترح أظهر فاعلية وكفاءة في تلبية الاحتياجات لأفراد المجموعة التجريبية، وتؤكد هذه النتيجة قيمة الدلالة العملية الكبيرة جداً للمعالجة التجريبية، ففي حين أثبت البرنامج فاعلية كبيرة في تلبية الاحتياجات التدريبية لأفراد

المجموعة التدريبية، فإن تدريب المجموعة الضابطة من خلال طريقة (المحاضرة) لم ينجح في تلبية الاحتياجات التدريبية بشكل ملحوظ، ويمكن تفسير ذلك من خلال ما يأتي:

- قصور طريقة المحاضرة التي تم اتباعها مع أفراد المجموعة الضابطة في تلبية الاحتياجات التدريبية المحددة.

- استخدام طرائق متنوعة، ونماذج توجيهية حديثة في تدريب أفراد المجموعة التدريبية على المهارات المطلوبة، في حين اقتصر تدريب أفراد المجموعة الضابطة على المحاضرة وإعطاء التوجيهات.

- التدرج في عملية تدريب أفراد المجموعة التدريبية، من خلال استخدام طرائق لاكتساب المعارف المرتبطة بموضوع الاحتياجات، ثم استخدام نماذج توجيهية حديثة (كالتوجيه التشاركي، والإكلينيكي، والمتنوع...) لمعالجة مواقف تربوية تعرض عليهم من أجل تلبية الجانب المهاري من الاحتياجات.

- إدراك أفراد المجموعة التدريبية أهمية المعارف والمهارات المستهدفة من البرنامج التدريبي، وأهمية اتباعهم النماذج التوجيهية الحديثة المحددة في التدريب على تلك المهارات.

والجدول (٥٣) الآتي يعرض ملخص نتائج حجم الأثر بالنسبة لأداتي البرنامج التدريبي (الاختبار المعرفي واختبار المواقف التربوية):

جدول (٥٣) ملخص نتائج حجم الأثر لأداتي البرنامج التدريبي (الاختبار المعرفي واختبار المواقف التربوية)

الأداة	نوع التطبيق	الدلالة العملية	
		معامل (r_{prb})	التقدير
الاختبار المعرفي	قبلي - بعدي (تجريبية)	٢	كبيرة جداً
	بعدي (ضابطة وتجريبية)	١	كبيرة جداً
اختبار المواقف التربوية	قبلي - بعدي (تجريبية)	٢	كبيرة جداً
	بعدي (ضابطة وتجريبية)	١	كبيرة جداً

يتضح من الجدول السابق أن الدلالة العملية كانت كبيرة جداً للاختبار المعرفي واختبار المواقف التربوية، وذلك بالنسبة للمجموعة التدريبية وللتطبيق البعدي، وهذا يشير إلى فاعلية البرنامج التدريبي المقترح في تلبية الاحتياجات التدريبية للموجهين التربويين (العينة التجريبية) في تطوير المناهج، من خلال ممارسة بعض نماذج التوجيه الحديثة. وبذلك تمت الإجابة عن السؤال الخامس في البحث: "ما فاعلية برنامج تدريبي مقترح للموجهين التربويين في ممارسة بعض نماذج التوجيه الحديثة وفق احتياجات تطوير المناهج؟"

٤-٥-٥- الفرضية الثامنة: "لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي للاختبار المعرفي تبعاً لمتغير المؤهل العلمي".

لاختبار صحة هذه الفرضية، تم استخدام اختبار كروسكال- والس (Kruskal- Wallis) للمجموعات المستقلة، لحساب الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة التجريبية في التطبيق البعدي للاختبار المعرفي تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول (٥٤) الآتي:

جدول (٥٤) دلالة الفروق لمتوسطات درجات أفراد العينة التجريبية في التطبيق البعدي للاختبار المعرفي تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

المجموعة	العدد	متوسط الرتب	درجات الحرية	قيمة (X^2)	مستوى الدلالة	القرار
تعميق تأهيل تربوي	٥	٣.٦٠	٢	٦.١٣٧	٠.١٤٦	غير دال
إجازة جامعية	٤	٧.٧٥				
دراسات عليا	٣	٩.٩٧				

يتضح من الجدول السابق أن مستوى الدلالة (٠.١٤٦) أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي (٠.٠٥) وبالتالي نقبل الفرض الصفري ونرفض الفرض البديل، أي أنه لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة التجريبية على الاختبار المعرفي تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

يمكن تفسير هذه النتيجة بأن المؤهل العلمي وحده لا يزود الموجهين التربويين بما يحتاجونه من معلومات في حياتهم المهنية، ولا يطور من أدائهم، ولا سيّما بعد التطورات المستمرة التي تحصل في مجال التربية، لذلك هم بحاجة إلى تدريب مستمر يزودهم بكل ما هو جديد، بالإضافة إلى أن الطرائق والنماذج التوجيهية المستخدمة في تقديم محتوى البرنامج كانت فعالة، مما مكّن الموجهين التربويين على اختلاف مؤهلاتهم العلمية من اكتساب المحتوى المعرفي للبرنامج وفهمه، كما أن المناقشات التي كانت تدور بين المتدربين من جهة وبينهم وبين المدربة من جهة أخرى حول المعلومات المقدمة في البرنامج أدت إلى التمكن الجيد من تلك المعلومات خلال جلسات البرنامج التدريبية، لذلك لم يكن لمتغير المؤهل العلمي أثر في التطبيق البعدي للاختبار المعرفي على المتدربين.

تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات (أبو شاهين، ٢٠١١؛ بريك، ٢٠١٢؛ زيدان، ٢٠٢٠؛ سليم، ٢٠١٥؛ صبح، ٢٠١٦) التي أظهرت عدم وجود فروق بين متوسطات درجات أفراد العينة التجريبية (الموجهين التربويين) على الاختبار المعرفي تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

٤-٥-٦- الفرضية التاسعة: "لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي للاختبار المعرفي تبعاً لمتغير سنوات الخبرة".

لاختبار صحة هذه الفرضية، تم استخدام اختبار كروسكال- والس (Kruskal- Wallis) للمجموعات المستقلة، لحساب الفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي للاختبار المعرفي تبعاً لمتغير سنوات الخبرة، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول (٥٥) الآتي:

جدول (٥٥) دلالة الفروق للمجموعة التجريبية في التطبيق البعدي للاختبار المعرفي تبعاً لمتغير سنوات الخبرة

المجموعة	العدد	متوسط الرتب	درجات الحرية	قيمة (X^2)	مستوى الدلالة	القرار
أقل من ٥ سنوات	٣	٦.٦٧	٢	٠.٣٨٧	٠.٨٢٤	غير دال
بين ٥ - ١٠ سنوات	٤	٥.٥٣				
أكثر من ١٠ سنوات	٥	٧.١٠				

يتضح من الجدول السابق أن مستوى الدلالة (٠.٨٢٤) أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي (٠.٠٥) وبالتالي نقبل الفرض الصفري ونرفض الفرض البديل، أي لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة التجريبية على الاختبار المعرفي تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الخبرة وحدها لا تلبي الاحتياجات المتعلقة بالموجهين التي فرضتها التطورات في المناهج، وما تبعها من أدوار جديدة لكل من الموجه والمعلم، وإنما يحتاج الموجه التربوي إلى أساليب ونماذج توجيهية حديثة -كالتالي- تم استخدامها في البرنامج التدريبي -تمكنه من ممارسة تلك الأدوار الجديدة، وتلبي احتياجاته التدريبية، لذلك اكتسب جميع المتدربين المحتوى المعرفي على اختلاف سنوات خبرتهم، ولم يكن لمتغير سنوات الخبرة أثر في التطبيق البعدي للاختبار المعرفي على المتدربين.

تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات (بريك، ٢٠١٢؛ زيدان، ٢٠٢٠؛ سليم، ٢٠١٥؛ صبوح، ٢٠١٦) التي أظهرت عدم وجود فروق بين متوسطات درجات أفراد العينة التجريبية (الموجهين التربويين) على الاختبار المعرفي تبعاً لمتغير سنوات الخبرة، بينما تختلف عن نتائج دراسة أبو شاهين (٢٠١١) التي أظهرت وجود فروق بين متوسطات درجات أفراد العينة التجريبية (الموجهين التربويين) على الاختبار المعرفي تبعاً لمتغير سنوات الخبرة لصالح (فئة من ٥ - ١٠ سنوات).

٤-٥-٧- الفرضية العاشرة: "لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي للاختبار المعرفي تبعاً لمتغير الدورات التدريبية المتبعة".

لاختبار صحة هذه الفرضية، تم استخدام اختبار كروسكال- والس (Kruskal- Wallis) للمجموعات المستقلة، لحساب الفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي للاختبار المعرفي تبعاً لمتغير الدورات التدريبية المتبعة، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول (٥٦) الآتي:

جدول (٥٦) دلالة الفروق للمجموعة التجريبية في التطبيق البعدي للاختبار المعرفي تبعاً لمتغير الدورات المتبعة

المجموعة	العدد	متوسط الرتب	درجات الحرية	قيمة (X^2)	مستوى الدلالة	القرار
دورة واحدة	٣	٢.٠٠	٢	٩.٨٦٥	٠.٠٠٧	دالّ
دورتان	٤	٥.٥٠				
ثلاث دورات فأكثر	٥	١٠.٠٠				

يتضح من الجدول السابق أن مستوى الدلالة (٠.٠٠٧) أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي (٠.٠٥) وبالتالي نرفض الفرض الصفري ونقبل الفرض البديل، أي توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة التجريبية على الاختبار المعرفي تبعاً لمتغير الدورات التدريبية المتبعة، ولتحديد مصدر الفروق تم إجراء اختبار مان- ويتي لكل مجموعتين من المجموعات الثلاثة مع بعضهما البعض، والجدول (٥٧) و(٥٨) و(٥٩) توضح النتائج على النحو الآتي:

جدول (٥٧) نتائج اختبار مان- ويتي لدلالة الفروق بين المجموعة الأولى والثانية من العينة التجريبية على الاختبار

المعرفي تبعاً لمتغير الدورات التدريبية

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (Z)	مستوى الدلالة	القرار
دورة واحدة	٣	٣٢	٣	٢.٠٠	٥.٥٠	٢.٢٠١	٠.٠٥٧	غير
دورتان	٤	٣٧.٧٥	٠.٥	٦.٠٠	٢٢.٠٠			دالّ

يتضح من الجدول السابق أن مستوى الدلالة (٠.٠٥٧) أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي (٠.٠٥) وبالتالي نقبل الفرض الصفري ونرفض الفرض البديل، أي لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات الأفراد الذين اتبعوا دورة واحدة والأفراد الذين اتبعوا دورتين تدريبيتين من العينة التجريبية، على الاختبار المعرفي.

جدول (٥٨) نتائج اختبار مان- ويتني لدلالة الفروق بين المجموعة الأولى والثالثة من العينة التجريبية على الاختبار المعرفي تبعاً لمتغير الدورات التدريبية

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (Z)	مستوى الدلالة	القرار
دورة واحدة	٣	٣٢	٣	٢.٠٠	٦.٠٠	٢.٢٤٩	٠.٠٣٦	دال
ثلاث دورات فأكثر	٥	٤٠.٤	١.١٤٠	٦.٠٠	٣٠.٠٠			

يتضح من الجدول السابق أن مستوى الدلالة (٠.٠٣٦) أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي (٠.٠٥) وبالتالي نرفض الفرض الصفري ونقبل الفرض البديل، أي توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات الأفراد الذين اتبعوا دورة واحدة والأفراد الذين اتبعوا ثلاث دورات فأكثر من العينة التجريبية، على الاختبار المعرفي، وذلك لصالح الأفراد الذين اتبعوا ثلاث دورات فأكثر، حيث بلغ متوسط درجات أفراد الذين اتبعوا دورة واحدة (٣٢)، بانحراف معياري بلغ (٣)، ومتوسط رتب (٢.٠٠)، في حين بلغ متوسط درجات الأفراد الذين اتبعوا ثلاث دورات فأكثر (٤٠.٤)، بانحراف معياري بلغ (١.١٤٠)، ومتوسط رتب (٦.٠٠)، وبلغت قيمة "Z" (٢.٢٤٩).

جدول (٥٩) نتائج اختبار مان- ويتني لدلالة الفروق بين المجموعة الثانية والثالثة من العينة التجريبية على الاختبار المعرفي تبعاً لمتغير الدورات التدريبية

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (Z)	مستوى الدلالة	القرار
دورتان	٤	٣٧.٧٥	٠.٥	٢.٥٠	١٠.٠٠	٢.٥٠٢	٠.٠١٦	دال
ثلاث دورات فأكثر	٥	٤٠.٤	١.١٤٠	٧.٠٠	٣٥.٠٠			

يتضح من الجدول السابق أن مستوى الدلالة (٠.٠١٦) أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي (٠.٠٥) وبالتالي نرفض الفرض الصفري ونقبل الفرض البديل، أي توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات الأفراد الذين اتبعوا دورتين والأفراد الذين اتبعوا ثلاث دورات فأكثر من العينة التجريبية، على الاختبار المعرفي، وذلك لصالح الأفراد الذين اتبعوا ثلاث دورات فأكثر، حيث بلغ متوسط درجات أفراد الذين اتبعوا دورتين (٣٧.٧٥)، بانحراف معياري بلغ (٠.٥)، ومتوسط رتب (٢.٥٠)، في حين بلغ متوسط درجات الأفراد الذين اتبعوا ثلاث دورات فأكثر (٤٠.٤)، بانحراف معياري بلغ (١.١٤٠)، ومتوسط رتب (٦.٠٠)، وبلغت قيمة "Z" (٢.٥٠٢).

يتضح من خلال الجداول (٥٧) و(٥٨) و(٥٩) السابقة أن الفروق الدالة إحصائية كانت لصالح الأفراد الذين اتبعوا ثلاث دورات فأكثر، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الموجهين التربويين الذين خضعوا إلى

ثلاث دورات تدريبية أو أكثر، ولاسيما الدورات الخاصة بالمناهج التربوية المطورة، ازدادت معارفهم وخبراتهم، أكثر من أقرانهم ممن اتبعوا دورة تدريبية واحدة أو دورتين فقط، مما انعكس على أدائهم ضمن البرنامج التدريبي واكتسابهم محتواه المعرفي، وبالتالي انعكس ذلك على درجاتهم في التطبيق البعدي للاختبار المعرفي أكثر من أقرانهم، مما يؤكد أهمية خضوع الموجهين التربويين للتدريب المستمر للتزود بالمعلومات الجديدة التي تفرضها التطورات المستمرة في مجال التربية.

٤-٥-٨- الفرضية الحادية عشرة: "لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار المواقف التربوية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي".

لاختبار صحة هذه الفرضية، تم استخدام اختبار كروسكال- والس (Kruskal- Wallis) للمجموعات المستقلة، لحساب الفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار المواقف التربوية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول (٦٠) الآتي:

جدول (٦٠) دلالة الفروق لمتوسطات درجات أفراد العينة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار المواقف التربوية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

المجموعة	العدد	متوسط الرتب	درجات الحرية	قيمة (X^2)	مستوى الدلالة	القرار
تعميق تأهيل تربوي	٥	٤.٥٠	٢	٣.٩٩٧	٠.١٣٦	غير دالّ إحصائياً
إجازة جامعية	٤	٦.٦٣				
دراسات عليا	٣	٩.٦٧				

يتضح من الجدول السابق أن مستوى الدلالة (٠.١٣٦) أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي (٠.٠٥) وبالتالي نقبل الفرض الصفري ونرفض الفرض البديل، أي أنه لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة التجريبية على الاختبار المعرفي تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

ويمكن عزو هذه النتيجة إلى أن المؤهل العلمي وحده لا يكفي لتطوير أداء الموجه التربوي، وإنما يحتاج الموجه إلى تدريب مستمر لتنمية مهاراته وتطوير أدائه بما يواكب التطورات المستمرة في مجال التربية، إضافة إلى ذلك فإن النماذج التوجيهية الحديثة التي تم استخدامها في البرنامج، وما قامت عليه من خطوات إجرائية متسلسلة، وتوظيف مواقف واقعية في التدريب على استخدام تلك النماذج التوجيهية، مكن جميع الموجهين على اختلاف مؤهلاتهم العلمية من تنمية مهاراتهم، لذلك لم تتأثر إجاباتهم على اختبار المواقف التربوية في التطبيق البعدي حسب مؤهلاتهم العلمية.

٤-٥-٩- الفرضية الثانية عشرة: "لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار المواقف التربوية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة".

لاختبار صحة هذه الفرضية، تم استخدام اختبار كروسكال- والس (Kruskal- Wallis) للمجموعات المستقلة، لحساب الفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار المواقف التربوية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول (٦١) الآتي:

جدول (٦١) دلالة الفروق للمجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار المواقف التربوية المعرفي تبعاً لمتغير سنوات الخبرة

المجموعة	العدد	متوسط الرتب	درجات الحرية	قيمة (X^2)	مستوى الدلالة	القرار
أقل من ٥ سنوات	٣	٦.٦٧	٢	٢.٤٣٤	٠.٢٩٦	غير دال إحصائياً
بين ٥ - ١٠ سنوات	٤	٨.٥٠				
أكثر من ١٠ سنوات	٥	٤.٨٠				

يتضح من الجدول السابق أن مستوى الدلالة (٠.٢٩٦) أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي (٠.٠٥) وبالتالي نقبل الفرض الصفري ونرفض الفرض البديل، أي لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة التجريبية على اختبار المواقف التربوية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.

يمكن عزو هذه النتيجة أيضاً إلى أن الخبرة وحدها غير كافية لتلبية احتياجات الموجه التدريسية وتطوير أدائه، ولا سيما بعد التطورات المستمرة في مجال التربية، وإنما يحتاج الموجه إلى تدريب مستمر، كما أن النماذج التوجيهية الحديثة التي تم استخدامها في البرنامج، وما قامت عليه من خطوات متسلسلة، مكنت جميع المتدربين على اختلاف سنوات خبرتهم من تنمية مهاراتهم، لذلك لم يكن لسنوات الخبرة أثر في التطبيق البعدي لاختبار المواقف التربوية على الموجهين التربويين.

٤-٥-١٠- الفرضية الثالثة عشر: "لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار المواقف التربوية تبعاً لمتغير الدورات التدريبية المتبعة".

لاختبار صحة هذه الفرضية، تم استخدام اختبار كروسكال- والس (Kruskal- Wallis) للمجموعات المستقلة، لحساب الفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار المواقف التربوية تبعاً لمتغير الدورات التدريبية المتبعة، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول (٦٢) الآتي:

جدول (٦٢) دلالة الفروق للمجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار المواقف التربوية تبعاً لمتغير الدورات المتبعة

المجموعة	العدد	متوسط الرتب	درجات الحرية	قيمة (X^2)	مستوى الدلالة	القرار
دورة واحدة	٣	٢.٠٠	٢	٧.٧٤٨	٠.٠٢١	دالّ إحصائياً
دورتان	٤	٦.٥٠				
ثلاث دورات فأكثر	٥	٩.٢٠				

يتضح من الجدول السابق أن مستوى الدلالة (٠.٠٢١) أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي (٠.٠٥) وبالتالي نرفض الفرض الصفري ونقبل الفرض البديل، أي توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة التجريبية على اختبار المواقف التربوية تبعاً لمتغير الدورات التدريبية المتبعة، ولتحديد مصدر الفروق تم إجراء اختبار مان- ويتني لكل مجموعتين من المجموعات الثلاثة مع بعضهما البعض، والجدول (٦٣) و(٦٤) و(٦٥) توضح النتائج على النحو الآتي:

جدول (٦٣) نتائج اختبار مان- ويتني لدلالة الفروق بين المجموعة الأولى والثانية من العينة التجريبية على اختبار المواقف تبعاً لمتغير الدورات التدريبية

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (Z)	مستوى الدلالة	القرار
دورة واحدة	٣	١٨.٦٦	٠.٥٧٧	٢.٠٠	٦.٠٠	٢.١٦٠	٠.٠٥٧	غير دالّ
دورتان	٤	٢٠.٧٥	٠.٩٥٧	٥.٥٠	٢٢.٠٠			

يتضح من الجدول السابق أن مستوى الدلالة (٠.٠٥٧) أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي (٠.٠٥) وبالتالي نقبل الفرض الصفري ونرفض الفرض البديل، أي لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات الأفراد الذين اتبعوا دورة واحدة والأفراد الذين اتبعوا دورتين تدريبيتين من العينة التجريبية، على اختبار المواقف التربوية.

جدول (٦٤) نتائج اختبار مان- ويتني لدلالة الفروق بين المجموعة الأولى والثالثة من العينة التجريبية على اختبار المواقف تبعاً لمتغير الدورات التدريبية

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (Z)	مستوى الدلالة	القرار
دورة واحدة	٣	١٨.٦٦	٠.٥٧٧	٢.٠٠	٦.٠٠	٢.٢٧٧	٠.٠٣٦	دالّ
ثلاث دورات فأكثر	٥	٢١.٨	٠.٨٣٦	٦.٠٠	٣٠.٠٠			

يتضح من الجدول السابق أن مستوى الدلالة (٠.٠٣٦) أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي (٠.٠٥) وبالتالي نرفض الفرض الصفري ونقبل الفرض البديل، أي توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات

الأفراد الذين اتبعوا دورة واحدة والأفراد الذين اتبعوا ثلاث دورات فأكثر من العينة التجريبية، على اختبار المواقف التربوية، وذلك لصالح الأفراد الذين اتبعوا ثلاث دورات فأكثر، حيث بلغ متوسط درجات أفراد الذين اتبعوا دورة واحدة (١٨.٦٦)، بانحراف معياري بلغ (٠.٥٧٧)، ومتوسط رتب (٢.٠٠)، في حين بلغ متوسط درجات الأفراد الذين اتبعوا ثلاث دورات فأكثر (٢١.٨)، بانحراف معياري بلغ (٠.٨٣٦)، ومتوسط رتب (٦.٠٠)، وبلغت قيمة "Z" (٢.٢٧٧).

جدول (٦٥) نتائج اختبار مان- ويتني لدلالة الفروق بين المجموعة الثانية والثالثة من العينة التجريبية على اختبار المواقف تبعاً لمتغير الدورات التدريبية

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (Z)	مستوى الدلالة	القرار
دورتان	٤	١٨.٦٦	٠.٥٧٧	٣.٥٠	١٤.٠٠	١.٥٢٨	٠.١٩٠	غير دال
ثلاث دورات فأكثر	٥	٢١.٨	٠.٨٣٦	٦.٢٠	٣١.٠٠			

يتضح من الجدول السابق أن مستوى الدلالة (٠.١٩٠) أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي (٠.٠٥) وبالتالي نقبل الفرض الصفري ونرفض الفرض البديل، أي لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات الأفراد الذين اتبعوا دورتين والأفراد الذين اتبعوا ثلاث دورات فأكثر من العينة التجريبية، على اختبار المواقف التربوية المعرفي.

من خلال الجداول (٦٣) و(٦٤) و(٦٥) السابقة يتبين أن الفروق الدالة إحصائياً كانت فقط بين الأفراد الذين اتبعوا دورة واحدة والأفراد الذين اتبعوا ثلاث دورات فأكثر، لصالح الأفراد الذين اتبعوا ثلاث دورات فأكثر، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأهمية خضوع الموجهين التربويين للتدريب المستمر، وما له من أثر في اكتسابهم خبرات جديدة، أكثر من أقرانهم ممن اتبعوا دورة واحدة أو اثنتين، فالتطورات المستمرة في مجال التربية بشكل عام، وفي مجال المناهج التعليمية بشكل خاص، تفرض ضرورة الخضوع إلى تدريب مستمر للتمكن من الأدوار الجديدة التي تتطلبها، وتنمية المهارات التي تحتاجها.

٢- مقترحات البحث:

في ضوء نتائج البحث، قدمت الباحثة مجموعة من المقترحات، وهي:

- إشراك الموجهين التربويين في التخطيط للدورات التدريبية التي يحتاجونها، وبالتالي تكون الدورات استجابة لحاجاتهم التدريبية.
- تنمية الجانب الأدائي للموجهين التربويين من خلال إشراكهم بورش العمل، والندوات، والمؤتمرات الخاصة بعملية التطوير التربوي بشكل عام، وتطوير المناهج التعليمية بشكل خاص.

- تزويد الموجهين التربويين بنشرات تربوية، تتضمن أبرز المستجدات التربوية، والتوجهات الحديثة في مجال تطوير المناهج، حتى تزداد معارفهم وخبراتهم.
- تشجيع الموجهين التربويين على تقويم المناهج التربوية بالتعاون مع المعلمين والمديرين، واقتراح خطة لتطوير كل منهاج يتم تقييمه، مع توفير الدعم اللازم لهم.
- الاهتمام بإقامة برامج تدريبية للموجهين التربويين تركز على استخدام نماذج توجيهية حديثة، نظراً لأهميتها في تحسين الممارسات التوجيهية، والارتقاء بالعملية التوجيهية.
- تطوير دليل عمل للموجه التربوي لتطبيق النماذج التوجيهية الحديثة، في العملية التوجيهية.
- توفير الدعم والتسهيلات اللازمة للموجه التربوي، لتشجيعه على اتباع الأساليب والنماذج التوجيهية الحديثة.

مراجع البحث

١. المراجع العربية

٢. المراجع الأجنبية

١ - المراجع العربية:

- امبيض، يسرى زياد. (٢٠١٤). دور المشرف التربوي في تحسين أداء المعلمين في مدارس القدس الحكومية من وجهة نظر المعلمين والمديرين [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة بيرزيت.
- الآغا، صهيب كمال. (٢٠٠٨). الإشراف التربوي ودوره في فعالية المعلم في مرحلة التعليم الأساسي العليا بمدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظة غزة. مجلة جامعة الأزهر، ١٠(١)، ١٤٥ - ١٨٨.
- أبو سمرة، محمود ومعمّر، مجدي. (٢٠١٢). دور الإشراف التربوي في دعم المعلم الجديد في فلسطين. مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، ٢٧(٢)، ٢٧٣ - ٣١٠.
- أبو شاهين، دلال. (٢٠١١). دور الموجّه التربوي في النمو المهني لمعلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي. مجلة جامعة دمشق، ٢٧، ٢٧٩ - ٣٢٦.
- أبو شاهين، دلال. (٢٠١١). أثر برنامج تدريبي مقترح قائم على المنحى التكاملي لتحسين جودة أداء الموجهين التربويين في ضوء احتياجاتهم التدريبية [رسالة دكتوراه غير منشورة]. جامعة دمشق.
- أبو شرار، عدنان أحمد. (٢٠٠٩). درجة التزام المشرفين التربويين بتوظيف خصائص الإشراف التربوي الحديث في مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن من وجهة نظر المعلمين [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الشرق الأوسط.
- أبو شملة، كامل عبد الفتاح. (٢٠٠٩). فعالية الأساليب الإشرافية في تحسين أداء معلمي مدارس وكالة الغوث بغزة من وجهة نظرهم وسبل تطويرها [رسالة ماجستير غير منشورة]. الجامعة الإسلامية.
- أبو عابد، محمد محمود. (٢٠٠٥). المرجع في الإشراف التربوي والعملية الإشرافية. دار الكتاب الثقافي.
- أبو الكاس، فاتن عبد الرزاق. (٢٠١٢). دور الإشراف المتنوع في تنمية أداء معلمي المرحلة الأساسية الدنيا من وجهة نظر المشرفين والمعلمين في مدارس محافظات غزة [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الأزهر.
- أبو هاشم، مكي بن محمد. (٢٠٠٧). واقع الممارسات الإشرافية للمشرفين التربويين بمنطقة تبوك بالمملكة العربية السعودية في ضوء الأساليب الإشرافية المعاصرة [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة مؤتة.
- الإبراهيم، عدنان بدري. (٢٠٠٢). الإشراف التربوي أنماط وأساليب. مؤسسة حمادة للدراسات الجامعية والنشر والتوزيع.

- إبراهيم، مجدي عزيز. (٢٠٠٠). موسوعة المناهج التربوية. مكتبة الأنجلو المصرية.
- إبراهيم، مجدي عزيز. (٢٠٠٢). منطلقات المنهج التربوي في مجتمع المعرفة. عالم الكتب للنشر والتوزيع.
- الأحمد، خالد طه. (٢٠٠٥). تكوين المعلمين من الإعداد للتدريب. دار الكتاب الجامعي.
- إسماعيل، محمد علي. (٢٠٠١). برنامج تدريبي مقترح للموجهين الفنيين وأثره على تطوير العملية التعليمية في المدرسة الابتدائية [رسالة دكتوراه غير منشورة]. جامعة عين شمس.
- إسماعيل، محمد علي وإبراهيم، منال صبري. (٢٠٠٧). المناهج التربوية (المرحلة الأولى). مديرية الكتب والمطبوعات.
- باحويرث، خالد بن عبد الرحمن بن سعيد. (٢٠١٥). أدوار المشرف التربوي في استخدام بعض إستراتيجيات التعلم النشط في تحسين الأداء التدريسي لمعلمي الرياضيات [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة أم القرى.
- باداود، سحر سعيد. (٢٠٠٩). واقع ممارسة المشرفات التربويات للإشراف الإبداعي من وجهة نظر معلمات المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة أم القرى.
- البديري، طارق عبد الحميد. (٢٠٠١). تطبيقات ومفاهيم في الإشراف التربوي. دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- بريك، فاطمة محمد. (٢٠١١). واقع ممارسات المشرفات التربويات للنماذج الإشرافية الحديثة بمنطقة جازان. مجلة بحوث التربية النوعية، ٢ (٣٢)، ٩٨٠ - ١٠١٦.
- بريك، فاطمة محمد. (٢٠١٢). فاعلية برنامج تدريبي مقترح في ضوء معايير الجودة الشاملة لرفع مستوى الممارسات الميدانية لدى الموجهات التربويات بمنطقة جازان [رسالة دكتوراه غير منشورة]. جامعة أم القرى.
- البستان، أحمد عبد الباقي، وعبد الجواد، عبدالله السيد، وبولس، وصفي عزيز. (٢٠٠٣). الإدارة والإشراف التربوي (النظرية، البحث، الممارسة). مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.
- بطاح، أحمد والطعاني، حسن. (٢٠١٦). الإدارة التربوية رؤية معاصرة. دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

- البلوي، مرزوقة حمود. (٢٠١١). دور المشرف التربوي في تنمية المعلمين الجدد مهنيًا في منطقة تبوك التعليمية من وجهة نظرهم [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة مؤتة.
- بورزق، يوسف، وأم الخيوط، إيمان. (٢٠٢١). أهمية توظيف مؤشرات الدلالة العملية في نتائج الدراسات النفسية والتربوية. مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، ١٣ (٤)، ٥٥-٦٢.
- جمل، محمد جهاد والمقطرن، سوزان. (٢٠١٠). التوجيه التربوي "الاتجاهات المعاصرة- المداخل- الإستراتيجيات- موجّه رياض الأطفال". دار الكتاب الجامعي.
- حامد، نيفين. (٢٠١٢). تصور مقترح لتطوير واقع أساليب التوجيه التربوي في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء الاتجاهات الحديثة [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة دمشق.
- الحجري، حميد سالم. (٢٠٠٣). الاحتياجات التدريبية لموجهي مجال الحلقة الأولى ضمن حلقات التعليم الأساسي في سلطنة عمان كما يتصورها الموجهون أنفسهم [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة اليرموك.
- الحراصي، رشد بن علي. (٢٠١١). فاعلية دور المعلم الأول بوصفه مشرفاً مقيماً في مدارس التعليم ما بعد الأساسي بسلطنة عمان [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة نزوى.
- حسان، حسن محمد والعجمي، محمد حسنين. (٢٠٠٧). الإدارة التربوية. دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- حسن، شوقي حساني محمود. (٢٠٠٩). تطوير المناهج رؤية معاصرة. المجموعة العربية للتدريب والنشر.
- حسين، سلامة وعوض الله، عوض الله. (٢٠٠٦). اتجاهات حديثة في الإشراف التربوي. دار الوفاء لنديا الطباعة والنشر.
- الحلاق، دينا. (٢٠٠٨). متطلبات تطوير الإشراف التربوي في المرحلة الثانوية بمحافظة غزة في ضوء الاتجاهات المعاصرة [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الأزهر.
- حلس، ماجد يوسف. (٢٠١٠). الممارسات الإشرافية وعلاقتها بالنمو المهني لمعلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة غزة [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الأزهر.
- حلس، داود والعاجز، فؤاد. (٢٠٠٩). دليل المشرف التربوي لتحسين عمليتي التعليم والتعلم. منشورات الجامعة الإسلامية.
- خضر، رائد يوسف. (٢٠٠٩). الإشراف التربوي الحديث أساسيات ومفاهيم. دار غيداء للنشر والتوزيع.

الخطيب، ابراهيم ياسين والخطيب، أمل. (٢٠٠٣). الإشراف التربوي (فلسفته، أساليبه، تطبيقاته). دار قنديل للنشر والتوزيع.

الخطيب، أحمد والخطيب، رداح. (٢٠٠٦). التدريب الفعال. عالم الكتب الحديثة.

داوني، كمال سليم. (٢٠٠٣). الإشراف التربوي: مفاهيم وآفاق. المكتبة الوطنية.

الدجاني، لينا مصطفى. (٢٠١٣). درجة ممارسة المشرفين التربويين لسلوك الإشراف التشاركي في محافظة العاصمة عمان وعلاقته بمستوى فعالية المعلمين من وجهة نظرهم [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الشرق الأوسط.

الدعليج، ابراهيم بن عبد العزيز. (٢٠١٥). التخطيط والإشراف التربوي والتعليمي والإداري. الدار المنهجية للنشر والتوزيع.

الدليمي، طارق عبد أحمد. (٢٠١٦). الإشراف التربوي واتجاهاته المعاصرة. مركز دبيونو لتعليم التفكير.

الربيعي، محمود داود. (٢٠١٦). المناهج التربوية المعاصرة. دار صفاء للنشر والتوزيع.

الزرعي، مأمون زهير. (٢٠١١). تحديد درجة الحاجات التربوية للمشرفين التربويين في محافظات شمال الضفة الغربية، من وجهة نظرهم ووجهة نظر المديرين [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة النجاح الوطنية.

الزهراني، خالد بن صالح. (٢٠١٣). درجة إسهام المشرف التربوي في معالجة المشكلات التي تواجه معلّمي المرحلة الابتدائية في تنفيذ المناهج المطوّرة في منطقة الباحة [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة أم القرى.

الزهيري، ابراهيم عباس. (٢٠٠٨). الإدارة المدرسية والصفية من منظور الجودة الشاملة. دار الفكر العربي.

زيدان، مطيعة محمود. (٢٠٢٠). فاعلية برنامج تدريبي في تطوير كفايات التوجيه لدى الموجهين التربويين في ضوء معايير الجودة الشاملة [رسالة دكتوراه غير منشورة]. جامعة دمشق.

السباعي، ملك تحسين. (٢٠١٢). الاحتياجات التدريبية لمعلّمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي على ضوء متطلبات المناهج التربوية الجديدة في الجمهورية العربية السورية [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة البعث.

السبيل، مضاي علي محمد. (٢٠١٣). الإبداع في الإدارة المدرسية والإشراف التربوي. مكتبة الملك فهد الوطنية.

السعود، راتب. (٢٠٠٢). الإشراف التربوي (اتجاهات حديثة). مركز طارق للخدمات الجامعية.

السعود، راتب، (٢٠٠٧). الإشراف التربوي، مفهومه، ونظرياته، وأساليبه (ط.٢). مركز طارق للخدمات المكتبية.

سلامة، عادل أبو العز. (٢٠٠٨). تخطيط المناهج المعاصرة. دار الثقافة.

السلمي، مها عزيز عبد العزيز. (٢٠١٤). درجة إسهام الإشراف المتنوع في تطوير الأداء المهني لمعلمة اللغة الإنجليزية من وجهة نظر المعلمات والمشرفات التربويات [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة أم القرى.

سليم، أحمد. (٢٠٠٧). تقويم دورات تدريب الموجهين التربويين الجدد في الجمهورية العربية السورية في الفترة من عام ١٩٩٦ إلى عام ٢٠٠٥ [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة دمشق.

سليم، أحمد سليم. (٢٠١٢). الاحتياجات التدريبية للموجهين التربويين في الجمهورية العربية السورية كما يراها الموجهون التربويون. مجلة جامعة دمشق، ٢٨(٤)، ٤٩١ - ٥٢٤.

سليم، أحمد سليم. (٢٠١٥). برنامج مقترح لتدريب الموجهين التربويين على أساليب التوجيه الحديثة باستخدام نموذج طلب الموقع (Web Quest) [رسالة دكتوراه غير منشورة]. جامعة دمشق.

سنقر، صالحة. (٢٠٠٨). الإشراف التربوي. مطبعة جامعة دمشق.

شديفات، يحيى، والقادري، سليمان. (٢٠٠٥). أثر استخدام الإشراف التربوي التطوري في تحسين الممارسات التدريسية لمعلمي العلوم في محافظة المفرق. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية، ١٧(١)، ١٢٥ - ١٧٠.

الشمري، سعدى حمدان. (٢٠١٢). أثر برنامج تدريبي مقترح في ضوء نموذج التميز الأوروبي وإدارة الجودة الاسكتلندي في رفع كفاءة التخطيط الاستراتيجي التربوي لدى الموجهة التربوية [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة أم القرى.

الشهري، خالد. (٢٠١٤). تجديد الإشراف التربوي. مكتبة الملك فهد الوطنية.

صباح، نسرین. (٢٠١٦). برنامج تدريبي مصمم وفق استراتيجية التعاون في تنمية مهارات الموجهين التربويين [رسالة دكتوراه غير منشورة]. جامعة دمشق.

الصغير، إيفا. (٢٠١٤). تصور مقترح لتطوير كفايات المشرفين التربويين في تقنيات التعليم لتنمية المهارات التدريسية لدى معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة دمشق.

صطيفي، نجاح. (٢٠١٥). دور الموجّه التربوي في تطوير مناهج الحلقة الأولى من التعليم الأساسي من وجهة نظر الموجّهين التربويين في محافظتي حمص وحماه. مجلة جامعة البعث، ٣٧ (١٧)، ١٥٦-١٩٩.

صيام، محمد عبد السلام. (٢٠٠٧). دور أساليب الإشراف التربوي في تطوير الأداء المهني للمعلمين في المدارس الثانوية في محافظة غزة [رسالة ماجستير غير منشورة]. الجامعة الإسلامية.

طافش، محمود. (٢٠٠٤). الابداع في الإشراف التربوي والإدارة المدرسية. دار الفرقان.

الطعاني، حسن أحمد. (٢٠٠٥). الأشراف التربوي (مفاهيمه، أهدافه، أسسه، أساليبه). دار الشروق للنشر والتوزيع.

الطعاني، حسن أحمد. (٢٠١٠). تحديد الاحتياجات التدريبية للمشرفين التربويين في الأردن في ضوء المهام المطلوبة منهم من وجهة نظرهم. دراسات العلوم التربوية، ٣٧ (١)، ٣٢-٤٩.

عامر، طارق عبد الرؤوف. (٢٠١٠). الإشراف التربوي والتوجيه الفني. مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع.

عايش، أحمد. (٢٠٠٨). تطبيقات في الإشراف التربوي. دار المسيرة للنشر والتوزيع.

عبد الحكيم، فاروق جعفر. (٢٠١٥). تصور مقترح لتطبيق الإشراف التربوي المتنوع في التعليم قبل الجامعي بمصر. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ١٦ (٢)، ٣٣٣-٣٦٧.

عبد العال، حامد أبو عقرب. (٢٠١٨). التخطيط الإستراتيجي لتطوير الإشراف التربوي بمدارس التربية الخاصة وبرامج الدمج في مصر "دراسة ميدانية" [رسالة دكتوراه غير منشورة]. جامعة سوهاج.

عبد الهادي، جودت. (٢٠٠٢). الإشراف التربوي مفاهيمه وأساليبه دليل لتحسين التدريس. الدار العلمية الدولية للنشر والتوزيع.

عطا الله، أحمد عبد الباري. (٢٠١١). الممارسات الإشرافية الإبداعية لدى المشرفين التربويين كما يراها معلّمو مدارس وكالة الغوث الدولية بغزة [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الأزهر.

عطاري، عارف توفيق، وعيسان، صالحة عبد الله، ومحمود، ناريمان جمعة. (٢٠٠٥). الإشراف التربوي اتجاهاته النظرية وتطبيقاته العملية. مكتبة فلاح للنشر والتوزيع.

عطوي، جودت. (٢٠٠١). الإدارة التعليمية والإشراف التربوي أصولها وتطبيقاتها. الدر العلمية الدولية ودار الثقافة.

عطوي، جودت عزت. (٢٠٠٤). الإدارة التعليمية والإشراف التربوي. دار الثقافة للنشر والتوزيع.

العكر، نجلاء السيد. (٢٠٠٨). دور الإشراف التربوي في التغلب على المشكلات التي تواجه معلّمي التكنولوجيا والعلوم التطبيقية بمدارس محافظات غزة [رسالة ماجستير غير منشورة]. الجامعة الإسلامية.

العلوية، منى بنت خميس. (٢٠١٤). تصور مقترح لتفعيل الإشراف التربوي بمدارس التعليم ما بعد الأساسي - بمحافظة مسقط في ضوء نموذج الإشراف المتنوع [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة نزوى.

علي، خوله. (٢٠١٧). إستراتيجية مقترحة لتفعيل أداء الموجه التربوي في تنمية مهارات التعلم النشط لدى معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة البعث.

علي، محمد السيد. (٢٠٠٣). تطوير المناهج الدراسية من منظور هندسة المنهج. دار ومكتبة الإسرائ للطباعة والنشر والتوزيع.

عمار، سام. (٢٠٠٣). تقرير عن أعمال المؤتمر العلمي الثالث لكلية التربية بجامعة دمشق الذي عُقد في يومي ٢٨ و ٢٩ نيسان ٢٠٠٣. مجلة جامعة دمشق، ١٩ (١)، ٢١٩ - ٢٣٢.

العيد، يوسف علي. (٢٠٠٤). مدى فاعلية التوجيه التربوي في رفع كفايات المعلمين في دولة الإمارات العربية المتحدة [رسالة دكتوراه غير منشورة]. جامعة النيلين.

الفهدي، راشد، والعريمي، حليس، والمحزري، راشد، والراسبي، ناصر. (٢٠١٣). فاعلية الإشراف التربوي في سلطنة عمان من وجهة نظر المعلمين. مجلة الدراسات التربوية والنفسية، ٧ (٢)، ٢٠٠ - ٢١٣.

فيفر، ايزابيل ودنلاب، جين. (١٩٩٧). الإشراف التربوي على المعلمين - دليل لتحسين التدريس (محمد ديراني، ترجمة؛ ط. ٢)، دار مجدلاوي للنشر والتوزيع. (العمل الأصلي نشر في ١٩٩٣).

القاسم، منصور بن محمد. (٢٠١٠). دور مديري المدارس في تفعيل الإشراف التطويري بالمدارس الحكومية في محافظة جدة [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة أم القرى.

القفعي، خميس بن عبد الرحمن. (٢٠١١). الاحتياجات التدريبية للمشرف التربوي في مجتمع المعرفة [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة أم القرى.

الكلباني، يونس بن حمدان. (٢٠١٦). مدى ممارسة المشرفين التربويين لبعض أنماط الإشراف التربوي في مدارس التعليم الأساسي بمحافظة الوسطى بسلطنة عمان [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة نزوى.

اللقاني، أحمد، وحسن، فارعة. (٢٠٠١). مناهج التعليم بين الواقع والمستقبل. عالم الكتب للنشر والتوزيع.

اللقاني، أحمد حسن. (٢٠١٣). المناهج بين النظرية والتطبيق (ط.٤). عالم الكتب للنشر والتوزيع.

اللوحي، أحمد حسن. (٢٠١٢). درجة تحسين الإشراف التربوي التطوري للممارسات التدريسية لمعلمي اللغة العربية في مدارس وكالة الغوث الدولية. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، ٢٠(١)، ٤٨٣ - ٥١٩.

لهبنت، فراس فواز. (٢٠١٠). دور المشرفين التربويين في تطوير الإدارة المدرسية كما يراها مديرو المدارس الحكومية في المحافظات الشمالية لوسط فلسطين [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة النجاح الوطنية.

مدانات، أوجيني، وكمال، برزة. (٢٠٠٢). الإشراف التربوي لتعليم أفضل. دار مجدلاوي.

محمد، طاهر محمد الهادي. (٢٠١٢). أسس المناهج المعاصرة. دار المسيرة للنشر والتوزيع.

محمد، ماهر إسماعيل صبري. (٢٠٠٦). المناهج ومنظومة التعليم. مكتبة الرشيد.

مذكور، علي أحمد. (٢٠٠١). مناهج التربية أسسها وتطبيقاتها. دار الفكر العربي.

مرسي، محمد منير. (٢٠٠١). الإدارة التعليمية أصولها وتطبيقاتها. عالم الكتب.

مرعي، توفيق، والحيلة، محمد. (٢٠٠٠). المناهج التربوية الحديثة: مفاهيمها وعناصرها وأسسها وعملياتها. دار المسيرة للنشر والتوزيع.

مرعي، توفيق، والحيلة، محمد. (٢٠٠٤). المناهج التربوية الحديثة: مفاهيمها وعناصرها وأسسها وعملياتها (ط.٤). دار المسيرة للنشر والتوزيع.

مريزيق، هشام يعقوب. (٢٠٠٨). الإشراف التربوي (المدخل والنظرية ومصادر السلطة). دار الراجحة للنشر والتوزيع.

معماري، صلاح صالح. (٢٠١٠). التدريب - الأسس والمبادئ. دار ديونو للنشر والتوزيع.

معمر، مجدي. (٢٠١١). دور المشرف التربوي ومدير المدرسة والأقران في دعم المعلم الجديد كما يراه المعلمون الجدد [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة القدس.

- المقيّد، عاهد. (٢٠٠٦). واقع الممارسات الإشرافيّة للمشرفين التربويّين في وكالة الغوث بغزّة في ضوء مبادئ الجودة الشاملة وسبل تطويره [رسالة ماجستير غير منشورة]. الجامعة الإسلامية.
- نشوان، يعقوب حسين. (٢٠٠١). السلوك التنظيمي في الإدارة والإشراف التربوي. دار المنارة.
- وزارة التربية. (٢٠١٧). النظام التربوي وفق مدخل المعايير - الورشة الخاصّة لتطوير مناهج كليات التربية في سورية. المركز الوطني لتطوير المناهج التربويّة.
- وزارة التربية. (٢٠١٧). وثيقة الإطار العام للمناهج الوطني للجمهورية العربية السورية. المركز الوطني لتطوير المناهج التربوية.
- وزارة التربية والتعليم، الإدارة العامّة للتقويم والجودة التربويّة. (٢٠٠٧). برنامج اختبار الكفايات الأساسيّة للعاملين في التعليم (وثيقة كفايات المشرفين التربويّين). وكالة التطوير التربوي.
- وزارة التربية والتعليم، الإدارة العامة للإشراف التربوي. (٢٠٠٩). الإشراف التربوي في عصر المعرفة. وكالة الوزارة للتعليم.
- وصوص، ديمة والجورانة، المعتصم بالله. (٢٠١٤). الإشراف التربوي (ماهيته - تطوره - أنواعه - أساليبه). دار الخليج للنشر والتوزيع.

2– References:

- Awah,P. (2011). *Supervision on Instruction in Public Primary School in Ghana, Teachers and Head-teachers Perspectives*. [PHD Thesis unpublished], Murdoch University.
- Bantu,E., Okello,O.M., & Kimathi,K.M. (2012). The Relationship between Teacher Supervision and Quality of Teaching in Primary Schools. *Academic Research International*, 3(2), 265– 269.
- Benigno,S.D. (2017). Improving the Supervision Process: Trust, Presence, Empowerment and Recognition. *Advances in Social Sciences Research Journal*, 4(3), 1–4.
- Donkoh,E., & Dwamena,E.O. (2014). Effects of Educational Supervision on Professional Development: Perception of Public Basic School Teachers at Winnebe, Ghana. *British Journal of Education*, 2(6), 63– 82.
- Drew,V., Priestley,M., & Micheal,M.K. (2016). Curriculum Development Through Critical Collaborative Professional Enquiry. *Journal of Professional Capital and Community*, 1(1), 92– 106.
- Ehren, M.C., & Leeuw, F.L. (2005). On the Impact of the Dutch Educational Supervision Act Analyzing Assumptions Concerning the Inspection of Primary Education Inspection of Primary. *Journal Education American of Evaluation*, 26 (1).
- Esia, D. (2014). Effects of Educational Supervision on Professional Development: Perception of Puplic Basic School Teachers at Winneba, Ghana. *British Journal of Education*, 2 (6), 63–82.
- Faulkner, M. (2004). Management Training. *British Journal of Administrative*. 11(3).

Glatthorn, A., & Jailall, J. (2000). "Curriculum for the New Millennium "In: Brandt, R.S. (ed). *Education in A New Era U.S.A.*, Association for Supervision and Curriculum Development, 97 –121.

Gloria,I.n., & Nonye,E.C. (2016). The Impact of Supervision of instruction on Teacher Effectiveness in Secondary Schools in Nigeria. *International Journal of Advanced Research in Education & Technology*, 3(3), 12– 16.

Henry,K. (2004). The effective of the Educational Meetings towards Carry out the Aims of the Educational Supervision. *HBR*, 8(2).

Hon-Kwan,C. (2000). *Learning to Learn, The Way forward in Curriculum Develepment*. The People's Republic of China.

Houk,T.A. (1999). The Clinical Supervision Experiences of Beginning Teachers [Master Thesis unpublished]. University of Regina.

Hussain,A., Dogar,A., Azeem,M., & Shakoor,A. (2011). Evaluation of Curriculum Development Process. *International Journal of Humanities and Social Science*, 1(14), 236– 271.

Jagersma,J., & Parsons,G. (2012). Empowering Students as Active Participants in Curriculum Design and Implementation. *New Zealand Journal of Teachers Work*, 8(31), 114– 121.

John,C. (2011). Obstacles to Effective Instructional Supervision in Public Primary Schools in Mbooni Division, A Research Project for the Master of Education Submitted to the Department of Educational Management. *Policy and Curriculum Studies*, Kenyatta University.

Kotirde,I.Y. (2014). The supervisor's Role for Improving the Quality of Teaching and Learning in Nigeria Secondary School Educational System. *International Journal of Education and Research*, 2(8), 53– 60.

Mahmood,M., & Aziz,S. (2018). Curriculum Development Process at Secondary Level: Analysis of Existing Situation in Pakistan and Proposing a Model. *Journal of Research in Social Sciences*, 6(2), 64– 82.

- Memduhoglu,H., Aydm,I., Yilmaz,K., Gungor,S., & Oguz,E. (2007). The Process of Supervision in the Turkish Educational System: Purpose, Structure, Operation. *Asia Pacific Education Review*, 8(1), 56– 70.
- Mckimm.J. (2003). *Curriculum Design and Development*. Imperial College Centre for Educational Development.
- Ndebele,C. (2013). Prevalent Supervisory Styles in Primary Schools in a Remote Rural District in Zimbabwe: Strategies for Reconciling Them with Teacher Preferred Supervisory Styles. *Stud Tribes Tribal*, 11(1), 55–66.
- Ozyildirim,G., & Aksu,M.B. (2016). An Investigation on Developmental Supervision Model: supervisors' and Administrators' Opinions and Teachers' Expectations. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 6(3), 125– 146.
- Pajak,A. (2000). The Changing Context of Supervision. *Education Journal Sullivan of Evaluation*, 26 (33).
- Patrick,A. (2009). Strategies for Improving Supervisory Skills for Effective Primary Education in Nigeria. *Edo Journal of Counselling*, 2(2), 235– 244.
- Sahin,S., Cwk,F., & Zeytin,N. (2011). Education Supervisors' Views Regarding Efficiency of Supervision System and in–Service Training Courses. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 11(3), 1196– 1201.
- Sarfo,F.K., & Cudjoe,B.(2016). Supervisors' Knowledge and Use of Clinical Supervision to Promote Teacher Performance in Basic Schools. *International Journal of Education and Research*, 4(1), 87– 100.
- Shakuna,K., Mohamad,N., & Ali,A. (2016). The Effect of School Administration and Educational Supervision on Teachers Performance: Training Programs as a Mediator Variable. *Asian Social Science*, 12(10), 257– 272.
- Squier,K., Makinster,J., Barnett,M., Luehmann,A., & Barab,S. (2002). *Design Curriculum and Local culture*. 469– 489. ([http://www. Intrescience. Wiley. com](http://www.intrescience.wiley.com)), Dol 10. 1002/ sce. 10084. 4/1/2019.

Thijs.A., & Akker.J. (2009). *Curriculum in Development*. Netherlands Institute for Curriculum Development (SLO).

Tshabalala,T. (2013). Teachers' Perceptions towards Classroom Instructional Supervision: A Case Study of Nkayi District in Zimbabwe. *International J.Soc.Sci & Education*, 4(1), 25– 32.


Tubsree.C., & Bansong.S. (2013). *Curriculum Development of Vocational Teacher Education within the Context of ASEAN Integration Process*. Tongji University.

Wolf.P., Hill.A., & Evers.F. (2006). *Handbook for Curriculum Assessment*. University of Guelph.

Zoulikha,M. (2014). Supervision of Primary School Teachers: An Analytical Field Study. *Social and Behavioral Sciences*, 112, 17– 23.

ملاحق البحث

ملحق (١) صورة عن موافقة مديرية التربية لتطبيق البحث

Syrian Arab Republic Al-Baath University Homs		الجمهورية العربية السورية جامعة البعث حمص
No. : _____		الرقم : ٤٠٤٥/١٦٠٧
Date : _____		التاريخ : ٢٠١١/١١/٢١
President Office		مكتب الرئيس

الأستاذ الدكتور وزير التربية المحترم

يرجى تقديم التسهيلات اللازمة لطالبة الدراسات العليا خولة علي من طلاب كلية التربية في جامعة البعث لتطبيق
الدراسة الميدانية في مديرية التربية بحمص وذلك لزوم أطروحة الدكتوراه بعنوان :
"فاعلية برنامج تدريبي مقترح للموجهين التربويين في ممارسة بعض نماذج التوجيه الحديثة وفق احتياجات تطوير المناهج"

شاكرين تعاونكم

رئيس جامعة البعث
الأستاذ الدكتور عبد الباسط الخطيب

أ. م. ع. ح. ١
لإجراء مايلزم حسب الأصول
مدير التربية
وليد فطوس دوير

٢٠١١/١١/٢٥

ملحق (٢) نتائج الدراسة الاستطلاعية حول أدوار الموجه التربوي في عملية تطوير المناهج

(استبانة أدوار الموجه التربوي في عملية تطوير المناهج)

رقم	الأدوار	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية	درجة الأداء
١	تقدم للمعلمين نماذج لخطط تعليمية مرنة ومناسبة للمناهج.	٢.٥٥	%٥١.٠١	متوسطة
٢	تزود المعلم بطرائق تعلم نشط تتسجم مع أهداف المناهج المطورة.	٢.٤٩	%٤٩.٨٢	متوسطة
٣	تساعد المعلم في تطوير أنشطة متنوعة تشبع حاجات المتعلمين وميولهم.	٢.٣٨	%٤٧.٦٢	متوسطة
٤	تشجع المعلم على اكتساب المتعلمين مهارات حياتية متنوعة.	٢.٥٧	%٥١.٤٤	متوسطة
٥	تدرب المعلمين على إنتاج وسائل تعليمية مناسبة لأنشطة المناهج المطورة من الإمكانيات المتوفرة.	٢.٥٩	%٥١.٨٦	متوسطة
٦	تدرب المعلم على التخطيط لأنشطة تقييمية وفق أساليب التقويم الحديثة.	٢.٣١	%٤٦.١٥	متوسطة
٧	تتعاون مع المعلم على تطوير أساليب تقويم يقوم المتعلم من خلالها أداءه ذاتياً.	٢.٣١	%٤٦.١٥	متوسطة
٨	تعمل على حل مشكلات المعلمين المتعلقة بالعملية التعليمية التعليمية.	٢.٤٨	%٤٩.٦٤	متوسطة
٩	توظف أساليب متنوعة في تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين.	٢.٣٣	%٤٦.٦٣	متوسطة
١٠	تعمل على مواكبة المستجدات التربوية لتزود المعلمين بها.	٢.٣٩	%٤٧.٨٢	متوسطة
١١	تنظم دورات تدريبية للمعلمين لتنمية مهاراتهم في تطبيق المناهج المطورة.	٢.٣٥	%٤٧.١	متوسطة
١٢	تنظم ورش عمل مع المعلمين لتقويم جوانب المنهاج وفق معايير المناهج الحديثة.	٢.٣١	%٤٦.١٥	متوسطة
١٣	تنظم اجتماعات مع إدارة المدرسة والمعلمين وأولياء الأمور لتقديم مقترحات حول تطوير المناهج.	٢.٤٠	%٤٨.٠١	متوسطة
١٤	توظف آراء وأفكار المعلمين والمديرين وأولياء الأمور في تحسين وإغناء المناهج.	٢.٤١	%٤٨.٢٣	متوسطة
١٥	تقترح خطة متكاملة لتطوير منهاج معين بالتعاون مع الأطراف المعنية.	٢.٣١	%٤٦.١٥	متوسطة
الدرجة الكلية للاستبانة				
		٢.٤١	%٤٨.٢٤	متوسطة

تم تحديد الدرجة في هذه الدراسة على الشكل الآتي:

من (١٦.٦% - ٣٣.٣%) درجة أداء ضعيفة.

من (٣٣.٤% - ٦٦.٦%) درجة أداء متوسطة.

من (٦٦.٧% - ١٠٠%) درجة أداء كبيرة.

الملحق (٣) أسماء السادة المحكمين لأدوات البحث وجلسات البرنامج التدريبي

م	اسم المحكم	المرتبة العلمية	قائمة أداءات الموجه التربوي	قائمة النماذج التوجيهية الحديثة	استبانة الاحتياجات التدريبية	الاختبار المعرفي	اختبار المواقف التربوية	جلسات البرنامج التدريبي
١	د. أحمد خطاب	مدرس في قسم تربية الطفل - كلية التربية بجامعة حماه				*	*	
٢	د. أحمد سليم	مدرس في قسم المناهج وطرائق التدريس - كلية التربية بجامعة دمشق	*	*	*	*	*	
٣	د. أسماء الحسن	مدرس في قسم تربية الطفل - كلية التربية بجامعة حماه				*	*	
٤	د. أسماء دالاتي	مدرس في قسم تربية الطفل - كلية التربية بجامعة البعث				*	*	*
٥	د. أسى الياس	أستاذ في قسم المناهج وطرائق التدريس - كلية التربية بجامعة دمشق	*	*	*	*	*	
٦	د. أنور حميدوش	أستاذ مساعد في قسم تربية الطفل - كلية التربية بجامعة طرطوس	*	*	*			
٧	د. حاتم البصيص	أستاذ في قسم المناهج وطرائق التدريس - كلية التربية بجامعة البعث	*	*	*	*	*	*
٨	د. دلال أبو شاهين	أستاذ في قسم المناهج وطرائق التدريس - كلية التربية بجامعة دمشق	*	*	*			
٩	د. رنا كوشحة	مدرس في قسم القياس والتقويم - كلية التربية بجامعة دمشق				*	*	*
١٠	د. ريم حسن	مدرس في قسم تربية الطفل - كلية التربية بجامعة طرطوس				*	*	
١١	د. سعدى ساري	أستاذ مساعد في قسم أصول التربية - كلية التربية بجامعة دمشق	*	*	*			
١٢	د. سمية منصور	أستاذ في قسم التربية المقارنة - كلية التربية بجامعة دمشق	*	*	*	*	*	
١٣	د. سلوى مرتضى	أستاذ في قسم تربية الطفل - كلية التربية بجامعة دمشق	*	*	*	*	*	
١٤	د. سوزان المقطرن	أستاذ في قسم المناهج وطرائق التدريس - كلية التربية بجامعة دمشق	*	*	*	*	*	
١٥	د. ضحى السباعي	مدرس في قسم تربية الطفل - كلية التربية بجامعة البعث	*	*	*	*	*	*

١٦	د. طاهر سلوم	أستاذ في قسم المناهج وطرائق التدريس - كلية التربية بجامعة دمشق	*	*	*			
١٧	د. عبد الغفور الأسود	مدرس في قسم المناهج وطرائق التدريس - كلية التربية الثانية بجامعة البعث				*	*	*
١٨	د. عتاب قنصرية	مدرس في قسم تربية الطفل - كلية التربية بجامعة البعث	*	*	*	*	*	*
١٩	د. لميس الحمود	أستاذ مساعد في قسم تربية الطفل - كلية التربية بجامعة البعث	*	*	*			
٢٠	د. محمد اسماعيل	أستاذ في قسم المناهج وطرائق التدريس - كلية التربية بجامعة البعث	*	*	*	*	*	*
٢١	د. محمد سعد الدين بيان	أستاذ في قسم المناهج وطرائق التدريس - كلية التربية بجامعة دمشق	*	*	*			
٢٢	د. محمد موسى	أستاذ في قسم تربية الطفل - كلية التربية بجامعة البعث	*	*	*	*	*	*
٢٣	د. منذر بوبو	أستاذ مساعد في قسم القياس والتقويم - كلية التربية بجامعة تشرين				*	*	*
٢٤	د. مها ابراهيم	مدرس في قسم تربية الطفل - كلية التربية بجامعة البعث	*	*	*	*	*	*
٢٥	د. نايفة علي	أستاذ في قسم تربية الطفل - كلية التربية بجامعة طرطوس	*	*	*			
٢٦	د. هبة سعد الدين	أستاذ مساعد في قسم تربية الطفل - كلية التربية بجامعة البعث	*	*	*	*	*	*
٢٧	د. هبة الشاويش	مدرس في قسم تربية الطفل - كلية التربية بجامعة البعث	*	*	*	*	*	*
٢٨	د. هيثم أبو حمود	أستاذ في قسم تربية الطفل - كلية التربية بجامعة طرطوس	*	*	*	*	*	*
٢٩	د. وسيم القصير	مدرس في قسم التربية المقارنة - كلية التربية بجامعة دمشق	*	*	*	*	*	*
٣٠	د. وفاء خليفة	مدرس في قسم المناهج وطرائق التدريس - كلية التربية بجامعة البعث				*	*	*
٣١	د. ولاء صافي	مدرس في قسم تربية الطفل - كلية التربية بجامعة البعث	*	*	*			
٣٢	د. وليد حمادة	أستاذ مساعد في قسم تربية الطفل - كلية التربية بجامعة البعث	*	*	*	*	*	*

(ملاحق البحث)

	*	*				عضو هيئة فنية في قسم القياس والتقويم - كلية التربية بجامعة دمشق	د. وليم عباس	٣٣
--	---	---	--	--	--	--	--------------	----

الملحق (٤) أسماء الخبراء التربويين المحكمين لقائمتي الأداءات والنماذج التوجيهية وأدوات البحث

م	اسم المحكم	الوظيفة
١	إيناس مية	موجه أول في وزارة التربية (سابقاً)
٢	ربوع خضور	موجه أول في وزارة التربية
٣	زمزم بيطار	منسقة تربوية في المركز الوطني لتطوير المناهج
٤	سلوى عباس	موجهة اختصاصية في مديرية تربية حمص
٥	د. سمر سعد الدين	مدير دائرة المناهج في مديرية تربية حمص (سابقاً)
٦	عماد فراشي	موجه أول في وزارة التربية
٧	مثنى خضور	مدير التوجيه في وزارة التربية (سابقاً)
٨	محمد عصفور	موجه أول في وزارة التربية (سابقاً)
٩	د. ملك السباعي	موجهة تربوية في مديرية تربية حمص
١٠	مها كنعان	معاون وزير التربية (مسؤولة عن التعليم الأساسي) (سابقاً)

ملحق (٥) قائمة الأدوات اللازمة للموجه التربوي في عملية تطوير المناهج التربوية في صورتها الأولى

م	بنود قائمة الأدوار	انتماء البند لعمل الموجه		أهمية البند لعملية تطوير المناهج		الملاحظات
		لا ينتمي	ينتمي	مهم	غير مهم	
مجال تخطيط المنهاج وتطبيقه						
١	عقد لقاءات مع الإدارة والمعلمين لتوضيح أهداف المناهج الجديدة وأدوارهم في تحقيقها.					
٢	تنظيم جلسات نقاش مع المعلمين لتوضيح أبرز المستجدات في المنهاج.					
٣	مساعدة المعلمين على رؤية كل مادة في وضعها الصحيح وارتباطها مع المواد الأخرى.					
٤	التعاون مع المعلمين لوضع خطط دراسية تناسب التوجهات التربوية الجديدة في المنهاج.					
٥	توجيه المعلمين إلى وضع خطط مرنة وفق أسس علمية.					
٦	حث المعلمين على تكييف المنهاج مع البيئة المحلية أثناء التخطيط له.					
٧	حث المعلمين على تكييف المنهاج مع حاجات المتعلمين المختلفة أثناء التخطيط له.					
٨	تزويد المعلمين بأحدث الإستراتيجيات التعليمية.					
٩	مساعدة المعلمين في اختيار طرائق التعليم الفعالة والمناسبة.					
١٠	توجيه اهتمام المعلمين نحو الطرائق التي تعمل على توليد المعرفة واكتشافها.					
١١	حث المعلمين على مراعاة أنماط التعلم المختلفة من خلال تنفيذ طرائق وأساليب التعليم المتنوعة (التعلم الذاتي، التعلم التعاوني، التعلم التشاركي).					
١٢	تشجيع المعلمين على الابتكار في طرائق وأساليب التعليم والتعلم.					
١٣	توجيه اهتمام المعلمين نحو تنفيذ الأنشطة العملية لإكساب المتعلمين خبرات مباشرة.					
١٤	توجيه المعلمين نحو إكساب المتعلمين الطريقة المنهجية (العلمية) في التفكير.					
١٥	تشجيع المعلمين على تكثيف أنشطة التفكير للمتعلمين.					
١٦	حث المعلمين على تطبيق الأنشطة المتنوعة لتلبية ميول واهتمامات المتعلمين.					
١٧	تقديم التسهيلات التي يحتاجها المعلم لتنفيذ الأنشطة المتنوعة.					
١٨	مساعدة المعلمين في التخطيط للأنشطة والمشروعات التي تشبع حاجات المتعلمين وميولهم.					
١٩	حث المعلمين على الاهتمام بتنفيذ الأنشطة التي تربط المدرسة بالمجتمع المحلي.					
٢٠	توجيه المعلمين نحو إكساب المتعلمين مهارات التعلم الذاتي (لتحقيق استمرارية التعلم)					
٢١	توجيه المعلمين نحو التركيز على الكفايات الأساسية التي تسعى المناهج إلى تنميتها لدى المتعلمين (مهارات التفكير العليا، مهارات الحياة والعمل، المواطنة،....).					
٢٢	مساعدة المعلمين في توظيف التقنيات والوسائل التعليمية الحديثة.					
٢٣	المشاركة الفاعلة مع المعلمين والمتعلمين في ابتكار وسائل جديدة.					
٢٤	تدريب المعلمين على استخدام أساليب التقويم الشاملة لكل جوانب شخصية المتعلم.					
٢٥	مساعدة المعلمين في إعداد أنشطة تقييمية تناسب مستويات المتعلمين المختلفة.					
٢٦	العمل مع المعلمين على ابتكار أساليب تقويم جديدة أو بديلة (لتقويم المهارات والمواقف).					

٢٧	التوسع في عملية التقويم لتشمل تقويم تفاعل المدرسة مع البيئة المحيطة.				
دعم بيئة التعلم والتعليم					
٢٨	توفير مناخ حر للمعلمين للتعبير عن مشاكلهم وحاجاتهم.				
٢٩	توظيف تقنيات متنوعة لحل مشكلات المعلمين المختلفة.				
٣٠	توفير بيئة شجع المعلمين على الابتكار في أساليب التعليم وطرائقه.				
٣١	العمل على توفير الحاجات المادية التي يحتاجها المعلمون متى كانت لازمة للأداء الجيد أو لتجريب ما هو جديد.				
٣٢	العمل على بناء نظام قيمي لدى المعلم يكون له أثره في عمله المهني.				
٣٣	توجيه المعلم نحو ضرورة تنمية الضمير الخلقى عند المتعلمين من خلال تنمية المبادئ والقيم التي تنشدها المناهج.				
٣٤	حث المعلم على ربط معارف المتعلمين والمهارات بالقيم.				
٣٥	المساهمة في تفعيل الحوار الهادف بين المعلم والمتعلمين.				
٣٦	مساعدة المعلم على تفعيل دوره الجديد كمرشد وموجه للمتعلمين وميسر لتعلمهم.				
٣٧	العمل مع المعلم لتوفير بيئة مواتية للتعلم الفعال تتيح مزيداً من المشاركة للمتعلمين.				
٣٨	السعي مع المعلم لجعل بيئة التعلم وسطاً ملائماً لاكتساب المعلومات عن طريق البحث والتجريب.				
٣٩	إتاحة مصادر تعلم متعددة لإغناء بيئة التعلم وعدم الاقتصاد على الكتاب المدرسي.				
٤٠	مساعدة المعلم على ربط المواقف التعليمية بحاجات المتعلمين المختلفة لتكون ذات معنى بالنسبة لهم.				
٤١	توجيه المعلم نحو تفعيل أنماط التفاعل المختلفة ضمن الغرفة الصفية.				
٤٢	مساعدة المعلمين على تكوين علاقات إنسانية مع زملائهم ومديرهم وأولياء الأمور من خلال أساليب متنوعة (اجتماعات، ورش عمل، معارض...).				
٤٣	تشجيع أوجه النشاط التي تنشئ علاقات ودية بين المعلمين والمتعلمين (الرحلات العلمية، والزيارات الميدانية...).				
٤٤	عقد لقاءات مع أولياء الأمور للترؤد بأفكارهم ومقترحاتهم حول إغناء بيئة التعلم.				
٤٥	إشراك أولياء الأمور في اختيار وتخطيط بعض الأنشطة الإثرائية والعلاجية للمتعلمين				
٤٦	إشراك أولياء الأمور في ورش عمل وأنشطة المدرسة ليكون دورهم فاعل في تعزيز بيئة تعلم أبنائهم.				
تنمية الكفايات الأساسية التي تنشدها المناهج التربوية					
(التواصل، تعلم كيفية التعلم، مهارات التفكير، مهارات الحياة والعمل، المواطنة، مهارات الاستدامة البيئية)					
(التواصل)					
٤٧	توجيه المعلم نحو تدريب المتعلمين على مهارات التعبير عن الذات.				
٤٨	توجيه المعلم نحو تدريب المتعلمين على إتقان أساليب التواصل الشفهي وغير الشفهي مع الآخرين.				
٤٩	حث المعلم على إشراك المتعلمين في الحوار البناء وتبادل الأفكار.				
٥٠	حث المعلم على إكساب المتعلمين بعض قيم الحوار (الاصغاء الجيد، تقبل الآخر، احترام الآراء، نبذ كل أشكال التعصب...).				
٥١	التعاون مع المعلم على إكساب المتعلمين أساليب التعامل مع تقنيات ووسائل التواصل				

					الاجتماعي الحديثة.
(تعلّم كيفية التعلّم)					
٥٢					توجيه المعلم نحو إكساب المتعلّمين مهارات التعلّم الذاتي (لتحقيق التعلّم مدى الحياة).
٥٣					مساعدة المعلم على توظيف الموارد التقليدية والرقمية في تلبية احتياجات المتعلّمين المعرفية والمهارية.
٥٤					توجيه المعلم نحو بناء تعلّم المتعلّمين الجديد على خبراتهم وتجاربهم التعليمية السابقة.
٥٥					مساعدة المعلم في تدريب المتعلّمين على مهارات التقويم الذاتي.
٥٦					حثّ المعلم على تشجيع أفكار المتعلّمين الإبداعية والمبتكرة.
٥٧					مشاركة المعلم في وضع الأنشطة والمشروعات التي تلبي اهتمامات المتعلّمين.
(مهارات التفكير)					
٥٨					توجيه المعلم نحو التركيز على تنمية مهارات التفكير العليا لدى المتعلّمين.
٥٩					مساعدة المعلم على ترسيخ مهارات الاستكشاف والبحث العلمي لدى المتعلّمين (من خلال التخطيط لأنشطة ومشكلات تتطلب مهارات البحث).
٦٠					حثّ المعلم على إكساب المتعلّمين كيفية الربط المنطقي بين المفاهيم والأفكار والمواقف.
٦١					توجيه المعلم نحو كيفية ربط المفاهيم والمواقف بالحياة اليومية (أو دعمها بأمثلة تطبيقية من الواقع) حتى يسهل فهمها على المتعلّمين.
٦٢					حثّ المعلم على تدريب المتعلّمين على المرونة في التفكير الناقد والمناقشة الواعية.
(مهارات الحياة والعمل)					
٦٣					التعاون مع المعلم على تدريب المتعلّمين على مهارات ضبط الذات.
٦٤					مساعدة المعلم على إكساب المتعلّمين مجموعة من المهارات المعرفية والاجتماعية والعملية التي تمكنه من مواجهة التحديات الحياتية المختلفة (مشكلات تعليمية، مشكلات بيئية، مرض، فقر، ...).
٦٥					توجيه المعلم نحو إكساب المتعلّمين المهارات التقنية وكيفية توظيفها في الحياة اليومية.
٦٧					توجيه المعلم نحو تنمية مهارات التعامل والتعاون مع الآخرين لدى المتعلّمين.
٦٨					مساعدة المعلم على إعداد المتعلّمين للتعلّم المستقبلي المنتج والفعال (من خلال تنمية مواهبهم ومهاراتهم وتوجيهاتهم المهنية).
٦٩					حثّ المعلم على إكساب المتعلّمين مهارات العمل وعاداته الإيجابية.
٧٠					العمل مع المعلم على تنمية ميول المتعلّمين المهنية.
٧١					توجيه المعلم نحو تنمية مهارات الريادة لدى المتعلّمين في مختلف المواقف.
٧٢					توجيه المعلم نحو تدريب التلاميذ على اتباع قواعد الصحة والسلامة.
(المواطنة المحلية والوطنية والعالمية)					
٧٣					حثّ المعلم على تعزيز حب الوطن والانتماء له لدى المتعلّمين.
٧٤					توجيه المعلم نحو تعريف المتعلّمين بمسؤولياتهم وواجباتهم (أو تنمية الشعور بالمسؤولية الاجتماعية لديهم).
٧٥					مساعدة المعلم في تدريب المتعلّمين على المشاركة في العمليات الديمقراطية لخدمة مجتمعهم والمصلحة العامة (صنع قرارات، تصويت، حلّ مشكلات...).

٧٦	حثّ المعلم على تثقيف المتعلمين بالقضايا المحلية والعربية والعالمية.				
٧٧	توجيه المعلم نحو مناقشة المتعلمين بالمشكلات المختلفة (المحلية والعالمية) والبحث في أسبابها وطرق علاجها.				
٧٨	تشجيع المعلم على إكساب المتعلمين المرونة والانفتاح على الثقافات المختلفة.				
(مهارات الاستدامة البيئية)					
٧٩	العمل مع المعلم على تنمية الوعي البيئي لدى المتعلمين.				
٨٠	حثّ المعلم على تنمية اتجاهات إيجابية نحو الحفاظ على الممتلكات العامة والبيئة لدى المتعلمين.				
٨١	التعاون مع المعلم على تحديد مصادر البيئة التي يمكن الاستفادة منها.				
٨٢	إشراك المعلمين والمتعلمين في دراسة مشكلات البيئة دراسة علمية.				
٨٣	إشراك المدرسة في الأنشطة الصديقة للبيئة.				
٨٤	تنظيم الجهود التطوعية لخدمة المدرسة والبيئة بالتعاون مع الإدارة والمعلمين والمتعلمين وأولياء الأمور.				
تقويم المنهاج وتطويره					
٨٥	تزويد المعلمين بكيفية تحليل المنهاج وفق (المعايير، مؤشرات الأداء، المحتوى، أساليب التعليم وطرائقه، التقويم).				
٨٦	تنظيم ورشات عمل مع المعلمين للحصول على تغذية راجعة حول عناصر المنهاج.				
٨٧	تكوين فرق بحثية من المعلمين والإداريين في كل مدرسة لدراسة المشكلات التي تعوق تطبيق المنهاج.				
٨٨	وضع خطط لحل مشكلات تطبيق المنهاج بالتعاون مع المعلمين وإدارة المدرسة.				
٨٩	تنظيم ورش عمل مع الإدارة والمعلمين لتطوير معايير ومؤشرات الأداء للمعلمين والمتعلمين.				
٩٠	إتاحة المجال أمام المعلمين لاكتساب خبرات متعلقة بالمنهاج من مصادر متعددة.				
٩١	تكثيف اللقاءات التربوية مع المعلمين وإدارة المدرسة لتزويدهم بالمستجدات التربوية حتى يتم توظيفها في المنهاج.				
٩٢	العمل مع المعلمين لتحسين بعض جوانب المنهاج بحيث تلبي حاجات المتعلمين المختلفة.				
٩٣	التعاون مع المعلمين على وضع أنشطة إثرائية تغني المنهاج وتنمي ميول المتعلمين واهتماماتهم.				
٩٤	تقويم جميع أنشطة المنهاج التي يقوم المعلم بتنفيذها والإفادة من نتائج التقويم في تحسين وإغناء المنهاج.				
٩٥	التعاون مع المعلمين على إعداد تقارير شهرية حول مناهج معين مزودة بالمقترحات ورفعها إلى الجهة المسؤولة.				
٩٦	إعداد تقارير عن مدى تحقيق كل مدرسة من المدارس المشرف عليها لأهداف المنهاج				
٩٧	عقد اجتماعات مع أولياء الأمور لاطلاعهم على المستجدات في المناهج التربوية.				
٩٨	عقد اجتماعات مع أولياء الأمور للاستماع إلى آرائهم المتعلقة بالمناهج المطبقة.				
٩٩	التواصل المستمر مع أولياء الأمور لفهم توجهات المتعلمين واهتماماتهم لتضمينها ومراعاتها في المنهاج بالتنسيق مع المعلمين.				

(ملاحق البحث)

١٠٠	تزويد أولياء الأمور بنشرات تربوية حول المناهج المطبقة حتى يسهموا بشكل فعال في تقويمها وتقديم مقترحات لتحسينها.				
١٠٢	تنظيم جلسات مناقشة بين المعلمين وأولياء الأمور لعرض الصعوبات التي تواجههم مع المتعلمين في المنهج.				
التطوير المهني للمعلمين					
١٠٢	التنوع في نماذج وأساليب التوجيه لتناسب مع حاجات المعلمين المختلفة.				
١٠٣	العمل على اتباع نماذج وأساليب توجيهية حديثة في تطوير أداء المعلم.				
١٠٤	إشراك المعلم في اختيار الأسلوب التوجيهي المناسب لتطوير أدائه.				
١٠٥	التخطيط بالتعاون مع المعلم للأسلوب التوجيهي انطلاقاً من حاجاته.				
١٠٦	إشراك المعلم في تقويم أدائه بعد الاتفاق على معايير التقويم.				
١٠٧	إشراك المعلم في تقويم زملائه تحت إشراف الموجه.				
١٠٨	تزويد المعلمين بنشرات تربوية توضح أحدث المعلومات والمفاهيم الخاصة بكل منهاج				
١٠٩	تنفيذ دروس نموذجية أمام المعلمين أو تكليف أحد المعلمين بذلك.				
١١٠	تشجيع المعلم على تقديم اقتراحات حول تطوير أدائه.				
١١١	تشجيع المعلم المبدع والأخذ بأفكاره لإثراء المنهج.				
١١٢	دعم أفكار المعلم الجديدة من خلال إتاحة الفرصة لتجربتها.				
١١٣	استثمار المواهب والقدرات الخاصة بكل معلم وتوظيفها في المنهج.				
١١٤	رصد الاحتياجات التدريبية للمعلمين أثناء الزيارات الصفية.				
١١٥	تصنيف المعلمين بعد تقويم أدائهم إلى مستويات متعددة.				
١١٦	اقتراح دورات تدريبية للمعلمين تتناسب مع مستوياتهم المختلفة.				
١١٧	التخطيط بالتعاون مع المعلم للبرامج التدريبية انطلاقاً من حاجاتهم.				
١١٨	التركيز في البرامج التدريبية على المهارات الحديثة التي يتطلبها المنهج من المعلم.				
١١٩	تشجيع أنشطة التفكير لدى المعلمين وتوظيفها في ما يخدم المنهج.				
١٢٠	نقل خبرات وتجارب بعض المعلمين إلى البعض الآخر.				
١٢١	تنظيم معارض تربوية لتبادل الخبرات بين المدارس على مستوى واسع.				
١٢٢	العمل على إكساب المعلم مهارات التعلم الذاتي ليطور أدائه بنفسه.				
١٢٣	متابعة المستجذات التربوية مع الحرص على نشرها بين المعلمين.				
١٢٤	إرشاد المعلمين إلى مصادر تغني معلوماتهم ومهاراتهم.				
١٢٥	التعاون مع المعلمين على وضع خطط مستقبلية لتطوير أدائهم في ضوء نتائج تقويمهم.				

بعد اطلاعكم على قائمة الأداءات هل وجدتم الأداءات كافية؟ نعم لا

هل ترغبون بإضافة بنود أخرى إلى قائمة الأداءات؟ نعم لا

.....

.....

ملحق (٦) قائمة النماذج التوجيهية الحديثة في صورتها النهائية

م	النموذج التوجيهي الحديث	مفهومه	مناسب	غير مناسب
١	التوجيه البنائي	نوع من التوجيه يركز على المستقبل وإحلال الجديد بدلاً من القديم، وينشد الموجّه من خلاله تحقيق الأفضل في التعليم والأداء الحسن له، ويعتمد إلى إثارة المنافسة بين المعلمين ويشجعهم ويوجههم ويرفدهم بخبراته في سبيل اعتماد أساليب أفضل تحقق النمو المهني للمعلم.		
٢	التوجيه الوقائي	نوع من التوجيه يقوم فيه الموجّه بالتنبؤ بالصعوبات والمشكلات التي تواجه المعلمين الجدد عند مزاولتهم لعملهم، ويعمل على تلافيها، ويأخذ بأيديهم ويساعدهم على تقويم أنفسهم ومواجهة هذه الصعوبات بأنفسهم.		
٣	التوجيه العيادي	عملية منظمة يتعاون فيها الموجّه والمعلم في تحليل عملية التعليم، ويعملان معاً على تحسينها من خلال تسجيل الموقف التعليمي الصفي كاملاً وتحليل أنماط التفاعل الدائرة فيه بهدف تحسين تعلم التلاميذ.		
٤	التوجيه التشاركي	نموذج توجيهي يعتمد على مشاركة جميع الأطراف المعنية بالعملية التربوية من موجهين ومديرين ومعلمين وتلاميذ ويهدف إلى رفع كفاءة التوجيه التربوي من أجل تحقيق نقلة نوعية في النظام التعليمي والمشاركة في متابعة التطوير والإبداع في المدرسة.		
٥	التوجيه المتنوع	نموذج توجيهي يراعي تنوع المعلمين من حيث حاجاتهم وقدراتهم المهنية، فيقدم من خلاله الموجّه التربوي للمعلم عدّة أساليب توجيهية لتطوير قدراته وتنمية مهاراته ليختار منها.		
٦	التوجيه الإبداعي	من أرقى نماذج التوجيه يقوم على فرضية أن المعلم يمكن أن يحقق لنفسه أكبر قدر ممكن من النمو المهني إذا أُتيحت له الفرصة لتطوير أساليبه التعليمية بصورة ذاتية، ويكون دور الموجّه فيه شحذ الهمم وتحفيز قدرات المعلمين.		
٧	التوجيه التطويري	نموذج توجيهي يهتم بالفروق الفردية بين المعلمين من خلال تقديم خدمات توجيهية إشرافية متدرجة للمعلم (توجيه مباشر - تشاركي - غير مباشر) وفقاً لحاجاته المهنية تهياً له تطوراً بعيد المدى.		
٨	التوجيه بالأهداف	نظام يشارك به الموجهون والمعلمون والمديرون بتحديد أهداف تربوية مشتركة وتحديد مسؤولية كل طرف في ضوء النتائج المتوقعة، واستعمال مقاييس محددة لقياس مدى تحقق الأهداف.		
٩	التوجيه بالكفايات الوظيفية	نوع من التوجيه يقوم على تنمية معرفة أو مهارة أو قيمة أو صفة شخصية لدى المعلم يتوجب عليه امتلاكها لصلتها المباشرة بالعملية التعليمية التعليمية.		
١٠	التوجيه التكاملي	نموذج يعتمد على استخدام عدد من الأساليب التوجيهية من أجل بلوغ الأهداف التربوية المحددة ويتميز بالنظرة الشمولية للعملية التوجيهية تلامذة ومعلمين ومنهاجاً وإدارة وخدمة للمجتمع.		
١١	التوجيه التأملي	عملية توجيهية تستهدف تنشيط التأمل الذاتي لدى المعلم وتنمي لديه مهارات التفكير الناقد، وتوليد الحلول للمشاكل التي تواجهه خلال المواقف التعليمية التعليمية.		
١٢	التوجيه الالكتروني	نمط من التوجيه يوظف الشبكة في تقديم المعلومات والتفاعل وتيسير التواصل بين الموجه والمدير والمعلم، مع استخدام تقنيات الاتصالات والمعلومات في تنفيذ النشاطات المطلوبة في العملية التوجيهية.		

نماذج توجيهية أخرى ترونها ملائمة وترغبون بإضافتها:

.....

ملحق (٧) استبانة الاحتياجات التدريبية للموجهين التربويين في صورتها النهائية

الموجه التربوي المحترم / الموجهة التربوية المحترمة

تقوم الباحثة بدراسة ميدانية بعنوان: " فاعلية برنامج تدريبي مقترح للموجهين التربويين في ممارسة بعض نماذج التوجيه الحديثة وفق احتياجات تطوير المناهج " وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في تربية الطفل.

وقد استلزم هذا البحث إعداد استبانة لرصد احتياجاتكم التدريبية في مجال تطوير المناهج، لذا أرجو من حضرتكم الإجابة عن بنود الاستبانة بكل موضوعية، لتحديد حاجتكم للتدريب على كل بند من بنودها، علماً أن إجاباتكم لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي. وشكراً لتعاونكم.

- القسم الأول (المعلومات العامة): يرجى التفضل بوضع إشارة (×) في المربع المناسب:

المؤهل العلمي: ☐ تعميق التأهيل التربوي ☐ إجازة في التربية ☐ دراسات عليا (دبلوم - ماجستير وما فوق)

سنوات الخبرة التوجيهية: ☐ أقل من ٥ سنوات ☐ بين ٥ - ١٠ سنوات ☐ أكثر من عشر سنوات

الدورات التدريبية المتبعة: ☐ دورة واحدة ☐ دورتان ☐ ثلاث دورات فأكثر

- القسم الثاني (أسئلة الاختبار): يرجى التفضل بوضع إشارة (×) أمام كل بند في الحقل الذي يتناسب مع حاجة التدريب عليه:

م	الاحتياجات التدريبية للموجهين التربويين الخاصة بعملهم في تطوير المناهج التربوية	حاجة الموجه التربوي إلى التدريب عليها				
		حاجة كبيرة جداً	حاجة كبيرة	حاجة متوسطة	حاجة ضعيفة	لا حاجة إليها
مجال تخطيط المنهاج						
١	أشرف على وضع الخطط السنوية/ الفصلية للمقررات الدراسية في المدرسة.					
٢	أشرف على تخطيط المعلم للوحدات الدراسية المراد تدريسها في المنهاج.					
٣	أوجه المعلمين نحو وضع خطط يومية للدروس مرنة قابلة للتعديل.					
٤	أعقد اجتماعات مع المعلمين لتبصيرهم بالأهداف التربوية التي تسعى إليها المناهج المطورة.					
٥	أدرب المعلمين على ربط أهداف كل منهاج مع احتياجات المتعلمين والمجتمع.					
٦	أساعد المعلمين على وضع أهداف تركز على مستويات التفكير العليا لدى المتعلمين.					
٧	أساعد المعلمين على تحديد أهداف تشجع التعلم الفعال والنشط.					

٨	أوجه المعلمين نحو كفاءة ربط المفاهيم والمعارف بالمواقف الحياتية ليسهل فهمها على المتعلمين.				
٩	أوجه المعلمين نحو كفاءة ربط معارف المتعلمين ومهاراتهم بالقيم التي تتشدها المناهج المطورة.				
١٠	أزود المعلمين بالطرائق الحديثة (كطرائق التعلم الذاتي) لتوظيفها أثناء التخطيط للدروس اليومية.				
١١	أرشد المعلمين إلى كفاءة استثمار البيئة المحلية أثناء التخطيط لأنشطة المنهاج.				
١٢	أساعد المعلمين على وضع خطط للأنشطة والمشروعات التي تشبع حاجات المتعلمين وميولهم المتنوعة.				
١٣	أوجه المعلمين نحو تصميم أنشطة ومشكلات تتطلب من المتعلمين مهارات البحث العلمي.				
١٤	أدرب المعلمين على التخطيط لمواقف حياتية تكسب المتعلمين مهارات متنوعة.				
١٥	أساعد المعلمين في اختيار أو إنتاج الوسائل التعليمية البسيطة والمناسبة لأنشطة المنهاج.				
١٦	أدرب المعلمين على استخدام التقنيات الحديثة لتوظيفها في المنهاج.				
١٧	أشرك أولياء الأمور في اختيار وتخطيط بعض أنشطة المنهاج بالتنسيق مع المعلمين وإدارة المدرسة.				
١٨	أدرب المعلمين على التخطيط لأنشطة تقييمية متنوعة تتناسب مع أنشطة المنهاج.				
مجال الإشراف على تطبيق المنهاج					
١٩	أشجع المعلمين على تحقيق مؤشرات أداء متنوعة لدى التلاميذ.				
٢٠	أوجه المعلمين نحو التركيز على الجانب المهاري في مؤشرات الأداء.				
٢١	أوجه المعلمين نحو كفاءة تناول المحتوى بما يتناسب مع خصائص التلاميذ العمرية والنفسية.				
٢٢	أدرب المعلمين على تنفيذ الإستراتيجيات التعليمية الحديثة الملائمة للمناهج المطورة.				
٢٣	أشجع المعلمين على تنفيذ الأنشطة المتنوعة التي تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين.				
٢٤	أتعاون مع إدارة المدرسة على توفير التسهيلات التي يحتاجها المعلم لتنفيذ الأنشطة المتنوعة.				
٢٥	أشرك أولياء الأمور في تنفيذ بعض الأنشطة الإثرائية والعلاجية للمتعلمين بالتعاون مع المعلمين.				
٢٦	أشرف على تنفيذ المعلمين لدروس نموذجية بشكل دوري.				
٢٧	أشجع المعلمين على تطبيق الدروس التفاعلية التي تتناسب مع المنهاج.				
٢٨	أشجع المعلمين على تنفيذ دروس نموذجية للبحث عبر المنصات التربوية.				
٢٩	أساعد المعلم على تفعيل أدواره الجديدة كمرشد وموجه وميسر للعملية التعليمية التعليمية.				
٣٠	أوجه المعلمين والمتعلمين نحو استخدام المكتبة المدرسية والانترنت ووسائل التواصل الاجتماعي لإغناء المنهاج.				
٣١	أوجه المعلمين نحو تعريف المتعلمين بحقوقهم ومسؤولياتهم الاجتماعية والوطنية				
٣٢	أوجه المعلمين نحو تثقيف المتعلمين بالقضايا المحلية والعربية والعالمية.				

٣٣	أدرب المعلمين على إكساب المتعلمين مهارات التعلم الذاتي.				
٣٤	أعمل على تفعيل دور المدرسة في الأنشطة الصديقة للبيئة بالتنسيق مع الإدارة والمعلمين.				
٣٥	أوجه المعلم نحو تطبيق كافة أنواع التقويم أثناء تنفيذ الحصة الدراسية (تقويم قبلي، بنائي، ختامي).				
٣٦	أدرب المعلمين على استخدام أساليب التقويم الحديثة الشاملة لكل جوانب التعلم.				
مجال تقويم المنهاج					
٣٧	أقوم مدى ارتباط أهداف المنهاج بحاجات المجتمع والمتعلمين بالتعاون مع المعلمين.				
٣٨	أرشد المعلمين إلى كيفية تقويم محتوى المنهاج من حيث ترابطه وملاءمته لخصائص المتعلمين النفسية والعمرية.				
٣٩	أقوم أنشطة المنهاج المختلفة التي ينفذها المعلم مع المتعلمين.				
٤٠	أقوم الوسائل التعليمية المتوفرة من حيث كفايتها ومناسبتها للمنهاج.				
٤١	أقوم البيئة التعليمية التي يوفرها المعلم للمتعلمين ضمن الغرفة الصفية.				
٤٢	أقوم أساليب التعليم التي يتبعها المعلم من حيث مواكبتها للاتجاهات التربوية الحديثة.				
٤٣	أقوم أساليب التقويم المتبعة في المنهاج من حيث تنوعها وشموليتها.				
٤٤	أراجع مواعيد الاختبارات الشفهية والكتابية التي يطبقها المعلم.				
٤٥	أدقق توزيع درجات تقويم التلاميذ على المجالات المعرفية والمهارية والوجدانية.				
٤٦	أرصد الاحتياجات التدريبية للمعلمين أثناء الزيارات الصفية وتزويد الجهة المسؤولة بها				
٤٧	أسجل المواقف التعليمية التعلمية أثناء الزيارة الصفية ليتم تحليلها فيما بعد مع المعلم.				
٤٨	أشرك المعلم في تقويم أدائه بعد الاتفاق على معايير التقويم.				
٤٩	أقوم أداء إدارة المدرسة في الإشراف على عمل المعلم.				
٥٠	أنظم لقاءات دورية مع المعلمين للحصول على تغذية راجعة حول عناصر المنهاج.				
٥١	أستطلع آراء المتعلمين حول المناهج المطورة بالتنسيق مع المعلمين.				
٥٢	أعقد اجتماعات مع أولياء الأمور لاستطلاع آرائهم حول المناهج المطورة.				
٥٣	أعد تقاريراً دورية حول المناهج المختلفة بالتعاون مع المعلمين وإدارة المدرسة ورفعها إلى الجهة المسؤولة.				
٥٤	أشرف على تكوين فرق بحثية من المعلمين والإداريين في كل مدرسة لتحديد المشكلات التي تعوق تطبيق المنهاج.				
مجال تطوير المنهاج					
٥٥	أنظم ورش عمل لاقتراح خطة مناسبة لتطوير منهاج معين.				
٥٦	أستند إلى نتائج عملية تقويم جوانب المنهاج في وضع خطة التطوير المقترحة.				
٥٧	أضع خطة لتطوير المنهاج وفق مراحل متتالية متكاملة.				
٥٨	أشرك كل من له صلة بعملية تطوير المنهاج (من مدير ومعلم وتلميذ وولي أمر...) في وضع خطة التطوير المقترحة.				
٥٩	أشرف على تجرب المنهاج الذي تم تطويره للتأكد من جودته.				
٦٠	أتعاون مع المعلمين والإدارة على دعم المنهاج بأنشطة إثرائية تنمي ميول المتعلمين واهتماماتهم.				
٦١	أزود المعلمين بمصادر تعلم متعددة لاكتساب خبرات متعلقة بتطوير المناهج.				

٦٢	أعد نشرات تربوية للمعلمين توضّح أبرز المستجدات التربوية وكيفية الاستفادة منها في تطوير المناهج.				
٦٣	أعمل على إكساب المعلمين مهارات التعلّم الذاتي ليطوروا أداءهم بأنفسهم.				
٦٤	اقترح برامج تدريبية للمعلمين وفق احتياجاتهم المهنية.				
٦٥	اقترح برامج تدريبية لمديري المدارس لتنمية أدوارهم في مجال تطوير المناهج.				
٦٦	أسعى إلى نقل خبرات وتجارب بعض المعلمين إلى البعض الآخر.				
٦٧	أسعى إلى تنظيم معارض تربوية أو ندوات لتبادل الخبرات بين المدارس على مستوى واسع.				
٦٨	أطلع على خبرات بعض الدول في تطوير مناهجها التربوية للاستفادة منها في تقديم مقترحات تخدم عملية تطوير المناهج.				
٦٩	أشرف على وضع وتنفيذ خطط لحلّ مشكلات تطبيق المنهاج بالتعاون مع المعلمين وإدارة المدرسة.				
مجال دعم المناخ التربوي					
٧٠	أوفر مناخاً مريحاً يسمح للمعلمين بالتعبير عن مشاكلهم وحاجاتهم.				
٧١	أحرص على إقامة علاقات طيبة مع المعلمين قوامها الثقة والاطمئنان.				
٧٢	أشجع المعلمين على تجريب الجديد من أفكارهم التربوية.				
٧٣	أعزز الأداء المهني الجيد للمعلمين أو الإداريين (عن طريق اقتراح مكافآت مادية أو معنوية).				
٧٤	أسهم في تفعيل الحوار الهادف بين المعلم والمتعلمين.				
٧٥	أشرف على تنفيذ أنشطة تنشئ علاقات ودية بين المعلمين والمتعلمين (كالرحلات العلمية، الزيارات الميدانية،...).				
٧٦	أمارس الأساليب التوجيهية التي تنشئ علاقات ودية بين المعلمين ومديريهم (كورش العمل، الندوات، المعارض،...).				
٧٧	أمارس الأساليب التوجيهية التي تنشئ علاقات ودية بين المعلمين وأولياء الأمور من خلال تنظيم اجتماعات وجلسات حوار فيما بينهم.				
٧٨	أعقد لقاءات دورية مع أولياء الأمور لتعرّف أفكارهم ومقترحاتهم حول المناهج.				
٧٩	أنشئ مجموعات تواصل الكترونية مع الموجهين الآخرين لتبادل الأفكار والخبرات فيما يخص العملية التوجيهية.				
٨٠	أرسل تقارير دورية حول سير المنهاج ومعوقات تطبيقه إلى الوزارة عبر مجموعات التواصل الالكتروني.				

ملحق (٨) الاختبار المعرفي للموجهين التربويين في صورته النهائية

الموجه التربوي المحترم / الموجهة التربوية المحترمة

تقوم الباحثة بدراسة ميدانية بعنوان: " فاعلية برنامج تدريبي مقترح للموجهين التربويين في ممارسة بعض نماذج التوجيه الحديثة وفق احتياجات تطوير المناهج " وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في تربية الطفل.

ولمعرفة فاعلية هذا البرنامج التدريبي قامت الباحثة ببناء اختبار معرفي لقياس المستوى المعرفي للموجهين التربويين قبل اتباعهم للبرنامج التدريبي وبعده.

تعليمات الاختبار:

- يتكون الاختبار المعرفي من قسمين: القسم الأول يتضمن المعلومات العامة، والتي يرجى ملؤها قبل الإجابة عن أسئلة الاختبار.
- والقسم الثاني يتضمن أسئلة الاختبار والمكونة من (٤٤) سؤالاً موزعين على خمسة محاور هي: (تخطيط المنهاج ، الإشراف على تنفيذ المنهاج، تقويم المنهاج، تطوير المنهاج، دعم المناخ التربوي).
- صيغت أسئلة الاختبار على شكل اختيار من متعدد، لكل سؤال أربعة بدائل يُرجى منكم وضع دائرة حول رمز الإجابة الصحيحة أو الأكثر صحة.
- مدة الاختبار: (٤٠) دقيقة

(مع العلم أن إجاباتكم لن تستخدم إلا لغرض البحث العلمي، وشكراً لتعاونكم.)

- القسم الأول (المعلومات العامة): يرجى التفضل بوضع إشارة (×) في المربع المناسب:

المؤهل العلمي: ☐ تعميق التأهيل التربوي ☐ إجازة في التربية ☐ دراسات عليا (دبلوم – ماجستير وما فوق)

سنوات الخبرة التوجيهية: ☐ أقل من ٥ سنوات ☐ بين ٥ - ١٠ سنوات ☐ أكثر من عشر سنوات

الدورات التدريبية المتبعة: ☐ دورة واحدة ☐ دورتان ☐ ثلاث دورات فأكثر

- القسم الثاني (أسئلة الاختبار): يرجى التفضل بوضع دائرة حول رمز الإجابة التي ترونها صحيحة من بين البدائل الأربعة لكل سؤال:

الاختبار المعرفي

١- يقصد بالتعلّم النشط مجموعة من الإجراءات التي:

- أ- تعتمد على جهد كبير من المعلم في تخطيط المواقف التعليمية وتنفيذها وتقييمها.
- ب- يمارس فيها المتعلم دوراً إيجابياً وتتاح له فرصة أكبر في المشاركة وبناء المعرفة.
- ت- يتبعها المعلم داخل الصف ويتحمل من خلالها المسؤولية الكاملة لتعلّم تلاميذه.
- ث- يتبعها المتعلم في الموقف التعليمي بتوجيه وإرشاد وتخطيط سابق من زملائه المتعلمين.

٢- يحقق التعلّم النشط فاعلية أكبر في العملية التعليمية التعليمية لأنه:

- أ- يتم تحديد الأهداف من المعلم بشكل واضح ودقيق.
- ب- يعتمد على خبرات المعلمين السابقة وجهودهم في تنفيذ المواقف التعليمية.
- ت- يعتمد على خبرات المتعلمين السابقة ويتم تطبيقها في حياتهم اليومية.
- ث- يتم وضع معايير التقويم من المعلم وتطبيقها بدقة على المتعلمين.

٣- من أدوار المتعلم في التعلّم النشط:

- أ- موجّه وميسّر للعملية التعليمية.
- ب- ملّم بمهارة طرح الأسئلة وإدارة النقاشات.
- ت- منظم لبيئة التعلم ومصمم للمواقف التعليمية.
- ث- باحث وملاحظ جيد.

٤- تمّ اعتماد نمط التعلم النشط في المناهج المطورة لأنه:

- أ- تم اعتماده في غالبية المناهج التعليمية للدول الأخرى.
- ب- يشجّع المعلمين على الاهتمام أكثر بعملهم المهني.
- ت- يجعل المتعلمين محور العملية التعليمية التعليمية ويوسع آفاق التفكير لديهم.
- ث- لم يكن موجوداً في المناهج التعليمية السابقة، ورغبةً في التجديد.

٥- من ميزات إستراتيجيات التعليم الحديثة أنها:

- أ- جذابة ومرنة قابلة للتطوير.
- ب- تركز اهتمامها على الفئة المتميزة من المتعلمين.
- ت- تجعل المعلم يتحمل مسؤولية تعلّم تلاميذه.
- ث- تركز على الجانب المعرفي وكيفية إيصال المعلومات.

٦- تتميز طريقة المشروعات كأحدى إستراتيجيات التعليم الحديثة بـ:

- أ- اختيار المعلم للمشروع الذي سينفذه المتعلمون.
- ب- اعتمادها على المجموعات لتنفيذ المشاريع.
- ت- تنمية ثقة المعلم بنفسه وتحمله للمسؤولية.
- ث- ربط التعليم المدرسي بالحياة الواقعية للتعلم.

٧- إن ربط المناهج التعليمية بحاجات المتعلمين وميولهم يساعد على:

- أ- تحقيق أقصى مستوى تعلّم مكن لجميع المتعلمين.
- ب- توجيه كل متعلم دراسياً ومهنياً تبعاً لقدراته واستعداداته.
- ت- حل مشكلات المعلمين والمتعلمين والإدارة.
- ث- اجتياز المتعلمين لامتحاناتهم بشكل أفضل.

٨- يمكن ربط المناهج التعليمية بحاجات المتعلمين وميولهم من خلال:

- أ- توفير أنشطة متنوعة ومشروعات مختلفة.
- ب- تقسيم المتعلمين إلى مجموعات عمل متجانسة.
- ت- تنويع الأهداف التعليمية وتحديد بدقتها.
- ث- اعتماد نظام الوحدات التعليمية في المناهج التربوية.

٩- من المهارات التي تسعى المناهج التعليمية المطورة إلى إكسابها للمتعلمين:

- أ- الفهم والحفظ السريع
- ب- الإلقاء والاستماع
- ت- التعلم عن بعد
- ث- التعلم الذاتي والبحث العلمي

١٠- أي مما يأتي يُعبّر عن موقف حياتي يمكن توظيفه في المناهج:

- أ- دراسة أقسام النبات ووظيفة كل قسم.
- ب- تحديد موقع وطننا سورياً على خريطة الوطن العربي.
- ت- دراسة سبل الوقاية من الحوادث المنزلية.
- ث- دراسة ظاهرة تساقط الأمطار في الطبيعة.

١١- يمكن تفعيل دور أولياء الأمور في عملية التخطيط لأنشطة المناهج التعليمية من خلال:

- أ- إشراكهم مع المعلمين في التخطيط لجميع الأنشطة الموجودة في المناهج التعليمية.
- ب- الاستماع إلى مقترحاتهم وأفكارهم حول الأنشطة وتطبيقها إن أمكن بالتنسيق مع المعلمين.
- ت- دعوتهم إلى حضور دورات تدريبية للمعلمين حول كيفية التخطيط لأنشطة المناهج التعليمية.
- ث- تكليفهم بالتخطيط لبعض الأنشطة الموجودة في المناهج التعليمية أثناء الاجتماع معهم.

١٢- إن عملية اختيار أنشطة المناهج والتخطيط لها يجب أن تكون عملية تعاونية يشترك فيها الخبراء التربويون مع:

- أ- الموجهين والإداريين.
- ب- الموجهين والمعلمين.
- ت- فريق من الموجهين والمعلمين.
- ث- فريق من الموجهين والمعلمين وأولياء الأمور.

١٣- تتجلى أهمية أساليب التقويم الحديثة في مجموعة من الإجراءات التي يطبقها المعلم:

- أ- على المتعلمين للحصول على معلومات عن مستواهم المعرفي وتقديمهم العلمي.
- ب- على المتعلمين وتركز على الجانب المهاري للمتعلّمين دون الاقتصار على الجانب المعرفي فقط.
- ت- بمشاركة المتعلمين لقياس إنجازاتهم في جميع النواحي مع تقديم تغذية راجعة مناسبة.

ث - بمشاركة أولياء الأمور لقياس إنجازات المتعلمين في جميع النواحي مع تزويدهم بتغذية راجعة مناسبة.

١٤ - من أساليب التقويم الحديثة التي تغطي جميع جوانب التعلم وتعتمد عليها المناهج المطورة:

أ - ملف الإنجاز ب - الاختبارات ت - التقارير ث - قوائم الرصد.

١٥ - من أدوار المعلم الجديدة في تنفيذ المناهج المطورة:

أ - مسيطر جيد على المواقف التعليمية.

ب - متعاون مع زملائه في تنفيذ المهمات التعليمية.

ت - باحث تربوي وموجه لتعلم المتعلمين.

ث - قادر على تحمل مسؤولية تعلمه.

١٦ - إن أدوار المعلم الجديدة التي تتطلبها المناهج المطورة:

أ - جيدة لكنها غير قابلة للتطبيق في مدارسنا.

ب - ضرورية ويجب تشجيعها تطبيقاً للتوجهات التربوية الحديثة والتطوير التربوي.

ت - جيدة لكنها غير أساسية أو إلزامية ويمكن الاكتفاء بما اعتاد المعلم أن يقوم به.

ث - مناسبة للمناهج المطورة ولا يحتاج المعلم إلى التدريب عليها.

١٧ - التعلم الذاتي من أنماط التعلم التي يسعى فيها:

أ - المعلم إلى تحقيق أهداف التعليم عن طريق استخدام استراتيجيات تعليمية حديثة ومتنوعة.

ب - المعلم إلى تحقيق أهداف التعليم عن طريق تفاعله مع المواقف التعليمية والمتعلمين.

ت - المتعلم إلى تحقيق أهداف تعلمه عن طريق تفاعله مع المواقف التعليمية وفق استعداداته وقدراته الخاصة.

ث - المتعلم إلى تحقيق أهداف تعلمه عن طريق تنفيذ أنشطة ومهام يضعها بالتعاون مع زملائه المتعلمين.

١٨ - من مهارات التعلم الذاتي التي تسعى المناهج المطورة إلى إكسابها للمتعلمين:

أ - حل المشكلات واتخاذ القرار.

ب - طرح الأسئلة وإدارة النقاش.

ت - التحفيز وتشجيع الإبداع.

ث - التخطيط واستثمار الإمكانيات المتاحة.

١٩ - تتميز أساليب التقويم الحديثة عن أساليب التقويم القديمة بأنها:

أ - تركز على قياس المستوى المهاري للمتعلمين.

ب - تحتاج جهداً أقل من المعلم وتعطي نتائج دقيقة.

ت - تتمحور حول المعلم وتتيح له فرصة ممارسة مهارات التفكير العليا.

ث - تعزز قدرة المتعلم على التقويم الذاتي.

٢٠ - يمكن تقويم مهارات العمل ضمن فريق من خلال:

أ - الاختبارات ب - بطاقة الملاحظة ت - ملف الإنجاز ث - المقابلة

٢١- يمكن تفعيل دور أولياء الأمور في عملية تنفيذ المناهج التعليمية من خلال:

- أ- إشراكهم في تنفيذ بعض استراتيجيات التعليم الحديثة.
- ب- إشراكهم في تنفيذ بعض الأنشطة الإثرائية المناسبة لأبنائهم.
- ت- تعاونهم مع المعلم في اختيار الوسائل التعليمية المناسبة لأبنائهم.
- ث- تعاونهم مع المعلم في إدارة بيئة التعلم داخل الصف وإثرائها.

٢٢- إن إتاحة الفرصة أمام أولياء الأمور للمشاركة في تنفيذ المناهج التعليمية هو أمر:

- أ- يحقق تكاملاً بين التربية في المنزل والتعليم في المدرسة.
- ب- يجعل أولياء الأمور على اطلاع وفهم ومشاركة في تنفيذ المناهج المطورة.
- ت- فيه مساعدة للمعلمين وتخفيف من أعباء عملهم المهني.
- ث- غير مرغوب لأنه عمل مهني خاص بالمعلمين ولا علاقة لأولياء الأمور به.

٢٣- الزيارة الصفية التي تهدف إلى التأكد من الأثر الذي تحقق بعد فترة من التوجيه التربوي المخطط هي:

- أ- زيارة توجيهية
- ب- زيارة تقييمية
- ت- زيارة مخطط لها
- ث- زيارة مطلوبة

٢٤- يمكن إشراك المعلم في تقويم أدائه من خلال:

- أ- إعداد الموجه التربوي للتقارير الفصلية بمشاركة المعلم حول أدائه المهني.
- ب- اتفاق الموجه مع المعلم على موعد الزيارة الصفية وتحديد الهدف منها.
- ت- ملء الموجه لبطاقة التقييم في أثناء الزيارة الصفية وإطلاع المعلم عليها.
- ث- تسجيل المواقف التعليمية أثناء الزيارة الصفية ثم تحليلها لاحقاً مع المعلم.

٢٥- تتجلى أهمية التقويم الذاتي للمعلم بأنه يساعد على:

- أ- معرفة المعلم لنقاط القوة ونقاط الضعف لديه.
- ب- تحمّل الموجه مسؤولية النمو المهني للمعلم بعد إشراكه بتقويم أدائه.
- ت- تحمّل المعلم مسؤولية نموه المهني مع زيادة دافعيته نحو العمل.
- ث- زيادة دافعية الموجه التربوي نحو تطوير الأداء المهني للمعلم.

٢٦- من أدوار مدير المدرسة في دعم تطبيق المعلم للمناهج المطورة:

- أ- تنفيذ دروس نموذجية أمام المعلمين وتقديم اقتراحات لتطوير أدائهم المهني.
- ب- عقد اجتماعات دورية مع المعلمين وأولياء الأمور لمناقشة بعض القضايا المتعلقة بالمناهج المطورة.
- ت- عقد دورات تدريبية للمعلمين لتنمية جوانب القصور لديهم.
- ث- مشاركة المعلم في تنظيم بيئة التعلم داخل الصف وتحقيق أساليب الانضباط الصفية.

٢٧- إن قيام إدارة المدرسة بالإشراف على عمل المعلم ودعمه هو:

- أ- أمر خاص بالتوجيه التربوي أما إدارة المدرسة فمسؤولة عن الأمور التنظيمية.
- ب- أمر يعود إلى مدير المدرسة لأنه ليس مسؤولاً عن أداء المعلم المهني وتطويره.
- ت- أمر ضروري ويجب أن يتم بالتعاون والتنسيق مع الموجه التربوي.

ث - أمر يشكل تدخلاً في عمل المعلم ويحدّ من حريته.

٢٨- من المشكلات التي يمكن أن تواجه تطبيق المناهج المطورة:

أ- انخفاض المستوى التحصيلي للمتعلمين.

ب- عدم معرفة المعلمين للأدوار الجديدة التي تتطلبها المناهج المطورة.

ت- غياب بعض المتعلمين عن حضور الحصة الدراسية.

ث- وجود نزاعات بين المعلمين في المدرسة.

٢٩- يُقصد بعملية تطوير المناهج:

أ- استبدال المناهج السائدة بمناهج أخرى جديدة أفضل منها.

ب- حذف موضوعات وأنشطة من المناهج وإضافة أخرى أفضل منها.

ت- إدخال تعديلات معينة على بعض أجزاء المنهاج التي فيها ضعف أو قصور بهدف تحسينها.

ث- إحداث تغييرات وتحسينات شاملة لجميع جوانب المنهاج بهدف الارتقاء بالعملية التعليمية.

٣٠- تتميز الأساليب الحديثة في تطوير المناهج عن الأساليب القديمة بأنها:

أ- تركز على جزئيات المنهاج.

ب- تبتعد عن التجريب.

ت- تنسم بالمرونة.

ث- تقوم على خطوات ارتجالية.

٣١- الترتيب الصحيح للمراحل التي تسير عليها عملية تطوير المناهج هو:

أ- تحديد الاحتياجات- اختيار المحتوى- تحديد الأهداف- التجريب- التنفيذ (التعميم)- التقويم.

ب- تحديد الاحتياجات- تحديد الأهداف- اختيار المحتوى- التنفيذ (التعميم)- المراجعة- التطوير.

ت- تحديد الاحتياجات- تحديد الأهداف- اختيار المحتوى- التجريب- المراجعة- التنفيذ (التعميم)- التقويم- التطوير.

ث- تحديد الأهداف- تحديد الاحتياجات- اختيار المحتوى- التجريب- المراجعة- التنفيذ (التعميم)- التقويم- التطوير.

٣٢- في حال ظهور الحاجة إلى تطوير منهاج معين يمكن أن يشارك في عملية التطوير:

أ- فريق من الموجهين التربويين والمعلمين.

ب- فريق من المعلمين والموجهين وأولياء الأمور.

ت- فريق من المعلمين والإداريين.

ث- الموجهين والخبراء التربويين.

٣٣- النشرة التربوية كأسلوب توجيهي هي وسيلة اتصال:

أ- تفاعلية بين الموجه التربوي والمعلمين تساعد على اكتساب مهارات عديدة.

ب- تفاعلية بين الموجه التربوي والمعلمين تساعد على توطيد العلاقة فيما بينهم.

ت- مكتوبة تشجع الموجهين التربويين على التعلم الذاتي والمطالعة.

ث- مكتوبة يستخدمها الموجه التربوي لإيصال أفكاره وتوجيهاته ومقترحاته للمعلمين.

٣٤- من الموضوعات التي يمكن تضمينها في النشرات التربوية:

- أ- مناقشة بعض المشكلات المتعلقة بتطبيق المناهج التعليمية.
- ب- تدريب المعلمين على بعض المهارات.
- ت- شرح بعض الاستراتيجيات الحديثة وكيفية تطبيقها مع أمثلة.
- ث- اختبار جودة مادة تعليمية أو أسلوب تعليمي معين.

٣٥- يمكن للمعلم تطوير أدائه المهني بنفسه من خلال:

- أ- حضوره دروس نموذجية لزملائه المعلمين.
- ب- اتباعه دورات تدريبية مع زملائه المعلمين.
- ت- تنفيذ بعض الأنشطة الإثرائية المرتبطة بالمناهج التعليمية.
- ث- توظيفه لوسائل تعليمية متنوعة في العملية التعليمية.

٣٦- من الأساليب التوجيهية المناسبة لتنمية مهارات المعلمين المهنية:

- أ- التعليم المصغر ب- الاجتماعات مع المعلمين ت- المؤتمر التربوي ث- الزيارات الصفية

٣٧- يمكن عرض أو تلخيص خبرات بعض الدول في تطوير مناهجها التعليمية باستخدام أسلوب:

- أ- التعليم المصغر ب- البحث الإجرائي ت- النشرات التربوية ث- الزيارة الصفية

٣٨- يمكن النظر إلى تجارب الدول الأخرى في مجال تطوير مناهجها التعليمية على أنها:

- أ- خبرات جيدة لكن لا يمكن الاستفادة منها لأنها مناسبة لبيئة تلك الدول.
- ب- خبرات جيدة لكن تجربتنا الوطنية في تطوير المناهج أفضل بكثير.
- ت- خبرات جيدة يمكن الاستفادة منها وإغناء تجربتنا الوطنية في تطوير المناهج.
- ث- خبرات جيدة يجب أن تطبق في المناهج الوطنية لأنها أفضل بكثير من مناهجنا.

٣٩- من أفضل الأساليب التوجيهية لتنفيذ خطط لحل مشكلات تطبيق المنهاج بالتعاون مع الإدارة والمعلمين:

- أ- الزيارة الصفية ب- التعليم المصغر ت- الزيارات المتبادلة ث- ورش العمل

٤٠- يمكن تشجيع المعلم على تجريب أفكاره الجديدة المتعلقة بالمناهج من خلال:

- أ- إلحاقه بدورات تدريبية حول تطوير أدائه المهني.
- ب- الاستماع إلى أفكاره الجديد في أثناء الاجتماع معه.
- ت- التنسيق معه لتقديم درس عبر المنصة التربوية.
- ث- حثه نحو أخذ رأي زملائه المعلمين في أفكاره الجديدة.

٤١- من الأنشطة التوجيهية التي تسهم في إنشاء علاقات ودية بين المعلمين والمتعلمين:

- أ- الورش التدريبية ب- الرحلات العلمية ت- اجتماعات أولياء الأمور ث- الزيارات المتبادلة بين المعلمين

٤٢ - من الأساليب التوجيهية التي تدعم العلاقات بين المعلمين والإدارة:

- أ- الزيارات المتبادلة بين المعلمين.
- ب- الاجتماعات مع المعلمين.
- ت- ورش العمل.
- ث- الدروس التوضيحية.

٤٣ - من الأنشطة التوجيهية التي تنشئ علاقات ودية تعاونية بين المعلمين وأولياء أمور المتعلمين:

- أ- الدورات التدريبية.
- ب- المعارض التربوية.
- ت- الاجتماعات وجلسات الحوار.
- ث- الرحلات العلمية.

٤٤ - إنشاء علاقات ودية بين جميع الأطراف المعنية بالعملية التعليمية التعلمية هو:

- أ- أمر لا يمكن تحقيقه بين جميع الأطراف على الرغم من أهميته.
- ب- أمر سهل التحقيق ولا يحتاج إلى تخطيط وتنسيق.
- ت- من الأمور التي يلاحظها الموجه التربوي ويرفع فيها تقريراً إلى الجهة المسؤولة.
- ث- من المهام الموكلة إلى الموجه التربوي وينبغي عليه السعي لتحقيقها.

ملحق (٩) سلم تصحيح الاختبار المعرفي

رقم السؤال	الإجابة	رقم السؤال	الإجابة
١	ب	٢٣	ب
٢	ت	٢٤	ث
٣	ث	٢٥	ت
٤	ت	٢٦	ب
٥	أ	٢٧	ت
٦	ث	٢٨	ب
٧	ب	٢٩	ث
٨	أ	٣٠	ت
٩	ث	٣١	ت
١٠	ت	٣٢	ب
١١	ب	٣٣	ث
١٢	ث	٣٤	ت
١٣	ت	٣٥	أ
١٤	أ	٣٦	أ
١٥	ت	٣٧	ت
١٦	ب	٣٨	ت
١٧	ت	٣٩	ث
١٨	أ	٤٠	ت
١٩	ث	٤١	ب
٢٠	ب	٤٢	ت
٢١	ب	٤٣	ت
٢٢	ب	٤٤	ث

ملحق (١٠) اختبار المواقف التربوية للموجهين التربويين في صورته النهائية

الموجه التربوي المحترم / الموجهة التربوية المحترمة

تقوم الباحثة بدراسة ميدانية بعنوان: " فاعلية برنامج تدريبي مقترح للموجهين التربويين في ممارسة بعض نماذج التوجيه الحديثة وفق احتياجات تطوير المناهج " وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في تربية الطفل.

ولمعرفة فاعلية هذا البرنامج التدريبي قامت الباحثة ببناء اختبار لقياس المستوى المهاري للموجهين التربويين قبل اتباعهم للبرنامج التدريبي وبعده.

تعليمات الاختبار:

- يتكون اختبار المواقف من قسمين: القسم الأول يتضمن المعلومات العامة، والتي يرجى ملؤها قبل الإجابة عن أسئلة الاختبار.
- والقسم الثاني يتكون من مواقف الاختبار وعددها (٢٣) موقفاً تربوياً، موزعين على خمسة مجالات وهي (تخطيط المنهاج/ الإشراف على تنفيذ المنهاج/ تقويم المنهاج/ تطوير المنهاج/ دعم المناخ التربوي).
- ويندرج تحت كل موقف تربوي ثلاثة بدائل يرجى وضع دائرة حول رمز البديل الذي ترونه صحيحاً.
- مدة الاختبار: (٣٠) دقيقة

(مع العلم أن إجاباتكم لن تستخدم إلا لغرض البحث العلمي، وشكراً لتعاونكم.)

- القسم الأول (المعلومات العامة): يرجى التفضل بوضع إشارة (×) في المربع المناسب:

المؤهل العلمي: ☐ تعميق التأهيل التربوي ☐ إجازة في التربية ☐ دراسات عليا (دبلوم - ماجستير وما فوق)

سنوات الخبرة التوجيهية: ☐ أقل من ٥ سنوات ☐ بين ٥ - ١٠ سنوات ☐ أكثر من عشر سنوات

الدورات التدريبية المتبعة: ☐ دورة واحدة ☐ دورتان ☐ ثلاث دورات فأكثر

- القسم الثاني (أسئلة الاختبار): يرجى التفضل بوضع دائرة حول رمز البديل الذي ترونه الأفضل من بين البدائل الثلاثة لكل موقف تربوي:

اختبار المواقف التربوية

الرقم	المواقف التربوية مع بدائلها
١	<p>لاحظت أثناء اطلاعك على خطط أحد المعلمين تركيزها على دوره كمعلم لإنجاز الدرس وتقتصر أهدافها على تقديم المعلومات الجديدة التي يتضمنها كل درس، ماذا تتصرف؟</p> <p>أ- أوجه المعلم نحو التقليل من دوره في أثناء التخطيط للدرس والتركيز على تنويع أنشطة المتعلمين.</p> <p>ب- أوجه المعلم نحو وضع أهداف تركز على مهارات التفكير المتنوعة للمتعلمين وتستند إلى خبراتهم السابقة.</p> <p>ج- أوجه المعلم نحو إشراك المتعلمين في وضع أهداف تعلمهم.</p>
٢	<p>وجدت أحد المعلمين يعاني من صعوبة التخطيط للمناهج المطورة وما زال يخطط لها وفق طرائق تعتمد على الإلقاء وتلقين المعلومات للمتعلمين، ما الخطوة التي تقوم بها لمساعدته على تخطي هذه الصعوبة؟</p> <p>أ- أزوذه باستراتيجيات تعليمية تعليمية حديثة ليحاول تخطط المناهج المطورة وفقاً لها.</p> <p>ب- ألحقه بدورات تدريبية حول تخطيط دروس المناهج المطورة.</p> <p>ت- أطلب إلى زملائه المعلمين مساعدته في تخطيط دروس المناهج.</p>
٣	<p>من خلال زيارتك الميدانية للمدارس، لاحظت أن بعض المعلمين يضعون خططاً للأنشطة والمشروعات بمفردهم دون أن يشركوا المتعلمين في وضعها مما يجعلها بعيدة عن إشباع حاجات المتعلمين وميولهم، فماذا تفعل من أجل تحقيق أبرز أهداف المناهج المطورة، ألا وهو إشباع حاجات المتعلمين وميولهم؟</p> <p>أ- أشجعهم على التقرب من المتعلمين لتعرف حاجاتهم والموضوعات التي يميلون إليها.</p> <p>ب- أوجههم نحو إتاحة الفرصة للمتعلمين لاختيار المشروعات والأنشطة التي تلائم حاجاتهم وميولهم.</p> <p>ت- أتعاون معهم في وضع خطط لأنشطة ومشروعات متنوعة بمشاركة المتعلمين تشبع حاجات المتعلمين وميولهم.</p>
٤	<p>من خلال زيارتك الميدانية للمدارس، لاحظت أن بعض المعلمين يخططون لكثير من أنشطة المناهج المطورة بحيث تساعد على إكساب المعلومات للمتعلمين وتغفل عن إكسابهم مهارات التعامل مع ما يواجههم من مشكلات ومواقف مختلفة، فكيف تدعم المعلم في التخطيط لإكساب المتعلمين مهارات متنوعة يمكن توظيفها في حياتهم اليومية؟</p> <p>أ- أدربه على التخطيط لمواقف حياتية تتضمن مهارات متنوعة يمكن أن يكتسبها المتعلمون.</p> <p>ب- أزوذه بمشكلات أو موضوعات يمكن أن يطرحها على المتعلمين ويثير تفكيرهم من خلالها.</p> <p>ت- أوجهه نحو إتاحة المجال أمام المتعلمين لتطبيق ما تعلموه من موضوعات على أرض الواقع.</p>
٥	<p>وجدت في خطط بعض المعلمين اقتصار تقويم المعلومات والمهارات التي سينميها عند المتعلمين على طرح الأسئلة الشفوية أو توزيع بطاقات بتلك الأسئلة على المتعلمين، كيف تحسن من مستوى التقويم لدى أولئك المعلمين؟</p> <p>أ- أشير إلى أن هذا يشكل نقطة ضعف في أدائهم وأطلب إليهم تغيير أساليب التقويم التي يتبعونها.</p> <p>ب- أقترح عليهم بعض أساليب التقويم الشاملة وأشجعهم على تخطيط التقويم وفقاً لها.</p> <p>ت- أطلب منهم التنوع في الواجبات المنزلية للمتعلمين لتقويم جميع جوانب المتعلم.</p>
٦	<p>من خلال حضورك لبعض اجتماعات أولياء الأمور نقلوا لك شكوى حول صعوبة المناهج وابتعادها عن النمط الذي اعتادوا عليه وعدم قدرتهم على متابعة تعليم أبنائهم، كيف يمكنك معالجة هذا الوضع وتفعيل دور أولياء الأمور في المناهج المطورة؟</p> <p>أ- أكثر من عقد اجتماعات أولياء الأمور لنتم مناقشة كل ما يواجههم من صعوبات في التعامل مع المناهج المطورة.</p> <p>ب- أطلب إلى المعلمين السماح لبعض أولياء الأمور بحضور بعض الحصص الدراسية للاستفادة منها.</p> <p>ت- أنسق مع المعلمين لإشراك بعض أولياء الأمور في اختيار وتخطيط بعض أنشطة المناهج المطورة.</p>

٧	<p>أثناء زيارتك الصفية لاحظت أن المعلم يسيطر على أغلب المواقف التعليمية التعلمية دون ترك الحرية للمتعلمين لاكتساب المطلوب، كيف تتصرف معه؟</p> <p>أ- أجتمع معه بعد الزيارة الصفية وأناقشه حول أسلوبه في إدارة المواقف التعليمية التعلمية حتى أقنعه بضرورة تعديل أسلوبه.</p> <p>ب- أساعده على أن يكون مرشداً للمتعلمين، ميسراً لتعلمهم، مشجعاً لتفاعلهم مع بعضهم ومع المواقف التعليمية.</p> <p>ت- أملأ بطاقة تقييمه بما لاحظته وأخبره بالنتيجة بعد انتهاء الدرس حتى يسعى إلى تعديل أسلوبه.</p>
٨	<p>من خلال زيارتك الصفية، لاحظت أن هناك ضعف تركيز على الأنشطة التي تساعد المتعلم على اكتساب مهارات التعلم الذاتي، مع أن هذه المهارات من أبرز المهارات التي تسعى المناهج المطورة إلى إكسابها للمتعلم. فكيف يمكنك مساعدة المعلمين في تحقيق هذا الهدف؟</p> <p>أ- أوجههم نحو دعم المناهج بأنشطة إثرائية تزيد من مهارات المتعلمين.</p> <p>ب- أرشدهم إلى بعض المراجع والنشرات التعليمية التي تساعدهم في ذلك.</p> <p>ت- أتعاون معهم في إعداد وتنفيذ مشروعات للمتعلمين تنمي لديهم مهارات التعلم الذاتي.</p>
٩	<p>من خلال زيارتك الصفية، لاحظت أن معظم المعلمين يستخدم أسلوب تقويمي واحد، يركز أكثر على معارف المتعلمين. كيف تعالج هذا الموضوع؟</p> <p>أ- أقيم لهم جلسات تدريب على استخدام أساليب التقويم الشاملة التي تغطي جوانب التعلم.</p> <p>ب- أتواصل مع الجهة المسؤولة لكي تجد حلاً لهذا الموضوع.</p> <p>ت- أعقد اجتماعاً معهم وأناقشهم في موضوع أساليب التقويم الشاملة وضرورة توظيفها في المناهج المطورة.</p>
١٠	<p>في أثناء حضورك لأحد اجتماعات أولياء الأمور، تم طرح قضية حاجة بعض المتعلمين إلى دروس إضافية أو إثرائية خارج وقت الدوام الرسمي ليتحسن مستواهم، ما الإجراء الذي تقترحه؟</p> <p>أ- ألزم المعلمين بدوام إضافي وإعطاء دروس أو أنشطة إثرائية للمتعلمين.</p> <p>ب- أنسق مع المعلمين حول تكليف أولياء الأمور بتنفيذ أنشطة إثرائية لأبنائهم تحت إشراف المعلمين ومتابعتهم.</p> <p>ت- أخطط بالتنسيق مع الإدارة لإقامة دورات للمتعلمين خلال أيام العطل لسد حاجاتهم التعليمية.</p>
١١	<p>طلب إليك أحد المعلمين زيارته أثناء الحصة الدراسية لتحديد نقاط الضعف لديه ومساعدته على تحسين أدائه، برأيك ما الإجراء الأفضل لمساعدته؟</p> <p>أ- أصمم بطاقة تقويم لجميع جوانب أدائه ثم أنظم زيارة تقييمية له وأطبق البطاقة عليه، وبعدها وأطلععه على نقاط الضعف في أدائه.</p> <p>ب- أقوم بزيارة صفية له وأملأ بطاقة التقويم المعتادة وأطلععه بعد انتهاء الحصة على نقاط الضعف لديه.</p> <p>ت- أسجل الحصة الدراسية بكامل مواقفها التعليمية التعلمية ليتم تحليلها ومناقشتها مع المعلم وتحديد نقاط القوة والضعف لديه.</p>
١٢	<p>عند تقويمك لأداء أحد المعلمين لم يقتنع بملاحظاتك حول أدائه لذلك لم يأخذ بها، كيف تتصرف حيال ذلك؟</p> <p>أ- أتفق معه على معايير لتقويم الأداء وأجعله يشارك في تقويم أدائه بنفسه استناداً إلى تلك المعايير.</p> <p>ب- أمنحه فرصة لتحسين أدائه وإعادة النظر بملاحظاتي وأحدد له زيارة تقييمية أخرى.</p> <p>ت- أخبر إدارة المدرسة وأوجه للمعلم تنبيهاً لعدم تقيده بالملاحظات التي وضعتها له.</p>

١٣	<p>وردتك عدة شكاوي من عدد من المعلمين الذين تشرف عليهم حول تقصير إدارة المدرسة في دعم عملهم المهني، كيف تتعامل مع هذا الأمر؟</p> <p>أ- أخصص بعض الوقت أثناء زيارة المدارس لتقويم أداء إدارتها في مجال دعم عمل المعلم ومعالجة نقاط الضعف لديها.</p> <p>ب- أقدم تقريراً إلى الجهة المسؤولة حول تقصير إدارات تلك المدارس في دعم عمل المعلم لتأخذ الإجراءات اللازمة.</p> <p>ت- أنظم اجتماعاً مع إدارة كل مدرسة ومعلميها واستمع إلى شكاويهم وأحاول تقديم المساعدة.</p>
١٤	<p>لاحظت في المدارس التي تشرف عليها وجود بعض الصعوبات التي تواجه المعلمين في تطبيق المناهج المطورة ولأسباب متنوعة، ما الإجراء الذي تتخذه في هذا الوضع؟</p> <p>أ- أستمع في اجتماعي مع المعلمين إلى مشكلاتهم وأرفعها ضمن تقرير إلى الجهة المسؤولة لتتخذ فيها.</p> <p>ب- أنظم فرق عمل من المدير وبعض المعلمين ضمن كل مدرسة لتحديد المشكلات التي تواجههم بدقة مع مقترحاتهم.</p> <p>ت- أطلب إلى إدارة كل مدرسة تحديد المشكلات التي تواجه المعلمين لتزويدي بها.</p>
١٥	<p>تمت دعوتك من إدارات بعض المدارس ومعلميها لمناقشة بعض الجوانب التي تحتاج إلى تعديل في منهاج معين، والاستفادة من خبرتك واقتراحاتك في هذا المجال، ماذا تقترح؟</p> <p>أ- أقترح التقيد بالمناهج كما هي لأن تطويرها ليس بالأمر السهل ويحتاج إلى خبراء تربويين في هذا المجال.</p> <p>ب- أعقد اجتماعاً مع المعلمين ونحدد فيه الجوانب التي بحاجة إلى تعديل في المنهاج ونرفعها إلى الجهات المسؤولة.</p> <p>ت- أنظم ورشة عمل لاقتراح خطة لتطوير المنهاج مع المعلمين وإدارة المدرسة لرفعها إلى الجهة المسؤولة.</p>
١٦	<p>لاحظت أن عدداً من المعلمين الذين تشرف عليهم يعانون من صعوبة في التعامل مع المناهج المطورة، وفي حالة استفسار دائمة عن أمور كثيرة متعلقة بالمناهج، ما الأسلوب التوجيهي الأفضل الذي يمكنك من خلاله مساعدتهم في هذا الموضوع؟</p> <p>أ- أعقد اجتماعات مكثفة للمعلمين لمناقشة أمور المناهج المطورة والإجابة عن استفساراتهم.</p> <p>ب- أعد نشرات تربوية حول التطورات التي حصلت في المناهج وكيفية التعامل معها وأزود المعلمين بها.</p> <p>ت- أجيّب عن استفساراتهم وأقدم لهم توجيهات تساعد على تخطي الصعوبات في كل زيارة صفية أقوم بها.</p>
١٧	<p>أنت مكلف بالإشراف على عدد كبير من المعلمين، ومكلف أيضاً بأعمال إدارية كثيرة قد لا تسمح لك بالقيام بأنشطة توجيهية متنوعة تساعد على تطوير أدائهم والمتابعة المستمرة لهم، ما الحل الأمثل برأيك لمساعدتهم في هذا المجال؟</p> <p>أ- أقترح على المعلمين تبادل الزيارات فيما بينهم للاستفادة من خبرات الزملاء في تطوير الأداء المهني.</p> <p>ب- أكلف إدارة كل مدرسة بمتابعة أداء المعلمين وتحديد احتياجاتهم المهنية ورفعها إلى الجهات المسؤولة.</p> <p>ت- أشجع المعلمين على تطوير أدائهم بأنفسهم باستخدام أساليب ونماذج توجيهية متنوعة.</p>
١٨	<p>قمت بتنظيم ورشة عمل مع عدد من المعلمين والمديرين لتقديم اقتراحات وأفكار تساهم في تطوير المناهج، ما الشيء الجديد الذي يمكن توظيفه هنا؟</p> <p>أ- أدعو بعض أولياء أمور المتعلمين إلى الورشة للاستفادة من اقتراحاتهم حول تطوير المناهج.</p> <p>ب- أطلع على خبرات دول أخرى في تطوير مناهجها للاستفادة منها وتقديم أفكار مستوحاة من تلك الخبرات.</p> <p>ت- أبحث عن مشكلات حياتية جديدة أو قضايا معاصرة ليتم إدخالها في المناهج.</p>

١٩	<p>في أحد اجتماعاتك مع المعلمين الذين تشرف عليهم تم طرح مشكلات كانوا قد حددوها سابقاً تواجههم في تطبيق المناهج المطورة، ما الإجراء الذي تتخذه بعد أن تم تحديد تلك المشكلات؟</p> <p>أ- أضع خططاً بالتعاون مع المعلمين والإدارة لحل تلك المشكلات وأشرف على تنفيذها.</p> <p>ب- أكلّف إدارة كل مدرسة بحل المشكلات التي تواجه المعلمين ومساعدتهم على تخطيها.</p> <p>ت- أقدم تقريراً للجهات المسؤولة حول تلك المشكلات مع الحلول المقترحة لكي تتخذ الإجراءات اللازمة.</p>
٢٠	<p>لاحظت من خلال اجتماعاتك مع المعلمين أو قيامك بزياراتك الصفية لهم أن البعض منهم لديه أفكار جديدة حول المناهج يرغب بتقديمها وتجريبها، كيف تدعم المعلمين في هذا الموضوع؟</p> <p>أ- أكلّفهم بتنفيذ دروس نموذجية أمام زملائهم تتضمن الجديد من أفكارهم التي يرغبون بتطبيقها.</p> <p>ب- استخدم أساليب متنوعة لتشجيعهم على تجريب أفكارهم الجديدة مع تقديم التسهيلات الممكنة.</p> <p>ت- أطلب إليهم تقديم أفكارهم الجديدة أثناء زيارتي الصفية لهم وأحدد نقاط القوة والضعف فيها.</p>
٢١	<p>من خلال زياراتك الميدانية للمدارس، لاحظت أن بعض الأنشطة المنفذة تركز على هيمنة المعلم على مجرياتها وتغفل دور المتعلم النشط، مما يضعف التفاعل بين المعلم والمتعلمين، مع أنه من أبرز أهداف المناهج المطورة جعل المتعلمين يشاركون في عملية تعلّمهم بشكل تفاعلي من خلال توفير مناخات ميسرة للتعلّم، جاذبة للمتعلمين تحفز على التفاعل بينهم وبين المعلمين، كيف يمكنك الإسهام في توطيد العلاقات فيما بينهم؟</p> <p>أ- أطلب إلى المعلم إتاحة الفرص أمام المتعلمين للتعبير عن ذاتهم والكشف عن احتياجاتهم ورغباتهم.</p> <p>ب- أكلّف إدارة المدرسة بالاستماع إلى رغبات المتعلمين ومشكلاتهم وإيصالها إلى معلّمهم.</p> <p>ت- أنظّم أنشطة تربوية بالتعاون مع المعلمين لإنشاء علاقات ودية بينهم وبين المتعلمين.</p>
٢٢	<p>تصادفك في كثير من الأحيان وجود مشكلات بين الإدارة والمعلمين كضعف التنسيق أو قلة في التفاهم والتعاون فيما بينهم، كيف تتصرف لتوطيد العلاقات بين الإدارة والمعلمين؟</p> <p>أ- أعقد اجتماعات مع الإدارة والمعلمين للاستماع إلى مشكلاتهم ومحاولة حلها.</p> <p>ب- أنفذ أنشطة متنوعة بين الإدارة والمعلمين تشجّع التعاون بينهم وتعود بالفائدة على العملية التربوية.</p> <p>ت- أطلب إلى إدارة كل مدرسة إشراك المعلمين في وضع خطط المدرسة وتنظيم نشاطاتها.</p>
٢٣	<p>وردتك شكاوي من عدد من أولياء الأمور حول قلة التواصل مع المعلمين وعدم قدرة اجتماعات أولياء الأمور على تغطية جميع القضايا التي يرغبون بمناقشتها، ما الإجراء الذي تقوم به للتقريب لدعم العلاقات بين المعلمين وأولياء الأمور؟</p> <p>أ- أخطط لتنفيذ أنشطة توجيهية مع المعلمين يشارك فيها أولياء الأمور لإدارة جلسات حوار فيما بينهم.</p> <p>ب- أطلب إلى المعلمين إنشاء مجموعات تواصل إلكترونية مع عدد من أولياء الأمور ليجيبوا عن استفساراتهم.</p> <p>ت- أطلب إلى إدارة المدرسة عقد اجتماعات أسبوعية للمعلمين وأولياء الأمور لزيادة التواصل فيما بينهم ومناقشة ما يرغبون به.</p>

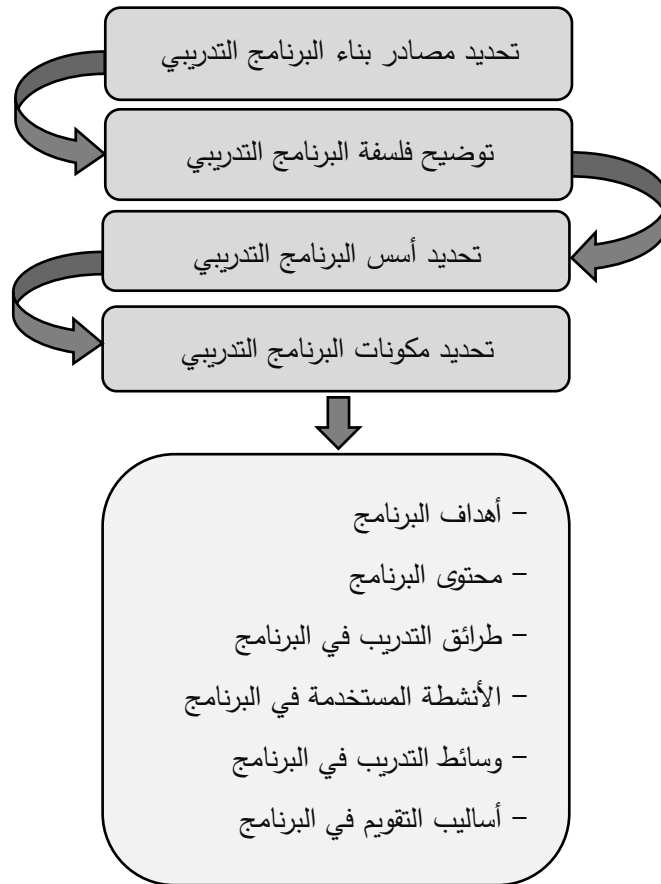
ملحق (١١) سلم تصحيح اختبار المواقف التربوية

رقم الموقف	البديل الصحيح	رقم الموقف	البديل الصحيح
١	ب	١٣	أ
٢	أ	١٤	ب
٣	ت	١٥	ت
٤	أ	١٦	ب
٥	ب	١٧	ت
٦	ت	١٨	ب
٧	ب	١٩	أ
٨	ت	٢٠	ب
٩	أ	٢١	ت
١٠	ب	٢٢	ب
١١	ت	٢٣	أ
١٢	أ		

ملحق (١٢) دليل البرنامج التدريبي المقترح للموجهين التربويين

تمهيد:

أضحى تدريب الموجهين التربويين من أولويات عمليات التطوير التربوي، نظراً لأهمية مكانتهم وأهمية الأدوار والوظائف الملقاة على عاتقهم، ولا سيما بعد عملية تطوير المناهج التي ألفت عليهم مسؤوليات جديدة، وهذا يقتضي الاهتمام أكثر بتدريبهم، والعمل على تصميم برامج تدريبية لهم على أساس احتياجاتهم التدريبية. لذلك تم بناء هذا البرنامج التدريبي ليتمكن الموجهين التربويين من القيام بأدوارهم في عملية تطوير المناهج على أكمل وجه. وقد مر بناء هذا البرنامج إلى بمراحل رئيسة، يوضحها الشكل (١) الآتي:



شكل (١) مراحل بناء البرنامج التدريبي

وفيما يأتي عرض مفصل للمراحل السابقة:

١- مصادر بناء البرنامج التدريبي:

تمت الاستعانة بعدة مصادر من أجل بناء البرنامج التدريبي، وهي:

- ١-١- الاحتياجات التدريبية للموجهين التربويين في عملية تطوير المناهج التي تم تحديدها بناءً على نتائج تطبيق استبانة الاحتياجات التدريبية، وكانت (٢٣) احتياجاً تدريبياً موزعةً على خمسة مجالات كما يوضحها الجدول (١) الآتي:

جدول (١) الاحتياجات التدريبية للموجهين التربويين في عملية تطوير المناهج

المجال	الاحتياجات التدريبية الكبيرة ضمن كل مجال
تخطيط المنهاج	<p>١- مساعدة المعلمين على تحديد أهداف تشجّع التعلّم الفعال والنشط.</p> <p>٢- تزويد المعلمين بالإستراتيجيات التعليمية التعليمية الحديثة.</p> <p>٣- مساعدة المعلمين على وضع خطط للأنشطة التي تشبع حاجات المتعلمين وميولهم.</p> <p>٤- تدريب المعلمين على التخطيط لمواقف حياتية تكسب المتعلمين مهارات متنوعة.</p> <p>٥- تدريب المعلمين على تخطيط تقويم المتعلمين وفق أساليب تقويم حديثة.</p> <p>٦- إشراك أولياء الأمور في اختيار أو تخطيط بعض أنشطة المنهاج بالتنسيق مع المعلمين.</p>
الإشراف على تنفيذ المنهاج	<p>٧- مساعدة المعلم على تفعيل أدواره الجديدة التي تتطلبها المناهج المطورة.</p> <p>٨- تدريب المعلمين على تنمية مهارات التعلم الذاتي للمتعلمين أثناء تنفيذ المواقف التعليمية.</p> <p>٩- تدريب المعلمين على توظيف أساليب التقويم الحديثة المناسبة لأنشطة المناهج المطورة.</p> <p>١٠- إشراك أولياء الأمور في تنفيذ بعض الأنشطة الإثرائية للمتعلمين بالتنسيق مع المعلمين.</p>
تقويم المنهاج	<p>١١- تسجيل المواقف التعليمية التعليمية أثناء الزيارة الصفية ليتم تحليلها مع المعلم.</p> <p>١٢- إشراك المعلم في تقويم أدائه.</p> <p>١٣- تقويم أداء إدارة المدرسة في الإشراف على عمل المعلم.</p> <p>١٤- الإشراف على تكوين فرق بحثية في كل مدرسة لتحديد المشكلات التي تعوق تطبيق المناهج المطورة.</p>
تطوير المنهاج	<p>١٥- اقتراح خطة متكاملة لتطوير المنهاج بالتعاون مع الأطراف المعنية.</p> <p>١٦- إعداد نشرات تربية للمعلمين متعلقة بعملية تطوير المناهج.</p> <p>١٧- تشجيع المعلمين على تطوير أدائهم المهني بأنفسهم.</p> <p>١٨- توظيف خبرات بعض الدول في تقديم مقترحات تخدم عملية تطوير المناهج.</p> <p>١٩- الإشراف على تنفيذ خطط لحل مشكلات تطبيق المناهج المطورة.</p>
دعم المناخ التربوي	<p>٢٠- تشجيع المعلمين على تجريب الجديد من أفكارهم التي تدعم المنهاج.</p> <p>٢١- الإشراف على تنفيذ أنشطة تنشئ علاقات ودية بين المعلمين والمتعلمين.</p> <p>٢٢- ممارسة الأنشطة التوجيهية التي تنشئ علاقات ودية بين المعلمين ومديرهم.</p> <p>٢٣- ممارسة الأنشطة التوجيهية التي تنشئ علاقات ودية بين المعلمين وأولياء الأمور.</p>

١-٢- الأدبيات التربوية ذات الصلة بتخطيط البرامج التدريبية.

١-٣- الاطلاع على البرامج التدريبية في دراسات (أبو شاهين، ٢٠١١؛ اسماعيل، ٢٠٠١؛ البصيص، ٢٠٠٧؛ زيدان، ٢٠٢٠؛ السباعي، ٢٠١٧؛ سليم، ٢٠١٥؛ صبح، ٢٠١٦).

١-٤- الحقايب التدريبية للدورات وورش العمل التي أقامتها وزارة التربية للمعلمين والموجهين في مجال المناهج المطورة لعام ٢٠١٧م - ٢٠١٨م.

٢- فلسفة البرنامج التدريبي:

يستند البرنامج التدريبي بشكل عام إلى فلسفة التوجيه التربوي بمفهومه الحديث التي تنظر إلى عملية التوجيه التربوي كعملية ديمقراطية تقوم على الاحترام المتبادل بين الموجه والمعلم، وكعملية إنسانية هدفها تقديم خدمات اجتماعية إنسانية من خلال قيام الموجه بتوثيق علاقاته مع المعلمين، والتفاعل معهم ومساعدتهم على إزالة الصعوبات التي تواجههم، والتعامل معهم كأفراد بينهم فروق تجب مراعاتها، كما تنظر فلسفة التوجيه الحديث إلى الموجه بوصفه قائداً تربوياً تُلقى عليه مسؤوليات القيادة التشاركية والاستفادة من قدرات جميع المعلمين والسعي لتطويرها وتشجيعهم على التجريب والإبداع المتصل بالعملية التربوية، وكل ما تم ذكره نجده بوضوح في نماذج التوجيه الحديثة التي قام البرنامج التدريبي استناداً لها.

ويمكن ذكر بعض النظريات التي تستند إليها فلسفة البرنامج، وهي:

- النظرية السلوكية التي ركزت على مراقبة ودراسة السلوك الظاهري للمعلم في الصف، وكيف يمكن تعديله بما يطور عملية التعليم كما هو الوضع في التوجيه العلاجي (الإكلينيكي).
- نظرية العلاقات الإنسانية التي دعت إلى الاحترام المتبادل بين الأطراف وتقدير الآخرين وتشجيعهم على الإنجاز والإبداع، والتي أدت إلى ظهور أنماط جديدة من التوجيه كالتشاركي والمتنوع والإبداعي وأعطت فيها للمعلم الحرية ليختار من عدة أساليب توجيهية ليطور نفسه.
- النظرية البنائية ويظهر تأثيرها من خلال اعتبار المعلم عنصراً فاعلاً في تكوين قناعاته ومعرفته المهنية، وتؤكد على مشاركته في العملية التوجيهية مع إعطائه الثقة، ويكون دور الموجه مثيراً للمعلم وميسراً وداعماً له مع احترام الفروق الفردية بين المعلمين كما في التوجيه الإبداعي والمتنوع والتشاركي والتطويري.
- نظرية النظم المفتوحة التي تتناول العملية التوجيهية من عدة أنظمة جزئية ترتبط بالسلوك الإشرافي للموجهين والسلوك التعليمي للمعلمين والسلوك التعليمي للمتعلمين كما هو الوضع في التوجيه التشاركي والتوجيه بالأهداف.
- كما يستند البرنامج إلى الأسس الفلسفية المعتمدة في عملية تطوير المناهج التربوية السورية، ويمكن ذكر أبرز هذه الأسس:

- التأكيد على الدور الفاعل والإيجابي للمتعلم.
 - التخطيط للمناهج وفق التعلّم النشط وطرائق التعليم الفعال.
 - ربط المدرسة بالبيئة المحلية (ربط التعليم بالحياة) من خلال توظيف مواقف حياتية في العملية التعليمية التعليمية.
 - مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين والاستجابة لحاجاتهم وميولهم المتنوعة.
- ٣- أسس البرنامج:

استند البرنامج التدريبي المقترح إلى مجموعة من الأسس تمت مراعاتها، وهذه الأسس هي:

٣-١ - الأسس المعرفية:

تمثلت الأسس المعرفية التي يقوم عليها البرنامج التدريبي المقترح فيما يأتي:

- مراعاة ما لدى الموجهين التربويين من معارف ومهارات سابقة، قد يكونوا اكتسبوها من الدورات التدريبية التي اتبعوها سابقاً.
- تحديد الموضوعات التي ينبغي تقديمها للموجهين التربويين وتدريبهم عليها لتلبية كافة احتياجاتهم التدريبية المستهدفة.
- توفير التنوّع في المحتوى المعرفي للبرنامج التدريبي.
- مواكبة محتوى البرنامج للتطورات المعرفية الحديثة.
- المرونة، بحيث يُسمح بإجراء تعديلات على المحتوى المعرفي للبرنامج، قد تفرضها ظروف التطبيق.

٣-٢ - الأسس النفسية:

تمثلت الأسس النفسية التي يقوم عليها البرنامج التدريبي المقترح فيما يأتي:

- التعامل مع كل متدرب على أنه حالة خاصة، ومنحه فرصة المشاركة الإيجابية، والاختيار، وإبداء الرأي في طرائق التدريب وموضوعاته، واعتبار المتدرب هو الهدف الأساسي من البرنامج التدريبي، وهو المستفيد الأول منه.
- ربط محتوى البرنامج بحاجات المتدربين وميولهم، وخبراتهم المرتبطة بتنفيذ العملية التوجيهية في مجالاتها المختلفة، مما يزيد من دافعيتهم للتدرب.
- إتاحة الوقت الكافي لكي يتدرب المتدربون وفق إمكانياتهم وقدراتهم الفردية، مع التوجيه وتقديم المساعدة والتوضيح لبعض الأمور، لتحقيق أهداف البرنامج لديهم.

٣-٣ - الأسس التربوية:

تمثلت الأسس التربوية التي يقوم عليها البرنامج التدريبي المقترح فيما يأتي:

- يتم التدريب في البرنامج من خلال نماذج توجيهية حديثة، والتي تراعي عناصر التفاعل والمشاركة والتعاون بين المتدربين، وتركز على احتياجات تطوير المناهج التربوية.
- اختيار محتوى البرنامج التدريبي بالتركيز على مواقف تحدث بين الموجه التربوي والمديرين أو المعلمين أو أولياء الأمور بما يخدم عملية تطوير المناهج التربوية.
- العمل على وضع مواقف تحاكي الواقع لتوظيف نماذج توجيهية حديثة تلبي احتياجات تطوير المناهج التربوية.
- المدرب هو العامل المساعد في عملية التدريب لدى المدرب، فهو مدير للجلسات التدريبية، والمصمم للموقف التدريبي، وهو الذي يجيب عن استفسارات المتدربين ويحرك عملية التدريب وهو المشرف على أداء المتدربين، كما أنه المشارك في أغلب الأحيان في النشاط التدريبي كفرد من أفراد المجموعة أو الموقف التدريبي.
- استخدام نماذج توجيهية حديثة في البرنامج التدريبي بما يتناسب مع الاحتياجات التدريبية المحددة وبما يتوافق مع إمكانية تطبيق الموجهين التربويين لها فيما بعد.
- مراعاة التنوع في استخدام نماذج التوجيه الحديثة ضمن الجلسات، فلا يوجد نموذج توجيهي أفضل من غيره، وإنما الموقف التدريبي هو الذي يحدد أي من النماذج التوجيهية هو المناسب.
- إعلام المتدربين بالأهداف المطلوب تحقيقها قبل البدء بكل جلسة تدريبية.
- تشجيع المتدربين على التدريب الذاتي والمستمر.
- اعتماد مبدأ التفاعلية، من خلال إيجابية المتدربين في أثناء الأنشطة أو المواقف التدريبية، التي تتطلب توظيف النماذج التوجيهية المحددة في البرنامج التدريبي، بالإضافة إلى ما تتضمنه الجلسات من أوراق عمل، وأساليب تقييم.
- تقديم تغذية راجعة مستمرة وفورية بعد تمكن المتدربين من المهارات والمعارف المستهدفة.
- الاعتماد على الاحتياجات التدريبية، التي حددها الموجهون التربويون على استبانة الاحتياجات، حيث تم تحويلها إلى أهداف تدريبية خاصة للبرنامج.
- استخدام طرائق أخرى مساندة إلى جانب نماذج التوجيه الحديثة في الجلسات التدريبية، حيث يتم المزج بين الجوانب النظرية والجوانب التطبيقية بحسب ما تقتضيه المواقف التدريبية.
- توظيف مختلف وسائط التدريب (عروض تقديمية، أوراق عمل، بطاقات، نشرات ورقية عن موضوعات الجلسات.. وغيرها) خلال الجلسات التدريبية.
- التركيز على المهارات المطلوب التدرب عليها أكثر من المعارف والمعلومات.
- تنوع أساليب التقييم وشموليتها، حيث يشمل التقييم ثلاثة مراحل هي: قبل التدريب (تقييم قبلي)، وأثناء التدريب (التقييم البنائي)، وبعد التدريب (التقييم النهائي).
- التركيز على نقل أثر التدريب إلى الميدان، من خلال تأكيد ضرورة تطبيق ما تدرب عليه الموجهون التربويون في أثناء ممارستهم لمهامهم التوجيهية.

٣-٤ - الأسس الاجتماعية:

تمثلت الأسس الاجتماعية التي يقوم عليها البرنامج التدريبي المقترح فيما يأتي:

- تضمين محتوى البرنامج مواقف متنوعة، تكون أداة أو وسيلة لتطوير أداء المتدربين وتخدم العملية التربوية.
- تدريب الموجهين التربويين من خلال المواقف التي يتضمنها البرنامج على استخدام مهارات حل المشكلات لمواجهة ما يعترضهم من عوائق في عملهم المهني.
- إكساب الموجهين التربويين بعض الاتجاهات التي تساعدهم على التفاعل مع أطراف العملية التربوية والعمل بتشاركية وديمقراطية معهم.
- تمكين الموجهين التربويين من ممارسة نماذج توجيهية حديثة تقوم على الاحترام المتبادل والعلاقات الإنسانية مع جميع العاملين، والاستفادة من قدرات جميع المعلمين والسعي لتطويرها وتشجيعهم على التجريب والإبداع المتصل بالعملية التربوية.

٤ - تحديد مكونات البرنامج التدريبي:

إنّ أي برنامج تدريبي له مكوناته وعناصره الأساسية التي يُبنى وفقاً لها، وبعد الرجوع إلى الأدب التربوي والدراسات السابقة التي تناولت بناء برامج تدريبية، قامت الباحثة بتحديد مكونات البرنامج التدريبي على النحو الآتي:

- **الهدف العام للبرنامج التدريبي:** يهدف البرنامج إلى تلبية احتياجات الموجهين التربويين التدريبية في عملية تطوير المناهج التربوية من خلال ممارسة بعض نماذج التوجيه الحديثة.
- **الأهداف الخاصة بمجالات الاحتياجات التدريبية:** تم وضع هذه الأهداف وفق الاحتياجات التدريبية التي تم تحديدها بناءً على استبانة الاحتياجات بمجالاتها الخمسة، أي تم تحويل الاحتياجات التدريبية إلى أهداف تدريبية، ينبغي أن يكون الموجه التربوي قادراً على تحقيقها من خلال البرنامج التدريبي، وهي كالاتي:
- في مجال تخطيط المنهاج:
- يساعد المعلمين على تحديد أهداف تشجّع التعلّم الفعال والنشط.
- يزود المعلمين بالإستراتيجيات التعليمية التعلمية الحديثة.
- يساعد المعلمين على وضع خطط للأنشطة التي تشجع حاجات المتعلمين وميولهم.
- يدرّب المعلمين على التخطيط لمواقف حياتية تكسب المتعلمين مهارات متنوعة.
- يدرّب المعلمين على تخطيط تقويم المتعلمين وفق أساليب تقويم حديثة.
- يشرك أولياء الأمور في اختيار أو تخطيط بعض أنشطة المنهاج بالتنسيق مع المعلمين.
- مجال الإشراف على تطبيق المنهاج:

- يساعد المعلم على ممارسة أدواره الجديدة التي تتطلبها المناهج المطورة.
- يدرّب المعلمين على تنمية مهارات التعلم الذاتي للمتعلمين أثناء تنفيذ المواقف التعليمية.
- يدرّب المعلمين على توظيف أساليب التقويم الحديثة المناسبة لأنشطة المناهج المطورة.
- يشرك أولياء الأمور في تنفيذ بعض الأنشطة الإثرائية للمتعلمين بالتنسيق مع المعلمين.
- في مجال تقويم المنهاج:
- يسجل المواقف التعليمية التعليمية أثناء الزيارة الصفية ليتم تحليلها مع المعلم.
- يشرك المعلم في تقويم أدائه.
- يقوم أداء إدارة المدرسة في الإشراف على عمل المعلم.
- يشرف على تكوين فرق بحثية في كل مدرسة لتحديد المشكلات التي تعوق تطبيق المناهج المطورة.
- في مجال تطوير المنهاج:
- يقترح خطة متكاملة لتطوير المنهاج بالتعاون مع الأطراف المعنية.
- يعدّ نشرات تربوية للمعلمين متعلقة بعملية تطوير المناهج.
- يشجع المعلمين على تطوير أدائهم المهني بأنفسهم.
- يوظف خبرات بعض الدول في تقديم مقترحات تخدم عملية تطوير المناهج.
- يشرف على تنفيذ خطط لحل مشكلات تطبيق المناهج المطورة.
- في مجال دعم المناخ التربوي:
- يشجع المعلمين على تجريب الجديد من أفكارهم التي تدعم المنهاج.
- يشرف على تنفيذ أنشطة تنشئ علاقات ودية بين المعلمين والمتعلمين.
- يمارس الأنشطة التوجيهية التي تنشئ علاقات ودية بين المعلمين ومديريهم.
- يمارس الأنشطة التوجيهية التي تنشئ علاقات ودية بين المعلمين وأولياء الأمور.
- **الأهداف الإجرائية:** وهي الأهداف المتفرعة عن الأهداف الخاصة بمجالات الاحتياجات التدريبية، وبمعنى آخر هي الأهداف الخاصة بكل جلسة من جلسات البرنامج التدريبي، وقد حاولت الباحثة عند وضعها مراعاة الأمور الآتية:
- أن تصاغ في عبارات واضحة ومحددة.
- أن تتنوع لتشمل كافة مجالات الأهداف (المعرفية والمهارية والوجدانية).
- أن تعمل على تحقيق الأهداف الخاصة بمجالات الاحتياجات التدريبية.
- أن تكون مناسبة لمحتوى الجلسة.
- أن تتناسب مع الوقت المخصص للجلسة.

- أن تكون قابلة للملاحظة والقياس.

والجدول (٢) الآتي يعرض الأهداف الإجرائية لجلسات البرنامج وفق مجالات الاحتياجات التدريبية:

جدول (٢) الأهداف الإجرائية لجلسات البرنامج وفق مجالات الاحتياجات التدريبية

مجالات الاحتياجات التدريبية	الأهداف الإجرائية لكل مجال من مجالات الاحتياجات (يتوقع من الموجه التربوي في نهاية البرنامج أن يكون قادراً على:)
تخطيط المنهاج	<ul style="list-style-type: none"> - يوضح مفهوم التعلم النشط. - يبين أهمية التعلم النشط في العملية التعليمية التعلمية. - يميز بين أدوار المعلم والمتعلم في التعلم النشط. - يضع أهدافاً تشجع التعلم النشط لموقف تعليمي يطرح عليه. - يبين رأيه في توظيف التعلم النشط ضمن المناهج المطورة. - يخطط لمساعدة المعلم في تحديد أهداف تشجع التعلم النشط وفق نموذج توجيهي مناسب. - يقدر قيمة المهارة التي تدرب عليها من خلال كتابة تقرير مختصر في نهاية الجلسة. - يبدي اهتماماً بنموذج التوجيه التطويري الذي تم توظيفه في عملية التدريب من خلال كتابة تقرير مختصر في نهاية الجلسة. - يوضح ميزات طرائق التعلم الحديثة. - يميز بين طرائق التعليم الحديثة. - يعبر عن موقفه من طرائق التعلم الحديثة التي تتطلبها المناهج المطورة. - يخطط لتزويد المعلم بطرائق تعلم حديثة مستخدماً نموذجاً توجيهياً مناسباً. - يقدر قيمة دوره في تزويد المعلم بطرائق التعلم الحديثة من خلال كتابة تقرير مختصر في نهاية الجلسة. - يبدي اهتماماً بالنموذج التوجيهي الذي تم توظيفه في عملية التدريب من خلال كتابة تقرير مختصر في نهاية الجلسة. - يوضح مبررات ربط المناهج التعليمية بحاجات وميول المتعلمين. - يستنتج طريقة ربط المناهج بحاجات المتعلمين وميولهم. - يخطط لمساعدة المعلم في تخطيط أنشطة تشبع حاجات المتعلمين وميولهم مستخدماً النموذج التوجيهي المناسب. - يقدر قيمة المهارة التي تدرب عليها من خلال كتابة تقرير مختصر في نهاية الجلسة. - يبدي اهتماماً بنموذج التوجيه التشاركي الذي تم توظيفه في عملية التدريب من خلال كتابة تقرير مختصر في نهاية الجلسة. - يذكر أبرز المهارات التي تسعى المناهج المطورة لإكسابها للمتعلمين. - يقترح بعض المواقف الحياتية التي يمكن تضمينها في المناهج المطورة. - يخطط لتدريب المعلمين على التخطيط لمواقف حياتية تكسب المتعلمين مهارات متنوعة مستخدماً النموذج التوجيهي المناسب. - يقدر قيمة دوره في تنمية المهارات الحياتية للمتعلمين من خلال كتابة تقرير مختصر في

<p>نهاية الجلسة.</p> <ul style="list-style-type: none"> - يقدر قيمة نموذج التوجيه التشاركي الذي تم توظيفه في عملية التدريب على المهارة من خلال كتابة تقرير مختصر في نهاية الجلسة. - يوضح أهمية أساليب التقويم الحديثة. - يعدد بعض أساليب التقويم الحديثة التي تعتمد عليها المناهج التعليمية المطورة. - يميز بين أساليب التقويم القديمة وأساليب التقويم الحديثة. - يخطط لتدريب المعلم على توظيف أساليب تقويمية حديثة مناسبة لأنشطة المناهج المطورة مستخدماً نموذجاً توجيهياً مناسباً . - يقدر قيمة المهارة التي تدرب عليها من خلال كتابة تقرير مختصر في نهاية الجلسة. - يبدي اهتماماً بنموذج التوجيه المتنوع الذي تم توظيفه في عملية التدريب على المهارة من خلال كتابة تقرير مختصر في نهاية الجلسة. - يبين دور أولياء الأمور في عملية تخطيط المناهج التعليمية. - يوضح موقفه من إشراك أولياء الأمور في اختيار وتخطيط أنشطة المناهج. - يضع خطة توجيهية لإشراك أولياء الأمور في تخطيط بعض أنشطة المناهج المطورة باستخدام نموذج توجيهي مناسب. - يقدر قيمة دوره في إشراك أولياء الأمور في المناهج المطورة من خلال كتابة تقرير مختصر في نهاية الجلسة. - يقدر قيمة نموذج التوجيه الحديث الذي تم توظيفه في عملية التدريب على المهارة من خلال كتابة تقرير مختصر في نهاية الجلسة. 	
<ul style="list-style-type: none"> - يميز بين أدوار المعلم الجديدة التي تتطلبها المناهج التعليمية المطورة وأدواره السابقة. - يدرب المعلم على أدواره الجديدة مستخدماً نموذجاً توجيهياً مناسباً. - يبدي رأيه في أدوار المعلم الجديدة بالنسبة للمناهج المطورة. - يقدر قيمة دوره في مساعدة المعلم على ممارسة أدواره الجديدة من خلال كتابة تقرير مختصر في نهاية الجلسة. - يقدر قيمة نموذج التوجيه المتنوع الذي تم توظيفه في عملية التدريب على المهارة من خلال كتابة تقرير مختصر في نهاية الجلسة. - يوضح مفهوم التعلم الذاتي. - يعدد مهارات التعلم الذاتي للمتعلم التي أكدت عليها المناهج المطورة. - يدرب المعلم على تنمية مهارات التعلم الذاتي لدى المتعلمين أثناء المواقف التعليمية مستخدماً نموذجاً توجيهياً مناسباً. - يقدر قيمة المهارة التي تدرب عليها من خلال كتابة تقرير مختصر في نهاية الجلسة. - يقدر قيمة نموذج التوجيه المتنوع الذي تم توظيفه في عملية التدريب على المهارة من خلال كتابة تقرير مختصر في نهاية الجلسة. - يميز بين أساليب التقويم القديمة وأساليب التقويم الحديثة التي اعتمدتها المناهج التعليمية المطورة. - يحدد أداة التقويم المناسبة لأنشطة أو مواقف تعليمية معروضة أمامه. 	<p>الإشراف على تنفيذ المناهج</p>

<ul style="list-style-type: none"> - يدرب المعلم على توظيف أساليب تقييمية حديثة لأنشطة المناهج المطورة مستخدماً نموذجاً توجيهياً مناسباً. - يستنتج دور أولياء الأمور في عملية تنفيذ المناهج التعليمية. - يضع خطة توجيهية لإشراك أولياء الأمور في تنفيذ بعض الأنشطة الإثرائية للمناهج المطورة باستخدام نموذج توجيهي مناسب. - يبدي رأيه في إشراك أولياء الأمور في تنفيذ أنشطة المناهج المطورة. 	
<ul style="list-style-type: none"> - يميز أنواع الزيارات الصفية تبعاً للهدف منها. - بين أهمية التقويم الذاتي بالنسبة للمعلم. - يستنتج أدواره في تشجيع المعلم على التقويم الذاتي. - يوضح موقفه من إشراك المعلم في تقويم أدائه. - يخطط لإشراك المعلم في تقويم أدائه باستخدام نموذج توجيهي مناسب. - يقدر قيمة المهارة التي تدرب عليها من خلال كتابة تقرير مختصر في نهاية الجلسة. - يبدي اهتماماً بنموذج التوجيه الإكلينيكي الذي تم توظيفه في عملية التدريب على المهارة من خلال كتابة تقرير مختصر في نهاية الجلسة. - يوضح دور مدير المدرسة في دعم عمل المعلم. - بين أهمية تقويم أداء مدير المدرسة في دعم المعلم. - يخطط لتقويم أداء المدير في دعم المعلم باستخدام نموذج توجيهي مناسب. - يقدر قيمة دوره في تقويم أداء إدارة المدرسة من خلال كتابة تقرير مختصر في نهاية الجلسة. - يقدر قيمة نموذج التوجيه التشاركي الذي تم توظيفه في عملية التدريب على المهارة من خلال كتابة تقرير مختصر في نهاية الجلسة. - يعدد بعض المشكلات التي تواجه تطبيق المناهج المطورة. - ينظم خطة عمل بالتعاون مع الإدارة والمعلمين لتحديد المشكلات التي تواجههم في تطبيق المناهج المطورة مستخدماً نموذجاً توجيهياً مناسباً. - يقدر قيمة دوره في حل مشكلات تطبيق المناهج المطورة من خلال كتابة تقرير مختصر في نهاية الجلسة. - يقدر قيمة نموذج التوجيه التشاركي الذي تم توظيفه في عملية التدريب على المهارة من خلال كتابة تقرير مختصر في نهاية الجلسة. 	<p>تقويم المنهاج</p>
<ul style="list-style-type: none"> - يعرّف عملية تطوير المناهج. - يميز بين أساليب التطوير الحديثة والقديمة للمناهج التعليمية. - يعدّد مراحل عملية تطوير المناهج بشكل متسلسل. - ينظم ورشة عمل بالتعاون مع الأطراف المعنية لاقتراح خطة تطوير لمنهاج معين مستخدماً نموذجاً توجيهياً مناسباً. - يقدر قيمة دوره في متابعة عملية تطوير المناهج من خلال كتابة تقرير مختصر في نهاية الجلسة. - يقدر قيمة نموذج التوجيه التشاركي الذي تم توظيفه في عملية التدريب على المهارة من خلال كتابة تقرير مختصر في نهاية الجلسة. 	<p>تطوير المنهاج</p>

<ul style="list-style-type: none"> - يعرف النشرات التربوية. - يعطي مثلاً عن الموضوعات التي تتناولها النشرات التربوية. - يخطط بالتعاون مع المعلم لإعداد نشرة تربوية حول إحدى الموضوعات التي تخص المناهج المطورة مستخدماً نموذجاً توجيهياً مناسباً. - يقدر قيمة المهارة التي تدرب عليها من خلال كتابة تقرير مختصر في نهاية الجلسة. - يقدر قيمة النموذج التوجيهي التشاركي الذي تمّ توظيفه في عملية التدريب على المهارة من خلال كتابة تقرير مختصر في نهاية الجلسة. - يقترح طريقة تمكن المعلم من تطوير أدائه بنفسه. - يعدد الأساليب التوجيهية المناسبة لتنمية أداء المعلمين المهني. - يخطط بالتعاون مع المعلم لتطوير أدائه المهني مستخدماً نموذجاً توجيهياً مناسباً. - يقدر قيمة دوره في تشجيع المعلم على النمو المهني الذاتي من خلال كتابة تقرير مختصر في نهاية الجلسة. - يقدر قيمة توظيف النماذج التوجيهية الحديثة المناسبة لتدريب المعلم على النمو المهني الذاتي من خلال كتابة تقرير مختصر في نهاية الجلسة. - يذكر الأساليب التوجيهية المناسبة لعرض خبرات بعض الدول في تطوير مناهجها التعليمية. - ينظم خطة لتوظيف خبرات بعض الدول في تطوير المناهج مع الأطراف المعنية مستخدماً نموذجاً توجيهياً مناسباً. - يبدي رأيه في موضوع الاستفادة من خبرات الدول الأخرى في مجال تطوير المناهج التعليمية. - يقدر قيمة المهارة التي تدرب عليها من خلال كتابة تقرير مختصر في نهاية الجلسة. - يقدر قيمة نموذج التوجيه بالأهداف الذي تمّ توظيفه في عملية التدريب على المهارة من خلال كتابة تقرير مختصر في نهاية الجلسة. - يضع بالتعاون مع الإدارة والمعلمين خطة عمل لحل بعض مشكلات تطبيق المناهج المطورة مستخدماً نموذجاً توجيهياً مناسباً. 	
<ul style="list-style-type: none"> - يقترح بعض الطرائق التي تشجع المعلمين على تجريب الجديد من أفكارهم. - يخطط لتشجيع المعلم على تجريب أفكاره الجديدة من خلال نموذج توجيهي مناسب. - يقدر قيمة دوره في دعم المعلم في تجريب أفكاره الجديدة التي تدرب عليها من خلال كتابة تقرير مختصر في نهاية الجلسة. - يبدي اهتماماً بنموذج التوجيه الإبداعي الذي تمّ توظيفه في عملية التدريب على المهارة من خلال كتابة تقرير مختصر في نهاية الجلسة. - يعطي مثلاً عن الأنشطة التي يمكن أن يشرف عليها للإسهام في إنشاء علاقات ودية بين المعلمين والمتعلمين. - يخطط بالتعاون مع المعلم لنشاط يساهم في توطيد علاقه مع المتعلمين باستخدام نموذجاً توجيهياً مناسباً. - يميز الأساليب التوجيهية التي تدعم العلاقات بين المعلمين ومديريهم. - يخطط لتنفيذ أنشطة توجيهية توطد العلاقة بين المعلمين والإدارة مستخدماً نموذجاً توجيهياً 	دعم المناخ التربوي

مناسباً.	
- يحدد الأساليب التوجيهية التي توطد العلاقات بين المعلمين وأولياء أمور المتعلمين.	
- يخطط لتنفيذ أنشطة توجيهية توطد العلاقة بين المعلمين وأولياء الأمور مستخدماً نموذجاً توجيهياً مناسباً.	
- يقدر قيمة دوره في دعم العلاقات بين أطراف العملية التعليمية التعليمية من خلال كتابة تقرير مختصر في نهاية الجلسة.	
- يقدر قيمة توظيف نموذج التوجيه التشاركي في دعم العلاقات بين أطراف العملية التعليمية التعليمية من خلال كتابة تقرير مختصر في نهاية الجلسة.	

أ - محتوى البرنامج:

يُقصد بمحتوى البرنامج الموضوعات التي تم تناولها في جلسات البرنامج، وقد تم اختيار موضوعات البرنامج التدريبي استناداً إلى الاحتياجات التدريبية التي أقرها الموجهون التربويون من خلال الاستبانة، وتم تنظيم محتوى البرنامج في موضوعات تدريبية تناول كل موضوع مجالاً من مجالات الاحتياجات التدريبية، وقد غطت الموضوعات كافة الأهداف (المعرفية والمهارية) المحددة للاحتياجات التدريبية، والجدول (٣) يوضح توزع الموضوعات التدريبية على مجالات الاحتياجات التدريبية:

جدول (٣) توزع الموضوعات التدريبية على مجالات الاحتياجات التدريبية

المجال	عناوين الموضوعات التدريبية في كل مجال	عدد الاحتياجات المستهدفة
تخطيط المنهاج	التعلم النشط (المفهوم - الأهمية - أدوار المعلم والمتعلم)	٦
	استراتيجيات التعلم الحديثة في المناهج المطورة	
	المناهج المطورة وميول المتعلمين وحاجاتهم	
	تنمية مهارات المتعلمين من خلال المواقف الحياتية	
	دور أولياء الأمور في تخطيط المناهج المطورة	
	تخطيط التقويم وفق أساليب التقويم الحديثة	
الإشراف على تطبيق المنهاج	أدوار المعلم الجديدة في المناهج المطورة	٤
	مهارات التعلم الذاتي للمتعلمين	
	دور أولياء الأمور في تنفيذ الأنشطة الإثرائية	
	توظيف أساليب التقويم الحديثة	
تقويم المنهاج	تقويم أداء المعلم	٤
	تقويم أداء إدارة المدرسة	
	مشكلات تطبيق المناهج المطورة	
تطوير المنهاج	متابعة تطوير المناهج المطورة	٥
	النشرات التربوية للمناهج المطورة	
	النمو المهني الذاتي للمعلمين	

	خبرات الدول وتطوير المناهج	دعم المناخ التربوي
	حل مشكلات المناهج المطورة	
٤	تشجيع المعلم على التجريب	
	الأنشطة التوجيهية الداعمة للعلاقات بين المعلمين والإدارة	
	الأنشطة التوجيهية الداعمة للعلاقات بين المعلمين والمتعلمين	
	الأنشطة التوجيهية الداعمة للعلاقات بين المعلمين وأولياء الأمور	
٢٣	٢٣	المجموع

ولقد تم دمج جلسة دور أولياء الأمور في تخطيط المناهج المطورة (من مجال تخطيط المنهاج) وجلسة دور أولياء الأمور في تنفيذ الأنشطة الإثرائية (من مجال تنفيذ المنهاج) في جلسة واحدة بعنوان (دور أولياء الأمور في المناهج المطورة) نظراً لارتباط موضوع الجلستين، كما تم دمج جلسة تخطيط التقويم وفق أساليب التقويم الحديثة (من مجال تخطيط المنهاج) وجلسة توظيف أساليب التقويم الحديثة (من مجال تنفيذ المنهاج) في جلسة واحدة بعنوان (تخطيط التقويم وتنفيذه وفق أساليب التقويم الحديثة) نظراً لارتباط موضوع الجلستين. كما دمجت جلسة تحديد مشكلات تطبيق المناهج المطورة (من مجال تقويم المنهاج) وجلسة حل مشكلات المناهج المطورة (من مجال تطوير المنهاج) في جلسة واحدة بعنوان (مواجهة مشكلات تطبيق المناهج المطورة) نظراً لارتباط موضوع الجلستين. ودمجت الجلسات المرتبطة بالأنشطة التوجيهية (في مجال دعم المناخ التربوي) بجلسة واحدة بعنوان (الأنشطة التوجيهية الداعمة للعلاقات بين أطراف العملية التعليمية) ليصبح عدد الجلسات التدريبية (١٧) جلسة تدريبية.

ب - طرائق التدريب في البرنامج:

تقوم عملية التدريب على مجموعة من طرائق التدريب، التي تصمم لإنجاز مهمة تدريبية معينة، وقد تم اختيار طرائق التدريب بما يتناسب مع محتوى البرنامج ويسهم في تحقيق الأهداف المطلوبة، وانقسمت طرائق التدريب في الجلسات إلى قسمين حسب جانبي التدريب (النظري والعملي) كما يأتي:

الجانب النظري: كان الهدف منه تنمية معارف المتدربين (الموجهين التربويين) حول موضوعات البرنامج المتعلقة باحتياجاتهم التدريبية في المجالات المختلفة. وقد تم استخدام عدة طرائق في هذا الجانب منها: المناقشة، التعلم/ التدريب التعاوني، ورقة الدقيقة الواحدة، فكر - زوج - شارك..

الجانب العملي: كان الهدف منه تنمية مهارات المتدربين (الموجهين التربويين) بما يلبي احتياجاتهم التدريبية المستهدفة. وبالتالي كان الأسلوب التدريبي في هذا الجانب هو نماذج التوجيه الحديثة المحددة

في البرنامج، وهي كالاتي: نموذج التوجيه التشاركي، نموذج التوجيه بالأهداف، نموذج التوجيه التطويري، نموذج التوجيه المتنوع، نموذج التوجيه الإكلينيكي، نموذج التوجيه الإبداعي.

وقد سارت كل جلسة تدريبية في البرنامج وفق الخطوات الآتية:

١- التهيئة للجلسة التدريبية.

٢- عرض الجلسة التدريبية: ويتضمن موضوعات التدريب بما فيها من معارف ومهارات مستهدفة، من خلال اتباع الطرائق والنماذج المناسبة، وتوظيف الوسائط المتنوعة، وأساليب التقويم المرحلي على مدار الجلسة، وأخيراً التقويم النهائي للجلسة ككل.

٣- إنهاء الجلسة التدريبية: يتم فيها التأكيد على أبرز ما تم التدريب عليه، من خلال كتابة تقرير مختصر حول ما عرض في الجلسة.

ت - الأنشطة المستخدمة في البرنامج:

تم اختيار مجموعة من الأنشطة التي تتكامل مع الطرائق والنماذج المستخدمة في التدريب ضمن البرنامج، وهي:

- العمل في مجموعات تعاونية (ثنائية) لاستخلاص الأفكار والمعلومات المرتبطة بالاحتياجات التي يستهدفها البرنامج.
- إنجاز مهمات في أوراق عمل كتابية (بشكل فردي أو بشكل ثنائي).
- قراءة النشرات الورقية حول نماذج التوجيه المستخدمة في البرنامج، وبعض المواد العلمية حول موضوعات البرنامج وتلخيص أبرز النقاط الواردة فيها، ليتم عرضها على المتدربين الآخرين.
- المشاركة في المناقشات وإبداء الرأي حول الأفكار المطروحة، والنماذج المستخدمة في التدريب على المهارات.
- ممارسة التقويم الذاتي للأداء من خلال بطاقة تقويم ذاتي أو مقارنة بنموذج معد مسبقاً.
- تقويم أداء الزملاء في إنجاز المهمات وأداء المهارات.

ث - وسائط التدريب في البرنامج:

حددت الباحثة مجموعة من الأدوات والوسائل المساندة لطرائق التدريب التي تم تنفيذها خلال الجلسات، والتي تساعد على جودة التدريب ونجاحه، ومن الوسائط التدريبية التي تم استخدامها في هذا البرنامج: سبورة، أقلام، أوراق عمل للمتدربين، جهاز حاسوب محمول، جهاز عرض، عروض تقديمية، بطاقات ملونة، نشرات ورقية عن موضوعات الجلسات.. وغيرها.

ج- أساليب التقويم في البرنامج:

يُعدّ التقويم عنصراً مهماً من عناصر بناء البرنامج التدريبي وذلك للوقوف على سلامة سير جلسات التدريب في البرنامج وتحقيقها للأهداف المطلوبة، وفي هذا البرنامج اعتمدت الباحثة أساليب التقويم الآتية:

- التقويم القبلي: وهو التقويم الذي تمّ تنفيذه قبل البدء بتطبيق البرنامج للوقوف على مستوى الموجهين التربويين من خلال تطبيق الاختبار المعرفي ومقياس المواقف التربوية (التطبيق القبلي لأدوات البرنامج).
- التقويم البنائي (المرحلي): وهو التقويم المصاحب للتدريب على موضوعات البرنامج، لتقويم تدريب الموجهين التربويين، ومدى تقدّمهم عبر مراحل تطبيق البرنامج، وتقديم التغذية الراجعة لهم، فلا يقتصر التقويم على كل جلسة تدريبية، وإنما عقب كل جزء خلال الجلسات التدريبية. ومن أساليب التقويم التي تم استخدامها في البرنامج التدريبي:

- التقويم الذاتي: يتم من خلال إتاحة الفرصة للمتدرب لتوظيف مهارة معينة في مواقف تحاكي الواقع، وذلك من خلال اتباع نموذج توجيهي مناسب، ويقوم المدرب بتقويم أدائه استناداً إلى خطوات النموذج المتبع والتي تم الاتفاق عليها مسبقاً. وذلك إما من خلال بطاقة تقويم ذاتي، أو من خلال مقارنة الخطة التي وضعها المتدرب بخطة معدة مسبقاً من قبل المدربة.
- تقويم الأقران: هو تقويم يقوم به أقران المتدرب بعد تنفيذه لمهمة تدريبية، ويساعد هذا النوع من التقويم في تحسين مهارات المتدربين من خلال زيادة قدرتهم على ملاحظة أعمالهم وأفكارهم، وأعمال الآخرين وأفكارهم، وقد تمّ توظيف هذا الأسلوب من التقويم خلال جميع جلسات البرنامج، فبعد أن يقوم أحد المتدربين أو مجموعة منهم بتنفيذ مهمة تدريبية، يقدم باقي المتدربين ملاحظاتهم وأفكارهم حول أداء زميلهم أو زملائهم المتدربين.
- أوراق العمل: تمّ استخدامها في كل جلسة من جلسات البرنامج، لقياس مدى تقدّم المتدربين في المعارف والمهارات الخاصة بكل جلسة.

التقويم النهائي: ويضم نوعين:

- ✓ التقويم النهائي للجلسات التدريبية من خلال إعطاء مهمة معينة للمتدربين للقيام بها في نهاية كل جلسة.
- ✓ التقويم النهائي للبرنامج وهو التقويم الذي يتم بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج للتأكد من تحقق أهداف البرنامج، وتلبية الاحتياجات التدريبية لدى المتدربين، وذلك من خلال تطبيق الاختبار المعرفي ومقياس المواقف التربوية بعد تطبيق البرنامج (التطبيق البعدي لأدوات البرنامج).

جلسات البرنامج التدريبي

مدة الجلسة: ٦٠ د	عنوان الجلسة: لمحة تعريفية عن البرنامج التدريبي	جلسة تمهيدية: (١)
---------------------	--	----------------------

الموضوعات:

- وضع قواعد السلوك النازمة للعمل خلال البرنامج.
- لمحة تعريفية عن البرنامج وتوقعات المتدربين حوله.
- العلاقة بين تطوير المناهج التربوية وتطوير عملية التوجيه.

طرائق التدريب:

مناقشة، عصف ذهني، فكر - زواج - شارك، تعلم تعاوني.

وسائط التدريب:

أقلام - سبورة - لوحة كرتونية، أوراق عمل - عروض تقديمية.

أهداف الجلسة التمهيدية (١): يتوقع من الموجه التربوي في نهاية هذه الجلسة أن يكون قادراً على أن:

- يضع بالتعاون مع المدربة قواعد سلوكية نازمة للعمل في أثناء جلسات البرنامج التدريبي.
- يحدد توقعاته المرجوة حول البرنامج التدريبي.
- يوضح العلاقة بين تطوير المناهج التربوية وتطوير عملية التوجيه التربوي.
- يعبر عن أهمية خضوعه للتدريب والتطوير المستمر.

تنفيذ الجلسة التمهيديّة (١)

الزمن: ٥ دقائق

التهيئة للجلسة:

- تبدأ المدربة الجلسة بإلقاء التحية والترحيب بالموجهين التربويين شاكرة تعاونهم وحضورهم البرنامج.
- تعرّف المدربة بنفسها.
- ثم توضح المدربة للمتدربين أنه سيتم في هذه الجلسة التمهيديّة الاتفاق على قواعد سلوكية ناظمة للعمل في أثناء الجلسات القادمة، وتعرّف مضمون البرنامج التدريبي وأهدافه وآليات العمل فيه، والاستماع إلى توقعاتكم حوله، وتناول موضوع عملية تطوير المناهج وعلاقتها بتطوير عملية التوجيه، وكيف تنتظرون إلى التدريب المستمر للموجه التربوي وتطوير مهاراته.

الزمن: ٥٠ دقيقة

عرض الجلسة:

القواعد السلوكية الناظمة للعمل:

رقم النشاط	موضوع النشاط	الطريقة	الوسائل	زمن النشاط
(١)	صياغة القواعد السلوكية الناظمة للعمل خلال البرنامج	مناقشة	السبورة ولوحة كرتونية	١٠ د

ينفذ هذا النشاط وفق الخطوات الآتية:

- تدير المدربة حواراً مع المتدربين لوضع القواعد السلوكية اللازمة لنجاح البرنامج التدريبي.
- تتوّن المدربة الأفكار المقترحة على السبورة.
- ثم تثبت المدربة الأفكار، التي تم الاتفاق عليها على لوحة كرتونية، والتي تمثل مجموعة القواعد السلوكية الناظمة للعمل خلال جلسات البرنامج التدريبي.

لوحة القواعد
السلوكية
الناظمة للعمل

- الالتزام بموعد بدء وانتهاء الجلسات التدريبية قدر الإمكان.
- التعاون مع الزملاء كأعضاء ضمن فريق.
- استخدام جميع الطرائق والنماذج التوجيهية التي يوجه إليها البرنامج.
- المناقشة حول محتوى التدريب فقط.
- الالتزام بالأنشطة المحددة في البرنامج.
- تقبل الرأي والرأي الآخر.
- تجنب الحديث الجانبي خارج موضوع التدريب.

لمحة تعريفية عن البرنامج والتوقعات حوله:

رقم النشاط	اسم النشاط	الطريقة	الوسائل	زمن النشاط
(٢)	لمحة تعريفية عن البرنامج التدريبي	مناقشة وعصف ذهني	عرض تقديمي، أوراق عمل وأقلام	١٥ د

ينفذ هذا النشاط وفق الخطوات الآتية:

- تقدم المدربة عرضاً تقديمياً عن البرنامج التدريبي، وأهداف البرنامج، وآليات العمل فيه خلال (٥) دقائق.

- توزع على المتدربين أوراق عمل تحوي الأسئلة الآتية:

ورقة عمل (١)	
أجب على الأسئلة الآتية:	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ ما هدف البرنامج التدريبي؟ ▪ على ماذا سيركز البرنامج التدريبي؟ وما الجوانب التي سينميها لدى الموجه التربوي؟ ▪ ما الأسلوب الذي سيتبع في سير الجلسات التدريبية؟ 	

- تطلب المدربة إليهم الإجابة على تلك الأسئلة خلال ٥ دقائق.
- ثم تختار المدربة بشكل عشوائي عدداً من المتدربين وتستمع إلى إجاباتهم مع مناقشتهم حولها وتقديم التغذية الراجعة المناسبة خلال ٥ دقائق.

رقم النشاط	موضوع النشاط	الطريقة	الوسائل	زمن النشاط
(٣)	توقعات حول البرنامج	فكر - زوج - شارك	أوراق وأقلام	١٠ د

ينفذ هذا النشاط وفق الخطوات الآتية:

- توزع المدربة على المتدربين أوراقاً، وتطرح عليهم السؤال الآتي: ما توقعاتكم حول البرنامج التدريبي؟
- تمنحهم دقيقتين لكتابة توقعاتهم على الأوراق.
- تطلب المدربة إلى كل متدرب أن يناقش زميله في التوقعات للوصول إلى توقعات مشتركة خلال دقيقتين.
- تختار المدربة بشكل عشوائي عدداً من المتدربين تستمع إلى توقعاتهم مع إدارة حوار قصير حولها خلال ٥ دقائق.

العلاقة بين تطوير المناهج التربوية وتطوير عملية التوجيه:

رقم النشاط	موضوع النشاط	الطريقة	الوسائل	زمن النشاط
(٥)	العلاقة بين تطوير المناهج وتطوير عملية التوجيه.	تعلم تعاوني (مجموعات ثنائية)	عرض تقديمي، أوراق عمل وأقلام	١٥ د

ينفذ هذا النشاط وفق الخطوات الآتية:

- تقدم المدربة عرضاً تقديمياً للمادة العلمية (١) الآتية:

المادة العلمية (١)

- إن المنظومة التربوية في سعيها المتواصل لمسايرة التطورات المتسارعة في مجالات الاقتصاد وتقنيات الاتصال والشبكات الإلكترونية إنما تنشأ العمل على تطوير العنصر البشري وإعداده لمواجهة متغيرات العالم من حوله وتأهيله للمستقبل.
- وهذا يقتضي من المؤسسات التعليمية بما فيها من إداريين وموجهين ومعلمين أن تعيد النظر في أسس اختيار وتخطيط المناهج، وأساليب التعامل مع المعرفة والاختيار منها بدلاً من أساليب الحفظ والتلقين. وهذا ما سعت إليه وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية عندما بدأت بعملية تطوير مناهجها التعليمية منذ عدة سنوات، ومانتزال مستمرة بها، من خلال المركز الوطني لتطوير المناهج التربوية.
- هذه العملية التطويرية لا تقف عند مرحلة تعليمية دون سواها، ولا عند فئة دون غيرها، ولا عند مرحلة زمنية، بل هي عملية شمولية مستمرة تهدف إلى الارتقاء بمستوى العملية التعليمية التعليمية على اختلاف عناصرها ومراحلها.
- وعند البحث عن رؤية جديدة للتوجيه التربوي لابدّ من تناول مسائل تتصل بأهمية التوجيه التربوي وآليات العمل به، وبالاتجاهات المعاصرة والنماذج التوجيهية الحديثة التي تنوعت وتشكّلت بحسب تغيرات النظم التربوية، والتوسع الهائل في البرامج التعليمية، وهذه بدورها تتطلب التركيز على جودة التعليم ونوعيته من جهة، وتحسين مستوى المخرجات التعليمية من جهة أخرى.
- وعليه فإن تطوير عملية التوجيه التربوي يصبح مطلباً ملحاً وضرورياً لئلا يتناسب مع عملية تطوير المناهج، باعتبار التوجيه التربوي ينبغي أن يكون ممارسة قبل أن يكون علماً أو نظرية، أساسه البحث عن الكيفيات والاتجاهات التي يمكن بها تعديل المواقف التعليمية التعليمية وتحسين مستوى الأداء. ولما كان التوجيه التربوي عملية تربوية ذات نشاطات تعاونية منظمة ومستمرة، صار التقدم في عمليات التوجيه مرهوناً بالبحث عن اتجاهات ونماذج معاصرة أكثر مرونة وابتكاراً، لتوظيفها في الميدان توظيفاً فاعلاً بغية التحسين المتواصل لمهارات الموجهين التربويين ومديري المدارس والمعلمين من أجل تجويد العملية التعليمية التعليمية.

- تقسم المدربة المتدربين إلى مجموعات عمل (ثنائية).

- توزع المدربة ورقة عمل بالمهمة المطلوبة على كل مجموعة.

	<p style="text-align: center;">ورقة عمل (٢)</p> <p style="text-align: center;">تعاون مع زميلك في الإجابة على الأسئلة الآتية:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ ما مبررات تطوير المناهج التربوية؟ ▪ بماذا يجب أن تترافق عملية تطوير المناهج التربوية؟ ▪ كيف تنظر إلى ضرورة إلحاق الموجه التربوي بتدريب مستمر؟ <p style="text-align: center;">الأفكار المتفق عليها:</p> <p>.....</p> <p>.....</p>	
--	--	--

- تشجع المدربة كل مجموعة على النقاش وتبادل الأفكار مع تذكير المتدربين بالوقت المحدد لإنجاز المهمة.
- تطلب المدربة إلى كل مجموعة أن تعرض ما تمّ التوصل إليه من أفكار أمام المجموعات الأخرى.
- تفسح المدربة المجال أمام أفراد المجموعات للمناقشة وإبداء الرأي وتبادل وجهات النظر.
- تناقش المدربة المتدربين في إجاباتهم للوصول إلى نقاط مشتركة وتقريب وجهات النظر.

الزمن: ٥ دقائق

إنهاء الجلسة:

- تطلب المدربة إلى كل متدرب أن يكتب في تقرير مختصر أبرز ما تمّ تناوله من نقاط في هذه الجلسة بهدف المراجعة.
- تستمع المدربة إلى تقارير بعض المتدربين.

مدة الجلسة: ٩٠ د	عنوان الجلسة: لمحة تعريفية عن نماذج التوجيه الحديثة المستخدمة في البرنامج التدريبي	جلسة تمهيدية: (٢)
---------------------	--	----------------------

الموضوعات:

- خصائص نماذج التوجيه الحديثة.
- أنواع نماذج التوجيه الحديثة.
- تطبيقات نماذج التوجيه الحديثة.

طرائق التدريب:

مناقشة- تعلم تعاوني- عصف ذهني

وسائط التدريب:

أفلام- السبورة- أوراق العمل- عرض تقديمي

- أهداف الجلسة التمهيدية الثانية: يتوقع من الموجه التربوي في نهاية هذه الجلسة أن يكون قادراً على أن:
- يوضح سبب ظهور نماذج التوجيه الحديثة.
 - يبين خصائص نماذج التوجيه الحديثة.
 - يوضح أهمية نماذج التوجيه الحديثة.
 - يميز أنواع نماذج التوجيه الحديثة.
 - يعطي مثلاً عن تطبيق نموذج توجيهي معين.
 - يبين موقفه من توظيف نماذج توجيهية حديثة في العملية التوجيهية.

تنفيذ الجلسة التمهيدية (٢)

الزمن: ٥ دقائق

التهيئة للجلسة:

- تبدأ المدربة الجلسة بالترحيب مجدداً بالموجهين التربويين.
- ثم تمهد بالقول: في هذه الجلسة سيتم الحديث عن نماذج التوجيه الحديثة التي ظهرت مع عملية التطوير التربوي، ومع تطور العملية التوجيهية، وسيتم التركيز على بعض تلك النماذج الحديثة لأنه سيتم توظيفها خلال الجلسات التدريبية للبرنامج، سيتم الحديث عن أهميتها وتطبيقاتها وإجراءات تنفيذها.

الزمن: ٨٠ دقيقة

عرض الجلسة:

نماذج التوجيه الحديثة وخصائصها:

- تطرح المدربة على المتدربين مجموعة من الأسئلة لاستثارة تفكيرهم (خلال ٥ دقائق):
ما الأسلوب الذي تتبعه مع المعلم أو المدير أثناء قيامك بالعملية التوجيهية؟ هل تقوم بملء التقارير المطلوبة منك وتملي عليهم توجيهاتك؟ أم تستمع إلى أفكارهم وتطلعهم على التقارير وتشركهم في تقييم أدائهم واقتراح ما يطور ويحسنه؟ هل لهذا الأسلوب أو النمط الذي تتبعه في العملية التوجيهية اسم معين أم فقط هو توصيف للمهام التي أنت مكلف بها؟ وكيف تنظر إلى أسلوبك أو نمطك التوجيهي المتبع؟
- تستمع المدربة إلى إجاباتهم ووجهات نظرهم حول الموضوع المطروح.
- ثم تقدم المدربة عرضاً تقديمياً حول ظهور نماذج التوجيه الحديثة وخصائصها (خلال ٥ دقائق):

المادة العلمية (١)

- أدت التطورات التي صاحبت مفهوم التوجيه التربوي، ودور الموجه التربوي، وتطور النظام التربوي نفسه وعناصره، أي ما طرأ على العملية التوجيهية من تطور، وتأثرها بالتغيرات التربوية والاجتماعية والاقتصادية، إلى ظهور نماذج حديثة في التوجيه إلى جانب النماذج التي كانت موجودة.

- ومن جهة أخرى يمكن القول أنّ نماذج التوجيه الحديثة ظهرت كردّ فعل على الممارسات التوجيهية التي عجزت عن الاستجابة لحاجات المعلمين والتلاميذ وأولياء الأمور، فجاءت وعزّزت الأساليب الديمقراطية في الممارسات التوجيهية، وقوّت من سلطة المعلمين، ووسّعت من مجال التفويض لهم ليصبحوا مشاركين فاعلين في عملية التوجيه (داوني، ٢٠٠٣، ٣٢٣).

- فنماذج التوجيه أخذت اتجاهين، الاتجاه الديكتاتوري ويشمل النماذج التي كانت سائدة في المرحلة الأولى للتوجيه التربوي، وهي مرحلة التفقيش، والاتجاه الديمقراطي الذي تندرج تحته نماذج التوجيه الحديثة، وللتمييز أكثر بين الاتجاهين سنعرض خصائص كل اتجاه منهما:

العلاقة بين الموجه والمعلم علاقة تبعية (رئيس ومرؤوس).
يعتمد الموجه الأسلوب التسلطي في القيادة.
يسود المناخ التوجيهي الحذر والمحابة.
يعطي المعلم أوامراً محدّدة لا يجوز أن يحد منها.
يقوم الموجه بزيارات صفية قليلة ومفاجئة للتحقق من أن المعلم يتبع التعليمات.
يراقب عمل المعلم لتحديد الأخطاء التي يرتكبها، ومحاسبته عليها.
يعطي حكماً تقييمياً سريعاً على عمل المعلم قد يتأثر بأرائه الشخصية.
غاية الموجه التقييم.
ميدان التوجيه عمل المعلم داخل الصف.
يعتمد معايير واحدة لجميع المعلمين.

خصائص
الاتجاه
الديكتاتوري:

العلاقة بين الموجه والمعلم علاقة زمالة وتعاون.
يعتمد الموجه أسلوب الحوار والمشاركة في القيادة.
يسود المناخ التوجيهي الثقة والصدق والموّدة.
يترك للمعلم المبادرة في تحديد ما يقوم به في ضوء الأهداف التربوية التي شارك المعلم أصلاً في وضعها .
يقوم الموجه بزيارات صفية دورية وبالتنسيق مع المعلم، وبعلمه المسبق بهدف مساعدته على تحسين أدائه.
يراقب عمل المعلم، ويشثي على الأداء الجيد، ثمّ يحدّد حاجاته ويساعده على حلّ مشكلاته وتطوير أدائه.
يعتمد على الملاحظة الهادفة والدقيقة لعمل المعلم في إصدار الأحكام التقييمية.
غاية الموجه التقييم وتحسين أداء المعلم.
ميدان التوجيه عمل المعلم في الصف والمدرسة والمجتمع المحلي.
يعتمد معايير تختلف بحسب حاجات كل معلم.

خصائص
الاتجاه
الديمقراطي:

رقم النشاط	موضوع النشاط	الطريقة	الوسائل	زمن النشاط
(١)	نماذج التوجيه الحديثة	تعلم تعاوني (مجموعات ثنائية)	عرض تقديمي، أوراق عمل وأقلام	١٥ د

ينفذ هذا النشاط وفق الخطوات الآتية:

- تقسم المدربة المتدربين إلى مجموعات عمل ثنائية.
- توزع المدربة ورقة عمل بالمهمة المطلوبة على كل مجموعة.

<p>ورقة عمل (١)</p> <p>تعاون مع زميلك للإجابة على الأسئلة الآتية:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ لماذا ظهرت نماذج توجيهية حديثة؟ ▪ بماذا تتميز نماذج التوجيه الحديثة عن النماذج التي كانت سائدة؟ ▪ بين أهمية نماذج التوجيه الحديثة بالنسبة لك كموجه تربوي. <p>الأفكار المتفق عليها:</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>	
--	--

- تشجع المدربة كل مجموعة على النقاش وتبادل الأفكار مع تذكيرهم بالوقت المحدد لإنجاز المهمة.
- تطلب المدربة إلى كل مجموعة أن تعرض ما تمّ التوصل إليه من إجابات أمام المجموعات الأخرى.
- تفسح المدربة المجال أمام أفراد المجموعات للمناقشة وتبادل وجهات النظر.
- تناقش المدربة المتدربين في إجاباتهم للوصول إلى نقاط مشتركة وتقريب وجهات النظر.

أنواع نماذج التوجيه الحديثة:

- تقسم المدربة المتدربين إلى مجموعات عمل ثنائية، وتوزع على كل مجموعة مادة علمية تتضمن معلومات حول نموذج توجيهي حديث واحد على النحو الآتي:

المادة العلمية (٢) بعنوان: نموذج التوجيه التشاركي (التعاوني)

هو نموذج توجيهي يعتمد على مشاركة جميع الأطراف المعنية بالعملية التربوية من موجهين ومديرين ومعلمين وتلاميذ في التخطيط والتنفيذ والتقييم من أجل تحقيق الأهداف التربوية، ويعتمد على نظرية النظم المفتوحة، بحيث يحتوي التوجيه التشاركي على مجموعة أنظمة فرعية مثل السلوك التوجيهي للموجه التربوي، والسلوك الإداري لمديري المدارس، والسلوك التعليمي للمعلمين، والسلوك التعليمي للتلاميذ.

يعمل التوجيه التشاركي على وضع الأهداف بالتشارك مع المدير والمعلمين، ويعمل الجميع على إنجاز مراحل التوجيه التشاركي والتي هي التشخيص والتخطيط والتنفيذ والتقييم.

ما يميز هذا النموذج من التوجيه أنه لا يقتصر على توجيه نشاط المعلم داخل الصف، بل إنه شامل لجميع أنواع النشاط داخل المدرسة وعلى المستوى المحلي.

المادة العلمية (٣) بعنوان: نموذج التوجيه الإكلينيكي (العلاجي)

أسلوب توجيهي موجه نحو تحسين سلوك المعلمين الصففي وممارساتهم التعليمية، عن طريق تسجيل الموقف التعليمي التعليمي الصففي بكامله، وتحليل أنماط التفاعل الدائرة فيه، بهدف تحسين تعلم التلاميذ. وبالتالي يكون دور الموجه في التوجيه الإكلينيكي أن يعمل كزميل صاحب خبرة للمعلم بهدف تحليل تعليمه، والتعاون معه على تحسينه. ويتم التوجيه الإكلينيكي وفق ثلاث مراحل:

مرحلة اللقاء القبلي بين الموجه والمعلم لبناء علاقة وثيقة بينهما، وتوضيح نموذج التوجيه الإكلينيكي للمعلم، وتعريف الموجه بالموقف التعليمي الصففي الذي يحتاج فيه المعلم إلى المساعدة.

مرحلة الملاحظة وجمع المعلومات يتم فيها إجراء تسجيل لمظاهر النشاط الصففي يقوم المعلم في هذه المرحلة بأداء الحصّة وتنفيذ الخطة الدراسية المتفق عليها، وجمع الموجه المعلومات المتعلقة بالمهارات التي يقوم بها المعلم.

مرحلة التحليل ويقوم فيها الموجه بالتعاون مع المعلم بتدقيق المعلومات التي تم جمعها، وتحليلها وتحليل الممارسات الصففية، وبناءً على هذا التحليل يتم تحديد أنماط السلوك التي تحتاج إلى علاج وتحسين.

المادة العلمية (٤) بعنوان: نموذج التوجيه بالأهداف

مجموعة من العمليات التي يشترك في تنفيذها كل من الموجه والمعلم، وتتضمن هذه العمليات تحديد الأهداف المتوخاة تحديداً واضحاً قابلاً للقياس، وتحديد مجالات المسؤولية لكل من الموجه والمعلم في ضوء النتائج المتوقعة، واستعمال المقاييس المحددة لقياس مدى تحقق الأهداف من أجل ضبط سير العملية التوجيهية وتنظيمها. ويقوم على عدة أسس، وهي:

- يميل أداء المعلمين إلى التحسن عندما يفهمون جيداً أهداف المؤسسة التربوية التي يعملون فيها.
- يتجه أداء المؤسسة التربوية إلى التحسن عندما يكون هناك تنسيق وتعاون بين الموجهين التربويين والمعلمين في الأمور التي سيتم إنجازها.

- يتجه أداء المعلمين إلى التحسن عندما يُعطون تغذية راجعة تعينهم على رؤية ما أنجزوه بجدارة وما لم ينجزوه جيداً.

- يتجه أداء المعلمين إلى التحسن عندما يُعطون الفرصة للتعلم والنمو وإذا ما أقر رؤسائهم بما أنجزوه من أعمال، أي أن يعترف المدير أو الموجه بإنجازات المعلم.

المادة العلمية (٥) بعنوان: نموذج التوجيه التطويري

نموذج حديث من التوجيه يهتم بالفروق الفردية لدى المعلمين، من خلال تقديم خدمات توجيهية إشرافية مندرجة للمعلم (توجيه مباشر، تشاركي، غير مباشر)، تهيئ له تطوراً بعيد المدى، ليكون قادراً على اتخاذ القرارات السليمة، وحل المشكلات التي تواجهه.

وينطلق هذا النموذج من قدرة الموجه على استشراف المستقبل ومواكبة المستجدات التربوية، وقدرته على التنبؤ بالحاجات المستقبلية لعمليات تنظيم التعليم والقيادة الإدارية والتربوية، ثم تقديم وإدخال المستجدات التربوية على مناهج التعليم بمختلف عناصرها، والإعداد المسبق للأدوار الجديدة والمهام المنتظرة من المعلم والتلميذ.

التوجيه التطويري يتطلب أساليب وتقنيات حديثة ومتطورة لتقديم الخدمات التوجيهية والإشرافية، وإعداد الكوادر التربوية لأدوارهم المستقبلية، وإكسابهم القدرة على التكيف والمرونة اللازمة لمتابعة التدريب والتطوير والتعلم المستمر.

المادة العلمية (٦) بعنوان: نموذج التوجيه الإبداعي

نموذج توجيهي حديث يقوم على فرضية أن المعلم يستطيع أن يحقق لنفسه أكبر قدر ممكن من النمو الحقيقي إذا أُتيحت له الفرصة لتطوير أساليبه التعليمية بصورة ذاتية، وأن بمقدور الموجه شحذ الهمم وتحفيز القدرات الخلاقة ليبذل المعلم أقصى ما يستطيعه.

الموجه المبدع هو الذي يغذي في المعلمين نشاطهم الإبداعي، وقيادتهم لأنفسهم بأنفسهم، ويساعدهم على التخلص تدريجياً من الاعتماد على التوجيه الخارجي، ويجعلهم يعتمدون على ذكائهم وأعمالهم.

وهو الذي يعمل على اكتشاف قدرات المعلمين، واستخراج جهودهم واستثماره ويوجه طاقاتهم دائماً إلى مساعدة من يعملون تحت إشرافه على النمو في حياتهم الشخصية والمهنية. ثم يعمل على ترقية أعمالهم، ويعتبر نفسه واحداً منهم دون أن يكون متصداً لهم، أو متميزاً عليهم.

المادة العلمية (٧) بعنوان: نموذج التوجيه المتنوع

التوجيه المتنوع هو نموذج توجيهي يراعي تنوع المعلمين من حيث حاجاتهم وقدراتهم المهنية، فيقدم خيارات متعددة ومتنوعة للنمو المهني، ويقدر مهنية المعلمين عن طريق تفعيل دورهم في أنشطة النمو المهني. فهو يقوم على فرضية أن المعلمين مختلفون فلا بد من تنوع التوجيه، بحيث يُعطى المعلم عدة أساليب توجيهية لتطوير قدراته وتنمية مهاراته ليختار منها ما يناسبه. ويتخذ ثلاثة أساليب للتطبيق على المعلمين:

- أسلوب التطوير المكثف: يتم استخدامه للمعلمين الجدد أو ذوي الكفاءة المتوسطة وما دون.
 - أسلوب النمو المهني التعاوني: يتم استخدامه للمعلمين الذين لديهم سنوات خبرة حتى عشر سنوات، أو يمتلكون كفاءة جيدة.
 - أسلوب النمو الذاتي: يتم استخدامه للمعلمين ذوي الخبرة العالية والكفاءة المتميزة.
- وهنا يعرض الموجه التربوي الأساليب الثلاثة أمام المعلم ليختار منها ما يتناسب مع قدراته ومهاراته. والتوجيه المتنوع يؤكد على العمل الجماعي، ويعتمد أساليب وأدوات متنوعة.

- تطلب المدربة إلى كل مجموعة قراءة المادة العلمية واستخلاص النقاط الأساسية منها ليتم عرضها لاحقاً على المجموعات الأخرى ومناقشتها.
- تحدد المدربة (٥ دقائق) للمجموعات لإنجاز ما كلفوا به.
- تطلب إلى كل مجموعة أن تقدم لمحة عن النموذج التوجيهي الذي بحوزتها أمام المجموعات الأخرى مع إدارة نقاش حولها (خلال ٥ دقائق).

رقم النشاط	موضوع النشاط	الطريقة	الوسائل	زمن النشاط
(٢)	أنواع نماذج التوجيه الحديثة	تعلم تعاوني وعصف ذهني	أوراق عمل وأقلام	١٥ د

ينفذ هذا النشاط وفق الخطوات الآتية:

- تقسم المدربة المتدربين إلى أربع مجموعات عمل.
- توزع المدربة على كل مجموعة ورقة عمل واحدة من الأوراق الآتية:

ورقة عمل (٣)

تعاون مع أفراد مجموعتك للإجابة على الأسئلة الآتية:

- متى نستخدم نموذج التوجيه العلاجي؟
- ما الفرق بين التوجيه التعاوني والتوجيه التطويري من حيث الهدف.
- * الأفكار التي اتفقت عليها المجموعة:

.....

.....

ورقة عمل (٢)

تعاون مع أفراد مجموعتك للإجابة على الأسئلة الآتية:

- ما اسم النموذج الذي يهتم بالفروق الفردية لدى المعلمين، من خلال تقديم خدمات توجيهية متدرجة؟
- اذكر اسم نموذج توجيهي آخر وبين أهميته.
- * الأفكار التي اتفقت عليها المجموعة:

.....

.....

ورقة عمل (٥)

تعاون مع أفراد مجموعتك للإجابة على الأسئلة الآتية:

- ما المقصود بنموذج التوجيه بالأهداف؟ ومتى نستخدمه؟
- اذكر أسماء ثلاثة نماذج توجيهية أخرى.
- * الأفكار التي اتفقت عليها المجموعة:

.....

.....

ورقة عمل (٤)

تعاون مع أفراد مجموعتك للإجابة على الأسئلة الآتية:

- ما أساليب تطبيق نموذج التوجيه المتنوع؟
- اذكر صفات الموجه المبدع.
- * الأفكار التي اتفقت عليها المجموعة:

.....

.....

- تطلب المدربة من أفراد كل مجموعة التعاون لإنجاز المهمة المطلوبة في ورقة العمل الخاصة بها.
- تحدد ٥ دقائق لإنجاز المهمة .
- ثم تطلب المدربة إلى كل مجموعة عرض ما توصلت إليه أمام المجموعات الأخرى مع تقديم التغذية الراجعة المناسبة.
- تفسح المجال أمام المتدربين للنقاش فيما بينهم حول المهام التي أنجزوها، وتجيب عن استفساراتهم -إن وجدت-.

تطبيقات نماذج التوجيه الحديثة:

تقدم المدربة عرضاً تقديمياً عن أحد نماذج التوجيه الحديثة (خلال ٥ دقائق)، وكان محتوى العرض ما

المادة العلمية (٨) تطبيق على نموذج توجيهي حديث

تلقى موجه تربوي عدة شكاوي من مدير إحدى المدارس ومن أولياء الأمور، بشأن الأساليب التعليمية التي يتبعها معلم إحدى الصفوف في تدريس أبنائهم، فقام الموجه التربوي بعدة زيارات للمدرسة؛ لمشاهدة حصص صفية للمعلم، ورصد سلوكياته التي لخصها على النحو الآتي:

- كلف المعلم التلاميذ قراءة الدرس بأنفسهم.
- وزع المعلم أوراق التمارين على التلاميذ؛ ليحلوها معتمدين على أنفسهم.
- انشغل المعلم في هذه الأثناء بالتحضير لدرس آخر.
- كان المعلم ينظر من حين لآخر إلى التلاميذ الذين يتحدثون مع بعضهم البعض، أو الذين يغادرون مقاعدهم؛ كنوع من التنبيه.

عندما كان يكمل التلميذ حلّ التمارين، يكلفه المعلم بمباشرة حلّ الواجب البيتي، الذي يحتوي على تدريبات من الكتاب المقرر. المعلم رغم زيارات الموجه التربوي المتكررة له، لم يمارس تعليمياً نشطاً وفعالاً.

لذا، قام الموجه التربوي بعقد لقاءات أولية مع المعلم من أجل التعرف إليه أكثر وموقفه من مهنة التعليم، وفي أثناء اللقاءات أوحى المعلم بأنه نادراً ما يصحح الواجبات البيتية للتلاميذ، يتغيب عن حضور ورشات العمل والحلقات التدريبية ذات الصلة، حيث يرى أنه ليس بحاجة إلى تعلم مهارات جديدة، أو استخدام أساليب حديثة في التدريس؛ لأنه سينتقاع بعد ست سنوات.

وبعد تأمل ومراجعة الموجه التربوي لملاحظاته التي جمعها خلال الزيارات الصفية للمعلم، والمعلومات التي حصل عليها من خلال اللقاء، قام بتصميم خطة لتحسين أدائه، وقدمها له خلال لقائه به مرة ثانية، حيث أخبره بأن استراتيجياته التي يتبعها غير مفيدة لتعلم التلاميذ، وطلب منه رسمياً اتباع الخطوات الآتية لتحسين أدائه:

- ✓ إنهاء الاعتماد المفرط على التلاميذ في أخذهم أدواراً للقراءة الجهرية للدرس.
- ✓ تقليص استخدام التدريبات كاستراتيجية رئيسة في التعليم.
- ✓ تصحيح الواجبات المكتوبة للتلاميذ، وتزويدهم بتغذية راجعة عن أدائهم.
- ✓ الاطلاع على دليل المعلم لكل منهاج يدرسه.
- ✓ القيام بزيارات تبادلية مع زملائه المعلمين في المدرسة أو في مدارس أخرى.

وانتق معه على سلسلة من الزيارات الصفية، التي سيقوم بها الموجه التربوي، بهدف تحسين أداء المعلم، وتزويده بتغذية راجعة تطويرية خاصة باستراتيجيات التعليم؛ ليعمل بموجبه. وبدأ المعلم بتنفيذ خطة التحسين وعلى الرغم من أن التقدم كان بطيئاً، إلا أن أساليب التعليم بدأت بالتغير فعلاً، واستمتع التلاميذ بنشاطات التعلم المتنوعة، وأظهروا مستويات من الاهتمام والتعلم التي ظن المعلم أنها غير ممكنة.

وقرر الموجه التربوي بأن المعلم لا يزال بحاجة إلى الالتحاق بدورة تدريبية؛ من أجل تحسين مهاراته في التعليم، فطلب إليه حضور تدريب فردي يقدمه معلم زميل له في المدرسة بعد أن وافق زميله على تقديم كل المساعدة له. وقد صمم الموجه التربوي والمعلم المدرب خطة للتدريب الفردي للمعلم مع إشراف عليه.

- تدير المدربة نقاشاً مع المتدربين حول ما تم عرضه (خلال ٥ دقائق)، حيث تطرح عليهم الأسئلة الآتية:

- ما أول إجراء اتخذته الموجه التربوي بعد وصول الشكاوي إليه؟
- كيف كان أسلوبه في تقييم أداء المعلم؟ وما الخطوات التي طلبها منه لتحسين أدائه؟
- كيف تابع الموجه عمله مع المعلم؟
- ما الخيارات التي وضعها الموجه أمام المعلم ليطور من مهاراته؟ وهل فرض عليه أحد تلك الخيارات؟

- ماذا نسمي هذا النموذج التوجيهي؟
 - ما رأيك في هذا النموذج التوجيهي؟
- وتستمع المدربة إلى إجابات المتدربين مع تقديم التغذية الراجعة المناسبة.

رقم النشاط	موضوع النشاط	الطريقة	الوسائل	زمن النشاط
(٣)	تطبيقات نماذج التوجيه الحديثة	عصف ذهني	أوراق عمل وأقلام	١٥ د

- توزع المدربة على كل متدرب ورقة العمل الآتية:

	<p>ورقة عمل (٦)</p> <p>من خلال عملك كموجه تربوي، اذكر موقفاً تربوياً واجهك مع أحد المعلمين الذين تشرف عليهم واستدعى منك التدخل لتطوير أدائه، مراعيًا الإجابة على الأسئلة الآتية:</p> <ul style="list-style-type: none"> - هل طلب منك المعلم مساعدته أم أنت من شعر بحاجته إلى تطوير أدائه؟ - ما أول إجراء مارسته مع المعلم؟ وكيف تابعت التقدم في أدائه؟ - هل يشبه الأسلوب الذي اتبعته مع المعلم أحد نماذج التوجيه الحديثة؟ - برأيك أي من نماذج التوجيه الحديثة كان من الأفضل ممارسته في الموقف التربوي الذي واجهك؟ <p>.....</p> <p>.....</p>	
--	---	--

- تحدد المدربة ٥ دقائق لإنجاز المهمة المطلوبة.
- ثم تختار عدداً من المتدربين بشكل عشوائي ليعرضوا ما أنجزوه أمام زملائهم مع إدارة نقاش حول ما يعرض خلال ١٠ دقائق.
- يتم تقديم التغذية الراجعة المناسبة لكل متدرب يعرض عمله.

الزمن: ٥ دقائق

إنهاء الجلسة:

- تطلب المدربة إلى كل متدرب أن يكتب في تقرير مختصر أبرز ما تم تناوله من نقاط في هذه الجلسة بهدف المراجعة.
- تستمع المدربة إلى تقارير بعض المتدربين مع تقديم التغذية الراجعة المناسبة، وتذكيرهم بالنواقص -إن وجدت-.

جلسات البرنامج التدريبي للموجهين التربويين

جلسة تدريبية: (١)	عنوان الجلسة: التعلم النشط (المفهوم - الأهمية - الأدوار)	مدة الجلسة: ٩٠ د
----------------------	---	---------------------

الموضوعات:

- مفهوم التعلم النشط وأهميته.
- أدوار المعلم والمتعلم في التعلم النشط.
- التدريب على مساعدة المعلم في تحديد أهداف تشجع التعلم النشط وفق نموذج توجيهي مناسب.

طرائق التدريب:

مناقشة، تعلم تعاوني، ورقة الدقيقة الواحدة، نموذج التوجيه التطويري.

وسائط التدريب:

أقلام - أوراق عمل - وعاء وقصاصات ورقية - عرض تقديمي - نشرات ورقية.

أهداف الجلسة التدريبية (١): يتوقع من الموجه

التربوي في نهاية هذه الجلسة أن يكون قادراً على أن:

- يوضح مفهوم التعلم النشط.
- يبين أهمية التعلم النشط في العملية التعليمية.
- يميز بين أدوار المعلم والمتعلم في التعلم النشط.
- يضع أهدافاً تشجع التعلم النشط لموقف تعليمي يعرض عليه.
- يخطط لمساعدة المعلم في تحديد أهداف تشجع التعلم النشط وفق نموذج توجيهي مناسب.
- يبين رأيه في توظيف التعلم النشط ضمن المناهج المطورة.
- يقدر قيمة المهارة التي تدرب عليها من خلال كتابة تقرير مختصر في نهاية الجلسة.
- يبدي اهتماماً بنموذج التوجيه التطويري الذي تم توظيفه في عملية التدريب من خلال كتابة تقرير مختصر في نهاية الجلسة.

تنفيذ الجلسة التدريبية (١)

الزمن: ٥ دقائق

التهيئة للجلسة:

- تبدأ المدربة الجلسة بالترحيب بالموجهين التربويين، ثم تهيئ لموضوع الجلسة بالقول:

(في ظل الانفجار المعلوماتي الهائل الذي نلاحظه اليوم، وتغيّر النظرة التربوية إلى المتعلم ودوره في العملية التعليمية التعليمية، أصبح المتعلم لا يتعلّم بالإصغاء والحفظ، وإنما يتعلّم أفضل من خلال فحص المعلومات وتحليلها ومناقشتها، مما يزيد من قدرته على الاحتفاظ بها وفهمها وتطبيقها في مواقف الحياة، وينمي قدرته على التفكير بمجالاته المختلفة، وذلك يتطلب اعتماد أنماط تعليمية تشجع المتعلم على تحمّل المسؤولية في التعامل مع هذا الكم اللامحدود من المعارف، وتساعد على تحقيق تعلّم أفضل وأكثر فائدة، وهذا لا يكون ناجحاً إلا بالتعلم النشط الذي يركز على مبدأ التعلم بالعمل).

- ثم تضع المدربة عنوان الجلسة التدريبية الأولى: "التعلم النشط، المفهوم - الأهمية"، من خلال العرض التقديمي على جهاز الحاسوب، وتعلن عن الأهداف الخاصة بالجلسة وتعرضها أمام المتدربين من خلال العرض نفسه.

الزمن: ٨٠ دقيقة

عرض الجلسة:

مفهوم التعلم النشط وأهميته:

رقم النشاط	موضوع النشاط	الطريقة	الوسائل	زمن النشاط
(١)	مفهوم التعلم النشط وأهميته	تعلم تعاوني ومناقشة	أوراق عمل وبطاقات	١٥ د

ينفذ هذا النشاط وفقاً للخطوات الآتية:

- تمهد المدربة بالقول: إن فكرة التعلم النشط ليست بالفكرة الجديدة، فهي في الواقع تعود إلى أيام سقراط، لكنّه لم يظهر كمفهوم ويتوضح إلا في السنوات الأخيرة من القرن العشرين، وزاد الاهتمام به بشكل واضح مع بدايات القرن الحادي والعشرين، كأحد الاتجاهات التربوية والنفسية الحديثة، ذات التأثير الإيجابي

الكبير على العملية التعليمية التعلمية داخل غرفة الصف وخارجها. وقد طرح المربون الكثير من التعريفات لمفهوم التعلم النشط، والتي اختلفت وإن اختلفت في طولها أو قصرها أو في تفصيلاتها ومعانيها الدقيقة، فإنها اتفقت جميعها في جوهرها ونظرتها الحقيقية إلى هذا النمط من التعلم.

- تقسم المدربة المتدربين إلى مجموعات عمل (ثنائية).

- توزع المدربة على كل مجموعة ورقة عمل (١) بعنوان مفهوم التعلم النشط وأهميته وتطلب إلى أفرادها التعاون لإنجاز المطلوب.

	<p>ورقة عمل (١)</p> <p>(مفهوم التعلم النشط وأهميته)</p> <p>تعاون مع زميلك للإجابة على الأسئلة الآتية:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ عرّف التعلم النشط. ▪ وضح أهمية التعلم النشط في العملية التعليمية التعلمية. <p>الأفكار التي المتفق عليها:</p> <p>.....</p> <p>.....</p>	
--	---	--

- تحدد المدربة ٥ دقائق لإنجاز المهمة.

- تطلب إلى كل مجموعة أن تعرض شفويًا ما توصلت إليه أمام المجموعات الأخرى وتتم مناقشة الإجابات.

- ثم توزع المدربة على المتدربين بطاقات تحوي المادة العلمية (١) بعنوان مفهوم التعلم النشط وأهميته.

المادة العلمية (١) بعنوان: مفهوم التعلم النشط وأهميته

التعلم النشط: طريقة تعليم وتعلم في آن واحد، حيث يشارك المتعلمون في الأنشطة والتمارين والمشروعات بفاعلية كبيرة من خلال بيئة تعليمية غنية متنوعة، تسمح لهم بالإصغاء الإيجابي والحوار البناء، والمناقشة الثرية، والتفكير الواعي، والتحليل السليم، والتأمل العميق لكل ما يتم قراءته أو كتابته أو طرحه من مادة دراسية، أو أمور أو قضايا بين بعضهم بعضاً، مع وجود معلم يشجعهم على تحمل مسؤولية تعليم أنفسهم تحت إشرافه الدقيق.

تتضح أهمية التعلم النشط باعتباره أسلوب للتعليم والتعلم، يعد المتعلم أساساً للعملية التعليمية ويعتمد على خبراته السابقة في بناء معارفه الجديدة، ويسعى إلى إكسابه المهارات المختلفة، وإشراكه في عملية التعلم تحت إشراف وتشجيع المعلم، وذلك ضمن بيئة تعليمية مرنة ومحفزة وغنية بمصادر التعلم.

فعندما يكون التعلم نشطاً فإن التلاميذ يقومون بمعظم العمل، معتمدين على خبراتهم السابقة، ويستخدمون عقولهم بفاعلية، ويدرسون الأفكار جيداً، ويعملون على حل المشكلات من جهة، وعلى تطبيق ما تعلموه في حياتهم اليومية من جهة ثانية، مما يؤدي إلى سرعة الفهم لديهم والاستمتاع فيما يقومون به من أنشطة.

- ثم تتم مقارنة محتوى المادة العلمية مع إجاباتهم، وتعزيز الإجابات الصحيحة.

أدوار المعلم والمتعلم في التعلم النشط :

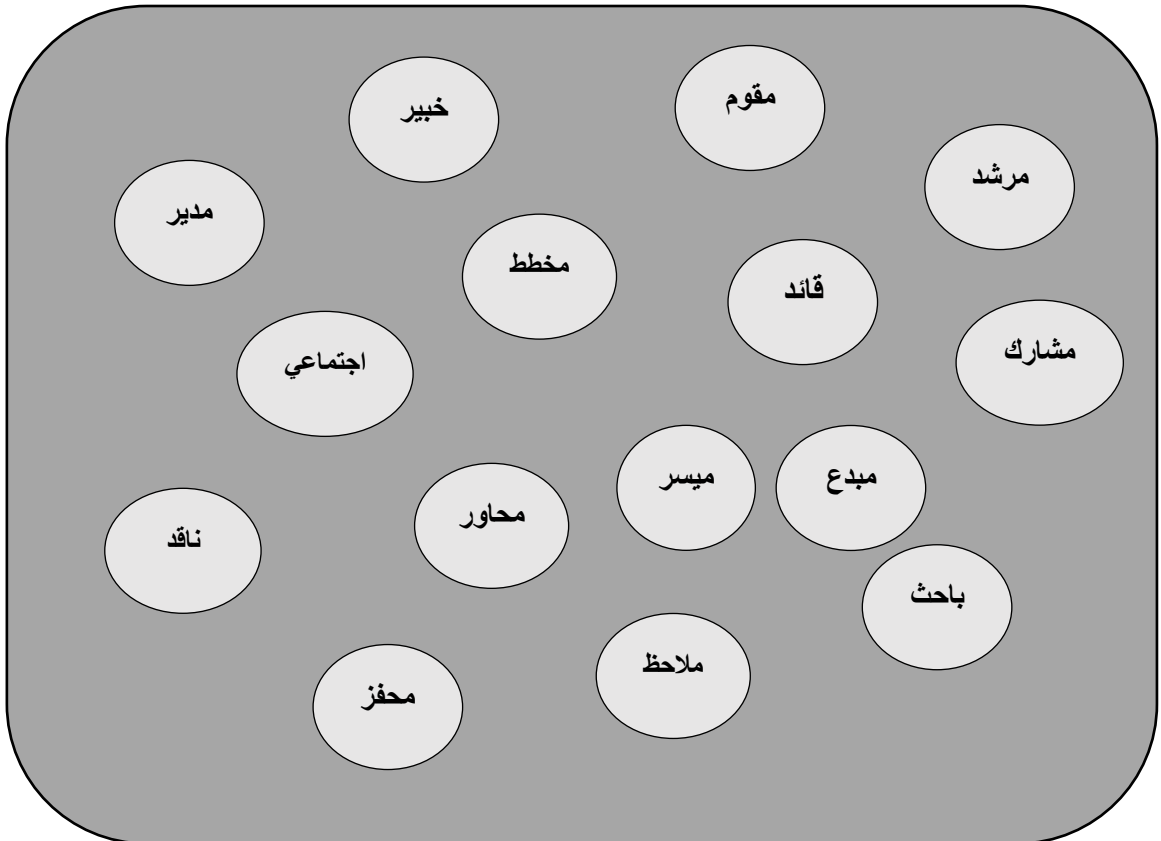
- تطرح المدربة على المتدربين التساؤل الآتي:

استناداً إلى مفهوم التعلم النشط، برأيكم ما الأدوار التي ينبغي أن يمارسها المعلم لتطبيق التعلم النشط؟ وما الأدوار التي ينبغي أن يمارسها المتعلم لتحقيق تعلماً نشطاً؟

- وبعد تلقي الإجابات من المتدربين، توضح المدربة أنه في هذا النشاط سيتم تحديد أدوار كل من المعلم والمتعلم في التعلم النشط مع توضيح كل دور .

رقم النشاط	موضوع النشاط	الطريقة	الوسائل	زمن النشاط
(٢)	أدوار المعلم والمتعلم في التعلم النشط	ورقة الدقيقة الواحدة	وعاء وقصاصات ورقية، وعرض تقديمي	١٠ د

- تضع المدربة في وعاء مجموعة قصاصات ورقية مكتوب في كل قصاصة دوراً من أدوار المعلم أو المتعلم في التعلم النشط.



- تطلب المدربة إلى كل متدرب سحب ورقة من الوعاء ونسب الدور المكتوب فيها إلى المعلم أو إلى المتعلم مع توضيحه خلال دقيقة واحدة.
- بعد انتهاء الزمن المقرر تطلب المدربة إلى كل متدرب أن يعرض ما توصل إليه أمام باقي المتدربين.
- ثم تقدم للمتدربين عرضاً تقديمياً بمحتوى المادة العلمية (٢) بعنوان أدوار المعلم والمتعلم في التعلم النشط.

المادة العلمية (٢) بعنوان: أدوار المعلم والمتعلم في التعلم النشط

أدوار المعلم في التعلم النشط:

- مخطط : يقوم بتصميم المواقف التعليمية وتحديد استراتيجيات التعلم، وإعداد بيئة داعمة تزيد من دافعية التلاميذ للتعلم.
- مرشد : يوجه التلاميذ إلى مصادر الحصول على المعلومات، كما يوجههم لكيفية تنفيذ التكاليفات.
- محفز : يشجع التلاميذ على التعلم ويثير اهتمامهم باستمرار بوسائل وأساليب متعددة.
- ميسر : يوفر البيئة الملائمة لحدوث التعلم النشط، كما يوفر ما يحتاج إليه التلاميذ من وسائل مساعدة وأجهزة ومواد.
- مدير : يدير الموقف التعليمي إدارة نكية، كما يكون قادراً على إدارة الصف وتنظيمه، وإدارة الوقت بشكل جيد.
- مقوم : يصمم أساليب متنوعة وشاملة من التقويم ، كما يقدم تغذية راجعة للتلاميذ حول أدائهم ويحكم على مدى تحقق الأهداف.
- خبير : ملم جيد في مادته ومطلع على كل ما هو جديد باستمرار ، ملم ببعض المواد المتصلة بمادته (جمعة، ٢٠٠٩، ٣٣-٣٤).

أدوار المتعلم في التعلم النشط:

- نشط : يناقش، ويحاور، ويضع فرضيات، ويستقصي، ويأخذ وجهات النظر المختلفة، بدلاً من أن يسمع ويقرأ، ويقوم بالأعمال الروتينية، فالمعرفة والفهم يكتسبان بالنشاط.
- اجتماعي : لا يبني المعرفة بشكل فردي، وإنما بشكل اجتماعي عن طريق الحوار مع الآخرين، فالمعرفة والفهم تُبنى اجتماعياً.
- مبدع : يحتاج لأن يسعى للمعرفة بنفسه، ولا يكفي افتراض دوره النشط فقط، فالمعرفة والفهم يبتدعان ابتداءً.
- ويمكن تلخيص أدوار المتعلم النشط بأنه ملاحظ جيد لما يدور حوله، ومشارك نشط في جميع عناصر الموقف التعليمي، باحث عن المعرفة وليس ناقلاً لها، مخطط لتعلمه ومحدد لأهدافه، قائد يتحمل مسؤولية تعلمه وأحياناً مسؤولية تعلم زملائه، محاور جيد يشارك في المناقشات والحوارات التي تتم في الصف.

- تطلب إلى كل متدرب مقارنة عمله بالمادة العلمية (٢) التي تم عرضها.

- تفسح المجال أمام المتدربين للنقاش وإبداء رأيهم حول كل دور.

- توزع المدربة على كل متدرب ورقة عمل (٣) وتطلب إليه الإجابة على أسئلتها خلال ٣ دقائق.

	<p>ورقة عمل (٣)</p> <p>أجب على الأسئلة الآتية:</p> <p>(خلال ٣ دقائق)</p> <ul style="list-style-type: none"> - قم بصياغة تعريف للتعلم النشط بأسلوبك. - وزع الأدوار الآتية بين المعلم والمتعلم في التعلم النشط: <p>(قائد - ملاحظ - اجتماعي - باحث - ميسر - مخطط - مدير - مشارك)</p> <ul style="list-style-type: none"> - من خلال جولاتك الميدانية على المدارس، هل يتم تطبيق التعلم النشط؟ وهل هذا النمط من التعلم يناسب المناهج المطورة؟ <p>.....</p> <p>.....</p>	
--	---	--

- تطلب إلى كل متدرب أن يبادل ورقة العمل مع زميله، ليقوم كل متدرب عمل زميله خلال دقيقة واحدة مع تقديم تغذية راجعة مناسبة له.

**التدريب على مساعدة المعلم في تحديد أهداف
تشجيع التعلم النشط :**

- تمهد المدربة بالقول: لقد حظي التعلم النشط باهتمام متزايد في مناهجنا التعليمية، حيث انتقل الاهتمام من المعلم كمصدر لعملية التعلم إلى المتعلم، وتحويل المتعلم من وضع المتلقي السلبي إلى وضع المتفاعل النشط بصورة إيجابية، ومساعدته على الاحتفاظ بالمعلومات وتطبيقها في مواقف جديدة، وامتلاك أدوات المعلم، وتنمية مهارات التفكير العليا، مما يكسبه العديد من المهارات الشخصية والمعرفية والعقلية والأدائية.

فالتعلم النشط يتطلب منا أن نفكر في الفرص التي ينخرط من خلالها المتعلم في تنفيذ المهام بشكل عملي، حيث يستطيع المتعلمون أن يتعلموا عن المشاكل البيئية بشكل نظري، ولكن تعلمهم يكون أعمق وإذا مغزى إن تم ذلك في مجتمعهم المحلي والبيئة المحيطة، أو ربطه بخبراتهم السابقة، أو طرحهم لأسئلة

تتناول جوانب موضوع التعلم ومحاولة الإجابة عنها. وبذلك يتعرفون على تلك المشاكل البيئية بشكل ملموس، وكمثال آخر يستطيع المتعلمون أن يستمعوا إلى شرح معلمهم عن دوران الأرض حول الشمس، ولكن هذا الموضوع سيكون أوضح بالنسبة لهم إذا أعدوا نموذجاً لدوران الأرض حول الشمس، ومن ثم عبروا شفويّاً عما تعلموه وتناقشوا حوله، ولخصّوا ما دار من نقاش.

- ثم توزع المدربة على المتدربين نشرات ورقية بالمادة العلمية (٣) بعنوان أهداف التعلم النشط وتطلب إليهم قراءتها خلال ٣ دقائق:

المادة العلمية (٣) بعنوان: أهداف التعلم النشط

يقوم التعلم النشط على مبدأ إيجابية التلميذ ومشاركته الفاعلة في الأنشطة المختلفة، ومن خلال العمل التعاوني المشترك بين مجموعات التلاميذ تنبع الأفكار تخطيطاً وتنفيذاً للأنشطة المختلفة، وخلال ذلك يتعلّم التلاميذ كيفية العمل مع الآخرين، وتحمل المسؤولية، واحترام آراء الغير وحرية الرأي، والاهتمام بالفروق الفردية، ففي أثناء التخطيط للنشاط تُراعى رغبات التلاميذ وقدراتهم، وتترك للتلميذ حرية اختيار العمل الذي يقوم به لإنجاز النشاط مما يساعد بالتالي على تنمية الميول الفردية.

والتعلّم النشط يركز على عرض أعمال وإنجازات التلاميذ، فذلك يُعد وسيلة تشعرهم بأهمية وأعمالهم، حيث أنّه يخلق لدى التلاميذ حساً بالإنجاز، وينمي دوافعهم للتعلم بشكل كبير، فلا شيء يحفز التلميذ أكثر من عرض عمله، فأني ولي أمر أو معلّم مسؤول عن التلميذ يعرف مدى حماسه عند قيامه بأي عمل في المدرسة، ومن ثم يطلب منه أخذ عمله إلى البيت ليريه لأفراد عائلته أو أصدقائه، أو يقوم بعرضه في غرفة الصف أمام زملائه، وهذا يساعد في بناء ثقة التلميذ بنفسه.

يوفر التعلّم النشط فرصاً لممارسة أنماط لتفكير العليا، بدلاً من مجرد الاستماع السلبي، ويعزز الاستماع إلى الآخر. غالباً ما يجعل التلاميذ يقومون أفكارهم، وأفكار الأقران، لتحديد ما إذا كانت مناسبة لهم سواءً أكانوا يختلفون معها، أو يتفقون معها جزئياً. ويسمح بفرص لربط المحتوى بالحياة الواقعية، وتمكن التلاميذ من تقديم أمثلة حياتية واقعية للموضوع الذي تجري مناقشته.

رقم النشاط	موضوع النشاط	الطريقة	الوسائل	زمن النشاط
(٣)	وضع أهداف تشجع التعلم النشط	تعلم تعاوني (مجموعات ثنائية)	أوراق عمل	١٠ د

- ينفذ هذا النشاط وفقاً للخطوات الآتية:

- بعد الانتهاء من قراءة المادة العلمية (٣) تقسم المدربة المتدربين إلى مجموعات ثنائية.

- توزع المدربة على كل مجموعة ورقة عمل (٤) وتطلب إليها أن تصف موقفاً تعليمياً وتضع له أهدافاً تشجع التعلم النشط خلال (٥) دقائق.

	<p>ورقة عمل (٤)</p> <p>- من خلال مشاهداتك الصفية للمعلمين الذين تشرف عليهم، صف موقفاً تعليمياً تعليمياً من أحد المناهج المطورة بالتعاون مع زميلك، ثم ضع أهدافاً للموقف التعليمي التعليمي تشجع التعلم النشط.</p> <p>* الموقف التعليمي التعليمي.....</p> <p>.....</p> <p>* أهداف الموقف التعليمي.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>	
--	--	--

- بعد انتهاء الوقت المخصص لإنجاز المهمة تطلب المدربة إلى كل مجموعة ثنائية أن تعرض ما أنجزته أمام المجموعات الأخرى.
- تفسح المدربة المجال للمتدربين للنقاش حول إنجاز كل مجموعة وإبداء رأيهم في العمل.
- يتم اختيار العمل الأقرب إلى ما تم وصفه في المادة العلمية (٣)، بتصويت من جميع المتدربين مع تعزيز العمل.

كأن تعبر الأهداف عن النقاط الآتية:

- ✓ طرح المتعلم لأسئلة حول موضوع معين.
- ✓ نقد المتعلم فكرة أو حل لمسألة أمامه.
- ✓ تقويم المتعلم لأعمال زملائه.
- ✓ تقديم المتعلم لأفكار مرتبطة بالموضوع الجديد.
- ✓ مشاركة المتعلم في تخطيط أو تنفيذ نشاط معين.
- ✓ تلخيص المتعلم لموضوع معين.
- ✓ أداء المتعلم لمهارة معينة (عقلية أو أدائية).
- ✓ تعاون المتعلم مع أفراد مجموعته في إنجاز مهمة معينة.
- ✓ تنفيذ المتعلم لتجربة أو مشروع (بشكل فردي أو جماعي).
- ✓ بحث المتعلم في مصادر المعرفة عن أفكار معينة.
- ✓ إعطاء المتعلم لأمثلة واقعية مرتبطة بالموضوع المطروح.

رقم النشاط	موضوع النشاط	الطريقة	الوسائل	زمن النشاط
(٤)	تدريب على مساعدة المعلم في تحديد أهداف تشجع التعلم النشط	نموذج التوجيه التطويري	أوراق عمل	١٥ د

- ينفذ هذا النشاط وفقاً للخطوات الآتية:

تمهد المدربة للنشاط بعرض الموقف التربوي الآتي أمام المتدربين:

من خلال زيارتك الميدانية إلى المدارس ومشاهداتك الصفية، لاحظت في حصة إحدى المعلمات سيطرة الرتابة والملل، وقلة مشاركة وتفاعل تلاميذها مع المواقف التعليمية التي تقدمها، وعند اطلاعك على خطط المعلمة الدراسية وجدت أن المعلمة تضع أهدافاً تركز على تقديم المعلومات للتلاميذ. أي أنها تركز على إنجاز محتوى المادة الدراسية أكثر من تركيزها على تعلم التلاميذ. وعندما انتهت الحصة الدراسية جلست مع المعلمة وناقشتها بملاحظاتك حول خططها والأهداف التي تضعها فوجدت أن المعلمة تميل إلى هذا النمط من التعليم لأنها اعتادت عليه وكذلك التلاميذ قد اعتادوا على هذا النمط، ولا تجد حاجة للتغيير.

كيف تساعد هذه المعلمة على وضع أهداف تشجع التعلم النشط لتلاميذها، وتجعلهم يشاركون ويتفاعلون بحماس مع المواقف التعليمية التعليمية؟

وتطلب المدربة إلى المتدربين قراءة الموقف بتمعن خلال دقيقتين.

- ثم توزع عليهم ورقة عمل (٥) تتضمن خطوات لنموذج توجيهي ينبغي إنجازها:

ورقة عمل (٥)
<p>- من خلال دراستك للموقف التربوي السابق، ساعد المعلمة باتباع الخطوات الآتية:</p> <p>١- كيف شعرت بوجود مشكلة أو حاجة للتطوير لدى المعلمة؟</p> <p>٢- حدد المشكلة المراد حلها أو الجانب الذي يحتاج إلى تطوير.</p> <p>٣- كيف تجد مستوى المعلمة؟ ضعيف..... متوسط..... جيد.....</p> <p>٤- بناءً على مستوى المعلمة ما الأسلوب التوجيهي الذي ستستخدمه معها؟ توجيه مباشر..... توجيه تشاركي..... توجيه غير مباشر.....</p> <p>٥- من خلال متابعتك لأداء المعلمة وظهور تحسن فيه، هل تستمر بنفس الأسلوب التوجيهي أم تستبدله بأسلوب آخر؟</p> <p>٦- بعد أن تلاحظ تطور تدريجي في أداء المعلمة ماذا تفعل؟</p>

- تم تبدأ المدربة بقراءة كل خطوة من خطوات ورقة العمل شفوياً (كسؤال موجه للمدرّبين) ليجيب عنها المدرّبين كتابياً على ورقة العمل وذلك خلال ٥ دقائق.
- تختار عشوائياً عدداً من المدرّبين وتستمع إلى إجاباتهم، وتناقشهم فيها للوصول إلى ما يأتي:

- يمكن مساعدة المعلمة على تحديد أهداف تشجع التعلم النشط من خلال اتباع نموذج توجيهي حديث مناسب.

- نموذج التوجيه التطويري الذي تحدثنا عنه في الجلسة التمهيديّة هو نموذج توجيهي حديث يستخدم في حل مشكلة لدى المعلم أو تطوير جانب لديه، مع مراعاة الفروق الفردية بين المعلمين.

- خطوات أو إجراءات نموذج التوجيه التطويري:

١- الشعور بوجود مشكلة أو بالحاجة إلى التطوير (في الموقف السابق من خلال الزيارة الصفية لاحظ الموجه وجود حاجة إلى التطوير).

٢- تحديد المشكلة أو الجانب المراد تطويره (تطوير قدرة المعلم على وضع أهداف تشجع التعلم النشط).

٣- التشخيص: تحديد مستوى المعلم أي الفئة التي ينتمي إليها (مستوى المعلمة ضعيف).

٤- وضع خطة:

٥- التطبيق: تحديد الأسلوب التوجيهي (مباشر - تشاركي - غير مباشر) من قبل الموجه والذي سيتم استخدامه مع المعلم (بما أن مستوى المعلمة ضعيف يتبع الموجه أسلوب توجيهي مباشر من خلال عقد اجتماع مع المعلمة ووضع خطة لتدريبها على وضع أهداف تشجع التعلم).

٦- التطوير: العمل على زيادة سرعة تحسن مستوى المعلم مع التخفيف من دور الموجه تدريجياً (إذا تحسن مستوى المعلمة يمكن الانتقال إلى التوجيه التشاركي من خلال وضع خطط مشتركة بين الموجه والمعلمة).

٧- المتابعة: متابعة أداء المعلم لاحقاً وتقديم التعزيز لعمله (من خلال متابعة الموجه لأداء المعلمة في الزيارات الصفية اللاحقة يتم تقديم تغذية راجعة لاستمرار عملية التطوير).

الزمن: ٢٠ د

التقويم الختامي:

- ١- تقسم المدربة المتدربين إلى مجموعات عمل (ثنائية).
- توزع المدربة على كل مجموعة ورقة عمل (٦):

	<p>ورقة عمل (٦)</p> <p>تعاون مع زميلك للإجابة على الأسئلة الآتية:</p> <ul style="list-style-type: none">- ما مفهوم التعلم النشط؟- قارن بين أدوار المعلم والمتعلم في التعلم النشط.- صغ ٣ أهداف تشجع التعلم النشط؟- ما رأيك في توظيف التعلم النشط ضمن المناهج المطورة؟ <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>	
--	---	--

- تحدد المدربة ١٠ دقائق لإنجاز المهمة المطلوبة.
 - ثم تطلب المدربة إلى كل مجموعة عرض ما أنجزته أمام باقي المجموعات مع تقديم التغذية الراجعة المناسبة.
- ٢- توزع المدربة على كل مجموعة تعاونية ورقة عمل (٧):

	<p>ورقة عمل (٧)</p> <p>- من خلال مشاهداتك الصفية للمعلمين الذين تشرف عليهم، تعاون مع أفراد مجموعتك لوصف موقفاً تعليمياً تعليمياً لأحد المعلمين يحتاج فيه لتنمية في جانب أدائي معين، واقتروا خطة لمساعدته أو تدريبه وفق نموذج التوجيه التطويري.</p> <p>* الموقف التعليمي التعليمي.....</p> <p>.....</p> <p>* خطة وفق نموذج التوجيه التطويري:</p> <p>١- ٢- ٣- ٤- ٥- ٦- ٧-</p>	
--	---	--

- تحدد المدربة ٥ دقائق لإنجاز المهمة المطلوبة.
- ثم تطلب المدربة إلى كل مجموعة عرض ما أنجزته أمام باقي المجموعات مع تقديم التغذية الراجعة المناسبة.



- تطلب المدربة إلى كل متدرب من المتدربين، كتابة تقرير مختصر يوضح فيه أبرز النقاط التي تم تناولها في هذه الجلسة بهدف المراجعة، مع توضيح قيمة المهارة التي تم التدرب عليها، والنموذج المستخدم في التدريب.

جلسة تدريبية:

(٢)

عنوان الجلسة:

استراتيجيات التعلم الحديثة في المناهج المطورة

مدة الجلسة:

٨٠ د

الموضوعات:

- ميزات استراتيجيات التعلم الحديثة.
- استراتيجيات التعلم الحديثة في المناهج المطورة.
- التدريب على تزويد المعلم باستراتيجيات تعلم حديثة وفق نموذج توجيهي مناسب.

طرائق التدريب:

مناقشة، تعلم تعاوني، نموذج التوجيه التطويري.

وسائط التدريب:

أقلام، لوحة كرتونية، أوراق عمل، عرض تقديمي، نشرات ورقية.

أهداف الجلسة التدريبية (٢): يتوقع من الموجه

التربوي في نهاية هذه الجلسة أن يكون قادراً على أن:

- يوضح ميزات استراتيجيات التعلم الحديثة.
- يميز بين استراتيجيات التعلم الحديثة في المناهج المطورة.
- يخطط لموقف تعليمي تعليمي مستخدماً استراتيجية تعلم حديثة.
- يخطط لتزويد المعلم باستراتيجيات تعلم حديثة مستخدماً نموذجاً توجيهياً مناسباً.
- يعبر عن موقفه من استراتيجيات التعلم الحديثة التي تتطلبها المناهج المطورة.
- يقدر قيمة دوره في تزويد المعلم بطرائق التعلم الحديثة من خلال كتابة ملخص في نهاية الجلسة.
- يبدي اهتماماً بالنموذج التوجيهي الذي تم توظيفه في عملية التدريب من خلال كتابة تقرير مختصر في نهاية الجلسة.

تنفيذ الجلسة التدريبية (٢)

الزمن: ٥ دقائق

التهيئة للجلسة:

- تبدأ المدربة الجلسة بإلقاء التحية والترحيب بالموجهين التربويين، ثم تهيئ لموضوع الجلسة بالقول:

(في هذا الوقت الذي تتسارع فيه وتيرة التغيير في شتى مجالات الحياة، بما فيها التربية، حصل تغيير كبير في المفاهيم والاهتمامات، لدى التربويين عامة والمعلمين خاصة، حيث تم التحول من التركيز على العوامل الخارجية التي تؤثر في تعلم المتعلم إلى التركيز على العوامل الداخلية التي تؤثر في المتعلم، أي أن التركيز ينصب على ما يجري بداخل عقل المتعلم.

ولقد كانت استراتيجيات التعليم والتعلم ولا تزال ذات أهمية خاصة بالنسبة إلى العملية التعليمية التعليمية، لذلك ركز التربويون الجزء الأكبر من جهودهم البحثية على طرائق التعليم المختلفة في تحقيق نتائج تعليمية تعليمية مرغوبة لدى المتعلمين.

وإذا نظرنا إلى ما تسعى المناهج المطورة إلى تحقيقه من نتائج تعليمية للمتعلمين نجد أن الاستراتيجيات التي كانت سائدة في السابق لم تعد نافعة، إنما أصبحت الحاجة ملحة إلى استراتيجيات تعلم حديثة تناسب الأهداف التربوية).

- ثم تضع المدربة عنوان الجلسة التدريبية الثانية: "استراتيجيات التعلم الحديثة في المناهج المطورة"، من خلال العرض التقديمي على جهاز الحاسوب، وتعلن عن الأهداف الخاصة بالجلسة وتعرضها أمام المتدربين من خلال العرض نفسه.

الزمن: ٧٠ د

عرض الجلسة:

مميزات استراتيجيات التعلم الحديثة:

رقم النشاط	موضوع النشاط	الطريقة	الوسائل	زمن النشاط
(١)	مميزات استراتيجيات التعلم الحديثة	تعلم تعاوني (مجموعات ثنائية)	أوراق عمل ولوحة كرتونية	١٠ د

ينفذ هذا النشاط وفقاً للخطوات الآتية:

- تمهد المدربة بالقول: لقد أصبح تحقيق تعلّم فعال للمتعلم يقوم على الاهتمام بالاستراتيجيات وطرائق التعلم المختلفة، والمعلم الناجح هو الذي يستخدم طرائق تعليمية تعليمية تقوم على الأسس التربوية السليمة وتراعي الفروق الفردية بين المتعلمين لتلبية احتياجاتهم وميولهم والتي تتناسب مع قدراتهم المتنوعة، وتجعل العملية التعليمية أكثر تأثيراً على المتعلمين. وتقاس فعالية ونجاح طرائق التعليم بمقدار ما تستخدمه من عمليات عقلية تثير قدرات المتعلمين لفهم ما يتعلمونه، وتضمن مرورهم بخبرات متنوعة.)
- ثم تقسم المدربة المتدربين إلى مجموعات عمل تعاوني.
- تطلب إليهم توزيع الأدوار بين كل مجموعة تعاونية.
- توزع المدربة على كل مجموعة ورقة عمل (١) بعنوان ميزات استراتيجيات التعلم الحديثة وتطلب إلى أفرادها التعاون لإنجاز المطلوب.

	<p style="text-align: center;">ورقة عمل (١)</p> <p style="text-align: center;">(ميزات استراتيجيات التعلم الحديثة)</p> <p style="text-align: center;">تعاون مع زميلك لتحديد ميزات استراتيجيات التعلم الحديثة:</p> <p style="text-align: center;">الأفكار التي اتفقت عليها المجموعة:</p> <p style="text-align: center;">.....</p> <p style="text-align: center;">.....</p> <p style="text-align: center;">.....</p> <p style="text-align: center;">.....</p> <p style="text-align: center;">.....</p>	
--	---	--

- تحدد المدربة ٥ دقائق لإنجاز المهمة.

- تطلب إلى كل مجموعة أن تعرض شفويّاً ما توصلت إليه أمام المجموعات الأخرى وتتم مناقشة الإجابات وتدوينها على لوحة كرتونية:

تحت المتعلم على بناء معرفته بنفسه وتحمل مسؤولية تعلمه	جاذبة تحقق متعة للمتعلم أثناء
توفر للمتعلم فرص لتطبيق ما تعلمه في حياته الواقعية	مرنة قابلة للتطوير
تستخدم أساليب التقويم الحديثة الشاملة لجميع جوانب التعلم	توفر مشاركة إيجابية للمتعلم
توفر تغذية راجعة تدعم تعلم المتعلم	

بعض استراتيجيات التعلم الحديثة في المناهج المطورة :

رقم النشاط	موضوع النشاط	الطريقة	الوسائل	زمن النشاط
(٢)	استراتيجيات التعلم الحديثة في المناهج المطورة	تعلم تعاوني (مجموعات ثنائية)	أوراق عمل	١٥ د

- ينفذ هذا النشاط وفقاً للخطوات الآتية:

- تطرح المدربة على المتدربين السؤال الآتي:

ما الاستراتيجيات التي تناسب تطبيق المناهج المطورة؟ وكيف يمكن تطبيقها؟

- تستمع إلى إجاباتهم مع تقديم التغذية الراجعة المناسبة خلا ٥ دقائق.

ملاحظة (ينبغي أن تكون الاستراتيجيات المحددة من المتدربين هي ما تتطلبه فعلاً المناهج المطورة كطريقة التعلم بالمشروعات، والتعلم التعاوني، وحل المشكلات، والتعلم بالمناظرة، والتعلم بالبحث والاستكشاف، بالإضافة إلى طرائق أخرى يمكن أن يضيفها المتدربون تكون مشابهة أو مناسبة للمناهج المطورة).

- ثم تقسم المتدربين إلى مجموعات ثنائية وتوزع على كل مجموعة ورقة عمل (٢)، توضح المدربة أنه في هذا النشاط سنقوم كل مجموعة باقتراح موقف تعليمي تعليمي والتخطيط له وفق استراتيجية تعلم حديثة مما تم ذكره سابقاً.

ورقة عمل (٢)
(استراتيجيات التعلم الحديثة)
تعاون مع زميلك في المجموعة لاقتراح موقف تعليمي تعليمي وتخطيطه وفق استراتيجية تعلم حديثة:
الموقف التعليمي التعليمي:
التخطيط للموقف (وفق استراتيجية تعلم حديثة):
.....
.....
.....
.....
.....
.....

- تحدد المدربة ٥ دقائق لإنجاز المهمة.
- بعد انتهاء الزمن المقرر تطلب المدربة إلى كل مجموعة أن تتبادل مع مجموعة أخرى ورقة العمل ليتم تقويم الأعمال من قبل مجموعات المتدربين أنفسهم خلال ٥ دقائق.
- ثم تستمع المدربة إلى تقويم المجموعات، مع تقديم التغذية الراجعة المناسبة.

التقويم المرحلي:

الزمن: ١٠ د

- توزع المدربة على كل متدرب ورقة عمل (٣) وتطلب منه الإجابة على أسئلتها خلال ٥ دقائق.

	<p>ورقة عمل (٣)</p> <p>أجب على الأسئلة الآتية:</p> <ul style="list-style-type: none">- اذكر بعض ميزات استراتيجيات التعلم الحديثة.- ما استراتيجيات التعلم الحديثة المطبقة في المناهج المطورة.- اقترح استراتيجيات أخرى يمكن استخدامها في المناهج المطورة.- بين رأيك في توظيف استراتيجيات تعلم حديثة أخرى في المناهج المطورة؟ <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>	
--	---	--

- تطلب من كل متدرب أن يبادل ورقة العمل مع زميله، ليقوم كل متدرب عمل زميله.
- ثم تستمع المدربة إلى تقويم كل متدرب لعمل زميله، مع تقديم تغذية راجعة مناسبة.

التدريب على تزويد المعلم باستراتيجيات تعلم حديثة:

- تمهد المدربة بالقول: ومن خلال عملكم كموجهين تربويين وزياراتكم الميدانية ومشاهداتكم الصفية لكثير من المعلمين، لابد وأنكم لاحظتم وجود فروق بين المعلمين من حيث تخطيطهم واستخدامهم لاستراتيجيات التعليم والتعلم، فمنهم من يوظف الاستراتيجيات المناسبة للمناهج المطورة، ومنهم من يثري المنهاج

باستراتيجيات حديثة أخرى، ومنهم من يجد صعوبة في تقبل التغيير ويبقى على نمط التعليم الذي اعتاد عليه سابقاً.

وللموجه التربوي دور أساسي في عملية التطوير والتغيير التربوي فهو بحكم مركزه قادر على الاطلاع على المستجدات التربوية وخلاصة الأبحاث، وإطلاع المعلمين عليها وتزويدهم بالأساليب والاستراتيجيات الجديدة ومساعدتهم على تطبيقها، وتهيئهم أذهانهم لتقبل التغيير والتطوير، وذلك للحد من مقاومة التغيير، فهناك بعض المعلمين ممن لديهم رغبة شديدة في مقاومة التغيير.

- ثم توزع المدربة على المتدربين نشرات ورقية بالمادة العلمية (١) وتطلب إليهم قراءتها (خلال ٥ د):

المادة العلمية (١) بعنوان: نموذج التوجيه التطويري

نموذج حديث من التوجيه يهتم بالفروق الفردية لدى المعلمين، من خلال تقديم خدمات توجيهية إشرافية متدرجة للمعلم (توجيه مباشر، تشاركي، غير مباشر)، تهيئ له تطوراً بعيد المدى، ليكون قادراً على اتخاذ القرارات السليمة، وحل المشكلات التي تواجهه.

وينطلق هذا النموذج من قدرة الموجه على استشراف المستقبل ومواكبة المستجدات التربوية، وقدرته على التنبؤ بالحاجات المستقبلية لعمليات تنظيم التعليم والقيادة الإدارية والتربوية، ثم تقديم وإدخال المستجدات التربوية على مناهج التعليم بمختلف عناصرها، والإعداد المسبق للأدوار الجديدة والمهام المنتظرة من المعلم والتلميذ.

التوجيه التطويري يتطلب أساليب وتقنيات حديثة ومتطورة لتقديم الخدمات التوجيهية والإشرافية، وإعداد الكوادر التربوية لأدوارهم المستقبلية، وإكسابهم القدرة على التكيف والمرونة اللازمة لمتابعة التدريب والتطوير والتعلم المستمر.

يمكن أن ينفذ هذا النموذج وفق الخطوات الآتية:

١. الشعور بوجود مشكلة أو بالحاجة إلى التطوير.
٢. تحديد المشكلة أو الجانب المراد تطويره.
٣. التشخيص: تحديد مستوى المعلم أي الفئة التي ينتمي إليها (ضعيف - متوسط - جيد).
٤. وضع خطة مشتركة بالتعاون مع المعلم.
٥. التطبيق: تحديد الأسلوب التوجيهي (مباشر - تشاركي - غير مباشر) من قبل الموجه والذي سيتم استخدامه مع المعلم.
٦. التطوير: العمل على زيادة سرعة تحسن مستوى المعلم مع التخفيف من دور الموجه تدريجياً.
٧. متابعة أداء المعلم لاحقاً وتقديم التعزيز لعمله.

رقم النشاط	موضوع النشاط	الطريقة	الوسائل	زمن النشاط
(٣)	التدريب على تزويد المعلم باستراتيجيات تعلم حديثة	نموذج التوجيه التطويري	أوراق عمل	١٥ د

- ينفذ هذا النشاط وفقاً للخطوات الآتية:

- تعرض المدربة على المتدربين الموقف التربوي الآتي:

وردتك شكوى من مدير إحدى المدارس أو من أولياء أمور التلاميذ، بشأن الاستراتيجيات التعليمية التي يتبعها معلم إحدى الصفوف في تدريس أبنائهم.

- تقسم المدربة المتدربين إلى مجموعات ثنائية.

- توزع المدربة على كل مجموعة ورقة عمل (٤) وتطلب إلى كل متدرب التعاون مع زميله لوضع خطة لتزويد المعلم باستراتيجيات تعلم حديثة وفق نموذج التوجيه التطويري.

ورقة عمل (٤)	
<p>- من خلال قراءتك للمادة العلمية (١) تعاون مع زميلك في وضع خطة لتزويد المعلم باستراتيجيات تعلم حديثة باستخدام نموذج التوجيه التطويري، مراعيًا تسلسل خطوات النموذج، وما يقوم عليه من تعاون وتشاركية بين الموجه والمعلم.</p> <p>١- الشعور بوجود مشكلة أو حاجة إلى التطوير:</p> <p>٢- تحديد المشكلة:</p> <p>٣- التشخيص:</p> <p>٤- وضع خطة:</p> <p>٥- التطبيق:</p> <p>٦- التطوير:</p> <p>٧- المتابعة:</p>	

- بعد انتهاء الوقت المخصص لإنجاز المهمة تطلب المدربة إلى كل مجموعة أن تعرض خطتها أمام المجموعات الأخرى.
- تفسح المدربة المجال للمتدربين للنقاش حول إنجاز كل مجموعة وإبداء رأيهم في العمل، مع تقديم تغذية راجعة مناسبة.

الزمن: ١٥ د

التقويم الختامي:

- توزع المدربة على المتدربين نشرات ورقية تحوي مثلاً تطبيقياً لنموذج التوجيه التطويري:

مثال تطبيقي لنموذج التوجيه التطويري

- تلقى موجه تربوي شكاوي من مدير إحدى المدارس ومن أولياء أمور التلاميذ، بشأن الأساليب التعليمية التي يتبعها معلم إحدى الصفوف في تدريس أبنائهم، فقام الموجه التربوي بعدة زيارات للمدرسة؛ لمشاهدة حصص صفية للمعلم، ورصد سلوكياته التي لخصها على النحو الآتي:
- كلف المعلم التلاميذ قراءة الدرس بأنفسهم.
 - وزع المعلم أوراق التمارين على التلاميذ؛ ليحلوها معتمدين على أنفسهم.
 - انشغل المعلم في هذه الأثناء بالتحضير لدرس آخر.

عندما كان يكمل التلميذ حل التمارين، يكلفه المعلم بمباشرة حل الواجب البيتي، الذي يحتوي على تدريبات من الكتاب المقرر. قام الموجه التربوي بعقد لقاءات أولية مع المعلم من أجل التعرف إليه أكثر وموقفه من مهنة التعليم، وفي أثناء اللقاءات أوحى المعلم بأنه يتغيب عن حضور ورشات العمل والحلقات التدريبية ذات الصلة، حيث يرى أنه ليس بحاجة إلى تعلم مهارات جديدة، أو استخدام استراتيجيات حديثة في التدريس؛ لأنه سيتقاعد بعد ست سنوات.

وبعد تأمل ومراجعة الموجه التربوي لملاحظاته التي جمعها خلال الزيارة الصفية للمعلم، والمعلومات التي حصل عليها من خلال اللقاء، قام بعقد لقاء مع المعلم، وأخبره بأن استراتيجياته التي يتبعها غير مفيدة لتعلم التلاميذ، وتوصلاً معاً إلى ضرورة اتباع الخطوات الآتية لتحسين أدائه:

- ✓ إنهاء الاعتماد المفرط على قراءة الدرس.
 - ✓ تقليص استخدام التدريبات كاستراتيجية رئيسة في التعليم.
 - ✓ الاطلاع على دليل المعلم لكل منهاج يدرسه.
 - ✓ الاطلاع على أدلة أخرى لاستراتيجيات تعلم حديثة.
 - ✓ القيام بزيارات تبادلية مع زملائه المعلمين في المدرسة أو في مدارس أخرى.
- واتفق معه على جدولة سلسلة من الزيارات الصفية، التي سيقوم بها الموجه التربوي، بهدف تحسين أداء المعلم، وتزويده بتغذية راجعة تطويرية خاصة باستراتيجيات التعليم؛ ليعمل بموجبه. وبدأ المعلم بتنفيذ خطة التحسين وعلى الرغم من أن التقدم كان بطيئاً، إلا أن أساليب التعليم قد بدأت بالتغير فعلاً. ثم اجتمع الموجه التربوي مع المعلم وقررا ضرورة الالتحاق بدورة تدريبية؛ من أجل تحسين مهاراته في التعليم، فعرض عليه حضور تدريب فردي يقدمه معلم زميل له في المدرسة بعد أن وافق زميله على تقديم كل المساعدة له. وصمم الموجه التربوي والمعلم المدرب خطة للتدريب الفردي للمعلم مع إشراف عليه.

- توزع المدربة على المتدربين ورقة عمل (٤) وتطلب إليهم شرح ما قام به الموجه التربوي في المثال التطبيقي السابق حسب خطوات نموذج التوجيه التطويري.

ورقة عمل (٤)

خطوات تنفيذ نموذج التوجيه التطويري	شرح الخطوة (ما قام به الموجه التربوي)
١ - الشعور بوجود مشكلة أو حاجة إلى التطوير:	
٢ - تحديد المشكلة أو جانب التطوير:	
٣ - التشخيص:	
٤ - وضع الخطة:	
٥ - التطبيق:	
٦ - التطوير:	
٧ - المتابعة:	

- تحدد المدربة ١٠ دقائق لإنجاز المهمة المطلوبة.
- تطلب إلى كل متدرب أن يبادل ورقة العمل مع زميله، ليقوم كل متدرب عمل زميله.
- ثم تستمع المدربة إلى تقويم كل متدرب لعمل زميله، مع تقديم تغذية راجعة مناسبة.

الزمن: ٥ دقائق

إنهاء الجلسة:

- تطلب المدربة إلى كل متدرب من المتدربين، كتابة تقرير مختصر يوضح فيه أبرز النقاط التي تم تناولها في هذه الجلسة بهدف المراجعة، مع توضيح قيمة المهارة التي تم التدرب عليها، والنموذج المستخدم في التدريب.

ملحق (١٣) بعض الصور من تطبيق جلسات البرنامج التدريبي











ملخص البحث باللغة العربية
ملخص البحث باللغة الإنكليزية

ملخص البحث باللغة العربية

أولاً- مشكلة البحث: تتحدد مشكلة البحث بـ:

وجود قصور في أداء الموجهين التربويين لأدوارهم في عملية تطوير المناهج التعليمية، مما بناء برنامج تدريبي للموجهين التربويين وقياس فاعليته.

ثانياً- أسئلة البحث: تتحدد أسئلة البحث بما يأتي:

١. ما الأداءات اللازمة للموجه التربوي في عملية تطوير المناهج التعليمية؟
٢. ما الاحتياجات التدريبية للموجهين التربويين في عملية تطوير المناهج التعليمية؟
٣. ما النماذج التوجيهية الحديثة المناسبة لتلبية الاحتياجات التدريبية للموجهين التربويين في عملية تطوير المناهج؟
٤. ما إجراءات البرنامج التدريبي المقترح للموجهين التربويين في ممارسة نماذج التوجيه الحديثة وفق احتياجات تطوير المناهج؟
٥. ما فاعلية البرنامج التدريبي المقترح للموجهين التربويين في ممارسة نماذج التوجيه الحديثة وفق احتياجات تطوير المناهج؟

ثالثاً- أهمية البحث: تتحدد أهمية البحث في النقاط الآتية:

١. أهمية عملية التوجيه التربوي، ودورها في متابعة سير العملية التعليمية التعلمية، والارتقاء بها.
٢. أهمية التدريب في تزويد الموجهين التربويين بالمعلومات الجديدة، وتنمية المهارات اللازمة لهم في مجالات عملهم، ولا سيما مجال تطوير المناهج التعليمية.
٣. أهمية نماذج التوجيه الحديثة، ودورها في الارتقاء بالعملية التوجيهية من جهة، والعملية التعليمية التعلمية من جهة أخرى، مقارنة بالممارسات التوجيهية التقليدية التي كانت سائدة، وربما ماتزال تمارس حتى الآن.
٤. قد يفيد هذا البحث الموجهين التربويين من خلال تلبية احتياجاتهم التدريبية في عملية تطوير المناهج التعليمية، وتدريبهم على استخدام نماذج توجيهية حديثة.

٥. قد يفيد هذا البحث القائمين على عملية التدريب في تحديد الاحتياجات التدريبية للموجهين التربويين في مجال تطوير المناهج التعليمية، حتى يتم التركيز عليها في الدورات التدريبية وورش العمل.

٦. وضع برنامج تدريبي للموجهين التربويين لتلبية احتياجاتهم في تطوير المناهج التعليمية.

رابعاً - أهداف البحث: يهدف البحث إلى ما يأتي:

١. تحديد الأداءات اللازمة للموجه التربوي في عملية تطوير المناهج التعليمية.
٢. كشف الاحتياجات التدريبية للموجهين التربويين في عملية تطوير المناهج التعليمية.
٣. تحديد نماذج التوجيه الحديثة المناسبة لتلبية احتياجات الموجهين التربويين في عملية تطوير المناهج التعليمية.
٤. تعرّف فاعلية البرنامج التدريبي المقترح للموجهين التربويين في ممارسة نماذج التوجيه الحديثة وفق احتياجات تطوير المناهج.

خامساً - فرضيات البحث: سعى البحث إلى اختبار الفرضيات الصفرية الآتية عند مستوى دلالة (٠.٠٥):

١. لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث (الموجهين التربويين) على استبانة الاحتياجات التدريبية، تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.
٢. لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث (الموجهين التربويين) على استبانة الاحتياجات التدريبية، تبعاً لمتغير سنوات الخبرة التوجيهية.
٣. لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث (الموجهين التربويين) على استبانة الاحتياجات التدريبية، تبعاً لمتغير الدورات التدريبية المتبعة.
٤. لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار المعرفي.
٥. لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار المواقف التربوية.
٦. لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي للاختبار المعرفي.

٧. لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار المواقف التربوية.
٨. لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي للاختبار المعرفي تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.
٩. لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي للاختبار المعرفي تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.
١٠. لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي للاختبار المعرفي تبعاً لمتغير الدورات التدريبية المتبعة.
١١. لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار المواقف التربوية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.
١٢. لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار المواقف التربوية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.
١٣. لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار المواقف التربوية تبعاً لمتغير الدورات التدريبية المتبعة.

سادساً - إجراءات البحث:

- **منهج البحث:** تم اتباع المنهج شبه التجريبي في تعرّف فاعليّة البرنامج التدريبي المقترح، وكان التصميم المناسب لطبيعة هذا البحث وأهدافه، هو تصميم المجموعتين (ضابطة وتجريبية) بقياس قبل التجربة وبعدها.
- **عينة البحث:** كانت عينة البحث على النحو الآتي:
 - أ- **عينة استبانة الاحتياجات التدريبية:** تكونت من جميع الموجهين التربويين في مديرية تربية حمص، نظراً لقلّة عددهم والبالغ (٥٦) موجهّاً تربوياً.
- **عينة البرنامج التدريبي:** تكونت من (٢٤) موجهّاً تربوياً، وتم توزيعهم في مجموعتين: المجموعة التجريبية (١٢) موجهّاً تربوياً، والمجموعة الضابطة (١٢) موجهّاً تربوياً.

• أدوات البحث:

- قامت الباحثة بإعداد قائمتين، هما:

أ- قائمة الأداءات اللازمة للموجهين التربويين في عملية تطوير المناهج التعليمية.

ب- قائمة نماذج التوجيه الحديثة.

- ثم قامت الباحثة بتصميم الأدوات الآتية:

١. استبانة الاحتياجات التدريبية للموجهين التربويين: تهدف إلى رصد احتياجات الموجهين التربويين في عملية تطوير المناهج.

٢. الاختبار المعرفي للموجهين التربويين: يهدف إلى قياس معلومات الموجهين اللازمة لهم في عملية تطوير المناهج.

٣. اختبار المواقف التربوية للموجهين التربويين: يهدف إلى قياس مهارات الموجهين التربويين اللازمة لهم في عملية تطوير المناهج.

سابعاً- حدود البحث:

١. البشرية: الموجهين التربويين في مديرية التربية في حمص.

٢. المكانية: تم تطبيق البحث في مديرية التربية في حمص.

٣. الزمانية: تم تطبيق استبانة رصد الاحتياجات التدريبية خلال العام ٢٠١٩ / ٢٠٢٠م، بينما تم تطبيق البرنامج وأدواته خلال العام ٢٠٢١ / ٢٠٢٢م.

٤. الموضوعية: اقتصر على المعارف والمهارات اللازمة للموجهين التربويين في مجالات تخطيط المنهاج، والإشراف على تطبيق المنهاج، وتقييم المنهاج، وتطوير المنهاج، ودعم المناخ التربوي.

كما اقتصر على بعض النماذج التوجيهية الحديثة التي تم استخدامها في جلسات البرنامج التدريبي، وبلغ عددها (٦) نماذج توجيهية، وهي: نموذج التوجيه التشاركي، والتوجيه الإكلينيكي، والتوجيه بالأهداف، والتوجيه التطويري، والتوجيه المتنوع، والتوجيه الإبداعي.

ثامناً- خطوات البحث:

١. مراجعة الأدب التربوي والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع البحث.

٢. إعداد قائمة بالأداءات اللازمة للموجهين التربويين في عملية تطوير المناهج وتحكيمها.

٣. إعداد قائمة بالنماذج التوجيهية الحديثة وتحكيمها.

٤. تحويل قائمة الأداءات إلى استبانة لرصد الاحتياجات التدريبية للموجهين التربويين، والتأكد من صدقها وثباتها. (و تم إرفاق قائمة نماذج التوجيه الحديثة مع استبانة الاحتياجات حتى يتم تحديد النماذج الأكثر مناسبة لتلبية الاحتياجات الواردة في الاستبانة).
 ٥. تطبيق استبانة رصد الاحتياجات التدريبية على مجتمع الموجهين التربويين في مديرية التربية في حمص.
 ٦. تصميم البرنامج التدريبي للموجهين التربويين مع أدوات القياس (الاختبار المعرفي واختبار المواقف التربوية).
 ٧. التأكد من صدق أدوات البحث وثباتها، وتحكيم البرنامج التدريبي المقترح، وإجراء التعديلات في ضوء آراء السادة المحكمين، ونتائج التطبيق الاستطلاعي للأدوات والبرنامج.
 ٨. اختيار عينتي البحث (التجريبية والضابطة).
 ٩. تطبيق الاختبار المعرفي واختبار المواقف التربوية على عينتي البحث (التجريبية والضابطة) تطبيقاً قبلياً.
 ١٠. تطبيق البرنامج التدريبي على العينة التجريبية.
 ١١. تطبيق الاختبار المعرفي واختبار المواقف التربوية على عينتي البحث (التجريبية والضابطة) تطبيقاً بعدياً.
 ١٢. تفرغ البيانات وإجراء المعالجة الإحصائية المناسبة.
 ١٣. استخلاص النتائج وتفسيرها، وتقديم مقترحات في ضوءها.
- تاسعاً - نتائج البحث:

• **النتائج المتعلقة بالأداءات اللازمة للموجه التربوي في عملية تطوير المناهج:**

من خلال الاطلاع على الأدب التربوي، والدراسات السابقة المرتبطة بموضوع التوجيه التربوي، قامت الباحثة بإعداد قائمة بالأداءات اللازمة للموجه التربوي في عملية تطوير المناهج، وتكونت القائمة من (٨٠) بنداً، موزعة في خمسة مجالات: تخطيط المنهاج، الإشراف على تطبيق المنهاج، تقييم المنهاج، تطوير المنهاج، دعم المناخ التربوي.

• **النتائج المتعلقة بالاحتياجات التدريبية للموجهين التربويين في عملية تطوير المناهج:**

تبين أن الموجهين التربويين لديهم حاجة كبيرة للتدريب على المهارات الآتية:

- في مجال تخطيط المنهاج:
- مساعدة المعلمين على تحديد أهداف تشجع التعلم الفعال والنشط.
- تزويد المعلمين بالطرائق الحديثة لتوظيفها أثناء التخطيط للدروس اليومية.
- وضع خطط للأنشطة والمشروعات التي تشبع حاجات المتعلمين وميولهم المتنوعة بالتعاون مع المعلمين.
- تدريب المعلمين على التخطيط لمواقف حياتية تكسب المتعلمين مهارات متنوعة.
- إشراك أولياء الأمور في اختيار وتخطيط بعض أنشطة المنهاج بالتنسيق مع المعلمين وإدارة المدرسة.
- تدريب المعلمين على التخطيط لأنشطة تقييمية متنوعة وفق أساليب التقويم الحديثة.
- في مجال الإشراف على تطبيق المنهاج:
- إشراك أولياء الأمور في تنفيذ بعض الأنشطة الإثرائية للمناهج بالتعاون مع المعلمين.
- مساعدة المعلم على ممارسة أدواره الجديدة كمرشد وموجه وميسر للعملية التعليمية التعلمية.
- تدريب المعلمين على إكساب المتعلمين مهارات التعلم الذاتي.
- تدريب المعلمين على استخدام أساليب التقويم الحديثة والشاملة لكل جوانب التعلم.
- في مجال تقييم المنهاج:
- تسجيل المواقف التعليمية التعلمية أثناء الزيارة الصفية ليتم تحليلها فيما بعد مع المعلم.
- إشراك المعلم في تقييم أدائه بعد الاتفاق على معايير التقييم.
- تقييم أداء إدارة المدرسة في الإشراف على عمل المعلم.
- الإشراف على تكوين فرق بحثية من المعلمين والإداريين في كل مدرسة لتحديد المشكلات التي تعوق تطبيق المنهاج.
- في مجال تطوير المنهاج:
- اقتراح خطة التطوير وفق مراحل متتالية متكاملة بالتعاون مع الأطراف المعنية.
- إعداد نشرات تربوية للمعلمين توضح أبرز المستجدات التربوية وكيفية الاستفادة منها في تطوير المناهج.
- العمل على إكساب المعلمين مهارات التعلم الذاتي ليطوروا أداءهم بأنفسهم.
- توظيف خبرات بعض الدول في عملية تطوير المناهج التربوية.
- وضع خطط لحل مشكلات تطبيق المنهاج بالتعاون مع الأطراف المعنية.

- في مجال دعم المناخ التربوي:
- تشجيع المعلمين على تجريب الجديد من أفكارهم التربوية.
- الإشراف على تنفيذ أنشطة تنشئ علاقات ودية بين المعلمين والمتعلمين.
- ممارسة أساليب توجيهية تنشئ علاقات ودية بين المعلمين ومديرهم.
- ممارسة أساليب توجيهية تنشئ علاقات ودية بين المعلمين وأولياء الأمور من خلال تنظيم اجتماعات وجلسات حوار فيما بينهم.
- النتائج المتعلقة بالنماذج التوجيهية الحديثة المناسبة لتلبية الاحتياجات التدريبية للموجهين التربويين:

تم تحديد ستة نماذج توجيهية، وهي: التوجيه التشاركي، التوجيه بالأهداف، التوجيه التطويري، التوجيه المتنوع، التوجيه الإكلينيكي، التوجيه الإبداعي.

• النتائج المتعلقة بفرضيات البحث:

- عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات الموجهين التربويين على استبانة الاحتياجات التدريبية تبعاً لمتغيرات المؤهل العلمي، سنوات الخبرة التوجيهية، الدورات التدريبية المتبعة.
- وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد العينة التجريبية على الاختبار المعرفي واختبار المواقف التربوية في التطبيقين القبلي والبعدي، وذلك لصالح التطبيق البعدي.
- وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد العينتين الضابطة والتجريبية على الاختبار المعرفي واختبار المواقف التربوية في التطبيق البعدي، وذلك لصالح المجموعة التجريبية.
- عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي للاختبار للاختبار المعرفي واختبار المواقف التربوية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، سنوات الخبرة التوجيهية.
- وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي للاختبار للاختبار المعرفي واختبار المواقف التربوية تبعاً لمتغير الدورات التدريبية، لصالح الأفراد الذين اتبعوا ثلاث دورات وأكثر.

SUMMARY

First – Research problem: The research problem is determined by:

Shortcomings in the educational supervisors' performance of their roles in the process of developing educational curricula, which led to building a training program for educational mentors and measuring its effectiveness.

Second – Research Questions: The research questions are determined by the following:

1. What are the necessary performances of the educational supervisor in the process of developing educational curricula?
2. What are the training needs of educational mentors in the process of developing educational curricula?
3. What modern guidance models are appropriate to meet the training needs of educational mentors in the curricula development process?
4. What are the procedures of the proposed training program for educational mentors in practicing modern guidance models according to the needs of curriculum development?
5. What is the effectiveness of the proposed training program for educational mentors in practicing modern guidance models according to the needs of curriculum development?

Third – The importance of research: The importance of research is determined in the following points:

1. The importance of the educational supervision process, and its role in following up and upgrading the educational process.
2. The importance of training in providing educational supervisors with new information and developing the necessary skills for them in their fields of work, especially the development of educational curricula.

3. The importance of modern supervision models, and their role in upgrading the guiding process on the one hand, and the teaching–learning process on the other hand, compared to the traditional guiding practices that were prevalent, and may still be practiced until now.
4. This research may benefit educational supervisors by meeting their training needs in the process of developing educational curricula, and training them to use modern supervision models.
5. This research may benefit those in charge of the training process in identifying the training needs of educational supervisors in the field of developing educational curricula, so that they can be focused on in training courses and workshops.
6. Develop a training program for educational supervisors to meet their needs in developing educational curricula.

Fourth – Research Objectives: The research aims at the following:

1. Determining the necessary performances of the educational supervisors in the process of developing educational curricula.
2. Uncover the training needs of educational supervisors in the process of developing educational curricula.
3. Determining appropriate modern supervision models to meet the needs of educational mentors in the process of developing educational curricula.
4. Determining the procedures of the proposed training program for educational supervisors in practicing modern supervision models according to the needs of curriculum development.
5. Defines the effectiveness of the proposed training program for educational supervisors in practicing modern supervision models according to the needs of curriculum development.

Fifth – Research Hypotheses: The research sought to test the following null hypotheses at the level of significance (0.05):

1. There are no statistically significant differences between the average scores of the research sample members (educational supervisors) on the training needs questionnaire, according to the educational qualification variable.
2. There are no statistically significant differences between the mean scores of the research sample members (educational supervisors) on the training needs questionnaire, according to the variable years of guiding experience.
3. There are no statistically significant differences between the mean scores of the research sample members (educational supervisors) on the training needs questionnaire, according to the variable training courses used.
4. There are no statistically significant differences between the mean scores of the experimental group members in the pre and post applications of the cognitive test.
5. There are no statistically significant differences between the mean scores of the experimental group members in the pre and post applications of the educational attitudes test.
6. There are no statistically significant differences between the mean scores of the members of the control and experimental groups in the post application of the cognitive test.
7. There are no statistically significant differences between the mean scores of the members of the control and experimental groups in the post application of the educational attitudes test.
8. There are no statistically significant differences between the mean scores of the experimental group members in the post application of the cognitive test according to the educational qualification variable.

9. There are no statistically significant differences between the mean scores of the experimental group members in the post application of the cognitive test according to the variable years of experience.

10. There are no statistically significant differences between the mean scores of the experimental group members in the post application of the cognitive test according to the variable of the training courses used.

11. There are no statistically significant differences between the mean scores of the experimental group members in the post application of the educational attitude test according to the educational qualification variable.

12. There are no statistically significant differences between the mean scores of the experimental group members in the post application of the educational attitude test according to the variable years of experience.

13. There are no statistically significant differences between the mean scores of the experimental group members in the post application of the educational attitude test according to the variable of the training courses used.

Sixth– Research Procedures:

- **Research Methodology:** The quasi-experimental approach was followed in identifying the effectiveness of the proposed training program, and the appropriate design for the nature and objectives of this research was the design of the two groups (control and experimental) with measurement before and after the experiment.
- **Research sample:** The research sample was as follows:
 - A– A sample of the training needs questionnaire: it consisted of all educational supervisors in the Homs Education Directorate, due to their small number of (56) educational mentors.
 - B– The sample of the training program: It consisted of (24) educational mentors, and they were distributed in two groups: the experimental

group (12) as an educational supervisors, and the control group (12) as an educational supervisors.

- **search tools:**

- The researcher prepared two lists:

A– List of performances necessary for educational supervisors in the process of developing educational curricula.

B– List of modern guidance supervisors.

- Then the researcher designed the following tools:

1. Identifying the training needs of educational supervisors: it aims to monitor the needs of educational supervisors in the process of developing curricula.

2. Cognitive test for educational supervisors: It aims to measure the supervisors' information necessary for them in the process of developing curricula.

3. Educational Mentors' Attitude Test: It aims to measure the educational supervisors' skills necessary for them in the process of developing curricula.

Seventh– Limitations of Research:

1. Humanity: educational supervisors in the Directorate of Education in Homs.

2. Spatial: The research was implemented in the Directorate of Education in Homs.

3. Temporal: The training needs monitoring questionnaire was applied during the year 2019/2020, while the program and its tools were implemented during the year 2021/2022.

4. Objectivity: It was limited to the knowledge and skills necessary for educational supervisors in the areas of curriculum planning, supervising the implementation of the curriculum, evaluating the curriculum, developing the curriculum, and supporting the educational climate.

It was also limited to some of the modern supervision models that were used in the training program sessions, and there were (6) supervision models: the participatory supervision model, clinical supervision, supervision by objectives, developmental supervision, diversified supervision, and creative supervision.

Eighth– Research Steps:

1. Reviewing the educational literature and previous studies related to the research topic.
2. Preparing a list of the necessary performances for educational supervisors in the process of curriculum development and arbitration.
3. Preparing and reviewing a list of modern supervision models.
4. Converting the list of performances into a questionnaire to supervisor the training needs of educational supervisors, and to ensure their validity and reliability. (And a list of modern supervision models has been attached with the needs questionnaire in order to identify the most suitable models to meet the needs contained in the questionnaire).
5. Applying a questionnaire to supervisor training needs to the community of educational supervisors in the Directorate of Education in Homs.
6. Designing the training program for educational supervisors with measurement tools (cognitive test and educational attitude test).
7. Ensuring the validity and stability of the research tools, the arbitration of the proposed training program, and making adjustments in light of the opinions of the arbitrators, and the results of the exploratory application of the tools and program.
8. Choosing the two research samples (experimental and control).
9. Pre-application of the cognitive test and the educational attitude test on the two research samples (experimental and control).

10. Applying the training program to the experimental sample.
11. Post-application of the cognitive test and the educational attitude test on the two research samples (experimental and control).
12. Dump the data and perform the appropriate statistical processing.
13. Drawing conclusions and their interpretation, and making proposals in light of them.

Ninth– search results:

• Results related to the necessary performances of the educational supervisor in the curriculum development process:

Through reviewing the educational literature, and previous studies related to the issue of educational guidance, the researcher prepared a list of the necessary performances for the educational leader in the process of developing curricula. Curriculum development, educational climate support.

• Results related to the training needs of educational supervisors in the curriculum development process:

It was found that educational supervisors have a great need for training in the following skills:

In the field of curriculum planning:

- Helping teachers set goals that encourage active and effective learning.
- Providing teachers with modern methods to use them while planning daily lessons.
- Develop plans for activities and projects that satisfy learners' diverse needs and inclinations in cooperation with teachers.
- Training teachers to plan for life situations that give learners a variety of skills.

- Involve parents in selecting and planning some curriculum activities in coordination with teachers and school management.
- Training teachers to plan a variety of assessment activities according to modern assessment methods.

In the field of supervising the implementation of the curriculum:

- Involving parents in implementing some enrichment activities for the curricula in cooperation with teachers.
- Helping the teacher to exercise his new roles as a guide, guide and facilitator of the teaching–learning process.
- Training teachers to provide learners with self–learning skills.
- Training teachers to use modern and comprehensive assessment methods for all aspects of learning.

In the field of curriculum evaluation:

- Recording educational and learning situations during the class visit to be analyzed later with the teacher.
- Involve the teacher in evaluating his performance after agreeing on the evaluation criteria.
- Evaluating the performance of the school administration in supervising the work of the teacher.
- Supervising the formation of research teams of teachers and administrators in each school to identify problems that hinder the implementation of the curriculum.

In the field of curriculum development:

- Suggesting a development plan according to integrated successive stages in cooperation with the concerned parties.
- Preparing educational bulletins for teachers that explain the most prominent educational developments and how to benefit from them in developing curricula.

- Working on providing teachers with self-learning skills to develop their own performance.
- Employing the experiences of some countries in the process of developing educational curricula.
- Develop plans to solve the problems of implementing the curriculum in cooperation with the concerned parties.

In the field of educational climate support:

- Encouraging teachers to experiment with new educational ideas.
- Supervising the implementation of activities that establish friendly relations between teachers and learners.
- Practicing directive methods that create friendly relations between teachers and their principals.
- Practicing directive methods that establish friendly relations between teachers and parents by organizing meetings and dialogue sessions between them.

• Results related to the appropriate modern guidance models to meet the training needs of educational mentors:

Six supervision models have been identified: participatory supervision, supervision with objectives, developmental supervision, diversified supervision, clinical supervision, and creative supervision.

• Results related to the research hypotheses:

- There are no statistically significant differences between the average scores of educational supervisors on the identification of training needs according to the variables of academic qualification, years of experience, supervision and training courses followed.
- There are statistically significant differences between the mean scores of the experimental sample members on the cognitive test and

the educational attitude test in the pre and post applications, in favor of the post application.

- There are statistically significant differences between the mean scores of the members of the control and experimental samples on the cognitive test and the educational attitudes test in the post application, in favor of the experimental group.
- There are no statistically significant differences between the mean scores of the experimental group in the post-application of the cognitive test and the educational attitude test according to the educational qualification variable, years of guiding experience.
- There are statistically significant differences between the mean scores of the experimental group in the post application of the cognitive test and the educational attitude test according to the variable of training courses, in favor of individuals who followed three courses or more.

Al Baath University
Faculty of Education
Child Education Department



Effectiveness of a Suggested Training Program for Educational Supervisors in Practice of some Modern Supervision Models According to the Curriculums Development Needs.

A Dissertation Presented For acquiring Doctorate Degree in
Child Education

Presented by:

Khawla Mohammad Ali

Supervised by:

Pro.Dr. Manal Morsi

Professor in Department of Child Education

2022- 1443