وزارة التعليم العالي والبحث العلمي.

جامعة بابل/ كلية التربية/ صفي الدين الحلي

# بناء برنامج لتدريب مدرسي المواد الاجتماعية في المرحلة الثانوية أثناء الخدمة وفقا لنظرية هيلدا تابا

رسالة مقدمة إلى

مجلس كلية التربية صفي الدين الحلي في جامعة بابل وهي جزء من متطلبات نيل درجة

ماجستير تربية في طرائق تدريس الاجتماعيات

من قبل الطالبة

**سهام حميد موسى**

بإشراف

الأستاذ الدكتور

**فرحان عبيد عبيس**

١٤٣١هـ ٢٠١٠ م

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

﴿ إِنَّ اللَّهَ لَا يُغَيِّرُ مَا بِقَوْمٍ حَتَّى يُغَيِّرُوا مَا بِأَنْفُسِهِمْ ﴾

صَدَقَ اللهُ العَلِيُّ العَظِيمِ

سورة الرعد الآية (١١)

# الإهداء

إلى . . .

التي زرعتني في الحياة بذرة . . . وسقتني من دمها قطرة بعد قطرة . . إلى من إيمانها حب و صبرها عون لي . . اعز الناس إلى قلبي . . . (أمي) أطال الله في عمرها وحفظها من كل مكروه.

إلى . . .

من له الفضل بعد الله وأُمرت بالدعاء له (أبي) غفر الله له واسكنه فسيح جناته.

إلى . . .

سندي في الحياة و ميزة العطاء و من شاطرني العناء . . وقوتي بعد ضعفي (إخوتي) . .

إلى . . .

نور عيني . . روافد المحبة و منابع الحنان (أخواتي) . .

أهدي لهم ثمرة جهدي المتواضع

سهام

# شكر وامتنان

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على اشرف خلق الله سيدنا محمد (ﷺ) وعلى آل بيته الطيبين الطاهرين.

يطيب لي وقد انتهيت من انجاز رسالتي أن أقدم جزيل شكري واحترامي إلى أستاذي الفاضل ***الدكتور فرحان عبيد عبيس*** الذي اشرف على هذه الرسالة وقدم لي من النصح والإرشاد والعون ما أسهم في إنجازها بهذا الشكل فجزاه الله عني خير الجزاء .

ويسرني أن أقدم شكري وامتناني إلى رئاسة جامعة بابل والسيد عميد كلية التربية صفي الدين الحلي والسادة معاوني العميد المحترمين والى رئيس قسم العلوم التربوية والنفسية الأستاذ ***الدكتور فاهم حسين الطريحي*** .

وأقدم شكري وامتناني إلى لجنة السيمنار لما أبدته من معلومات قيمة في بلورة البحث الحالي واخص بالشكر كلا من الأستاذ ***الدكتور تركي خباز البيرماني***، والأستاذ المساعد ***الدكتور حمدان مهدي الجبوري*** والأستاذ المساعد ***الدكتور صباح الزبيدي***.

ويسرني أن أقدم شكري وامتناني إلى الأستاذ المساعد ***الدكتور حسين ربيع*** والسادة الخبراء الذين استعنت بهم في بعض إجراءات البحث والى جميع الذين قدموا لي يد المساعدة وذلك بإبداء آرائهم ومقترحاتهم واستشاراتهم التي أسهمت في انجاز هذا البحث فلهم مني كل الشكر والعرفان.

***الباحثة***

# ثبـــت المحـــتويـــات


| المحـــتوى | الصفحـة |
|---|---|
| الإهداء | أ |
| شكر وامتنان | ب |
| ثبت المحتويات | ج-هـ |
| ثبت الجداول | هـ- و |
| ثبت الأشكال | و |
| ثبت الملاحق | و |
| ملخص البحث باللغة العربية | ز-ي |
| **الفصل الأول: تعريف بالبحث** | ١-١٦ |
| أولاً : مشكلة البحث | ٢-٤ |
| ثانياً : أهمية البحث | ٤ -١٢ |
| ثالثاً : هدف البحث | ١٢ |
| رابعاً : حدود البحث | ١٢ |
| خامساً : تحديد المصطلحات | ١٣-١٦ |
| **الفصل الثاني: خلفية نظرية ودراسات سابقة** | ١٧-٧٦ |
| **أولاً – خلفية نظرية:** | ١٨ |
| مفهوم التدريب. | ١٨-٢١ |
| فلسفة التدريب. | ٢١-٢٢ |
| أهمية التدريب. | ٢٢-٢٧ |
| نظرة على برامج التدريب أثناء الخدمة في العالم. | ٢٨-٣٢ |
| التدريب أثناء الخدمة في البلدان العربية. | ٣٣-٣٤ |
| نظرة على تطور التدريب أثناء الخدمة في العراق. | ٣٥-٣٦ |
| أسس التدريب ومبادئه. | ٣٦-٣٨ |
| مراحل بناء برامج التدريب. | ٣٨-٤٨ |

| المحـــتوى | الصفحة |
|---|---|
| بعض الاتجاهات في إعداد البرامج التدريبية وبنائها. | ٤٩-٥٢ |
| نظرية هيلدا تابا في بناء المناهج. | ٥٣-٦٠ |
| **ثانياً– دراسات سابقة:** | ٦١-٧٦ |
| أولاً : دراسات عربية | ٦٢-٦٩ |
| ثانياً : دراسات أجنبية | ٧٠-٧١ |
| **ثالثاً : موازنة الدراسات السابقة** | ٧٢-٧٥ |
| **رابعاً: تعقيب على الدراسات السابقة** | ٧٦ |
| **خامساً: الإفادة من الدراسات السابقة** | ٧٦ |
| **الفصل الثالث: منهجية البحث وإجراءاته.** | ٧٧-٨٧ |
| أولاً: منهجية البحث | ٧٨ |
| ثانياً: مجتمع البحث | ٧٨ |
| ثالثاً: عينة البحث | ٧٩- ٨٠ |
| رابعاً: أداة البحث | ٨٠-٨٥ |
| خامساً: تطبيق الأداة | ٨٥ |
| سادساً: الوسائل الإحصائية | ٨٦-٨٧ |
| **الفصل الرابع: عرض نتائج البحث وتفسيرها** | ٨٨-١١٦ |
| **الفصل الخامس: بناء البرنامج التدريبي** | ١١٧-١٥٣ |
| خطوات بناء البرنامج | ١١٨-١٢٦ |
| محتوى البرنامج | ١٢٦-١٥٣ |
| **الفصل السادس: الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات** | ١٥٤-١٥٧ |
| أولاً : الاستنتاجات | ١٥٥ |
| ثانياً : التوصيات | ١٥٥-١٥٦ |
| ثالثاً : المقترحات | ١٥٦-١٥٧ |

| | |
|---|---|
| **المصـادر** | **١٧١-١٥٨** |
| أولاً : المصادر العربية | ١٧٠-١٥٩ |
| ثانياً : مصادر الشبكة المعلوماتية( الانترنيت) | ١٧١-١٧٠ |
| ثالثاً : المصادر الأجنبية | ١٧٢-١٧١ |
| **الملاحـق** | **١٩٩-١٧٣** |
| ملخص البحث باللغة الانكليزية | I-V |


## ثبـــت الجـــداول


| ت | عنوان الجدول | الصفحة |
|---|---|---|
| ١. | موازنة الدراسات السابقة. | ٧٥-٧٢ |
| ٢. | مجتمع البحث من المدرسين موزعا بحسب الموقع والجنس والتخصص. | ٧٩ |
| ٣. | عينة البحث المدرسين والمدرسات حسب الموقع الجغرافي. | ٨٠ |
| ٤. | عينة البحث الاستطلاعية لتحديد الحاجات التدريبية. | ٨١ |
| ٥. | قيم معامل مربع كأي لفقرات الاستبانة. | ٨٣ |
| ٦. | معاملات ثبات الأداة كلها ولكل مجال من مجالاتها. | ٨٤ |
| ٧. | مجالات الأداة مرتبة تنازلياً بحسب الوسط المرجح والوزن المئوي. | ٩٠ |
| ٨. | عدد الحاجات التدريبية المتحققة وغير المتحققة في كل مجال. | ٩١ |
| ٩. | عدد الحاجات التدريبية ونسبتها المئوية في كل مجال تنازلياً. | ٩٢ |
| ١٠. | تكرارات استجابات أفراد العينة على فقرات المجال المهاري مرتبة تنازلياً بحسب قيم الوسط المرجح والوزن المئوي للفقرات. | ٩٤-٩٣ |
| ١١. | تكرارات استجابات أفراد العينة على فقرات المجال المعرفي مرتبة تنازلياً بحسب قيم الوسط المرجح والوزن المئوي للفقرات. | ١٠٣-١٠٢ |
| ١٢. | تكرارات استجابات أفراد العينة على فقرات المجال الوجداني مرتبة تنازلياً بحسب قيم الوسط المرجح والوزن المئوي للفقرات. | ١١٠-١٠٩ |

| ت | عنوان الجدول | الصفحة |
|---|---|---|
| ١٣. | موضوعات البرنامج التدريبي النهائي، وعدد مفرداتها، والساعات المحددة لها، بحسب المجالات. | ١٢٢- ١٢٣ |


## ثبت الأشكال


| ت | الشـــكل | الصفحة |
|---|---|---|
| ١. | تصنيف مكونات النظام. | ٤٩ |
| ٢. | نموذج للتدريب من بعد. | ٥٣ |
| ٣. | مخطط توضيحي لخطوات تابا لتخطيط المنهج. | ٦٠ |


## ثبـــت المـلاحـق


| ت | الملـــحق | الصفحة |
|---|---|---|
| ١. | كتاب تسهيل مهمة. | ١٧٤ |
| ٢. | استبانه استطلاعية. | ١٧٥-١٧٦ |
| ٣. | استبانه الحاجات التدريبية بصيغته الأولية. | ١٧٧-١٧٩ |
| ٤. | استبانه آراء الخبراء في تحديد صلاحية الحاجات التدريبية. | ١٨٠-١٨٤ |
| ٥. | استبانه الحاجات التدريبية بصيغته النهائية. | ١٨٥-١٨٦ |
| ٦. | استبانه الاحتياجات التدريبية لمدرسي المواد الاجتماعية. | ١٨٧-١٩٠ |
| ٧. | استبانه آراء الخبراء في موضوعات ومفردات البرنامج التدريبي. | ١٩١-١٩٦ |
| ٨. | قائمة أسماء الخبراء الذين عرض عليهم الاستبيانات. | ١٩٧ |
| ٩. | استمارة تقييم دورة تدريبية. | ١٩٨-١٩٩ |

# بسم الله الرحمن الرحيم

## إقرار المشرف

أشهدُ إن إعداد هذه الرسالة الموسومة بـ:

**( بناء برنامج لتدريب مدرسي المواد الاجتماعية في المرحلة الثانوية أثناء الخدمة وفقا لنظرية هيلدا تابا)**، التي تقدمت بها طالبة الماجستير(سهام حميد موسى) قد جرى تحت إشرافي في قسم العلوم التربوية والنفسية بكلية التربية/ صفي الدين الحلي – جامعة بابل وهي جزء من متطلبات نيل درجة ماجستير تربية في طرائق تدريس الاجتماعيات.

الإمضاء

**أ. د. فرحان عبيد عبيس**

**( المشرف )**

**/ /٢٠١٠ م**

.....

بناءً على التعليمات والتوصيات المقررة نرشح هذه الرسالة للمناقشة

الإمضاء

**أ.د. فاهم حسين ألطريحي**

**رئيس قسم العلوم التربوية والنفسية**

**كلية التربية/ صفي الدين الحلي/جامعة بابل**

**/ /٢٠١٠**

# بسم الله الرحمن الرحيم

## إقرار المقوم اللغوي

إني( سعدون احمد علي) المقوّم اللغوي لرسالة طالبة الماجستير(سهام حميد موسى) الموسومة بـ:( **بناء برنامج لتدريب مدرسي المواد الاجتماعية في المرحلة الثانوية أثناء الخدمة وفقا لنظرية هيلدا تابا)** أقر وأؤيد سلامتها اللغوية وصلاحيتها للمناقشة لاستيفائها كافة متطلبات هذا الجانب.

**الإمضاء**

**أ.م. د.سعدون احمد علي**

**( المقوم اللغوي)**

# بسم الله الرحمن الرحيم

## قرار لجنة المناقشة

نشهد أننا أعضاء لجنة المناقشة، قد اطلعنا على هذه الرسالة الموسومة بـ( **بناء برنامج لتدريب مدرسي المواد الاجتماعية في المرحلة الثانوية أثناء الخدمة وفقا لنظرية هيلدا تابا)** وقد ناقشنا طالبة الماجستير( **سهام حميد موسى)** في محتوياتها وفيما له علاقة بها. ونعتقد أنها جديرة بالقبول لنيل درجة ماجستير تربية في طرائق تدريس الاجتماعيات، بتقدير( ).

الإمضاء

**أ. د. صبحي ناجي الجبوري**
**(رئيس اللجنة )**

الإمضاء

**أ. م . د. جبار رشك شناوة**
**(عضواً )**

الإمضاء

**أ. د. خضير مهدي الجبوري**
**(عضواً )**

الإمضاء

**أ. د. فرحان عبيد عبيس**
**(عضواً ومشرفاً )**

**صدقها مجلس كلية التربية (صفي الدين الحلي) جامعة بابل.**

**العميد**

**أ. د. خضير مهدي الجبوري**

**التاريخ : / / ٢٠١٠**

**ملخص الدراسة:**

العنوان ( **بناء برنامج لتدريب مدرسي المواد الاجتماعية في المرحلة الثانوية أثناء الخدمة وفقا لنظرية هيلدا تابا)**

يتخذ المدرس مكان الصدارة التي يتوقف عليها نجاح المدرسة في تحقيق أهدافها ومن ثم نجاح التربية في بلوغ غاياتها، ويرى كثير من التربويين أن كفاءة أية مؤسسة تعليمية تعتمد بدرجة كبيرة على نوعية المدرسين الذين يعملون فيها، فالمدرس الجيد يسهم بدور فعال في تنشئة طلبة يقومون بأدوار ذات فعالية في العملية التعليمية، ويشاركون بإيجابية فيها، فهو صانع التدريس وأداته التنفيذية إذ إن التدريس وسيلة اتصال تربوية مخططها وموجهها هو المدرس لتحقيق أهداف التعلم لدى الطلبة، وهو نتاج مباشر لما يتصف به المدرس من خلفيات متنوعة، وخصائص وكفايات متميزة، ويعد من العوامل الأساسية في تهيئة مناخ مناسب للتعلم، وفي توجيه الطلبة وإرشادهم من خلال فهمه لخصائصهم وحاجاتهم، وأنه أكثر العناصر البشرية داخل المدرسة تأثيراً في شخصية الطلبة إذ يساعدهم في تكوين اتجاهات، ومهارات، وقيم، وذلك بوصفه أقرب أفراد الأسرة المدرسية لهم، إذ أوصت العديد من المؤتمرات والندوات واللقاءات والتقارير الدولية والإقليمية والمحلية بضرورة الاهتمام بالمدرسين، وتدريبهم أثناء الخدمة بشكل يتناسب مع أدوارهم المستقبلية.

إن اطلاع الباحثة على توصيات المؤتمرات التي أكدت على أهمية تدريب المدرسين أثناء الخدمة وعلى نتائج وتوصيات دراسات وأبحاث في هذا الميدان كدراسة( مزاحم ١٩٨٨ )، ودراسة( الشيخ ١٩٨٩)، ودراسة (الحدابي ١٩٩٤) والتي أوصت بضرورة تصميم برامج تدريبية للمدرسين أثناء الخدمة في ضوء حاجاتهم من التدريب، لان البرامج التي تشتق من حاجات المتدربين تحقق إرضاءً نفسياً لهم، لذلك تكمن مشكلة البحث الحالي في التساؤل الآتي :

ما البرنامج التدريبي المقترح لتدريب مدرسي المواد الاجتماعية إثناء الخدمة وفقاً لنظرية هيلدا تابا ؟

أما هدف البحث الحالي فهو بناء برنامج تدريبي لمدرسي ومدرسات المواد الاجتماعية في المرحلة الثانوية وفقا لنظرية هيلدا تابا من خلال ما يأتي:

١- تقدير الحاجات التدريبية للمتدربين في المجالات (المعرفي، والمهاري، والوجداني).

٢- تصميم برنامج تدريبي مقترح في ضوء تلك الحاجات.

أعدت الباحثة أداة من خلال دراسة استطلاعية على عينة بلغ حجمها (٦٠) فرداً شملت أساتذة الجامعات والمشرفين والمدرسين والمدرسات، لتحديد الفقرات التي تمثل ثلاث مجالات وهي: المجال المعرفي، والمجال المهاري، والمجال القيمي. وأطلعت على أدبيات وبحوث تخص بحثها.

وتكونت أداة البحث في صيغتها الأولية من (٥١) فقرة، عرضت على لجنة من الخبراء ذوي الخبرة والدراية في التربية وعلم النفس بلغ عددهم (١٠) خبراء وأصبحت الأداة في صورتها النهائية تضم (٤٢) فقرة في مجالاتها الثلاثة يجاب عليها باختيار أحد البدائل الخمسة مقياس( LEKART ) الخماسي، الموجودة أمام كل فقرة وهي (احتاجها بدرجة كبيرة جداً، احتاجها بدرجة كبيرة،احتاجها بدرجة متوسطة، احتاجها بدرجة قليلة، احتاجها بدرجة قليلة جداً).

ولغرض إيجاد ثبات الأداة اعتمدت الباحثة طريقة الاختبار وإعادة الاختبار إذ بلغ معامل ثبات الأداة للمجال المعرفي(٠,٨٥ ) و( ٠,٨١ ) للمجال المهاري و( ٠,٩٢ ) للمجال الوجداني وللأداة ككل( ٠,٨٦ ).

وبلغ حجم مجتمع البحث ( ٨٦٩) أما العينة الأساسية فقد اقتصرت على مدرسي ومدرسات المواد الاجتماعية في المدارس الثانوية في محافظة كربلاء للعام الدراسي ٢٠٠٨-٢٠٠٩. وبلغ حجمها( ١٧٦) مدرسا ومدرسة بنسبة (٢٠%) من حجم المجتمع الأصلي.

واستخدمت الباحثة الوسائل الإحصائية الآتية : الوسط المرجح، والوزن المئوي ومربع كأي، ومعامل ارتباط بيرسون لإيجاد الثبات.

وبعد تحليل البيانات أظهرت النتائج ما يأتي:

١. حاجة مدرسي المواد الاجتماعية، ومدرساتها إلى البرنامج التدريبي المقترح لتطوير مهاراتهم ورفع مستوى أدائهم.

٢. إن عملية تحديد الاحتياجات التدريبية تعد أساسية في التدريب.

٣. ضرورة إشراك المتدربين في تحديد الاحتياجات التدريبية أثر كبير لزيادة فعالية البرامج التدريبية.

٤. جاء ترتيب مجالات الدراسة من حيث أولوية الاحتياجات التدريبية تنازليا كالآتي : المهاري، المعرفي، الوجداني.

وفي ضوء النتائج أوصت الباحثة بعدد من التوصيات والمقترحات ومنها :

١. ضرورة إعادة النظر في محتوى البرامج التدريبية الحالية التي تنفذها وزارة التربية، لتلبي حاجات المدرسين.

٢. يجب التوازن الدقيق بين الجانب النظري والتطبيقي في برامج تدريب المدرسين أثناء الخدمة.

٣. تطبيق البرنامج المقترح لمدة لا تقل عن (٣ سنوات)، ومتابعة آثاره وتأمين مستلزماته الدراسية بهدف تقويمه وتطويره.

٤. تدريب مدرسي المواد الاجتماعية على حاجاتهم التدريبية وفق الموضوعات الواردة في كل مجال وفقا للترتيب الآتي ( المجال المهاري، المجال المعرفي، المجال الوجداني).

٥. تقويم برامج الإعداد قبل الخدمة لمدرسي المواد الاجتماعية في ضوء الحاجات المحددة في هذه الدراسة.

٦. ضرورة التكامل والتنسيق بين برامج إعداد المدرسين وتدريبهم أثناء الخدمة.

٧. إجراء دراسة مماثلة في بناء برنامج تدريبي لمعلمي المواد الاجتماعية في المرحلة الابتدائية في ضوء حاجاتهم من التدريب.

٨. إجراء دراسة تقويمية لبرامج التدريب المقدمة لمدرس المواد الاجتماعية بالمراحل المختلفة.

٩. إجراء دراسة لتعرف مشكلات التدريب أثناء الخدمة في العراق من وجهة نظر المتدربين.

وبناء على ذلك قامت الباحثة ببناء برنامج تدريبي لمدرسي المواد الاجتماعية في المرحلة الثانوية في محافظة كربلاء، في ضوء نتائج البحث ثم تضمين ذلك البرنامج في الفصل الخامس.

# الفصل الأول
# التعريف بالبحث

## مشكلة البحث : (Research Problem ):

تعتمد المجتمعات المتحضرة على الدور الحيوي الذي تقوم به التربية من استثمار للطاقات البشرية، والذي يُعد من أرقى الاستثمارات وأطولها املآ ومردوداً، وهذا الأمر يتطلب التطوير المستمر لمدخلات النظام التعليمي (الشريف،٢٠٠٤ :١٥)

والمدرس كجزء من النظام التعليمي يحتاج إلى دعم مستمر، وتطوير دائم ليقوم بالمهام التي يوكلها له واضعوا السياسات التربوية وفقا لفلسفة الدولة والمجتمع، وذالك لمواكبة ركب الحياة ومسايرته بشكل متناسق متكيف مع التغيرات التكنولوجية والتقدم في المعرفة، (سمور،٢٠٠٦: ٤٦٦). فبدون مدرس متطور واعٍ لأدواره ومساير للتغيرات المتسارعة في شتى جوانب الحياة، لا يستطيع أي نظام تعليمي تحقيق أهدافه، إذ إن التغير اليوم أصبح قاعدة على حين غدا الثبات استثناء.

لذالك فأن مدة إعداد المدرسين مهما كانت على درجة من الجودة لا يمكن لها في عصر كعصرنا هذا الذي يحفل بالتطورات، والتغيرات المستمرة أن تمد المدرس بحلول للمشكلات الكثيرة التي تواجهه، ولا تستطيع أن تسد الفجوة التي يحدثها التفجير المعرفي سواء في مجال التخصص العلمي، أو في الجانب التربوي، فالتطورات السريعة في مادة التخصص وطرق تدريسها، وفي العلوم التربوية على وجه العموم تحتاج إلى برامج تدريب مستمرة للمدرس، وتحتاج بالدرجة الأولى، إلى تزويده بمقومات النمو الدائم. (علي، ٢٠٠٤ : ٢٤ ).

إذ يُشير بورك( Borg ) إلى أن مرحلة الإعداد الأساسي للمدرس تتسم بالجانب النظري وإنها تعكس وجهات نظر التدريسيين في مؤسسات الإعداد أكثر مما تعكس المواقف العملية التي تبرز داخل الصف ويتطلب من المدرس مواجهتها. ( كاظم، ١٩٨٥: ٧-٨)

" كما إن الحاجة إلى التدريب تعد مطلبا طبيعيا نتيجة للفترة الزمنية بين الإعداد وممارسة العمل الذي يؤديه المدرس فالنظريات التربوية والنفسية أظهرت أن المعلومات التي يحصل عليها المدرس أثناء مرحلة الإعداد تتناقص تدريجيا كلما ابتعدنا عن سنة الأساس "التخرج " فالإنسان ينسى ٥٠% من معلوماته بعد سنه واحده من تخرجه وتتناقص المعلومات حتى تصل نسبة النسيان إلى ٨٠% بعد عدة سنوات" (البيرماني وعبد الخالق، ٢٠٠٨ :٩ )

لذالك نحن اليوم في العراق بأمس الحاجة للأخذ بمفهوم التنمية المستديمة للمدرسين أثناء الخدمة لملاحقة التطورات المتسارعة، وتلافي أوجه النقص في إعدادهم قبل الخدمة إذ واجهت برامج إعدادهم انتقادات كثيرة وشخص اهتمام البرامج بالجانب المعرفي دون الاهتمام بالجانب العملي، وهذا ما أكدته عدة دراسات منها دراسة ( الجبوري ١٩٨٧) التي توصلت إلى وجود ضعف في برامج إعداد مدرسي المواد الاجتماعية تمثل في عدم التكامل بين الجانب النظري والجانب التطبيقي، وقلة الوسائل التعليمية المستخدمة في البرنامج، فضلاً عن قصر مدة التطبيق الفردي والجمعي.

أما دراسة (الموسوي ١٩٩٣) فكشفت عن واقع التربية العملية في العراق ووصفته بأنه يفتقر إلى عدة مبادئ هي ربط النظرية بالتطبيق، وتعزيز العلاقة بين كليات التربية والمدارس، وربط الإعداد الأولي في الكلية بالتدريب في إثناء الخدمة (حمزة: ٢،٢٠٠٥).

كما لاحظت الباحثة من خلال لقاءاتها مع العديد من المدرسات في المدارس الثانوية ضعف في تحصيل الطلبة، وانخفاض في المستوى العلمي أحد أسبابه النقص في إعداد المدرسين المهني والعلمي، وضعف برامج التدريب أثناء الخدمة إذ تقتصر على بعض الجوانب النظرية دون وجود برامج شاملة لتدريبهم، كما إنها لا تنطلق من حاجات المتدربين ولا تلبي رغباتهم.

وانطلاقاً من أهمية دور المدرس وتدريبه أثناء الخدمة، ومن ضرورة التغلب على مشكلاته، من خلال بناء برامج تدريبية في ضوء حاجات المتدربين لتكون فعالة تحقق إرضاءً نفسياً للمتدربين وتحقق الأهداف التربوية والجودة في التدريب.

واستجابة لمناداة العديد من التربويين عامة والمهتمين بتدريب المدرسين خاصة بضرورة تدريب المدرسين أثناء الخدمة، وتمشياً مع توجهات وزارة التربية وتطلعاتها المستقبلية بتفعيل دور المدرس وتحسين مخرجات العملية التعليمية، تبرز مشكلة البحث الحالي في التساؤل الآتي :

ما البرنامج التدريبي المقترح لتدريب مدرسي المواد الاجتماعية أثناء الخدمة وفقاً لنظرية هيلدا تابا ؟

## أهمية البحث ( The Importance of the Research ):

تتبوأ التربية موقعاً مهماً في بناء المجتمعات وتطويرها، ذلك لأنها تهدف إلى إحداث تغيرات في سلوك الإنسان، وتنمية شخصيته وتوجيهه نحو خدمة مجتمعه، فهي العملية التي تؤدي إلى إحداث تغيير شامل في سلوك الفرد الفكري والوجداني والأدائي، وهي عملية مستمرة تبدأ من السنين الأولى في حياة الكائن البشري إلى آخر أيامه. (العبيدي: ٢٠٠٤، ٦-٧) وتعد الركيزة الأساسية التي يعول عليها كل مجتمع للرقي بمستوى أفراده، فهي الأداة الفاعلة التي تبرز له سماته وخصائصه التي تميزه عن غيره. ولنجاح العملية التربوية لابد من توافر عدة مقومات يأتي المدرس في مقدمتها إذ يمثل أساس أي نظام تعليمي. ورجال الفكر التربوي على مختلف مذاهبهم يتفقون على أهمية المدرس واعتباره الركيزة الأساسية في العملية التربوية، إذ يقول جون ديوي ( John Dueey) " إن كافة الإصلاحات التعليمية رهن بإصلاح نوعية وشخصية العاملين بمهنة التعلم" (عبيدات، ٢٠٠٧: ١٥٨) أما فولن( Fullan ) فيقول إن التغيير التربوي معتمد إلى حد كبير على ما يعتقد به المعلم ويعمله (Fullan ،1991.p.12 )، ويرى كل من جون وسورنسون (Sorenson& John) أن ما يتوفر لدى المدرس من معارف ومعلومات ومهارات تدريسية يُعد من أهم العوامل التي تؤثر على ناتج عملية التعلم (الحماحمي ،١٩٩٩: ٨١)، إذ إن دور المدرس يمثل ٦٠ % من التأثير في تكوين الطالب، على حين تشترك العناصر الأخرى في العملية التربوية

بنسبة ٤٠ % فقط وليس هناك ما يقوم مقامه، مهما استخدمنا من وسائل تربوية ومصادر معرفة فأن اثر المدرس يفوق أثرها جميعاً في العملية التعليمية.( عدس ، ١٩٩٦: ٣٢ )

فالمدرس صانع التدريس وأداته التنفيذية، إذ إن التدريس هو وسيلة اتصال تربوية تخطط وتوجه من المدرس لتحقيق أهداف التعلم لدى الطالب، وهو أيضاً نتاج مباشر لما يتصف به المدرس من خلفيات متنوعة، وخصائص وكفايات متميزة، كما يعد من العوامل الأساسية في تهيئة مناخ مناسب للتعلم، وفي توجيه الطلبة وإرشادهم من خلال فهمه لخصائصهم وحاجاتهم، وأنه أكثر العناصر البشرية داخل المدرسة تأثيراً في شخصية الطلبة إذ يساعدهم في تكوين عادات، ومهارات، وقيم، وذلك بوصفه أقرب أفراد الأسرة المدرسية لهم.( موسى و قاسم ،٢٠٠٠: ٢٢٠)

وينظر علماء التنمية البشرية للمدرس على انه يشكل المصدر الأول للبناء الحضاري والاقتصادي والاجتماعي للأمم من خلال إسهاماته الحقيقية في بناء البشر، والحجم الهائل الذي يضاف إلى مخزون المعرفة، وعبرت عنه نظرية "رأس المال البشري" بأنه كلما نجح المدرس في زيادة المستويات التعليمية لأبناء الأمم، كلما ارتفعت معها مستويات المعرفة، ومن ثم ترتفع مستويات الإنتاج القومي للعلم والذي بدوره ينعكس على زيادة مستويات دخل أبناء الأمم وتحقق الرفاهية الاجتماعية (غنيمة، ١٩٩٦: ١٠)

إذ إن دوره في عصر المعلوماتية دور أساسي باعتباره ركنا أساسيا يعتمد عليه في بناء الأجيال، ومحورا من محاور منظومة العمل التربوي، لذا يجب ألا ينفصل عن التطور الذي يحدث في الحياة الاقتصادية، والاجتماعية، والثقافية من ناحية والتطور الذي يلحق بالفكر والممارسة التربوية من ناحية أخرى ( بن سعود، ٢٠٠٤ : ٥)

وبقدر الاهتمام والتطور الذي يلحق بمستوى المدرس بقدر ما يؤدي إلى نمو الطلبة وتطورهم فالمدرس كقائد يؤثر تأثيرا كبيرا في طلبته لأنه العنصر الفعال الرئيسي في عملية تنشئة الطلبة، ولا شك إن العلماء والمبدعين في مختلف مجالات الحياة، قد عاشوا خبرات تربوية وفرها لهم مدرسون متميزون طوال مراحل تعلمهم، الآمر الذي اثر في بناء شخصياتهم وصقل تفكيرهم على نحو مكنهم من التفوق والتميز في مجتمعهم، فالمدرس عنصر مهم في العملية التعليمية فهو الذي

يخطط ويبعث النشاط في التعليم ويضفي على الكتاب والمحتوى والأنشطة والوسائل والتجهيزات ما يكمل نقصها ويوظف هذه العوامل لخدمة المتعلم، (المفرج وآخرون: ٢٠٠٧، ٢٥).

ولاسيما أن ادوار المدرس قد تغيرت بشكل كبير، إذ كان إعداده في الماضي منصباً على إن يكون ملماً بالمعارف المحدودة ليزود بها طلابه ليواجهوا مسؤوليات الحياة ولكن المدرس الآن ينشئ، ويوجه، ويعلم ويبني، إذ أوضح تقرير اللجنة الدولية عن التعليم في القرن الحادي والعشرين عن اختلاف دور مدرس المستقبل عن دوره في الماضي، إذ أكد أن رسالة المدرس تتمثل في : التعليم، والتربية، والتوجيه، والتقويم، بالإضافة إلى إظهار القدرة على إدارة الذات، وتجديد المدرسة، وجعلها أكثر عرضة للتغيير والانفتاح، وينتظر الناس عامة أن ينجح المدرس في نقل المعرفة، وفي تقديم التدريب الاجتماعي وتنمية روح الفضول لدى المتعلمين، والاستعداد للمبادأة الذاتية، وبصفة خاصة، يجب أن يكون قدوة وأنموذجاً يحتذى به، وفي تكوين علاقات جيدة مع المتعلمين، وفي اكتساب ثقتهم بأنفسهم .( البهواشي،٢٠٠٤: ٣٢١ )

وأبرز تقرير "جاك ديلور ١٩٩٦" تطور دعائم التربية وأساسياتها من مجرد التعلم من أجل المعرفة Learning to Know إلى التعلم من أجل العملLearning to Do ثم التعلم من أجل أن تتعايش مع الآخرين Learning to Live with others وأخيرا إلى التعلم من أجل أن تكون ( تعلم لتكون) Learning to Be. وهكذا يصبح من الضروري أن تتكامل هذه الأسس الأربعة للتربية لتصنع إنسان اليوم الذي يستطيع أن يتكيف ويتعايش مع عالم الغد، والمهم للإنسان أن يتعلم ليكون، صانع للمعرفة ومصدراً لها وليس مجرد مستهلك، أوان يكون ما يريد هو أن يكون لنفسه، في إطار من التعايش مع الآخرين(بشر، ٢٠٠٥ : ١٨)

وبالإضافة إلى الدور الريادي الذي يلعبه المدرس فهو رائد اجتماعي يسهم في تطوير المجتمع وتقدمه عن طريق تربية النشء تربية صحيحة بحب الوطن، والدفاع عنه، والمحافظة على التراث الوطني والإنساني، وتسليح الطلبة بطرق التعلم الذاتي، وتعويدهم على ممارسة الحياة الديمقراطية في حياتهم اليومية.(الحمادي،٢٠٠٨ :١٣)، ولاسيما مدرس المواد الاجتماعية الذي تقع عليه مسؤولية كبيرة إذ إن عملية تدريس المواد الاجتماعية هي عملية اجتماعية تطبيقية تتنوع في صيغها ومبادئها ونظرياتها من موقف إلى آخر لذالك تتطلب مدرس مدرب تدريباً جيداً يؤهله

القيام بواجباته، للأهمية الكبيرة للعلوم الاجتماعية بما لها من طبيعة اجتماعية وإمكانات متعددة في خلق جيل من النشء ليكونوا أعضاء نافعين في المجتمع الذي يعيشون فيه، فهي تقوم بدور كبير في تنمية القدرة على حل المشكلات والتفكير العلمي وكذلك تنمية شعور الفرد بدوره الاجتماعي وخلق الشخصية الاجتماعية بما تهيئهُ من معلومات ومواقف تُساعد على إدراك الفرد لحقيقة ما يجري في المجتمع سياسياً واجتماعياً وثقافياً( السكران: ٢٠٠٠، ٣)، إذ تتصل اتصالاً وثيقاً بواقع الحياة وما فيها من ظواهر مختلفة، ومجالات متنوعة تساعد على النمو الاجتماعي المنشود( كاظم: ٢٠٠٤، ١٤)

لذلك هو في أمسَ الحاجة إلى التطوير لكي يستطيع ملاحقة التغيرات السريعة في مجال المعرفة الإنسانية وتطبيقاتها في واقع الحياة، إذ يتضاعف حجم المعرفة في أزمان قصيرة، ومن المستحيل أن يختزن الإنسان في عقله كل هذه المعارف ولاسيما ما شهده العالم في السنوات الأخيرة من جملة التحديات المعلوماتية ذات الأبعاد المختلفة في كافة المجالات ومنها المجال التربوي وتحول العالم من مجتمع صناعي إلى مجتمع معلوماتي.(المفرج وآخرون، ٢٠٠٧ :٢٧).

ونتيجة للأدوار المتعددة التي يمارسها المدرس سعت المجتمعات المتقدمة والنامية للارتقاء بمستواه، وذلك عن طريق التدريب أثناء الخدمة، إذ أكدت نتائج دراسات عديدة منها دراسة تيلور وآخرون(Taylor et.al )، يتكين وآخرون( wit kin et.al)، ريستتلي وجيج ( Recently and Gage)، على أن المدرسين يكونون ذا تأثير ايجابي في سلوك المتعلمين كلما نمت اتجاهاتهم ومهاراتهم وأساليبهم المرتبطة بعملية تدريسهم وتعليمهم لهؤلاء المتعلمين.(الحماحمي، ١٩٩٩: ٨١).

وأوضحت دراسة جويس واخرون (Joyce, et.al.,1993 ) مدى تأثير تدريب المدرسين إثناء الخدمة على سلوكهم، وان ما يتحقق من نمو للمدرس وتطوير لمعلوماته ومهاراته ينعكس بالتطور والنمو على تعلم الطالب التربوي.

ويرى فولك (Faulk, 1971) أن للتدريب أثناء الخدمة أغراضاً وغايات منها الإبقاء على التقدم المهني للمدرس، ومساعدة المدرسين الجدد، وتلافي النقص في عملية إعداد المدرسين

السابقة للخدمة، واستيعاب كل ما هو جديد في النمو المهني والتعليم، وتحسين طرق التدريس وأساليبه، وزيادة مهارة المدرس في التعرف على فردية المتعلم، وتحسين المهارات في إجراء البحوث التعاونية، والعمل على رفع الروح المعنوية للمدرسين، وتحقيق الرضا الوظيفي لهم. وأكد فاكن (Fagan, 1996) على أن التدريب هو عملية إعداد الفرد لمهنته بطريقة تجعله ماهراً في أداء وظائفها ( ألنعيمي، ٢٠٠٥: ١٤)

وإن للتدريب أهمية نفسية في حياة الفرد الذي هو جزء من المجتمع، والذي يسعى دائما إلى تحقيق التوازن النفسي، إذ يشير مبدأ التوازن النفسي إلى نزعة الجسم العاملة للحفاظ على بيئة داخلية ثابتة نسبيا إذ إن هبوط الظروف الداخلية عن وضع معين على نحو ملحوظ يؤدي إلى حدوث توتر نفسي يسعى الإنسان إلى خفضه، والعودة مرة أخرى إلى حالة التوازن التي اختلت بسبب النقص في المهارات، والقدرات، والخبرات التي يتطلبها العمل والتي لا يمكن اكتسابها إلا بالتدريب (الشريفي، ٢٠٠٣: ٥٧)

وبذلك يعد التدريب عنصراً مهماً في استمرار التربية والتعليم لأنه يلبي رغبات المدرس وميوله، ويساعده على اكتشاف قابلياته، وقدراته الخفية، التي ما كان لها أن تظهر لولا فرص التدريب، وأن التدريب في أثناء الخدمة يعزز ثقة المدرس بنفسه وأدائه، وهو من الأمور التي تساعد المدرس على النمو والتقدم في عمله.( كيفرت، ٢٠٠٧: ٦)

وانطلاقاً من أهمية تدريب المدرسين أثناء الخدمة، فقد أوصت العديد من المؤتمرات والندوات واللقاءات والتقارير الدولية والإقليمية والمحلية بضرورة تدريب المدرسين وإعدادهم إعدادا يتناسب وأدوارهم المستقبلية، إذ كان من ابرز أهداف حلقة المسؤولين عن تدريب المدرسيين في أثناء الخدمة التي عقدت في البحرين عام ١٩٧٥ م هو إبراز مفهوم التربية المستمرة وتجديد التدريب لمسايرة التقدم في العلوم التربوية( درويش، ٢٠٠٤ : ٥).

وأشار التربويون الذين اجتمعوا في القاهرة (١٩٧٧ م) إلى ضرورة توجيه برامج تدريب المدرسين أثناء الخدمة بالدول العربية لتحقيق الكفايات المهنية الأساسية التي تسهم في أداء المدرس لأدواره المختلفة.

وأكد المؤتمِرون في المؤتمر التاسع لرابطة إعداد المعلمين في أوربا الذي عُقد عام (١٩٨٤ م) والذي ناقش موضوع "إعداد المعلمين والمدرسة المتغيرة " على أن تدريب المدرسين أثناء الخدمة يُعد الطريق الأوحد لإعداد المدرسين لمواجهة واقع جديد، وذالِك لأن عملية إعدادهم المهني قبل الخدمة لا تستطيع مواكبة مستجدات التقدم العلمي والمتغيرات المستقبلية.( الحماحمي، ١٩٩٩: ٩٨- ١١٦ ).

أما اللجنة الدولية لتطوير التعليم قد اقترحت ما يأتي: "يجب أن تكون التربية المستديمة هي الأمثل للسياسات التعليمية خلال السنوات المقبلة سواء في الدول المتقدمة أو النامية " (عايش، ٢٠٠٨: ١٧٥).

وأكد المؤتمر الدولي للتربية " التربية من اجل السلام والتفاهم الدولي " الذي عقد في جنيف في الفترة ٣-٨ أكتوبر ١٩٩٤ م على ضرورة الاهتمام بإعداد المدرس وتدريبه وتوفير التعليم المستمر له أثناء عمله رفعاً لمستوى مهاراته وتمكيناً له من القيام بدور ايجابي في تحقيق أهداف التربية من اجل السلام والديمقراطية وحقوق الإنسان.(الحماحمي :١٩٩٩، ١١٧) كذالك اختار المؤتمر العام لليونسكو موضوع "تعزيز دور المعلمين في عالم متغير" ليناقش في المؤتمر الدولي للتربية ،والمنعقد في جنيف في عام ١٩٩٦م رغبة في تطوير كفايات المدرس ومهاراته التي تمكنه من التعامل مع عملية التغير.(الأحمد، ٢٠٠٥: ٥٧)

ويرى( Sykes, 1996) أن تطوير المدرسين واستمرار نموهم أثناء الخدمة يجب أن يكون بؤرة اهتمام التربويين في سعيهم لتحسين المتعلمين وتجويد أدائهم في مجتمعاتهم، ذلك أن التعلم الأفضل يتوقف على قدرات المدرس وإمكانياته، وان ما يجعل نمو المدرس أمراً ضرورياً وملحاً هو ارتباطه الوثيق بتحسين مخرجات التعليم الذي يمارسه المدرس مع طلابه. (Sykes, 1996، 316 )، أما روي سنغ فيقول " لا يمكن لآي نظام تعليمي أن يرتقي أعلى من مستوى المعلمين فيه " (الأحمد، ٢٠٠٥ : ١٩ )

ولما كان التدريب أثناء الخدمة مسألة حيوية لإنجاح العملية التربوية لذا يجب مراعاة أن تكون هذه البرامج مخططاً لها بشكل جيد وقائمة على أساس حاجات المتدربين لأن البرامج التي تكون قائمة على حاجات المتدربين تكون برامج فعالة وتحقق

إرضاءً نفسياً لهم وتكون قادرة على إشباع حاجاتهم وميولهم، ويؤكد ( Ryan ) ذلك بقوله " إن تحديد الاحتياجات للمتدربين – كخطوة أساسية لبرامج التدريب أثناء الخدمة– يعد تطبيقاً مهماً لمبدأ من مبادئ علم النفس وهو: أن سلوك الإنسان يهدف إلى إشباع رغبة معينة، وهذه الرغبة يتم التعرف عليها عن طريق تحديد الاحتياجات" ( الدبيان، ٢٠٠٩: ١٦).

كما يؤكد دياب ذالك بقوله " يجب أن تكون برامج التدريب في أثناء الخدمة مناسبة وتلبي حاجات المدرسين التدريبية ونابعة من ثقافاتهم ومتصلة بها".(دياب، ٢٠٠٦ :٩)

وأكدت دراسات متعددة منها دراسة (Encuel 1969)، ودراسة (Henderson 1978) ( Gorg 1991) إن البرامج الناجحة هي التي تشتق مناهجها من احتياجات المتدربين ولاسيما تلك الاحتياجات التي يحددونها بأنفسهم، فالبرامج التدريبية القائمة على تلبية الحاجات العقلية للمدرسين، تشعرهم بأهميتها في ما يخص حياتهم المهنية، وتجعل وظيفة البرنامج واضحة، وتجعله قادرا على تحديد الأولويات لغرض إشباعها ".(درويش :٢٠٠٤، ٦)

كما أوصت دراسات أخرى كدراسة (مزاحم ١٩٨٨ )، ودراسة ( الشيخ ١٩٨٩)، ودراسة (الحدابي ١٩٩٤ )، بضرورة تصميم برامج تدريبية للمدرسين أثناء الخدمة في ضوء حاجاتهم من التدريب.

إذ إن الهدف الرئيس من التدريب هو سد احتياجات المتدرب، فالتدريب يجب أن يصمم ليقلل الاحتياجات، كما يمكن القول بأن العلاقة بين عملية التدريب والاحتياجات التدريبية علاقة سببية، بمعنى أنه لا يمكن أن يكون هناك تدريب ناجح وفعال إلا إذا سبقه تحديد وتقدير للاحتياجات.

وبناء على ما تقدم ذكره تجد الباحثة أن هذه الدراسة تستمد أهميتها من أهمية التوجه العالمي نحو الأخذ بمفهوم التنمية المستديمة والتعلم مدى الحياة للمدرسين، ومن أهمية المدرس لكونه من العناصر الرئيسة في عملية التعلم والتعليم.

ومن أهمية المرحلة الثانوية التي تعد من أهم مراحل التعليم، لما لها من اثر كبير في تكوين الفرد وإعداده لمواجهة الحياة ومتطلباتها، فطالب هذه المرحلة ينطلق نموه في جميع النواحي انطلاقاً يمكن أن يسير به نحو المواطنة الكاملة باعتباره شخصاً منتجاً.

وأهمية المواد الاجتماعية ودورها الكبير في إعداد الناشئة من اجل أن يصبحوا مواطنين نافعين في المجتمع الذي يعيشون فيه.

وما تقدمه من برنامج تدريبي للمدرسين قائم على أساس حاجاتهم، إذ إن البرامج التي تُبنى على أسس علمية تتطلب في المقام الأول تحديد الحاجات التدريبية وأن تضع أولوية لهذه الحاجات ويتم بناء البرنامج في ضوئها، وهذا ما تعمل على تحقيقه هذه الدراسة، ومن مواكبتها لتوجهات وخطط وزارة التربية والتعليم المستقبلية، ولكونها من الدراسات الحديثة في حدود علم الباحثة في العراق ضمن مجال المواد والدراسات الاجتماعية. ويمكن للدراسة الحالية أن تسهم في تدريب المدرسين، وأن تكون عوناً لدوائر التدريب، والإشراف التربوي، إذ يحتوي البرنامج على العديد من الأنشطة والخبرات والمهارات التي أُعدت بصورة مقررات لمدرسي المواد الاجتماعية وبنيت على أساس حاجاتهم في المجالات المعرفية والمهارية والوجدانية.

**ومن خلال ما تقدم يعد البحث الحالي مهماً للجهات الآتية :**

١. المدرسين من حيث :

- إيصال المعلومات والمعارف للمدرسين المتدربين.
- إكساب المدرسين المتدربين مهارات جديدة و تطوير المهارات التي يمتلكونها.
- تغيير اتجاهات المدرسين المتدربين وتغيير سلوكهم لجعلهم أكثر انسجاماً مع الأهداف التربوية المأمولة من النظام التربوي المعمول به.
- تلافي أوجه النقص والقصور في برامج إعدادهم قبل التحاقهم بالخدمة.

٢. المسئولين في وزارة التربية والتعليم والقائمين على برامج التدريب.

٣. المشرفين التربويين تساعدهم في تقويم العملية التربوية.

٤. يمكن أن يقدم البحث الحالي إضافة متواضعة إلى المكتبة العربية.

## هدف البحث ( Aim of the Study ):

يهدف البحث الحالي إلى :

بناء برنامج تدريبي لمدرسي المواد الاجتماعية ومدرساتها في المرحلة الثانوية وفقاً لنظرية هيلدا تابا . وذلك من خلال :

١. تقدير الحاجات التدريبية للمتدربين في المجالات ( المعرفي، والمهاري، والقيمي).

٢. تصميم برنامج تدريبي في ضوء تلك الحاجات.

## حدود البحث ( Research Limitation ):

**تنتظم البحث الحالي الحدود الآتية :**

١. مدرسي المواد الاجتماعية ومدرساتها في المرحلة الثانوية في محافظة كربلاء.

٢. بناء برنامج تدريبي على وفق نظرية هيلدا تابا.

٣. العام الدراسي ٢٠٠٨-٢٠٠٩ م.

## تحديد المصطلحات : ( Definitions of the Terms)

**أولا: البرنامج** Program

**١. تعريف هاريس Harris 1969 :**

انه "كل الأنشطة التي تهدف إلى تطوير معارف وخبرات واتجاهات المتدربين لرفع كفاءاتهم وتحسين أدائهم في العمل".( Harris ,1969, P.2 )

**٢. تعريف هندام و جابر ١٩٧٨ :**

انه نشاط يستهدف تغيير الفرد على نحو ما ليضيف معرفة إلى ما لديه، ويمكنه من أن يؤدي مهارات لم يكن قادراً على أدائها بدونه، ويساعده على النمو والاستبصار (هندام وجابر، ١٩٧٨ : ١٢١).

**٣. تعريف الخطيب والخطيب ١٩٨٦:**

انه ذلك المحتوى الذي يرتكز على إطار أو أنموذج نظري للتدريب له جذور هي الحقائق التجريبية لاعتماده إطاراً مرجعياً لتوجيه النشاطات والممارسات التدريبية.( الخطيب والخطيب، ١٩٨٦ : ٣٣-٣٤ ).

**٤. تعريف كمب ١٩٩١ :**

انه الخطة التي عند تصميمها تتوافر فيها العناصر الآتية :( الأهداف العامة، خصائص مجموعة المتعلمين أو المتدربين، الأهداف التعليمية أو التدريبية، المحتوى العلمي، القياس القبلي، نشاطات التعلم أو التدريب، المصادر التعليمية، الخدمات المساندة، والتقويم)(كمب، ١٩٩١: ١٩).

**٥. تعريف الدوري ٢٠٠٣ :**

أنه: "نشاط يتضمن مجموعة من الخبرات والإجراءات المقدمة والقائمة على أسس علمية سليمة في ضوء خطة علمية مدروسة ترمي إلى إضافة معارف ومهارات للأفراد لم يكونوا قادرين على أدائها وتساعدهم على النمو والاستبصار)" (الدوري، ٢٠٠٣ :١٥).

**التعريف الإجرائي:**

مجموعة من الخبرات والمهارات والممارسات المنظمة والمخططة، التي تعدها الباحثة لمدرسي المواد الاجتماعية، وفقاً لحاجاتهم بقصد تنمية وتطوير مهاراتهم التدريسية والمهنية بأساليب منهجية، وعلمية بما يمكنهم من تحقيق الأهداف التربوية.

## ثانياً: التدريب Training

١. **تعريف فليبو 1976** Flippo :

أنه " العملية التي تؤدي إلى تحسين مهارات الأفراد بهدف تأهيلهم للقيام بإعمال محددة "(الوطيفي، ٢٠٠٨: ١٦٦).

٢. **تعريف هندرسون** Henderson 1978 :

أنه: "الأنشطة المنظمة الموجهة أساساً لتحسين الأداء المهني" (العاجز، ٢٠٠٤ : ٦)

٣. **تعريف عبد الباقي ٢٠٠٠ :**

أنـه: " نشاط مخطط يهدف إلى تزويد الأفراد بمجموعة من المعلومات والمهارات التي تؤدي إلى زيادة معدلات أداء الأفراد في عملهم" (عبد الباقي، ٢٠٠٠: ٢١١ ).

٤. **تعريف بن سعود ٢٠٠٤ :**

أنه: " نشاط لنقل المعرفة واكتساب المهارة من اجل تنمية نماذج التفكير وأنماط العمل وتغيير سلوك الفرد وعاداته ومهاراته وقدراته في أداء العمل من اجل الوصول إلي الهدف المنشود علي يد معلم أو مدرب فعال (بن سعود، ٢٠٠٤: ٦).

**التعريف الإجرائي :**

العملية المنظمة والمستمرة والتي يتم من خلالها تزويد مدرسي المواد الاجتماعية بالمعارف والخبرات والاتجاهات لتساعدهم في رفع كفاءتهم وتحسين أدائهم.

## ثالثاً: المواد الاجتماعية Social studies:

١. **تعريف اللقاني ١٩٨٤ :**

إنها "مواد تعالج المجتمع وواقعه وآماله وتطلعاته وماضيه وحاضره ومستقبله، وهي تعنى بدراسة العلاقات الإنسانية من ناحية وعلاقة الإنسان ببيئته من ناحية أخرى والمشكلات والمواقف التي تبدو كرد فعل لتلك العلاقات"( اللقاني، ١٩٨٤، ١٩)

٢. **تعريف الأمين ١٩٩٠ :**

إنها (مجموعة مواد تضم التاريخ والجغرافية والتربية الوطنية والقومية وعلم الاجتماع والاقتصاد، تتصف بدراسة الإنسان والعلاقات الإنسانية وما ينشأ عنها من مشكلات).(الأمين، ١٩٩٠: ٦).

**٣. تعريف بارث ١٩٩١ :**

أنها " التكامل المنضبط بين مفاهيم العلوم الاجتماعية والإنسانية لغرض ممارسة مهارات المواطنة عند مواجهة القضايا والمشكلات الاجتماعية ".( بارث،١٩٩١: ٢).

**٤. تعريف الحسين ٢٠٠٧ :**

إنها " مجموعة المقررات الدراسية التي يتضمن محتواها السلوك الاجتماعي، والمؤسسات الاجتماعية، والتراث، وبيئة الإنسان" ( الحسين، ٢٠٠٧: ٨ ).

**التعريف الإجرائي:**

المواد الاجتماعية: وهي مواد دراسية تعنى بدراسة الإنسان ومحيطه الطبيعي والاجتماعي وتضم التاريخ والجغرافية والتربية الوطنية والاجتماعية، والتي تدرس في المرحلة الثانوية في جمهورية العراق.

## رابعاً: مدرس المواد الاجتماعية Social Subjects Teacher :

**تعريف Good, 1973 للمدرّس**

" انه الشخص الذي أكمل منهاجاً علمياً ومهنياً في أحد المعاهد التعليمية، وحصل على شهادة رسمية بإكمال إعداده في هذا المجال" (العبيدي، ٢٠٠٤، ١٣)

**التعريف الإجرائي:**

هو الشخص الذي يحمل مؤهل بكالوريوس والذي تقع عليه مسؤولية تدريس

مادتي الجغرافية والتاريخ والتربية الوطنية في المرحلة الثانوية ومازال مستمراً في الخدمة.

## خامساً: المرحلة الثانوية Secondary Stage :

**تعريف الزغيبي ٢٠٠٣ :**

تعني الحلقة النهائية في التعليم العام، وقد تدمج في أنظمة بعض الدول مع المرحلة المتوسطة وقد تنفصل عنها، ويطلق في بعض الدول على المرحلة المتوسطة مسمى المرحلة الثانوية، كما تتفاوت الدول في العمر الذي يدخل الطلاب فيه هذه المرحلة. (الزغيبي، ٢٠٠٣، ٣٦).

**التعريف الإجرائي :**

**المرحلة الثانوية :** وهي المرحلة التي تلي المرحلة الابتدائية وتسبق المرحلة الجامعية، وتضم ست صفوف وتبدأ من الصف الأول المتوسط إلى الصف السادس الإعدادي، وتتشعب في الصف الرابع إلى تخصصين (علمي، وأدبي).

## ثانياً : دراسات سابقة

تشكل الدراسات السابقة دعامة أساسية من دعائم المنهجية العلمية، وعنصرًا مهما ورئيسًا من عناصر البحث العلمي الناضج والمتكامل تمكن الباحث من الاستفادة من التراكمية العلمية والمعرفية وتكسبه مزيدًا من الفهم لمشكلة دراسته وتمكنه من الاستفادة من الدراسات المهمة والحديثة في تحديد مشكلة دراسته تحديدًا منهجيًا يلغي الغموض والتكرار ويكسبها الأهمية العلمية والمنهجية اللائقة، وتسهم في صياغة فروض الدراسة وتحدد العينة واختيار الأدوات وتحديد الإجراءات والمعالجة الإحصائية المناسبة.

ولأجل تحقيق هدف البحث الحالي، أجرت الباحثة مسحاً شاملاً للدراسات السابقة و التي لها علاقة بموضوع البحث و نتج عن ذلك الحصول على عدد من الدراسات المماثلة في التخصصات المختلفة.

إذ اطلعت الباحثة على مجموعة من الدراسات التي تناولت بناء البرامج التدريبية، وكان بعضها تناول تحديد الحاجات التدريبية اللازمة بصورة عامة، و الأخرى تناولت تحديد الحاجات التدريبية اللازمة وتصميم برامج تدريبية في ضوء هذه الحاجات في مواد دراسية متنوعة. وتم تصنيف الدراسات السابقة التي تناولتها الباحثة إلى:-

**أولاً: دراسات عربية و تضم :-**

١. دراسة مزاحم ١٩٨٨
٢. دراسة الحدابي ١٩٩٤
٣. دراسة الوهيبي ١٩٩٥
٤. دراسة الزبيدي ١٩٩٧
٥. دراسة الجابري ٢٠٠٢
٦. دراسة الكندي ٢٠٠٣
٧. دراسة درويش ٢٠٠٤

**ثانياً: دراسات أجنبية و تضم:-**

١. دراسة هاليك (1974) Halik
٢. دراسة شوستر (1981) Schuster

## أولا :دراسات عربية

**١. دراسة مزاحم (١٩٨٨) :**

**" بناء برنامج لتدريب المدرسين غير المؤهلين تربويا( مهنيا) في أثناء الخدمة في العراق "**

جرت هذه الدراسة في جامعة بغداد، وهدفت إلى تعرف واقع برنامج تدريب المدرسين بالمراسلة، من خلال دراسة ميدانية، بغية التوصل إلى إعداد أنموذج مقترح لبرنامج تدريب المدرسين غير المؤهلين مهنيا.

وشملت عينة البحث(٣٠٠) متدرباً من الاختصاصات المختلفة، و(٥٠)مسؤولا في المجال التربوي، وصمم الباحث الاستبانة من خلال دراسة استطلاعية طبقها على(١٥٠) متدربا و(٢٥) مسؤولا في التدريب، واستعمل الباحث المقابلة، والاستبانة أداتين لجمع البيانات، وقد تحقق الباحث من صدق أداة البحث وثباتها. وتضمنت الاستبانة عشرة مجالات.

ولمعالجة البيانات من الناحية الإحصائية، استخدم الباحث النسب المئوية، ومعامل ارتباط بيرسون، والوسيط، ومربع كآي، وتوصل إلى نتائج متعددة منها:

١. تضمنت أهداف البرنامج التدريبي أهدافا معرفية، وأهدافا وجدانية، وأهدافا نفسية حركية.

٢. تضمنت موضوعات البرنامج التدريبي فلسفة التربية، وعلم النفس التربوي، والمناهج وطرائق التدريس، والقياس والتقويم، والثقافة القومية، والتقنيات التربوية علم نفس النمو (المراهقة)، والتطبيق العملي، ومبادئ البحث التربوي.

٣. أساليب التدريب التي ترمي إلى زيادة المعرفة والمعلومات تضمنت المحاضرات، وتلتها بالترتيب المناقشات، أما الأساليب التي ترمي إلى تنمية القدرات والمهارات فهي الدروس التطبيقية، وتليها الزيارات الميدانية.

٤. مدة البرنامج أربعة أشهر ونصف، والمكان هو معهد التدريب والتطوير التربوي في بغداد.

٥. المحاضرين (حظي الأستاذ الجامعي بالترتيب الأول بين المحاضرين والمدربين ويليه بالترتيب الخبراء في مجال التدريب).

٦. أظهرت النتائج في مجال الحوافز أن المكافآت لها اثر فعال في تشجيع المتدربين على مواصلة التدريب.
٧. أساليب تقويم المتدربين الأكثر استعمالا في رأي المستجيبين كانت الاختبارات، ثم المناقشات خلال المحاضرة.
٨. تقويم البرنامج التدريبي، وقد أظهرت النتائج أن التقويم بعد انتهاء التدريب مباشرة حصل على أعلى نسبة مئوية من المستجيبين، وتلاه بالترتيب التقويم في أثناء التدريب.
٩. المشكلات التي واجهت المتدربين والمحاضرين في أثناء تنفيذ البرنامج التدريبي هي( الأهداف غير واضحة، والموضوعات يغلب فيها الجانب النظري على الجانب العملي، والاقتصار على أسلوب تدريبي واحد، واستعمال طرائق تدريسية غير فعالة، والوقت غير مناسب، والمدة غير كافية).

وخلصت الدراسة إلى وضع تصور لنموذج مقترح لبناء برنامج لتدريب المدرسين غير المؤهلين تربويا(مهنيا).( مزاحم، ١٩٨٨،١٧– ١٤٥).

### ٢. دراسة الحدابي (١٩٩٤)

### " الاحتياجات التدريبية لمعلمي العلوم في المرحلتين الإعدادية والثانوية في الجمهورية اليمنية "

جرت هذه الدراسة في اليمن، وهدفت إلى تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي العلوم في المرحلتين الإعدادية والثانوية بغرض المساهمة في تصميم برنامج تدريبي لمعلمي العلوم أثناء الخدمة، وتحديد أولويات لهذه الاحتياجات التدريبية، اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي إذ قام بإعداد قائمة الاحتياجات من خلال الأدبيات، وتطوير مقياس صادق وثابت، أما عينة الدراسة فقد بلغت(١٥٠) معلماً ومعلمة من معلمي العلوم في مدارس صنعاء وبعض محافظات الجمهورية، ولمعالجة البيانات من الناحية الإحصائية، استخدم الباحث النسب المئوية، ومعامل ارتباط بيرسون، والوسيط، ومربع كآي.

وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية :

١. إن الفقرات التدريبية المتصلة بالأهداف مثلت حاجة كبيرة لدى أفراد العينة.
٢. الاحتياجات التدريبية المتصلة بمحور أساليب التدريس مثلت احتياجاً كبيراً وكانت أعلاها إثارة دافعية الطلاب لعملية التعلم، وربط العلوم بالإسلام، وتنمية التفكير العلمي.
٣. الاحتياجات التدريبية المتصلة بمحور النمو المهني، وهي الاستفادة من البحوث العلمية، وتجديد المادة العلمية، واستخدام مصادر المعرفة، كانت الحاجة إليها كبيرة .(الحدابي، ١٩٩٤ : ٢٩-١٥٦).

### ٣. دراسة الوهيبي (١٩٩٥)

**" التدريب أثناء الخدمة لمعلمات المواد الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية "** (دراسة مسحية وبرنامج مقترح).

جرت هذه الدراسة في جامعة الملك سعود، في المملكة العربية السعودية وهدفت إلى تعرف أهم الاتجاهات المعاصرة في مجال تدريب المعلمين من خلال دراسة مسحية إلى جانب وضع تصور لبرنامج مقترح لتدريب معلمات المواد الاجتماعية، في المرحلة الابتدائية، وقد صممت الباحثة استبانة لتقدير حاجات المعلمات، وتأكدت الباحثة من صدق الأداة وثباتها، وطبقتها على العينة الأصلية للتوصل إلى الحاجات تم توزيعه على (٢١٥) معلمة و(٢٥) موجهة.

وفي معالجة البيانات من الناحية الإحصائية استعملت الباحثة الوسط الحسابي، والوسط المرجح، والوزن المئوي، وتوصلت إلى نتائج متعددة منها:

حاجة المعلمات الفعلية إلى التدريب أثناء الخدمة لتنمية مهارات التدريس، ولاسيما

١. مهارة تدريس المفاهيم.
٢. مهارة إنتاج الوسائل التعليمية واستعمالها.
٣. مهارة تدريس القيم الأخلاقية.
٤. مهارة صياغة الأهداف السلوكية.
٥. مهارة صياغة الأسئلة، التي تقيس مستويات الأهداف المختلفة.

وخلصت الدراسة إلى وضع تصور لنموذج مقترح لبرنامج لتدريب معلمات المواد الاجتماعية في أثناء الخدمة. (نقلاً عن سعادة وغازي، ١٩٩٩، ١١٧ ).

٤. **دراسة الزبيدي** (**١٩٩٧** )

**" بناء برنامج تدريبي لمدرسي اللغة العربية ومدرساتها في ضوء حاجاتهم من طرائق التدريس"**

جرت هذه الدراسة في جامعة بغداد، وهدفت إلى بناء برنامج تدريبي لمدرسي اللغة العربية ومدرساتها في ضوء حاجاتهم من طرائق التدريس، وذلك من خلال :

- تقدير الحاجات التدريبية للمتدربين من طرائق التدريس.
- تصميم برنامج تدريبي في ضوء تلك الحاجات.
- تنظيم محتوى متكامل للبرنامج.

قسم الباحث القطر إلى مناطق جغرافية ثلاث (الشمال، الوسط، الجنوب)، واختار مديرية تربية واحدة من الشمال، وأخرى من الجنوب، وثلاث مديريات من محافظات الوسط، وشملت عينة البحث( ٣٦٥ ) مدرسا ومدرسة اختارها الباحث بالطريقة العشوائية وتكونت العينة الاستطلاعية من( ٤٧ ) فردا من أساتذة الجامعات والمشرفين والمدرسين، واستعمل الاستبانة والمقابلة أداتين لجمع بيانات البحث، إذ تكونت الاستبانة من ( ٧٠ ) فقرة توزعت على تسعة مجالات هي :(أهداف البرنامج التدريبي، موضوعات البرنامج، الحوافز، توقيت البرنامج، الأساليب التدريسية، أساليب التقويم، مساهمة المتدرب في إنجاح البرنامج، الوسائل المعينة، المحاضرون(المدربون) في البرنامج.

وفي معالجة البيانات من الناحية الإحصائية استعمل الباحث معامل ارتباط بيرسون، ومعادلة كوبر (Cooper)، والوسط المرجح، والنسبة المئوية، وتوصل إلى نتائج متعددة منها:

١. إن البرنامج التدريبي لكي يحقق زيادة خبرات مدرس اللغة العربية ومهاراته يجب أن توضع له أهداف محددة، وهذه الأهداف تتعلق بتنمية خبرات المتدرب وقدراته التدريسية على وفق فروع اللغة العربية أو وحدتها أو تكاملها وتعليمها وظيفيا.

٢. ضرورة الإفادة من حملة الشهادات التخصصية، وأساتذة الجامعات بوصفهم محاضرين في الدورات التدريبية.

٣. أشارت عينة البحث إلى أنَها تعد الاختبارات التحريرية والشفوية، ومتابعة حضور المتدرب للبرنامج وسائل تقويمية جيدة للمتدربين. (الزبيدي:١٩٩٧: ٢٧-١٠٠).

### ٥. دراسة الجابري (٢٠٠٢)

**" الاحتياجات التدريبية لمعلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الثانوية في سلطنة عمان".**

جرت هذه الدراسة في جامعة السلطان قابوس، وهدفت إلى تحديد أهم الاحتياجات التدريبية لمدرسي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الثانوية في سلطنة عمان من وجهة نظر المدرسين والموجهين، وقد حاولت الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية :

- ما أهم الاحتياجات التدريبية لمدرسي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الثانوية في سلطنة عمان كما يراها كل من المدرسين والموجهين ؟
- هل تختلف تقديرات المدرسين عن تقديرات الموجهين للاحتياجات التدريبية لمدرسي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الثانوية ؟
- هل تختلف تقديرات مدرسي الدراسات الاجتماعية لاحتياجاتهم التدريبية باختلاف الخبرة ( عدد سنوات الخدمة )، التخصص ( تاريخ، جغرافيا )، الجنس (ذكر، أنثى) ؟

تكونت عينة الدراسة من (٢٠٠) مدرساً ومدرسة للدراسات الاجتماعية بالمرحلة الثانوية، و (٤٤) موجها وموجهة للدراسات الاجتماعية، وللإجابة عن أسئلة الدراسة قام الباحث بإعداد استبانة تكونت من (٥٠) فقرة.

وفي معالجة البيانات من الناحية الإحصائية استعمل الباحث النسب المئوية، المتوسط الحسابي، معادلة ارتباط بيرسون، الانحراف المعياري، تحليل التباين، اختبار(ت)، وبعد تطبيق أداته، توصل إلى نتائج متعددة أهمها :

١. الاحتياجات التدريبية بحسب استجابات المدرسين مرتبة تنازليا: الوسائل التعليمية، أساليب التدريس، النمو المهني والأكاديمي، التخطيط للتدريس، التقويم، إدارة الصف.
٢. الاحتياجات التدريبية بحسب استجابات الموجهين مرتبة تنازليا كما يلي : أساليب التدريس، النمو المهني والأكاديمي، الوسائل التعليمية، التقويم، التخطيط للتدريس، إدارة الصف.
٣. وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ( $\alpha$ = ٠,٠٥) تعزى لمتغير الوظيفة إذ كانت تقديرات الموجهين للحاجات التدريبية، أساليب التدريس، الوسائل التعليمية، التقويم، النمو المهني والأكاديمي، أعلى من تقديرات المدرسين لها.
٤. عدم جود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ( $\alpha$ = ٠,٠٥) تعزى لمتغيرات خبرة المدرس، وتخصصه.
٥. وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ( $\alpha$ = ٠,٠٥) تعزى لمتغير جنس المدرس في مجال إدارة الصف فقط ، إذ أبدى الذكور حاجة اكبر للتدريب.

٦. **دراسة الكندي** ( **٢٠٠٣**)

**"الاحتياجات التدريبية للمعلمين الأوائل بمدارس التعليم الثانوي العام بسلطنة عمان من وجهة نظرهم ووجهة نظر المشرفين التربويين** ."

جرت هذه الدراسة في جامعة السلطان قابوس، وهدفت إلى تحديد أهم الاحتياجات التدريبية للمدرسين الأوائل بمدارس التعليم الثانوي العام بسلطنة عمان من وجهة نظرهم ووجهة نظر المشرفين التربويين، وقد كانت أسئلة الدراسة الرئيسة هي :

- ما الحاجات التدريبية للمدرسين الأوائل في المرحلة الثانوية بسلطنة عمان كما يراها المدرسون الأوائل ؟
- ما الحاجات التدريبية للمدرسين الأوائل في المرحلة الثانوية بسلطنة عمان كما يراها المشرفون التربويون؟

- هل تختلف الاحتياجات التدريبية للمدرسين الأوائل في المرحلة الثانوية بسلطنة عمان باختلاف المسمى الوظيفي، والمؤهل العلمي، والجنس، وسنوات الخبرة، والمنطقة التعليمية والجنسية ؟
- ما الإجراءات المقترحة التي قد تساعد على تحديد الاحتياجات التدريبية للمدرسين الأوائل في المرحلة الثانوية بسلطنة عمان ؟

وتكونت عينة الدراسة من (٢٤٣) مدرساً ومدرسة أول بالمرحلة الثانوية و(١٢٨) مشرفا ومشرفة تربوية، من المناطق التعليمية الخمس المختارة، وللإجابة عن أسئلة الدراسة قام الباحث بإعداد استبانه تكونت من (٦٣) فقرة موزعة على ثمانية محاور، وقد وظف الباحث المنهج الوصفي في دراسته، أما الوسائل الإحصائية فهي النسب المئوية، ومعامل ارتباط بيرسون، الوسط المرجح، الوزن المئوي وقد توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية :

١. ترتيب الاحتياجات التدريبية بحسب تقديرات المدرسين تنازليا هي : تطوير المناهج وطرق التدريس، النمو المهني للمدرسين، القياس والتقويم، الوسائل التعليمية ،النواحي الإدارية والإشرافية، شؤون الطلبة والأنشطة التربوية، تحديد مشكلات الميدان، الاتصال بالمجتمع المحلي. بينما جاء ترتيبها بحسب تقديرات المشرفين التربويين تنازليا كما يلي : النمو المهني للمعلمين، القياس والتقويم، تطوير المناهج وطرق التدريس، الوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعليم، النواحي الإدارية والإشرافية، تحديد مشكلات الميدان، الاتصال بالمجتمع المحلي، شؤون الطلبة والأنشطة التربوية.

٢. وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) لجميع متغيرات الدراسة الستة .وفي ضوء نتائج الدراسة قدم الباحث مجموعة من المقترحات للنهوض بعملية تدريب المعلمين الأوائل أثناء الخدمة .(**الكندي: ٢٠٠٣ ، ب- ح**).

٧. **دراسة درويش** (**٢٠٠٤** )

**" بناء برنامج تدريبي لمدرسي اللغة العربية ومدرساتها في المرحلة الثانوية في الأردن في ضوء حاجاتهم من طرائق التدريس "**

هدفت هذه الدراسة إلى بناء برنامج تدريبي لمدرسي اللغة العربية ومدرساتها في المرحلة الثانوية في الأردن في ضوء حاجاتهم من طرائق التدريس من خلال :

- تقدير الحاجات التدريبية للمتدربين من طرائق التدريس.
- تصميم برنامج تدريبي في ضوء تلك الحاجات.
- تنظيم محتوى كامل للبرنامج.

وبغية تحقيق هذا الهدف، قسم الباحث الأردن على ثلاث مناطق جغرافية(الشمال، الوسط، والجنوب ) واختار مديريتين تربويتين في كل من الشمال والوسط وواحدة من الجنوب بحيث كانت العينة الاستطلاعية ( ٣٦) فرداً من أساتذة الجامعات والمشرفين والمدرسين والمدرسات، أما عينة البحث الأساسية فقد كانت ( ١٩٦ ) مدرساً ومدرسة اختارهم الباحث بالطريقة العشوائية .

واستعمل الباحث الاستبانة أداة لجمع بيانات بحثه بعد أن تثبت من صدقها وثباتها وتألفت من ( ٦٨ ) فقرة وتوزعت على تسعة مجالات هي(مجال أهداف البرنامج التدريبي، ومجال موضوعات البرنامج ومجال المدربين (المحاضرين) في البرنامج، ومجال الوسائل التدريبية ومجال توقيت البرنامج، ومجال حوافز المتدربين، ومجال أساليب تقويم المتدربين، ومجال للدور الذي يمارسه المتدرب في إنجاح البرنامج ، ومجال الوسائل المعينة).

وفي معالجة البيانات من الناحية الإحصائية استعمل الباحث النسب المئوية، معادلة كوبر (Cooper)، معادلة ارتباط بيرسون، الوسط المرجح، الوزن المئوي، الوسط الحسابي

وبعد تطبيق أداته، توصل إلى نتائج متعددة منها: ضرورة اطلاع المتدربين على أهداف تدريس اللغة العربية وزيادة معارف المتدربين باستراتيجيات التدريس، وتزويدهم بالخبرات والمهارات اللازمة لاستثمار النشاطات اللاصفية، وتدريبهم على بناء الاختبارات اللغوية، فضلاً عن زيادة معرفتهم بكيفية تدريس فروع اللغة العربية المختلفة، وفضلت عينة البحث المشرفين وأساتذة الجامعات في تقديم المحاضرات في البرامج التدريبية. وفي ضوء النتائج أوصى الباحث بعدد من التوصيات والمقترحات.( درويش، ٢٠٠٤، ١٠- ٨٧).

## ثانياً :دراسات أجنبية

1- **دراسة هاليك** (1974) Halik :

" **تأثير الجلسات التدريبية في أثناء الخدمة في نتائج المعلمين والطلبة** " .

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة اثر الجلسات التدريبية في أثناء الخدمة لمدة يومين إلى أربعة أيام في مشاركة المعلمين، وتحسسهم بحاجة التلاميذ في المجال الوجداني بعد اطلاعهم على الحاجات الوجدانية للتلاميذ، وتدريبهم على الأسس اللازمة لإشباع تلك الحاجات، إذ يتوقع الباحث من تلاميذ المعلمين المشاركين في التدريب أن يظهر تلاميذهم نموهم في التكيف الاجتماعي والشخصي وعدم حصول هذا النمو عند تلاميذ آخرين لم يشارك معلموهم في دورات تدريبية مماثلة وتكونت عينة البحث من (٢٨) مدرسة من المدارس الابتدائية، قسّم المعلمون فيها على مجموعتين الأولى ( تجريبية ) ضمت (١٤) معلما اختيروا بطريقة عشوائية طبقية، وتضمنت المجموعة الثانية (الضابطة) ( ١٤ ) معلما بالاختيار نفسه، وقد اختيرت كلتا المجموعتين من مقاطعة ولاية ميتشيغان الأمريكية للعام الدراسي ١٩٧٢ / ١٩٧٣، اختبر المعلمون في بداية الدورة وأعيد في نهايتها بوساطة استفتاء مفتوح للنهاية لتحديد مدى وعيهم بحاجات تلاميذهم الوجدانية وكيفية تلبيتهم لتلك الحاجات بحسب الأسبقية بالمقارنة مع المجالات الإدراكية والحركية النفسية.

لقد أجرت الدراسة اختبارين للتلاميذ احدهما قبلي، والآخر بعدي بوساطة اختبار كاليفورنيا للشخصية لقياس التغيير في تكيفهم الاجتماعي والشخصي.

استعملت الدراسة اختبار تحليل التباين المتعدد وسيلة إحصائية لغرض اختبار معنوية فرضيات الدراسة. وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية :

١. إن للمعلمين المشتركين في التدريب في أثناء الخدمة ناتجا ذا دلالة إحصائية فيما يخص وعيهم لحاجات تلاميذهم الوجدانية في الصفوف مقسمة بعدد الحاجات الوجدانية التي دونوها هم أنفسهم، وفي التركيب بحسب أسبقية تلك الحاجات.
٢. أما تلاميذ المعلمين المشتركين في الدورة، فلم يظهروا أية نتيجة ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات الصف موازنة مع اختبار كاليفورنيا للشخصية، سواء أ كان مقياسا للتكيف الاجتماعي أم الشخصي في ازدياد الوعي بالحاجات الوجدانية وترتيبها بحسب الأسبقية في

القسم الخاص بالمعلمين، ويكون ذلك نتيجة مشاركتهم بالجلسات التدريبية في أثناء الخدمة(نقلاً عن درويش،٢٠٠٤، ٣٨-٣٩)

**2- دراسة شوستر** Schuster (1981)

**" تصميم برنامج لتطوير المهارات التدريبية لمدرسي الاجتماعيات في أثناء الخدمة في المدارس العامة لولاية بنيويورك "**

هدفت هذه الدراسة إلى تصميم برنامج لتطوير المهارات التدريبية لمدرسي الاجتماعيات في أثناء الخدمة في المدارس العامة لولاية بنيويورك ولتحقيق هدف الدراسة اعد الباحث برنامجا لتطوير المهارات التدريسية وضم البرنامج مكونات رئيسة مثل الأهداف العامة للبرنامج أنشطة ووسائل تعليمية والمحتوى وطرائق وأساليب تدريسية ومناقشة البحوث وتم بناء البرنامج بحسب حاجات مدرسي المدارس الثانوية في الولاية أما عينة الدراسة فكانت (٢٥٠)مدرسا ومدرسة. وأظهرت الدراسة النتائج الآتية :

١. شعر المدرسون بأهمية المهارات التدريسية التي دربوا عليها.
٢. التدريب المستمر يؤدي إلى زيادة خبرة المدرسين في استخدام المهارات التدريسية .

(نقلاً عن هبة: ٢٠٠٨، ٢٩)

## ثالثاً: موازنة الدراسات السابقة

وازنت الباحثة بين الدراسات السابقة و كما هو موضح في جدول (١).

**جدول (١)**

**موازنة الدراسات السابقة**

| الباحث | السنة | الأهداف | الأداة والعينة | الوسائل الإحصائية | النتائج |
|---|---|---|---|---|---|
| **مزاحم** | **١٩٨٨** | التعرف على واقع برنامج تدريب المدرسين بالمراسلة، بغية التوصل إلى إعداد أنموذج مقترح لبرنامج تدريب المدرسين غير المؤهلين مهنيا | الاستبانة المقابلة العينة ( ٣٥٠) | النسب المئوية، ومعامل ارتباط بيرسون، الوسيط، مربع كآي. | – الأهداف تضمنت( أهدافا معرفية،وأهدافا وجدانية، وأهدافا نفسية حركية).<br>– الموضوعات تضمنت (فلسفة التربية،وعلم النفس التربوي، المناهج، طرائق التدريس، القياس والتقويم، والثقافة القومية، التقنيات التربوية، علم نفس النمو ( المراهقة )، التطبيق العملي، ومبادئ البحث التربوي)<br>– الأساليب التدريبية تضمنت( المحاضرات، المناقشات، الدروس التطبيقية، الزيارات الميدانية<br>– مدة البرنامج أربعة أشهر ونصف<br>– المكان معهد التدريب والتطوير التربوي في بغداد<br>– المحاضرين(الأستاذ الجامعي، خبراء التدريب)<br>–الحوافز( المكافآت )<br>– تقويم المتدربين ( الاختبارات، المناقشات)<br>–تقويم البرنامج(التقويم بعد انتهاء التدريب مباشرة،التقويم في أثناء التدريب<br>–المشكلات(الأهداف غير واضحة، والموضوعات يغلب فيها الجانب النظري على الجانب العملي، والاقتصار على أسلوب تدريبي واحد، واستعمال طرائق تدريسية غير فعالة، والوقت غير مناسب، والمدة غير كافية |
| **الحدابي** | **١٩٩٤** | تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي | الاستبانة العينة | النسب المئوية، ومعامل ارتباط | ١–إن الفقرات التدريبية المتصلة بالأهداف مثلت حاجة كبيرة لدى أفراد العينة. |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | العلوم في المرحلتين الإعدادية والثانوية | ( ١٥٠) | بيرسون، الوسط المرجح ، الوزن المئوي، ومربع كآي. | ٢-الاحتياجات التدريبية المتصلة بمحور أساليب التدريس مثلت احتياجاً كبيراً وكانت أعلاها إثارة دافعية الطلاب لعملية التعلم، وربط العلوم بالإسلام، وتنمية التفكير العلمي.<br>٣-الاحتياجات التدريبية المتصلة بمحور النمو المهني، وهي الاستفادة من البحوث العلمية، وتجديد المادة العلمية، واستخدام مصادر المعرفة، كانت الحاجة إليها كبيرة. |
| **الوهيبي** | ١٩٩٤ | – تعرف أهم الاتجاهات المعاصرة في مجال تدريب المعلمين<br>-وضع تصور لبرنامج مقترح لتدريب معلمات المواد الاجتماعية، في المرحلة الابتدائية | الاستبانة العينة (٢٤٠) | الوسط الحسابي، والوسط المرجح ، والوزن المئوي ومعامل ارتباط بيرسون | حاجة المعلمات الفعلية إلى التدريب أثناء الخدمة لتنمية مهارات التدريس، ولاسيما<br>– مهارة إنتاج واستعمال الوسائل التعليمية<br>– مهارة تدريس القيم الأخلاقية<br>– مهارة صياغة الأهداف السلوكية<br>– مهارة تدريس المفاهيم<br>– مهارة صياغة الأسئلة، التي تقيس مستويات الأهداف المختلفة |
| **الزبيدي** | ١٩٩٧ | بناء برنامج تدريبي لمدرسي اللغة العربية ومدرساتها في ضوء حاجاتهم من طرائق التدريس | الاستبانة المقابلة العينة ( ٣٦٥) | معامل ارتباط بيرسون، معادلة كوبر (Cooper) ، الوسط المرجح، النسبة المئوية | – إن البرنامج التدريبي لكي يحقق زيادة خبرات مدرس اللغة العربية ومهاراته يجب أن توضع له أهداف محددة<br>– ضرورة الإفادة من حملة الشهادات التخصصية، وأساتذة الجامعات بوصفهم محاضرين في الدورات التدريبية<br>– الاختبارات التحريرية والشفوية، ومتابعة حضور المتدرب للبرنامج وسائل تقويمية جيدة للمتدربين |
| **الجابري** | ٢٠٠٢ | تحديد أهم الاحتياجات التدريبية لمعلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة | الاستبانة العينة ( ٢٤٤) | النسب المئوية، المتوسط الحسابي، معادلة ارتباط | – الاحتياجات التدريبية حسب استجابات المدرسين مرتبة تنازليا كما يلي : الوسائل التعليمية ،أساليب التدريس، النمو المهني والأكاديمي، التخطيط للتدريس، التقويم، إدارة الصف |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | الثانوية في سلطنة عمان من وجهة نظر المعلمين والموجهين | | بيرسون، الانحراف المعياري، تحليل التباين، اختبار (ت) | – الاحتياجات التدريبية حسب استجابات الموجهين مرتبة تنازليا كما يلي : أساليب التدريس، النمو المهني والأكاديمي، الوسائل التعليمية، التقويم، التخطيط للتدريس، إدارة الصف.<br>– وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ( α = ٠,٠٥) تعزى لمتغير الوظيفة.<br>- عدم جود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ( α = ٠,٠٥) تعزى لمتغيرات خبرة ا لمدرس ، وتخصصه.<br>.- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ( α = ٠,٠٥) تعزى لمتغير جنس المدرس في مجال إدارة الصف فقط، إذ أبدى الذكور حاجة اكبر للتدريب. |
| **الكندي** | ٢٠٠٣ | تحديد أهم الاحتياجات التدريبية للمعلمين الأوائل بمدارس التعليم الثانوي العام بسلطنة عمان من وجهة نظرهم ووجهة نظر المشرفين التربويين. | الاستبانة العينة (٣٧١ ) | النسب المئوية، ومعامل ارتباط بيرسون، الوسط المرجح ، الوزن المئوي | – الاحتياجات التدريبية حسب استجابات المعلمين: تطوير المناهج وطرق التدريس، النمو المهني للمعلمين، القياس والتقويم، الوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعليم ،النواحي الإدارية والإشرافية، شؤون الطلبة والأنشطة التربوية، تحديد مشكلات الميدان، الاتصال بالمجتمع المحلي<br>– جاء ترتيبها حسب تقديرات المشرفين التربويين: النمو المهني للمعلمين، القياس والتقويم، تطوير المناهج وطرق التدريس، الوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعليم، النواحي الإدارية والإشرافية، تحديد مشكلات الميدان، الاتصال بالمجتمع المحلي، شؤون الطلبة والأنشطة التربوية.<br>– وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) لجميع متغيرات الدراسة. |
| **درويش** | ٢٠٠٤ | بناء برنامج تدريبي لمدرسي اللغة العربية ومدرساتها في ضوء حاجاتهم | الاستبانة العينة (١٩٦) | النسب المئوية، معادلة كوبر (Cooper)، معادلة ارتباط بيرسون، الوسط | ضرورة اطلاع المتدربين على أهداف تدريس اللغة العربية وزيادة معارف المتدربين باستراتيجيات التدريس، وتزويدهم بالخبرات والمهارات اللازمة لاستثمار النشاطات اللاصفية، وتدريبهم على بناء الاختبارات اللغوية، فضلاً عن زيادة معرفتهم بكيفية تدريس فروع اللغة العربية |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | من طرائق التدريس | | المرجح، الوزن المئوي، الوسط الحسابي | المختلفة .<br>وفضلت عينة البحث المشرفين وأساتذة الجامعات في تقديم المحاضرات في البرامج التدريبية. |
| **هاليك Halik** | ١٩٧٤ | معرفة اثر الجلسات التدريبية في أثناء الخدمة في مشاركة المعلمين، وتحسسهم بحاجة التلاميذ في المجال الوجداني، وتدريبهم على الأسس اللازمة لإشباع تلك الحاجات، | التجربة العينة ( ٢٨ ) | اختبار تحليل التباين المتعدد | ١- إن للمعلمين المشتركين في التدريب في أثناء الخدمة ناتجا ذا دلالة إحصائية فيما يخص وعيهم لحاجات تلاميذهم الوجدانية.<br>٢- أما تلاميذ المعلمين المشتركين في الدورة، فلم يظهروا أية نتيجة ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات الصف موازنة مع اختبار كاليفورنيا للشخصية ، سواء أ كان مقياسا للتكيف الاجتماعي أم الشخصي في ازدياد الوعي بالحاجات الوجدانية وترتيبها بحسب الأسبقية في القسم الخاص بالمعلمين، ويكون ذلك نتيجة مشاركتهم بالجلسات التدريبية في أثناء الخدمة |
| **شوستر Schuster** | ١٩٨١ | تصميم برنامج لتطوير المهارات التدريبية لمدرسي الاجتماعيات في أثناء الخدمة في المدارس العامة لولاية نيويورك | الاستبانة العينة (٢٥٠ ) | - | - شعر المدرسون بأهمية المهارات التدريسية التي دربوا عليها<br>-التدريب المستمر يؤدي إلى زيادة خبرة المدرسين في استخدام المهارات التدريسية . |

## رابعا :تعقيب على الدراسات السابقة

بعد استعراض الدراسات السابقة في مجال تدريب المدرسين أثناء الخدمة تبين ما يلي:

١. إن عملية تدريب المدرسين أثناء الخدمة ركن أساسي من أركان العملية التربوية. للأثر المهم الذي يؤديه في تطوير العملية التعليمية.

٢. إن برامج تدريب المدرسين أثناء الخدمة تمثل الجانب المنظم في التربية أثناء الخدمة.

٣. ضرورة استناد بناء أي برنامج إلى الحاجات الفعلية للمتدربين.

٤. إن تلك الدراسات قد اختلفت دوافعها وأسبابها، ومن ثم المشكلات التي تصدت لها بالمعالجة والتحليل وهذا يعزى إلى تباين اهتمامات الباحثين وطبيعة كل دراسة.

٥. أن أغلب الدراسات اعتمدت الوسط المرجح والوزن المئوي لتحديد الحاجات التدريبية ومعامل ارتباط بيرسون لإيجاد الثبات وهذا ما ستعتمده الباحثة في بحثها الحالي.

٦. اعتمدت معظم الدراسات السابقة على الاستبانة بوصفها أداة لتحقيق أهدافها لكونها الأنسب لطبيعة البحث وأهدافه.

٧. تباينت الدراسات السابقة في أهدافها وذلك لتباين وجهات نظر الباحثين حول مشكلة البحث.

* تسعى الدراسة الحالية إلى بناء برنامج لتدريب مدرسي المواد الاجتماعية في المرحلة الثانوية أثناء الخدمة وفقاً لنظرية هيلدا تابا.

## خامساً :جوانب الإفادة من الدراسات السابقة

**لقد أفادت الباحثة من هذه الدراسات في الجوانب الآتية :**

١. التعرف على منهجية البحوث للإفادة منها في اختيار المنهجية المناسبة للبحث الحالي.

٢. إعداد أداة البحث وتطبيقها. ٣. اختيار حجم مجتمع البحث الحالي وعينته.

٤. الوسائل الإحصائية وكيفية استعمالها في معالجة البيانات وتحليل نتائج الدراسة.

٥. كيفية عرض النتائج وطريقة تفسيرها.

٦. استخدام مصادر هذه الدراسات في تعزيز أهمية البحث الحالي.

# الفصل الثاني

يتضمن هذا الفصل خلفية البحث النظرية التي تناولت متغير البحث الأساسي وعرض عدد من الدراسات السابقة.

## أولاً: خلفية نظرية:

### مفهوم التدريب

ألتدريب سلوك إنساني بدأ منذ القدم وتطور عبر الزمن، وقد اعتمدته المجتمعات المتقدمة والنامية قديما وحاضرا ومستقبلا وسيلة لتطوير وتحسين أداء كوادرها البشرية بتوظيف أساليب وطرائق مختلفة تناسب طبيعة العصر الذي نعيش فيه وفق التوجهات العالمية المعاصرة (الطعاني،٢٠٠٢ :٩)

وفي خضم الأدبيات المتاحة عن التدريب سواء العربية أم الأجنبية، تعددت تعريفات التدريب ومفاهيمه بشكل كبير إلا أن مضامينها تتشابه وكلها تصب في مسار واحد يركز فيه على أن التدريب يتضمن ثلاثة جوانب جوهرية هي المعرفة والمهارة والسلوك.

فيعرفه جونسون (Johnson,1976) " بأنه العملية الهادفة إلى تغيير سلوك الأفراد لسد الفجوة بين أدائهم لأعمالهم "(الوطيفي، ٢٠٠٨: ١٦٤) ويرى ميكائيل جنيكس( Michael Jinks, 1979 ) إن التدريب "هو إجراء منظم، يرتبط بتغيير سلوكي هادف، ويرمي إلى تنمية ثلاث جوانب رئيسة هي الجوانب المهارية والمعرفية والسلوكية " ( الحماحمي، ١٩٩٩، ١٣)

ويعرفه ياغي بأنه "عملية تعلم المعرفة وتعلم الأساليب المتطورة لأداء العمل وذلك لإحداث تغيرات في سلوك وعادات ومعرفة ومهارات وقدرات الأفراد اللازمة في أداء عملهم من اجل الوصول إلى أهدافهم وأهداف المنظمة التي يعملون بها على السواء" ( ياغي، ١٩٩٦: ٩).

ويعرفه الطعاني بأنه "عملية مستمرة محورها الفرد في مجمله تهدف إلى إحداث تغييرات سلوكية ذهنية محددة لمقابلة احتياجات حالية أو مستقبلية، يتطلبها الفرد،والعمل الذي يؤدي والمنظمة التي يعمل فيها"(الطعاني ،٢٠٠٢ : ١٤)

وهناك من يرى بان التدريب "هو عملية تعديل ايجابي في السلوك باتجاه زيادة أهداف التنظيم، وهذا الأمر مرتبط بالمهارات والقدرات التي يتطلبها العمل وبما يلائم التطورات الحديثة في مجال العمل في المنظمة "(الشريفي، ٢٠٠٣ :٤٦)

**والتدريب بمفهومه الشامل عبارة عن منظومة متكاملة تشتمل على ثلاث مراحل كالآتي:**

**مرحلة الإعداد:** وهي المرحلة التي يقضيها الطالب في المؤسسة التعليمية وتنتهي عادة بالحصول على مؤهل تعليمي.

**مرحلة التأهيل:** وتقسم على قسمين:

**التأهيل المهني:** وهي الفترة التدريبية التي تعقب فترة التخرج وتبنى عادة على احتياجات مهنة محددة.

**التدريب إثناء الخدمة:** وهي كافة المناشط الرسمية وغير الرسمية ومنها التطوير الذاتي والتي يخضع لها المتدرب أثناء فترة عمله بهدف تطوير معارفه وتحسين مهاراته من اجل اداء عملي أفضل (الأنصاري ،٢٠٠٨ :٤٥٢).

ويرى مبارك أن التدريب أثناء الخدمة في ابسط مظاهره هو نمط من "التوجيه" (guidance) والإرشاد المنظم في مهنة أو وظيفة معينة بقصد إكساب خبرات جديدة أو تحسين مهارات تحقق رفع الكفاية الإنتاجية للأفراد وقد يتسع نطاقه إلى أكثر من هذا فيشمل برنامجا أو برامج متعددة تستغرق أشهراً أو سنوات متعددة بهدف مساعدة المتدربين للتغلب على ما يعترضهم من صعاب في العمل سواء في الحاضر أم المستقبل مع تمكينهم من النمو المهني ومسايرة التطور والتقدم. (مبارك ،١٩٧٥ :٥٥ )

أما فيليب جاكسون (Philip Jackson) يعرض ثلاثة مفاهيم شائعة للتدريب، يرفض اثنين منها ويقبل المفهوم الثالث باعتباره متمشياً مع فلسفته التربوية التي يؤمن بها، ومن هذه المفاهيم :

١. المفهوم العلاجي Remedial Concept :

وتبعاً لهذا المفهوم فإن التدريب أثناء الخدمة مصمم لتصحيح أخطاء في برامج الإعداد وعلاج تلك الأخطاء، إذ إن المدرس يحتاج إلى صقل وإعادة تكوين، ثم إطلاعه على كل جديد في مجال تخصصه وطريقة تدريبه في هذا المجال.

٢. المفهوم السلوكي Behavioral Concept :

ويركز هذا المفهوم للتدريب على ما يدور في الفصل المدرسي من تفاعل الموقف التعليمي بين المدرس والطلاب داخل الفصل وما يحدث فيه من سلوك، أي إنه يركز على المهارات التدريسية وليس على سلوك المدرس واتجاهاته قبل بدء عملية التدريس، فيما يحدث في الفصل هو أهم عناصر الموقف التدريسي، وعليه يجب أن يدرب المدرس على كيفية تحليل الموقف التدريسي، وعلى كيفية تفسير ما يلاحظه من سلوك بينه وبين الطلاب لفظياً كان أو غير لفظي.

٣. مفهوم النمو Growth Concept :

ويركز هذا المفهوم على النمو المهني للمدرسين، ويرفض فكرة ربط سلوك المدرس بعناصر الموقف التعليمي ويهدف إلى زيادة الدافعية لديهم للنمو الذاتي ويستند هذا المفهوم إلى عدة فروض هي، أن التدريب ليس عملية آلية ميكانيكية، ويحتوي على خبرات جمالية يخلقها الموقف ولا يمكن التنبؤ بها. ومن الوظائف التي يؤديها التدريب بمفهوم النمو في رأي جاكسون ما يلي:

أ- جعل المدرسين أكثر حساسية للموقف التعليمي.
ب- جعل المدرسين في موقف المخططين للتدريب، وليس المستقبلين فقط.
ج- جعل المدرسين المهتمين بالموقف التعليمي أكثر من اهتمامهم بإدارة الفصل وضبط النظام فيه.
د- جعل التدريب عملية ذاتية ترتبط بالإحساس الشخصي والحاجة إلى النمو، والتحرر من الضغوط والروتين.
هـ- ربط التدريب بالعملية التعليمية ومتطلباتها الفنية والإدارية (العاجز، ٢٠٠٤: ٦-٧).

ويضيف تايلر(Tylor ) عنصر آخر لمفهوم التدريب أثناء الخدمة وهو عنصر الإصلاح التربوي Educational reform، إذ إن مفهوم التدريب في هذه الحالة لا يقف عند حد التعامل مع الأفراد، بل يتعداه إلى البرامج والمناهج التعليمية، وذلك حتى يتكامل هذا مع الجهود الخاصة بتدريب المدرس نفسه والعمل على رفع مستواه المهني و كفاياته التعليمية.( ساعد، ٢٠٠٩: ٢)

**فلسفة التدريب** :

تقوم فلسفة التدريب على أن الكفايات البشرية المطلوبة لممارسة أعمال معينة تتطلب مستوى من الكفاءة والقدرة لا تتوافر بالاعتماد على القدرات الطبيعية والتلقائية للعاملين بحكم خبراتهم الفردية، ولكن يمكن توفيرها وتنميتها وتطويرها عن طريق التدريب لتوفير الجوانب المهنية العملية وتنمية المهارات، وزيادة المعرفة والوقوف على احدث الأساليب في مجال التخصص كلما بعدت السنين بعد التخرج من الجامعة أو المعهد أو الممارسة المهنية في مجالات العمل المختلفة، وهذا ما توفره البرامج التدريبية.( كيفرت، ٢٠٠٧: ١)

ويذكر التميمي مجموعة من المسلمات تقوم عليها فلسفة التدريب هي:

- إنه مدخلاً للتنمية بجميع أبعادها.
- يعد استثمارا مجزيا على المدى الطويل.
- يستند إلى نظريات سلوكية مثل نظريات التعلم.
- مراعاة مبدأ الكفاءة والفاعلية إذ إن الفاعلية تعد هدفا وتسعى المنظمة إلى تحقيقه وهي محصلة ما يقوم به المدرب والمتدربون.
- يعد جزء من العمل الإداري والتعليمي.( التميمي، ٢٠٠٨ : ٤١).

**أما فلسفة التدريب التربوي تقوم على عدة أسس هي:**

١. ضرورة مواكبة التطور المعرفي الهائل الذي يشهده العالم اليوم.

٢. الرّقي بالأساليب التربوية التعليمية التي تنظم العلاقة بين المعلم والمتعلم لتصبح علاقة تبادلية (مرسومة بسهمين متعاكسين) وليس بسهم واحد فقط من المعلم إلى المتعلم.

٣. جعل الطالب هو محور العملية التعليمية و التعلمية، بحيث يُطبق ذلك عمليا داخل الغرفة الصفية – وليس نظريا فقط.

٤. تطوير مخرجات العملية التربوية التعليمية علمياً، ومهنياً، ومسلكياً، والرّقي بها في مدارج الأخلاق العالية، بدلا من أن يكون الهدف هو تخريج طلاب متفوقين، يصبح الهدف تخريج صنّاع الحياة.

٥. تكوين الطالب المؤهل القادر على ممارسة المعرفة والإبداع في الحياة، وليس تلقين المعرفة وإطلاعه على الإبداع فحسب.( الراسبي، ٢٠٠١ :٢)

## أهمية التدريب

لقد ظهرت أهمية التدريب في القرن الثامن عشر، عندما أعلن آدم سميث فيلسوف الاقتصاد الحر عن أهمية التدريب في المساعدة على رفع كفاءة الفرد الحر الإنتاجية، وزيادة مهاراته اليدوية، ثم جاء بعده في القرن التاسع عشر كارل ماركس فيلسوف الاقتصاد الاشتراكي وأكد على أهمية الدور الذي يلعبه التدريب في النمو الاقتصادي، وذلك من خلال تنمية مهارات الفرد وتحسينها، وإكسابه القدرة والمرونة على الانتقال من مهنة إلى أخرى.( كيفرت، ٢٠٠٧: ٢١)

وازداد اهتمام الدول المتقدمة به منذ الحرب العالمية الثانية في مجالات الشؤون العسكرية، والمؤسسات الصناعية، والتجارية، إذ أفردت له الكثير من المراكز والمعاهد المتخصصة بهدف تنمية العاملين ورفع كفاياتهم الإنتاجية لمواجهة التطور على أسس علمية وعملية.(مبارك ،١٩٧٥: ٥٥).

وقد برزت أهمية التدريب بشكل كبير عندما واجهت دول العالم مشكلة تنمية مواردها البشرية من خلال التعليم والتدريب في أثناء الخدمة وذلك بعد أن أثبتت دراسات كثيرة مثل دراسة سولو Solow وشولتز Schultz، ودينيسون Denison، وكوريا Correa، إن حوالي ٥٧% من معدلات النمو الاقتصادي ترجع إلى الاستثمار في رأس المال البشري ،٢٥% يرجع إلى رأس المال المادي (سعادة وغازي ،١٩٩٩ :٩٣).

ونشطت عملية التدريب الرسمية في أوروبا بدرجة واضحة بعد الخمسينات من القرن العشرين فصدر في بريطانيا أول تشريع رسمي لتنظيم التدريب في مجالات الصناعة عام ١٩٦٤ م وفي فرنسا فقد تم التوصل لاتفاقية بين الجهات الاجتماعية المختلفة حول ضرورة تدريب الموظفين أثناء الخدمة عام ١٩٧٣ م ، أما في ألمانيا الغربية فلها تنظيماتها وممارساتها التدريبية المبكرة فقد صدر عام ١٩٧٣ م تشريعا خاصا لتطوير التدريب المهني، فالتدريب لم يتوقف عند إحداث التغييرات السلوكية المطلوبة لدى الموظفين بل أصبح له لغته ومفاهيمه ومفكروه، ومختصوه، وأدواته، وأساليبه، ومصادره مستفيدا بذلك كعلم تطبيقي عملي من كافة العلوم بالمجالات الأخرى.( الدوري، ٢٠٠٢: ٢٤)

أما التدريب التربوي أثناء الخدمة ازدهر مع المفاهيم الجديدة التي دعت إلى استمرارية التعليم والتدريب طوال مدة العمل لزيادة التأهيل ومواكبة المستجدات وقد دعا الإسلام من قبل ذلك "تعلم العلم من المهد إلى اللحد" لكن الفكرة في العصر الحديث ازدهرت مع بداية السبعينات إذ ظهرت مفاهيم التعليم طوال الحياة أو التعليم المستمر( continuing and live long education) والتي تبلورت في تقرير اليونسكو بقيادة العالم فير(Fewer) والذي ظهر عام ١٩٧٢ م وقد وجد مخططو المناهج في التدريب أثناء الخدمة ضالتهم التي تمكنهم من إدخال أفكار جديدة ومشروعات وقد واكب ذلك الاهتمام بالعنصر البشري والذي هو الأداة التي تحدث التغيير (عبيد،٢٠٠٦ :١٠٥)

أما على المستوى العربي، فقد ظهرت أول إشارة إلى أهمية تدريب المدرسين أثناء الخدمة في التوصية رقم (٢٦) الصادرة عن حلقة إعداد المعلم العربية التي انعقدت في بيروت عام ١٩٥٧ م ، إذ جاء في هذه التوصية أن على كل دولة عربية أن تضع خطة لتدريب المعلمين تهدف إلى ما يأتي:

١. تدريب غير المؤهلين من المدرسين وتأهيلهم تأهيلاً علمياً وتربوياً كافياً.

٢. تجديد معلومات المدرسين وخبراتهم، حتى يلموا بما يستجد من أساليب تربوية.

٣. تدريب المدرسين على إعداد الوسائل التعليمية واستعمالها.

كما جاء في ميثاق الوحدة الثقافية المعقودة في عام ١٩٥٨ م ما يؤكد ضرورة تدريب المدرسين من وقت لآخر ليكونوا على اتصال بالتطورات التربوية الجديدة. .( كيفرت ، ٢٠٠٧: ٦)

ويحقق تدريب المدرسين أثناء الخدمة عدة أمور منها :

أ- تطوير الكفاية التدريسية ومنح الثقة بالنفس وبالمعرفة المناسبة للمواقف المستجدة.

ب- تقويم كفاية العمل والاتجاه نحو المهنة مقارنة مع زملاء آخرين في الميدان التربوي

جـ - تطوير معيار لتقويم أدوار المدرسين التدريسية قياساً بمجتمع متغير على المدرسة أن تهيئ طلبتها له.

د- جعل المدرس أكثر فعالية في ممارسة مهنته. (ألعبيدي، ٢٠٠٤ :٧).

فضلاً على أن التدريب يساعد على حل المشكلات المختلفة التي تواجه الفرد فقد أشارت دراسة مينز(Menz,1987 ) بأن التدريب يساعد المتدربين على إعادة تأهيلهم للعمل وحل المشاكل المختلفة التي كانوا يعانون منها قبل إعادة تأهيلهم، وأصبحوا مؤهلين لأداء عملهم على نحو مرضٍ لتحقيق الأهداف المطلوبة (الشريفي، ٢٠٠٣: ٥٧)، وأكد ذلك (زويلف، ١٩٩٦) إذ حدد عدة فوائد للتدريب أثناء الخدمة منها رفع الروح المعنوية للمتدربين، وانخفاض الوقوع في المشاكل إذ إن التدريب يُعرف الفرد بأنجح الطرائق والأساليب في العمل والتعامل مع من حوله من المصادر البشرية والمادية (زويلف، ١٩٩٦ : ٦).

ويذكر (الطعاني، ٢٠٠٢) أسباب متعددة للتدريب أثناء الخدمة، منها:

١. إن برامج الإعداد قبل الخدمة ليست إلا مدخلا لممارسة المهنة فقط، وليست إعدادا نهائيًا لها

٢. إزاء التغير الذي يشهده العالم في مختلف المجالات، فان الإعداد والنمو المستمرين يصبحان امراً لازماً.

٣. التغيرات والتطورات التي يشهدها الحقل التربوي نفسه تتطلب من هياكله، وإدارته، ووسائله، وأساليبه التغير، والتطور لتحقيق الأهداف المرسومة. (الطعاني،٢٠٠٢: ١٥).

أما زوربغ (Zurbg) فقد حدد أربع غايات رئيسة لتدريب المدرسين أثناء الخدمة وهي: تطوير مهارات المدرسين إلى مستوى مناسب، ومساعدتهم في تطوير كفاياتهم من اجل مواجهة بعض المشكلات الخاصة، وتدريبهم على الأساليب التي تمكنهم من تحقيق أهدافهم الوظيفية، وتهيئة الظروف التي تساعدهم على معالجة مواطن الضعف في المواقف التعليمية.( كيفرت، ٢٠٠٧: ٤)

وتؤكد دراسة بوزير ودوغيرتي ( Boser &Dougherty,1994) على الدور الفعال الذي تلعبه برامج التدريب أثناء الخدمة في تحسين أداء المدرسين داخل حجرة الدراسة، وتزويدهم باستراتيجيات مختلفة تناسب كل موقف تعليمي، وتزويدهم بالكفايات التي تساعدهم على التطور السريع في مجال التقنيات التربوية. (حجازي، ٢٠٠٥: ١٠)

واختلفت آراء المربين والباحثين وتوصياتهم في البرامج التي يجب أن تقدم للمدرسين أثناء الخدمة، باختلاف الدراسات التي تصدوا لها، إذ يرى شارب (Sharp) " إن النمو المهني يهدف إلى إنتاج معلم مزود بالمعنويات والأخلاق التي من خلالها يتعامل مع الطلاب" Sharp, (1981,p98)، ويرى (يوسف ١٩٨٣) أن النمو المهني لاينبغي أن يقتصر على طرق التدريس، وإتقان استعمال الوسائل، وزيادة إتقان المادة التدريسية وهضمها، وأنه أوسع من هذا وأعمق، بحيث يهدف إلى: الاهتمام بالعلوم والتفكير العلمي في حل المشكلات، وإجراء البحث والتجريب، والتأكيد على كل ما من شأنه إعداد مواطنين منتجين صالحين، وخلق رغبة في النمو المهني والاستمرار فيه، وتعاون المدرسة مع المجتمع، والتفهم العميق للعملية التربوية وطبيعة عملية التعلم، وتقدير العلاقات الاجتماعية والعمل مع الجماعات، والأخذ بأساليب النقد البنّاء،وإتقان عمليات التقييم وجعلها جزءاً أصيلاً من العمل.( يوسف، ١٩٨٣ : ٢٨)

وأشار بعض الباحثين إلى ضرورة تدريب المدرسين أثناء الخدمة على التكنولوجيا المعاصرة المتمثلة (بالحاسب الآلي والانترنيت) إذ أكدت (سثرلاند وزملائها،١٩٩١) على ضرورة تدريب المدرسين على استخدام الحاسب الآلي فتقول " إن الفائدة من الحاسب الآلي تظل كامنة ما لم يدرب جميع المعلمين عليها". (Sutherland, et al., 1991, p.7)

أما جاردنر(Gardner 1995 ) فقد جعل تدريب المدرسين أثناء الخدمة على استخدام الحاسب الآلي ضرورة لتقدم الأمم، إذ قال "إن أية أمة لا تحسن تدريب معلميها على استخدام تطبيقات الحاسب الآلي، فإن تطورها لا يمكن ضمانه" (Gardner, 1995, p.1)

وأضاف ديرين وديفيد (Deryn, David 1995 )على حاجة المدرسين للتدريب على تكنولوجيا المعلومات لما توفره من وقت وجهد وانعكاس تأثيرها على معدلات تعلم الطلاب، (Deryn &David,1995 , p.118)، وأشارت دراسة الشرهان بضرورة تدريب المدرسين على كيفية استخدام الخدمات التي تقدمها شبكة الانترنيت من خلال عقد الدورات التدريبية.( الشرهان، ١٩٩٦ : ٢٢٣ )

أما بيكر وزملاؤه فقد أوصى في تقريره بضرورة تدريب المدرسين على الاستخدامات التعليمية والبحثية للانترنيت وتعلم مهارات الاتصال المرتبطة بها واستخدامها في صورة تطبيقات بحثية متنوعة(Baker,w&other,1997,p5).

وتوصلت (الجاسر ١٩٩٩) بعد قيامها ببرنامج تدريبي على مجموعة من المدرسات أن إلى تطوير المدرسات لمعلوماتهن ومهاراتهن التدريسية في إدارة الصف من خلال البرنامج التدريبي أسهم في استيعابهن للمشكلات الصفية، كما أدى البرنامج التدريبي إلى خفض قلق التدريس لديهن. وأوصت بتكثيف البرامج والدورات التدريبية في مهارات إدارة الصف لمدرسات المرحلة المتوسطة لتوعيتهن وزيادة ثقافتهن ومعرفتهن بوسائل التربية الحديثة والإدارة الصفية الفاعلة في التعامل مع هذه المرحلة الخطيرة والحرجة في المراحل الآتية حتى تنشأ أجيال أكثر صحة نفسية وإبداعاً.( الجاسر، ١٩٩٩: ١٨٥)

وقد أكدت دراسات أُخَر كدراسة (الربيعي ٢٠٠٣) ودراسة (السعدون ٢٠٠٣) على أهمية التدريس العلاجي وأوصت بضرورة تدريب المدرسين على الأساليب العلاجية الضرورية لمساعدة الطلبة غير المتمكنين للوصول إلى درجة التمكن(الربيعي،٢٠٠٣، ١٢٢) ( السعدون،٢٠٠٣،١٢٩).

على حين يرى بعض الباحثين ضرورة تدريب المدرسين أثناء الخدمة في الجانب النفسي للمتعلمين وفن التعامل مع المراهقة، إذ شددت دراسة (العنزي ٢٠٠٤ ) على أهمية وضع برامج تدريبية للمدرسين في المرحلة الثانوية لكيفية التعامل مع طلاب هذه المرحلة لفهم مطالبهم واحتياجاتهم النفسية لخفض معدلات القلق وتحقيق التوافق النفسي والتربوي والاجتماعي لهم.

ويرى آخرون ضرورة تبصير المدرسين بأهمية ممارسة الديمقراطية في التربية إذ أوصت دراسة(جبارة ٢٠٠٥) أن تهتم وزارة التربية بتدريب المدرسين والمدرسات أثناء الخدمة، وتركز أهدافها على تبصير المدرسين بخطورة ممارسة الأساليب التسلطية في التربية، لأن البعض منهم لا يدرك فعلا أبعادها، ويرى في ممارستها امتيازاً له ( جبارة، ٢٠٠٥، ١٥٢).

أما دراسة (عبد القادر،٢٠٠٧ ) فقد أوصت بإقامة دورات تدريبية للمدرسين لتدريبهم على الأساليب المختلفة للتعامل مع تساؤلات الطلاب الدينية والطرائق المناسبة للإجابة عنها. (عبد القادر ،٢٠٠٧: ٢٣٢)

على حين أكدت دراسات أُخَر كدراسة (المانع ٢٠٠٨ ) بضرورة تقديم دورات تدريبية للمدرسين تتضمن تدريبهم على مهارات التعامل مع أخطاء الطلاب السلوكية وكيفية التعامل معها ومعالجتها بأسلوب تربوي سلمي خال من العنف، يحقق الغاية التربوية دون اللجوء إلى جرح مشاعر الطالب باهانته وتحقيره واستفزازه.( المانع، ٢٠٠٨ : ١٥)

## نظرة على برامج التدريب أثناء الخدمة في العالم :

لأهمية التدريب أثناء الخدمة في المحافظة على جودة التعليم والسعي إلى تطوير نوعيته حظي بأهتمام كبير في مختلف دول العالم ففي المملكة المتحدة / بريطانيا تلعب الجامعة المفتوحة وكليات التربية ومعاهد المعلمين العليا دوراً أساسياً في تنظيم الدورات التدريبية وتنفيذها بشكل يضمن تحقيق الأهداف المخططة أما مراكز المعلمين فتعد عاملاً مساعداً لعمليات التربية والتدريب في المناطق التابعة لها (الأحمد، ٢٠٠٥ :٣٤ ) وقد تراوحت تكلفة التدريب في بريطانيا

مابين ٦٠٠٠ إلى ٩٠٠٠ جنيه إسترليني أي نحو ٤٢ ألف إلى ٧ ألاف ريال سعودي. (الشمري، ٢٠٠٧ : ١ )

وفي اليابان يعين المدرسون الجدد في جميع المراحل التعليمية بشكل مؤقت يُلزم في السنة الأولى من التحاقهم بالتعليم على حضور تدريب أثناء الخدمة لمدة عشرين يوماً تحت إشراف وزارة التربية والإدارات ألتربوية ألمحلية والبلدية، وذلك بهدف التأكد من أنهم قد حصلوا على خصائص شخصية وقدرات مناسبة للتعليم. وابتداءً من عام ١٩٨٣ م ألزم المدرسون الذين قضوا في التعليم ثلاث سنوات أن يلتحقوا بالتدريب لمد ة ثلاثة أيام وذلك لتطوير مهاراتهم في بعض الجوانب المختارة من عملهم .(الأحمد ،٢٠٠٥ :٣٥ )

وفي عام ٢٠٠١ م بدأت اليابان تجربتها في تدريب المدرسين من المراحل الأولى للتعليم وحتى المرحلة الثانوية بتقديم دورات تدريبية في فنيات التدريس، والتعامل مع المتعلمين، لكي تواكب الدول الأخرى في نجاح التعليم عندهم.(المؤتمر الوطني، ٢٠٠٧ : ٩ )

**ويتخذ التدريب أثناء الخدمة في اليابان خمسة أشكال:**

- تدريب داخل المدرسة :إذ تقدم تدريبات دورية في المدارس على أيدي خبراء واختصاصي المناهج والموجهين وأثناء التدريب يقوم المعلمون المتدربون بالتدريس لفصول من الطلاب أمام زملاء المهنة، وبحضور الخبير والمدرب.
- تدريب يقدم في مركز التعليم المحلي :إذ تقدم برامج تدريبية متنوعة تغطي مختلف التخصصات والاحتياجات، مثل إدارة الصف، وإرشاد الطلاب، وتكنولوجيا التعليم، وإدارة المدرسة وأصول التربية الخ.
- تدريب تقدمه وزارة التعليم في مركز التدريب القومي إلى مدرسي المدارس، ويُدعَى للحديث فيه نخبة مختارة من أساتذة الجامعات، والقضاة وكبار رجال الصناعة.
- تدريب مدته سنتان يقدم سنويا لبضع مئات من المدرسين المتميزين على مستوى اليابان ككل، في ثلاثة معاهد متخصصة لهذا الغرض.
- تدريب غير رسمي: يقوم به المدرسون أنفسهم في مجموعات دراسية، علي نطاق الإقليم والحي، وفي هذا التدريب يعمل المدرسون مع بعضهم لتحسين مهاراتهم وزيادة خبراتهم، ويحدث

هذا خلال اللقاءات الأسبوعية، وأن المدرسين على اتصال مستمر ببعضهم في حجرة المدرسين يوميا. ( المفرج وآخرون، ٢٠٠٧: ١١٢)

أما ألمانيا فقد أصدرت قوانين تُلزم جميع المدرسين بالتدريب في أثناء الخدمة لجعلهم متابعين للتطورات في مجال عملهم ولرفع مستوى كفاءتهم، كما أن جميع المدرسين مُلزمون بمتابعة تعلمهم وحضور مقررات أثناء الخدمة للمحافظة على المؤهلات المطلوبة لممارسة المهنة وللتكيف مع النمو العلمي والثقافي والمهني، وتنشر معاهد التدريب أثناء الخدمة برامج مُكثفة تُمكن المدرسين من الاختيار منها بحسب اهتمامهم( الأحمد، ٢٠٠٥ :٣٤- ٣٥ ). ويلاحظ أن العديد من المعاهد المتخصصة في تدريب المدرسين قبل الخدمة وأثنائها تنطلق من مراعاتها لرغبات المدرسين وحاجاتهم ، وتضم هذه المعاهد مدربين متخصصين في تصميم البرامج التدريبية وتنفيذها وتطويرها وتقويمها ومن الأمثلة على هذه المعاهدة المتخصصة معهد تعليم الطبيعة التابع لجامعة كيبل الذي يعنى بصنع وسائل تعليمية، وإعداد برامج تدريب، وتنفيذ برامج تدريبية للمعلمين.( كيفرت، ٢٠٠٧: ٤)

وفي الصين بدأت وزارة التربية في عام ١٩٩٦ م بتقديم دورات تدريبية إجبارية للمدرس أثناء الخدمة عن طريق التعليم المستمر، إذ تهدف هذه الدورات إكساب المدرس المهارات اللازمة للتعليم، على أن تقدم هذه الدورات التدريبية من قبل كليات إعداد المدرس والكليات المتخصصة، وتقدم هذه الدورات على مرحلتين المرحلة الأولى قبل تعيين المدرس إذ يسمى مدرس متدرب، بينما المرحلة الثانية أثناء ممارسته للمهنة في المدارس، وهذه الدورات تمثل في مجموعها (٨٠٨ دورة تخصصية)، وتتمثل دورات المرحلة الأولى في : دورة التعامل مع المناهج المدرسية، دورة التواصل وتبادل التفاعل مع المتعلم، دورة أخلاقيات المهنة .أما دورات المرحلة الثانية فهي كالآتي : دورة الإبداع في عملية التعليم، دورة القيادة الفصلية، دورة ادارة الفصل، دورة التعامل والتواصل مع الإدارة المدرسية، دورة استخدام معينات التدريس، دورة في الطرق الحديثة للتعليم والتواصل ويعقب هذه الدورات اختبار تقييمي.( المؤتمر الوطني، ٢٠٠٧ :٨ )

أما في الولايات المتحدة الأمريكية أصبح التدريب صناعة من الصناعات المهمة وأن ما ينفق من أموال على هذه الصناعة، يفوق بدرجة كبيرة ما ينفق في أية دولة أخرى، وقدر حجم

الإنفاق على التدريب خارج إطار التعليم النظامي ما يساوي حجم الإنفاق على تعليم الأطفال والشباب في الولايات المتحدة وأصبح التدريب أثناء الخدمة من المشاريع الضخمة تتولى مسؤولية إدارته وحدات متخصصة ( البيرماني وعبد الخالق، ٢٠٠٨ :٧ )

إذ ساد الاعتقاد انه لا يمكن لمعاهد إعداد المعلمين أن تخرج المعلم الحقيقي غالباً حتى لو قاربت مدة الإعداد الخمس سنوات، ذلك لان المعلم الحقيقي هو متعلم طوال حياته، ويُؤمن بصدق وإخلاص انه تعلم ليعَلَّم ويتعلم، وهذا يعني ازدياد حاجته إلى التدريب وقد بدأت بعض الولايات تشترط انخراط المعلم في نشاطات تدريبيه لتجدد له الترخيص الخاص بمزاولة المهنة، كما دعت أجهزة الحكم في الولايات إلى إعداد برامج لتدريب المعلمين بالتعاون مع الكليات والجامعات، واستخدام تقنيات المعلومات الحديثة لهذه الغاية، وإنشاء مراكز في كل ولاية تمكن المعلمين من الحصول على الخدمات والأنشطة والمعلومات الحاسوبية، وأكدت اللجنة الوطنية للتعليم من اجل مستقبل أمريكا على ضرورة تقديم الدعم من قبل مرشد مختص للمعلمين خلال السنة الأولى من التحاقهم بالتعليم، كما ينبغي أن تتاح بعد ذلك الفرص للمعلمين لتحسين مهاراتهم، وفسح المجال أمامهم لتخطيط العمل وحل المشكلات مع زملائهم في المدرسة وربط المدرسة والجامعة بشبكات الاتصال والمعلومات لتمكينهم من تبادل الآراء والخبرات بحيث يمكن تحقيق التجديد في العمل التربوي، ويعد التدريب في الولايات المتحدة إجبارياً وأحياناً تتوقف عليه زيادة الراتب، كما يمنح المعلمون إجازات دراسية لمدة عام، يلتحقون به بالدراسات التي تعدها بالجامعات للمعلمين.( العاجز، ٢٠٠٤: ٣).

وفي بلجيكا تنظم المفتشية مؤتمرين سنويا ويلزم المدرسون بحضور المحاضرات والمناقشات والأنشطة العملية، كما يلزم مدرسو التربية الخاصة بحضور تدريب سنوي، بالإضافة إلى تدريب اختياري تنظمه وزارة التربية، ودورات تدريبه تنظمها اتحادات المعلمين والمنظمات الثقافية والجامعات والمراكز المتخصصة ومراكز الراشدين الخاصة في علوم ألحاسوب.(الأحمد، ٢٠٠٥ :٣٦)

وفي روسيا لابد أن يشارك المدرسون على اختلاف مستوياتهم كل خمس سنوات، في تدريب متقدم تنظمه معاهد وأقسام متخصصة لهذا الغرض، وهناك ما يقرب من( ٧٨ ) معهدا

وقسما للتدريب في المواد الدراسية المختلفة، وتساعدهم في حل المشكلات التدريسية، وتحسين وتطوير معلوماتهم، وإيقافهم على أحدث التطورات في مجال تخصصهم، ويطلق على هذه المعاهد "معاهد تطوير الكفاية المهنية للمعلم." وهذه المعاهد تديرها السلطات المحلية، وعلى المدرس المبتدئ قضاء ما بين( ٤٠ – ٦٠) ساعة في معهد التدريب المحلي، إذ يتلقى تدريبا أوليا يستهدف تحسين معرفته بالمادة التي يقوم بتدريسها، وبعد ذلك يجب علي كل المدرسين بعد انقضاء ثلاث سنوات على اشتغالهم بالتدريس أن يدرسوا في أحد معاهد التدريب المحلية يوما كاملا في الأسبوع طوال العام الدراسي، ويتكرر ذلك كل خمس سنوات .وتقوم المدرسة العليا من خلال مراكز التدريب فيها بتنظيم تدريب للمعلمين أثناء الخدمة لمدة عامين كدراسة مسائية وتعقد أيضا الجلسات العلمية والمؤتمرات والمناقشات والمعارض لصالح التنمية المهنية للمعلمين. ( المفرج وآخرون، ٢٠٠٧: ١١٣)

وفي فلندة على مدرسي المدارس الأساسية والثانوية أن يخصصوا ثلاثة أيام في السنة للتدريب في أثناء الخدمة، والمشاركة في متابعة المقررات الإضافية في مؤسسات التعليم العالي والجامعات الصيفية، كما يحصل كل مدرس تقني على تدريب إضافي.

أما في النمسا فيكون التدريب إلزاميا في حالة تعديل المناهج والخطط الدراسية، وإلا فإن هذا التدريب يكون طوعياً، كما أوصت لجنة كبار الموظفين التابعة للمجلس الأوربي بجعل التدريب في أثناء الخدمة شرطا للترقي الوظيفي للمدرسين، (الأحمد ،٢٠٠٥ :٣٥ ).

أما تجربة كوريا الجنوبية في التدريب بدأت منذ عام ١٩٨٨ م عندما أقرت الحكومة قانون تحسين التعليم بتوفير دورات تدريبية كمدخل للقيام بعملية التعليم فكانت عبارة عن دورات في المهارات الأساسية للتدريس. أما في عام ١٩٩٧م فالوضع اختلف قليلا إذ أضيفت دورات في الحاسب الآلي (الكومبيوتر) يحصل المدرس على شهادة معتمدة من إحدى الجامعات أو المعاهد المعتمدة بعد الانتهاء من الدورة بنجاح .وكذلك هناك الدورات التدريبية التي يأخذها المدرس أثناء الخدمة والتي تتعلق بالتواصل مع أولياء الأمور ودورات فنية في التخصص، ويحصل المتدرب أيضا على شهادة معتمدة من الجامعة أو إي مؤسسة تربوية تثبت نجاح المتدرب في الدورة.

وفي سنغافورة فان الدورات التدريبية للمدرسين تكون مهمة في مجال طرائق التدريس الحديثة والمعرفة في التكنولوجيا الحديثة بوجود الفصول الذكية، وكيفية التعامل مع المتعلمين وأولياء الأمور وغيرها من الدورات التي تخص العملية التعليمية (المؤتمر الوطني ،٢٠٠٧ :٩-١٠)

وتقوم الدولة بدفع مبلغا مقطوعا للمدرس يتراوح ما بين (٤٠٠ . ٧٠٠) دولار سنويا لتطوير نفسه من خلال حضوره لدورات تدريبية في المعاهد الخاصة أو شراء مستلزمات تقنية. (الشمري،٢٠٠٧ : ١ )

نلاحظ مما تقدم ذكره أن التدريب أثناء الخدمة نال الاهتمام في مختلف دول العالم ولاسيما الدول المتقدمة الذي اعتبر من المشاريع الضخمة فيها تتولى إدارته وحدات متخصصة والاستعانة بالخبراء والعلماء لتطوير عملية التدريب بإبعاده المختلفة بدأً بتشخيص الحاجات وصولا إلى تطوير المخرجات.

## التدريب أثناء الخدمة في البلدان العربية:

يواجه التدريب أثناء الخدمة في البلدان العربية عدة مشكلات تُعَدُ امتداداً طبيعياً لمشكلات الإعداد قبلها كما وكيفاً، لعدم وجود سياسة موحده للإعداد والتدريب معاً، وغياب الإحساس بضرورة اعتبارهما وجهين لعمله واحده من حيث الأهداف والفلسفة (عبيدات ،٢٠٠٧ :١٤٧ )، على خلاف الدول المتقدمة التي عدت إعداد المدرسين قبل الخدمة وتدريبهم المستمر في أثنائها على أنهما جزءان لعملية واحدة وهذا ما أكده المؤتمر الدولي للتربية الذي عقدته اليونسكو في باريس ١٩٧٥ م حول" تكامل سياسات وبرامج إعداد المعلمين في التربية " إذ أكد على ضرورة تحقيق التجانس والتكامل والتنسيق بين برامج الإعداد قبل الخدمة وبرامج التدريب المستمر أثناء الخدمة بحيث تتم هذه البرامج على المستوى الجامعي .وهذا من شأنه أن ينعكس ايجابياً على نوعية العمل التربوي وعلى مستوى فاعليته :إذ تستند مرحلتا الإعداد والتدريب على مبادئ مشتركه، مما يحقق الترابط والتكامل العمودي بين المرحلتين ،نظراً لوحدة الأهداف ولتساوي مستويات

المناهج المقدمة، بالإضافة إلى ذلك تحقيق الاستفادة من الموارد البشرية المؤهلة، وتجنب تبديدها وبعثرة الجهود والإمكانات المتاحة .وقد أكد وزراء التربية الأوربيون في مؤتمرهم المنعقد في هلنسكي عام ١٩٨٧م على ضرورة تحسين التنسيق والتكامل بين الإعداد والتدريب.( الأحمد ،٢٠٠٥: ٣٠ )

**ويمكن إبراز الصعوبات التي تواجه برامج التدريب في الوطن العربي في النقاط الآتية :**

١. قلة المخصصات المالية على برامج التدريب، إذ تشكو الجهات المسؤولة على برامج التدريب بأن المخصصات المالية لا تكفي لاستكمال كافة البرامج التدريبية، ومن ثم يلاحظ التأخير والبطء في إعداد القوى العاملة المدربة التي يحتاجها سوق العمل. (رياض،٢٠٠١: ١٧).
٢. نقص المدربين، إذ أشارت بعض التقارير والنشرات الصادرة عن الجهات ذات العلاقة بالتدريب بأن برامج التدريب تعاني من عجز في المدربين ذوي الكفاءة العالية. ويُعد النقص في الطاقم التدريبي (كماً ونوعاً) أحدى المشاكل والعقبات التي تؤثر في كفاءة النشاط التدريبي.
٣. عدم توافر التنسيق الفعّال بين الأجهزة المختلفة القائمة بالتدريب مما يؤدي إلى قيام كل منها بوضع خططها وبرامجها في معزل عن الجهات الأخرى.
٤. انقطاع المتدرب عن البرنامج التدريبي. إذ تؤكد بعض تقارير المتابعة للعملية التدريبية التي تقوم بها بعض مراكز التدريب بوجود نسب التسرب للقوى العاملة أثناء التدريب بصورة لا يمكن تجاهلها.
٥. عدم توفر القناعة الكافية من بعض المسؤولين بأهمية التدريب واعتباره مصروفات زائدة لا لزوم لها.
٦. وجود رؤساء ومسؤولين مؤهلاتهم وخبراتهم لا تتفق مع مهام وأنشطة التدريب.
٧. الترشيح للتدريب ورفع الكفاية لا يتم على أساس الاحتياج الفعلي للتدريب بل على أساس المصلحة الخاصة والمحاباة والعلاقات الشخصية.

٨. ضعف مستوى بعض الجهات المنفذة للبرامج التدريبية الأمر الذي يؤذي إلى عدم تحقيق الأهداف التدريبية.

٩. بيئة العمل الحالية غير ملائمة ومشجعة على نقل أثر التدريب إلى مواقع العمل.

١٠. إعداد خطط تدريبية ضعيفة المستوى، عادة تكون مكررة من سنوات سابقة لا يوجد فيها أساليب حديثة ومتطورة وتحديد دقيق وعلمي للاحتياجات التدريبية الفعلية.

١١. ضعف المادة العلمية التدريبية، إذ لا تتناسب مع متطلبات العمل الفعلية (سالم، ٢٠٠٨: ١٥ )

١٢. عدم وجود نظام ملزم لقياس فاعلية البرامج ومدى تحقيقها لأهدافها وتأثيرها في أداء المتدربين بعد انتهاء الدورة التدريبية (الشريف، ٢٠٠٤، ٧٧).

## نظرة على تطور التدريب أثناء الخدمة في العراق

**نظرة تاريخية :**

مر التدريب أثناء الخدمة في العراق بمحطات تاريخية تختلف الواحدة عن الأخرى، لغياب سياسة تربوية تستند إلى فلسفة واضحة الأهداف واهم هذه المحطات :

**الأولى :** عملت وزارة المعارف في العقد الثالث من القرن العشرين على تنظيم نشاطات تدريبية للمدرسين في مدارسهم في أصول التدريس ونظمت دروس تدريبية ودورات باللغة الإنكليزية وفي التربية الصحية.

**الثانية :** في عام ١٩٦٥ م تطور التدريب في التخطيط والأساليب، إذ ألفت فرقة جوالة توجيهية وفرق استشارية في إطار المشروع التربوي بالتعاون مع منظمتي اليونسكو، واليونيسيف.( لزام، ٢٠٠١: ٧)

**الثالثة :** يُعَدَ عام ١٩٦٧ م بداية العمل المنظم لبرامج التدريب في أثناء الخدمة إذ تم فيه استحداث مديرية للتدريب ألحقت بالمديرية العامة للشؤون الفنية لوزارة التربية بموجب الفقرة الخامسة من المادة السادسة لنظام وزارة التربية والتعليم رقم ١٧ لسنة ١٩٦٧ م ، وقد حدد النظام أوجه نشاطات الدورات على اختلاف أنواعها والدراسات بالمراسلة وإصدار المطبوعات، والإفادة من المكتبات، والإشراف على الفرق المتجولة، وعقد الحلقات الدراسية ، والندوات، واتخاذ جميع الإجراءات الكفيلة برفع الكفاية لدى منتسبي وزارة التربية. وفي عام ١٩٦٩ م تم تشكيل وحدات للتدريب في بغداد، والمحافظات تابعة إلى مديرية التدريب، إلا إن المديرية سارت بخطى ليست سريعة نظرا لحداثة عهدها وضعف ميزانيتها، و على الرغم من ذلك فقد تمكنت من ممارسة أنماطٍ في التدريب وإقامة دورات متعددة. وبالنظر لتوسع أعمال التدريب وتشعبها وتعدد أصناف المشمولين بالتدريب وتفاوت تحصيلهم اقتضى توسيع أعمال التدريب أثناء الخدمة، واستحداث أكثر من مديرية وقسم بموجب نظام وزارة التربية رقم ١٣ لسنة ١٩٧٢ م( الدوري، ٢٠٠٢: ٢٣)

**الرابعة :** ألغيت مديرية التدريب وأسست محلها مديريتان واحدة لتدريب المعلمين والأخرى لتدريب المدرسين والمشرفين والعاملين في الإدارة، بحيث تم تحديد المسؤوليات في التدريب.

**الخامسة :** في عام ١٩٧٨ م استحدثت المديرية العامة للإعداد والتدريب وقد ضمت عدة أقسام هي قسم تدريب المدرسين وقسم تدريب المعلمين وقسم إعداد المعلمين وقسم البرامج التدريبية.

**السادسة :** في عام ١٩٨٧ م دمجت الأقسام (تدريب المعلمين، تدريب المدرسين، برامج التدريب ) بمديرية واحدة هي مديرية التدريب وحصلت تطورات في مجال التدريب هي:

- اعتمدت الخطة الخمسية في مجال التدريب لأول مرة في ١٩٨٥/١٩٨١ م.
- أستحدث معهد التدريب والتطوير التربوي عام ١٩٨٤ م، إذ أسهم في وضع خطة سنوية للإعداد والتدريب وتدريب العاملين في التربية والتعليم وتجديد معلوماتهم وخبراتهم وتنمية مواهب البحث العلمي للمعلمين والمدرسين والمشرفين وإقامة دورات تدريبية وتأهيلة.
- حددت مهام أقسام الإعداد والتدريب في المحافظات بالتخطيط للتدريب على مستوى المحافظة وتنفيذ الخطة التدريبية المركزية.

– اعتماد أسلوب التدريب بالمراسلة وأسلوب التدريب عن طريق الكتيبات التدريبية وإعداد التعيينات الدراسية على وفق قواعد وأسس وشروط علميه وتربويه لتطبيقها في الدورات التدريبية.

**السابعة :** بموجب قانون وزارة التربية لسنة ١٩٩٨ م أُنيطت مهمة التدريب إلى معهد التدريب والتطوير التربوي.( لزام ،٢٠٠١ :٧–٨ ).

## أسس التدريب ومبادئه :

هناك مجموعة من الأسس والمبادئ العامة التي يجب مراعاتها عند تصميم برامج التدريب وإعدادها وتنفيذها لكي تلبي احتياجات المتدربين ومن ثم تحقق أهدافها المرجوة ولعل أهم هذه الأسس هي :

**الأساس الفني والمهني :** نقصد به طبيعة المتدرب ووظائفه المختلفة وأوجه نشاطه والمشكلات التي تواجهه ومتطلبات النجاح واحتياجاته ومؤثراته في القيام بعمله وأداء وظيفته بأعلى كفاية ممكنة. والبرنامج التدريبي الناجح هو الذي يعي هذا الأساس عند تصميمه ويحاول جاهداً مخاطبته وتحقيقه.

**الأساس النفسي للتدريب :** إن الأساس النفسي للتدريب مكمل للأساس الفني ومتصل به إذ إن الأساسين عبارة عن حلقتين مترابطتين متكاملتين في العملية التدريبية والأساس النفسي يتضمن مجتمع المتدربين الموجه إليهم ونعني بهذا جانبين :

**الجانب الأول** مقومات مجتمع المتدربين الثقافية والاجتماعية والاقتصادية، أي ما يتميز به المجتمع من مقومات تتعلق بالثقافة أي التعليم، والخبرات والتجارب وغير ذلك – ومفاهيم اجتماعية تتعلق بالشعور بالمكانة ومقومات اقتصادية تتعلق بالرواتب والدخل

**الجانب الثاني :** الخصائص النفسية لمجتمع المتدربين واتجاهاته ويقصد بالخصائص النفسية الاستعدادات والقدرات ودوافع التعلم والحوافز والقيم والاتجاهات التي تميز المجتمع وعلى ضوء هذه المقومات على مصممي البرامج التدريبية أن يشكلوا عملية التدريب بجوانبها المختلفة من أهداف ومحتويات وأساليب وطرق التدريب ووسائله بما يتناسب مع هذه المقومات حتى يمكن

إعداد عملية تدريب ناجحة ومستمرة يشعر المتدربون فيها بإشباع حاجاتهم النفسية .( عليمات ١٩٩١، ٤٦: ٤٨ )

وهناك من الباحثين من أشار إلى مبادئ كثيرة يجب أن تلتزم بها مراكز التدريب هي :

١. أن يؤسس التدريب على أطار أو أنموذج نظري يستمد مبادئه من الحقائق التجريبية .
٢. أن تكون أهداف البرنامج التدريبي واضحة وواقعية.
٣. أن تتوافر المرونة وتتعدد الاختبارات في برامج التدريب .
٤. أن تتسم عملية التدريب بالاستمرارية .
٥. أن يستثمر التدريب معطيات التقنيات التربوية .
٦. أن يعتمد التدريب وسائل متعددة لتحقيق أهدافه . (الطعاني ،٢٠٠٢ :١٧ )
٧. أن تلبي الحاجات الحقيقية للمتدربين
٨. أن يحقق البرنامج التدريبي التوافق بين الأفكار النظرية والممارسات العملية، وترجمة الأفكار إلى ممارسات إجرائية يمكن ملاحظتها وقياسها في سلوك المتدربين
٩. أن يوفر البرنامج التدريبي فرص النمو الذاتي للمتدربين من خلال امتلاكهم الكفايات اللازمة والضرورية لهم. (الشريفي ،٢٠٠٣: ٦١).
١٠. يجب أن يقوم التدريب على أساس الحوافز : فالإنسان مهما بلغ مستواه الثقافي، ومهما اخلص لعمله فانه يحتاج إلى الحوافز والدوافع وهذا ما لجئت إليه الدول المتقدمة إذ منحت المتدربين درجات علمية تؤهلهم لترقيات أدبية ومادية وعلاوات استثنائية( سعادة، ١٩٨٦: ١٠٠)
١١. الاستمرارية : يتحقق هذا المبدأ بأن يبدأ التدريب ببداية الحياة الوظيفية للفرد. ويستمر معه خطوة بخطوة لتطويره وتنميته بما يتمشى مع متطلبات التطوير الوظيفي للفرد.
١٢. الشمول : إذ يجب أن يوجه التدريب إلى كافة المستويات الوظيفية بالمنظمة ويشمل جميع الفئات في الهرم الوظيفي.
١٣. التدرج : يبدأ التدريب بمعالجة الموضوعات البسيطة ثم يتدرج إلى الأكثر صعوبة. وهكذا حتى يصل إلى معالجة أكثر المشكلات صعوبة وتعقيدا.

١٤. مواكبة التطور : حتى يكون التدريب مصدرا لا ينضب يتزود منه الجميع بكل ما هو جديد وحديث في شتى مجالات العمل وبأحدث أساليب وتكنولوجيا التدريب.

١٥. الواقعية : وذلك بأن يلبي الاحتياجات الفعلية للمتدربين ويتناسب مع مستوياتهم.

( توفيق ، ٢٠٠٥ : ١٠٤).

## مراحل بناء برامج التدريب :

### أولا/ المرحلة التخطيطية :

وهي عبارة عن أجراء تحليلي يتضمن تنبؤاً بالمستقبل، تحديد الأهداف، ووضع البدائل المناسبة لتحقيق تلك الأهداف، واختيار البديل المناسب من تلك البدائل وتشمل هذه المرحلة على :

**١. تحديد الاحتياجات التدريبية:**

وتمثل الحلقة الأولى والأساسية من سلسة حلقات مترابطة تكون العملية التدريبية. فإهمال قياس الاحتياجات التدريبية بالأسلوب العلمي أو عدم تحديدها بدقة ومهارة ودراية يهدد الأساس الأول أو الركيزة الأولى التي يبنى عليها أي برنامج تدريبي.( الطعاني،٢٠٠٢، ٢٩ )

وتعرف "بأنها معلومات أو اتجاهات أو قدرات معينة فنية أو سلوكية يُراد تنميتها أو تغييرها أو تعديلها أوانها نواحي ضعف أو نقص فنية إنسانية حالية أو محتملة في قدرات العاملين أو معلوماتهم أو اتجاهاتهم أو مشكلات محددة يُراد حلها (ياغي،١٩٩٦ :٧٥-٧٦ ) وقد رأى هايتن ( Hiten, 2003): أن الاحتياجات التدريبية عبارة عن الفرق بين الأداء المتوقع والواقع الفعلي الموجود ( النجار، ٢٠٠٩: ٧١٧).

وإن عملية تحديدها بدقة وفاعلية يعد المؤشر الطبيعي لنجاح عملية التدريب أو فشلها وقد أكد ذلك كثير من المهتمين بالتربية والتعليم وممن أشار إلى ذلك شريف وسلطان بقولهما " يُقاس نجاح أي تصميم تدريبي تأهيلي للمدرسين بمدى التعرف على الاحتياجات التدريبية وحصرها

وتجميعها ،وان أي برنامج تدريبي لا يُؤسس على قياس علمي للاحتياجات لا يُؤدي دوره بشكل مناسب " (شريف وسلطان،١٩٨٣ :٢٩١ ).

ويذكر دُرة أن تحديد الاحتياجات التدريبية مهمة لفاعلية البرنامج التدريبي لعدة أسباب هي:

- إن تحديد الاحتياجات التدريبية هو الأساس لكل عناصر العملية التدريبية.
- يُساعد تحديد الاحتياجات في التركيز على الأداء المُحسن والهدف الأساسي من التدريب
- يوضح تحديد الاحتياجات التدريبية الأفراد المطلوب تدريبهم ونوع التدريب المطلوب والنتائج المتوقعة .
- في غياب تحديد الاحتياجات التدريبية،أو تحديدها بشكل غير دقيق ، إضاعة للجهد والوقت والمال.
- إن تحديد الاحتياجات بدقة يُساعد في تصميم البرامج الناجحة كما يُساعد في ترغيب المدرسين في الالتحاق بهذه البرامج .(دُرة ،١٩٩١ :٣٢ )

وقد رأى طعيمه والبندري ( ٢٠٠٤) أن عملية تحديد الاحتياجات التدريبية يمكن أن تسهم في الآتي :

- وضع تصور عام للبرنامج التدريبي، مع إعطاء أولويات للتدريب.
- توجيه الإمكانات والإجراءات التنفيذية لبرنامج التدريب، بما يكفل تحقيق الأهداف المرجوة.
- توظيف المعلومات الناتجة من البرامج التدريبية في التنبؤ باحتياجات المستقبل.
- توفير الجهد والوقت والتكلفة عند تنفيذ البرنامج التدريبي.
- وضع معايير مناسبة ودقيقة لتقويم أداء المتدربين.( النجار، ٢٠٠٩: ٧١٨).

"وعلى الرغم من أهمية معرفة الحاجات التدريبية إلا أن تحديد الحاجات والعمل على تلبيتها ليس بالأمر السهل إذ يتطلب وجود فلسفة تربوية واضحة المعالم محددة الأبعاد فالفلسفة هي المعيار المعتمد بتحديد طبيعة الحاجة ومن يُحددها فعلى سبيل التمثيل الفلسفة التربوية التي تعتمد الكل في الواحد ترى إن الإدارة العليا هي التي تُحدد الحاجات التدريبية على حين تجد الفلسفة التربوية الديمقراطية على النقيض من ذلك ترى أن أصحاب المصلحة الحقيقية من التدريب "المتدربين" هم من يُحددون الحاجة إلى التدريب، على حين يُوجد اتجاه فكري ثالث يتسم بالتوفيقية

يرى ضرورة التوفيق بين الاتجاه الأول والثاني في تحديد الحاجات التدريبية. (البيرماني وعبد الخالق ،٢٠٠٨: ١٥ )

ويمكن أن يتم تحديد الاحتياجات عن طريق :

- تقويم أداء المنظمة واتجاهاتها المستقبلية.
- معرفة آراء المتدربين ورغباتهم.
- معرفة آراء الرؤساء في العمل.
- اقتراحات تقارير الكفاية .
- تحليل المشكلات .(الحمدان والهاجري،٢٠٠٦ :٩)

**٢ .تحويل الحاجات التدريبية إلى أهداف :**

عُرفت الأهداف في التدريب "إنها الفرق بين ما نمتلك من مهارات فعلاً وما نُريد أو نرغب في أن نمتلكه من مهارات" (حطاب ،١٩٩٢ :١٣ )"ويجب أن تُبنى الأهداف على الاحتياجات التدريبية وظروف المنظمة والبيئة المحيطة "(الحمدان والهاجري،٢٠٠٦ :٩) وتظهر أهمية تحديد أهداف التدريب في كونها تُساعد في اختيار محتوى التدريب وأساليبه وأدواته كما تُساعد على معرفة ما إذا كانت الأهداف الموضوعة قد تحققت عن طريق أدوات القياس المعتمدة وتتيح للمتدربين والمدربين الفرصة لتنظيم جهودهم وتنسيقها. (الطعاني،٢٠٠٢ :٥٢ )

**٣. تحديد الأولويات والأسبقيات للأهداف:**

لتحديد الأولويات تؤخذ بنظر الاعتبار عدة عوامل هي مصادر التدريب المتوفرة، والميزانية المالية، والوقت المتاح،مدى قناعة المسؤولين ودعمهم للتدريب والتطوير.( حطاب،١٩٩٢ :١٥ ).

**ثانيا/ المرحلة التنفيذية:** تتضمن هذه المرحلة فعاليتين هي:

١. **تصميم البرنامج التدريبي:** ويتضمن فعاليات فرعية هي :

**١.١ عنوان البرنامج** /ويتم اختياره بحسب وظيفة المتدربين أو بحسب طبيعة عملهم، تخصصاتهم، أو مستوياتهم.

**١ـ ٢ صياغة الأهداف** / ويُراعى عند صياغة الأهداف الواقعية في تحديدها ،وترتيبها وفق الأولويات، والابتعاد عن العمومية والغموض عند صياغتها(الحمدان والهاجري،٢٠٠٦: ٩ )

**١ـ٣ تحديد محتوى البرنامج** / ويقصد به تحديد المعارف والمهارات والقيم اللازمة لكل هدف سلوكي أي بناء المنهج التدريبي والموضوعات التي ستقدم للمتدربين، ومن معايير اختيار المحتوى أن يرتبط مع وظيفة المتدرب، ويكون مهما وذا قيمة لتنمية الأداء المطلوب، وان يكون عملياً ويؤكد على الاستمرارية( الشريف،٢٠٠٤، ٦٤) وتُصنف موضوعات البرنامج إلى موضوعات يتعين بالضرورة معرفتها، وموضوعات، ينبغي معرفتها، وموضوعات يستحسن معرفتها، ولكي يُقرر مصمم البرنامج نوع الموضوعات التي يتضمنها البرنامج يجب أن يأخذ بنظر الاعتبار مستوى المشاركين وطبيعة وظائفهم والبرامج التدريبية السابقة التي شاركوا فيها. (حطاب،١٩٩٢ :١٧ )

**٤.١ اختيار وسائل وتكنولوجيا التدريب**

وهي التقنيات وأوراق العمل والتمرينات التدريبية، والحالات الدراسية والبحوث والملاحظات التي يمكن أن توزع على المشاركين في البرنامج في أثناء عملية التدريب، وعلى مصمم البرنامج أن يختار المواد التدريبية التي تتناسب وحاجات المتدربين، وأهداف البرنامج ، وتُساعد على تحقيق ما يطمح اليه المتدرب.( الشريفي ،٢٠٠٣: ٣٢ ) وهناك عدة اعتبارات لاختيارها منها :

- ما يتعلق بالمدرب: مدى معرفته لها، مدى الوقت المتاح له، مدى فهمه لبيئة التدريب
- ما يتعلق بالمؤسسة التدريبية: مدى توافرها، حجم المردود منها بالنسبة على تكلفتها
- ما يتعلق بالمتدرب: خصائصه واستعداداته النفسية لتقبل الوسيلة وحجم المتدربين
- ما يتعلق بمحتوى البرنامج: يجب أن تطابق الوسيلة المحتوى لكي يتحقق التكامل في إحداث المحتوى التدريبي( الشريف، ٢٠٠٤،٦٧)

**١. ٥ اختيار أساليب التدريب**

الأسلوب التدريبي" هو الطريقة التي يتم بها تنفيذ العملية التدريبية باستخدام الوسائل والإمكانات المتاحة" (عايش، ٢٠٠٨ :١٨٢ ) وقد أشار (ويلز ٢٠٠٥) إلى أن اختيار طرائق التدريب وأساليبه تعتمد على نوع المتدربين، فالمتدربون الذين يشغلون المواقع العليا تناسبهم أساليب المحاضرات، والقراءة، ودراسة الحالات، أما المتدربون الذين يشغلون المواقع المساندة فيناسبهم أساليب دراسة الحالات، والمناقشات، ولعب الأدوار، على حين أن المتدربين ذوي التوجه نحو العمل تناسبهم أساليب الممارسة، التمثيل، والعرض والتعلم الذاتي، ويضيف ويلز أن المتدربين ذوي الإدراك البديهي تناسبهم أساليب ووسائل الفيديو، والوسائط المتعددة، والتجريب، والاكتشاف، والتمثيل. (السيد، ١٩٩٨، ٤٧).

وقد تعددت أساليب التدريب إذ يندرج بعضها تحت أساليب التدريب النظري " وهي ابسط أساليب التدريب إذ تعتمد على السماع أو مجرد المشاركة في مناقشة لفظية في موضوع مقترح في البرنامج أو قراءة كتاب أو تقرير دون ممارسة عمل يطابق ما سينفذه المتدرب ميدانياً" ( مبارك، ١٩٧٥ :٧٣ ) وتشمل :

- المحاضرة lecture
- الحلقات النقاشية diseusion
- الندوة panel
- القراءات والبحوث الإجرائية reading and research
-المطبوعات manuscript ( عايش،٢٠٠٨ : ١٨٣ )

وبعضها الآخر يندرج تحت أساليب التدريب " العملي " أو الميداني وهي جزء مكمل للأساليب النظرية مثل – الدورات التدريبية training " وهي عبارة عن برنامج تدريبي قد يتضمن أساليب متنوعة تُعقد في أثناء العطلة الرسمية أو خلال أيام العمل المدرسي" ( سعادة وغازي ،١٩٩٩ :٩٤ )

- تمثيل الأدوار pole playing ويتمثل في عرض المشكلات والقضايا الجماعية ويقوم مجموعة من المتدربين بتمثيل الدور ثم بعد ذلك يتم مناقشة سلبياته وايجابياته.

– دراسة الحالة case study يتم فيه تحليل الموضوعات وإبداء الرأي بأسلوب علمي

– الزيارات والرحلات الميدانية visit and field trip ويساعد هذا الأسلوب في تنمية المعرفة والمهارة ولاسيما في تعميق الفهم لدى المتدربين لأساليب التعليم والعلاقات بين المدرس والتلميذ (عايش ،٢٠٠٨ :١٨٣)

– المشغل التربويwork shop بدأ هذا الأسلوب في الثلاثينات في أمريكا ويعد أسلوبا ناجحا في التدريب لأنه يتناول أنواع الخبرات العلمية التي يسهم المتدربون فيها، ومن أهم مزاياه انه تعاوني.

– أسلوب المؤتمر conference وهو تبادل الخبرات والآراء بين مجموعة من الأشخاص لديهم خبرات مرتبطة بموضوع أقيم من أجله المؤتمر(القيسي،٢٠٠٦: ١٨–٢٠)

أما أساليب التدريب الذاتي فتشمل:

- التعليم المبرمج instructing programming
- التعليم بالمراسلة correspondence education

**وهناك معايير لاختيار الأسلوب التدريبي هي :**

**الملاءمة/** أن يتلاءم الأسلوب التدريبي مع موضوعات التدريب وحاجات المتدربين.

**احتياجات المتدربين/**ينبغي أن تنبع البرامج التدريبية من حاجات حقيقية أو مشكلات ميدانية.

**حجم المتدربين/** عدد المتدربين هو الذي يحدد الأسلوب وفي حالة الأعداد الكبيرة يفضل المناقشة أو المحاضرة.

**أماكن تواجد المتدربين/** قد يكون من الصعب جمع الكثير من المتدربين في مكان واحد وفي هذه الحالة يمكن استخدام أسلوب المراسلة.

**مدى توافر الإمكانات البشرية والمادية/** ويعني ذلك الميزانية المخصصة لكل برنامج تدريبي.

( عايش، ٢٠٠٨ :١٨٤)

**٦.١ تحديد مدة البرنامج ومكان انعقاده :**

من المقومات الأساسية لنجاح إي برنامج تدريبي المدة الزمنية التي يمكن فيها تغطية مفردات البرنامج وكذلك اختيار التوقيت المناسب للبرنامج من حيث بدايته ونهايته وهناك عوامل يمكن أن تأخذ بنظر الاعتبار تحديد مدة التدريب بعدة أمور هي مستوى الأداء المستهدف،

وصعوبة الموضوعات، قابلية المتدربين، الكلفة، طبيعة أعمال المشاركين ومدى ارتباطها بفصول السنة، موسم الإجازات السنوية والعطل على اختلاف أنواعها.

ويجب أن يأخذ مصمم البرنامج المكان المناسب من حيث قربه وبعده لأعمال أو مسكن المتدربين أو توافر المواصلات إليه ومدى توافر الأجهزة والمعدات اللازمة للتدريب وتوافر شروط الصحة(حطاب ،١٩٩٢ :٢٠).

**٧.١ اختيار المدربين**

يلعب المدربون دوراً أساسياً في نجاح البرنامج التدريبي، إذ إنهم سينقلون ما خطط له إلى واقع التنفيذ، لذلك لابد من أن يمتلكوا الكفاية، والمهارة، والخبرة، لتحقيق أهداف التدريب لأن أي قصور في قدرات المدربين وإمكانات أدائهم يمثل هدرا كبيرا للجهد والمال، بل يمثل خطرا تنعكس آثاره على التدريب وعلى فاعليته، فلا جدوى من برنامج تدريبي تبذل في تصميمه الجهد الكثير ثم يلحق بمدربين لم تتح لهم فرص الحصول على المعارف والكفايات الخاصة بالكيفية التي يجب أن يدرب عليها المتدربون، على اختلاف مستوياتهم العلمية والثقافية والاجتماعية.(الطعاني،٢٠٠٢ :٥٨)

**١. ٨ اختيار المتدربين**

لعملية ترشيح الموظف للبرنامج التدريبي دور مهم في تحقيق اكبر عائد للبرنامج، إذ يفقد الترشيح أهميته عندما يتأثر بالعلاقات الشخصية، واعتبار التدريب مكافأة له وهذا ما يؤكده كونستانتين( Constantine1997 ) إذ يرى أن تدريب الأفراد غير المناسبين أو الأفراد المناسبين في الوقت غير المناسب يعد مضيعة للوقت والمال ( الشريف، ٢٠٠٤، ٦٥).

## ٢. تنفيذ البرنامج التدريبي :

تمثل هذه المرحلة بؤرة العملية التدريبية إذ يتم فيها تفاعل المدرب مع البرنامج التدريبي من جهة ، ومع المتدربين من جهة أخرى، وتطبيق أساليب التدريب وأساليب التقويم المختلفة ويمكن تصنيف هذه الفعاليات إلى ثلاث مجموعات:

**الأولى قبل التنفيذ/** وتتضمن تحديد مكان التنفيذ، واختيارا لمدربين والمحاضرين، وتهيئة المواد التدريبية ،وحجز القاعة التدريبية وإعداد كراس البرنامج ( الطعاني،٢٠٠٢ :٦٠ )

**الثانية أثناء التنفيذ /**وتتضمن:

- استقبال المشاركين والمدربين.
- افتتاح البرنامج وعرض موضوعاته على المشاركين.
- تعريف المشاركين بالمدربين.
- تنمية العلاقات الاجتماعية بين المتدربين.
- تهيئة أسئلة الاختبار.
- توزيع استمارات التقويم اليومي والختامي وجمعها.
- إعداد شهادات بأسماء المشاركين ،وتوزيعها في اليوم الأخير من البرنامج.
- تهيئة كتب الالتحاق والانفكاك من البرنامج (حطاب،١٩٩٢ :٢٣ ).

**الثالثة ما بعد التنفيذ**

ويتم في هذه المرحلة كتابة التقرير النهائي عن البرنامج والاحتفاظ بالملفات والسجلات الخاصة بالبرنامج التدريبي ( الشريفي،٢٠٠٣ : ٧٩ ).

## ثالثاً / الفعاليات التقويمية :

يعرف تقويم التدريب على انه قياس مدى التأثير الذي تركه التدريب على المتدربين، وكمية التحصيل أو الحصيلة التي خرجوا بها من العملية التدريبية والمعارف والمهارات والاتجاهات الجديدة التي اكتسبوها. ويعرفه آخرون على انه استقصاء منظم لمحتوى التدريب والاحتياجات التدريبية والخطط والعمليات الناجمة عن التدريب (الوطيفي ،٢٠٠٨ :١٦٩ )، والعناصر التي يتم تقويمها في برامج التدريب هي أهداف البرنامج التدريبي، وتصميمه وتنظيمه من حيث المحتوى والمواد وترتيب الزمان والمكان والمعدات، وعملية التدريب نفسها ثم النتائج المتوقعة، وأما العناصر التي يتم تقويمها في المتدرب، فهي الاحتياجات التدريبية، ورد الفعل تجاه التدريب، والمعلومات

المحصلة من البرنامج، والسلوك والنتائج التي تظهر من أداء المتدرب ميدانيا ( عايش، ٢٠٠٨ : ١٨٥ ).

**أهداف التقويم :**

١. التأكد من نوعية الإنتاج.

٢. التأكد من أن هذه النوعية ثم الحصول عليها بأقل كلفة.

٣. مساعدة القادة الإداريين في اتخاذ القرارات اللازمة للتطوير (الشريفي، ٢٠٠ :٨٠ )

٤. تعرف مدى النجاح في تطبيق مبادئ التدريب وأسسه الصحيحة في البرامج التدريبية.

٥. بيان نواحي القوة والضعف في البرامج التدريبية حتى يمكن التغلب على نقاط الضعف ودعم وتعزيز نقاط القوة.

٦. تعرف الفوائد المباشرة وغير المباشرة التي تحدد على الأجهزة والمؤسسات .

٧. تعرف مدى مساهمة المتدربين في تطبيق الخبرات التي تعلموها والمهارات التي اكتسبوها.

٨. تحديد المعوقات التي تواجه تنفيذ البرامج التدريبية والعمل على تذليلها لتحقيق أهدافها كاملة في المستقبل. ( الطعاني، ٢٠٠٢: ١٤٨ )

**ويتم تقويم التدريب على أربع مراحل :**

**مرحلة ماقبل التنفيذ :**

يقصد بها جميع الإجراءات التي تقوم بها المؤسسة لتحديد مدى الحاجة إلى البرنامج وتحديد أولويات التدريب (الشريف، ٢٠٠٤، ٧٥) وهدفها التأكد من دقة خطة البرنامج وسلامتها، وقدرتها على تحقيق الهدف أو الأهداف التي صممت من اجل تحقيقها ،ومدى ملاءمة الأساليب، والوسائل، والأنشطة لتنفيذ الهدف، ومناسبة وسائل التقويم للهدف الواحد (الطعاني ،٢٠٠٢ :١٥٣ )

**مرحلة أثناء تنفيذ البرنامج:**

وتتضمن الإجراءات ألآتيه:

- التأكد من انتظام المتدربين في البرنامج ومشاركتهم في الأنشطة.

- التأكد من أن الجلسات التدريبية تفي بالغرض والجهود تتجه نحو تحقيق الأهداف.
- التأكد من توافر الوسائل التعليمية.
- التأكد من استخدام المدربين الطرائق والأساليب الحديثة(الشريف، ٢٠٠٤، ٧٦).
- تعزيز الجوانب الإيجابية وتلافي السلبية .
- التأكد من أن البرنامج يسير وفق ما خطط له. (الطعاني، ٢٠٠٢ :١٥٣ )

**مرحلة ما بعد التنفيذ :**

يهدف هذا النوع من التقويم لتعرف مدى تحقيق البرنامج لأهدافه الموضوعة أي هل استطاع البرنامج أن يزود المتدربين بالمعلومات والمهارات التي أردنا أن تزويدهم بها ويمكن أن ينصب التقويم في هذه المرحلة على :

- تعرف ردود فعل المتدربين، وانطباعاتهم، وانطباعات الذين اسهموا في عملية التدريب من خلال استمارات خاصة تعد لهذا الغرض.
- تعرف الأثر الذي أحدثه البرنامج التدريبي في سلوك المتدربين، واتجاهاتهم من خلال جمع المعلومات أو اجراء البحوث .
- قياس نتائج التدريب سواء كانت على مستوى المتدرب، أو المنظمة(الشريفي،٢٠٠٣، ٨١)

**متابعة البرنامج ونتائجه ( في مكان العمل ) :**

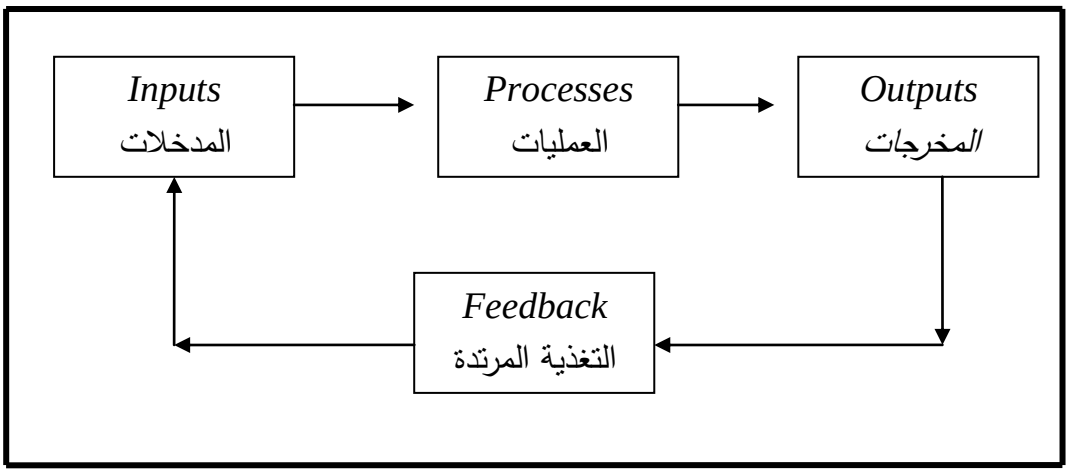
قد يكون من المناسب بعد انتهاء التدريب بمدة معينة أن يُعاد تقويم سلوك المتدرب وأدائه في وظيفته للتأكد من استمرارية تأثير نتائج التدريب وللتأكد من أن الاحتياجات التي تم التدرب عليها هي نفس الاحتياجات مع مرور الزمن، وللتعرف على احتياجات أُخَر لم يتطرق لها التدريب السابق(الشريف، ٢٠٠٤: ٧٥-٧٦ )

## بعض الاتجاهات في إعداد البرامج التدريبية وبنائها :

**أولاً : أسلوب النظم**

وهو من الأساليب الحديثة التي يمكن الاعتماد عليها في تصميم البرامج التدريبية وبنائها، ويعد أسلوب النظم أسلوباً لتطوير التدريب والتعليم على اعتبار أن الموقف التعليمي التطبيقي يمثل منظومة مترابطة ويقصد بالمنظومة هنا هي مجموعة من الأجزاء المتداخلة تتفاعل مع بعضها وترتبط بعلاقة تأثير مستمرة، يؤدي كل جزء منها وظيفة محدودة لازمة للمنظومة بأكملها.(موسى، ٢٠٠٦ : ١٤٤) والشكل الآتي يوضح مكونات النظام.

شكل (١)




**تصنيف مكونات النظام** ( ألفقي، ٢٠٠٥، ٦٢)

وللنظام مكونات داخلية وخارجية وهناك علاقة متبادلة بين مكونات النظام وهذه العلاقة هي علاقة متبادلة ( متفاعلة ) بين الكل وأجزائه وضرورة وجود هدف محدد يسعى النظام لتحقيقه ( ألشريفي، ٢٠٠٣: ٨٣ ) ويشتمل البرنامج التدريبي الذي يعتمد على أسلوب النظم على خمسة عناصر أساسية تتمثل في الهدف من البرنامج التدريبي، ومخلات النظام التدريبي، والعمليات التي تتم إلى جانب مخرجات ونواتج النظام، وأخيرا التغذية الراجعة، وقد حدد سلامة مكونات النظام بأجزاء رئيسة هي:

١. **المدخلات Inputs** : وهي عبارة عن مصفوفة من الموارد بأنواع مختلفة يتم توفيرها لتحقيق أهداف محددة ، وتختلف طبيعة المدخلات بحسب طبيعة النظام وتصنف إلى:

- مدخلات بشرية : وتتمثل في قدرات الأفراد واتجاهاتهم المرتبطة بنشاط النظام وأهدافه.
- مدخلات مادية : وتمثل الأموال، والمعدات، والتجهيزات، والمواد الخام التي تدخل النظام لاستخدامها.
- مدخلات معنوية: تضم معلومات عن البيئة المحيطة بالنظام التدريبي وما يسودها من قيم ومعتقدات، وتشمل المؤثرات البيئية الخارجية التي لا تدخل ضمن عمل النظام ،مثل الإنارة ودرجات الحرارة والتهوية.

٢. **العمليات Processes** :وتتمثل في الأنشطة التي تقوم بتحويل المدخلات إلى شكل آخر يتلاءم وأهداف النظام، إذ يتم القيام بمجموعة من الاجراءت يتحقق من خلاله الوصول إلى الأهداف، ولابد من أن تكون العمليات متداخلة، ومترابطة، ومتكاملة.

٣. **المخرجات Outputs** : وهي الناتج الفعلي للعمليات التدريبية وتصنف إلى:

- مخرجات بشرية ( الأشخاص الذين تم تدريبهم ).
- مخرجات مادية ( الإنتاج المادي).
- مخرجات معنوية ( المعلومات والأفكار والاتجاهات المتصلة بالنظام التدريبي).

(سلامة، ١٩٩٨: ٣٣- ٣٥)

**ثانياً : أسلوب التدريب القائم على الكفايات :**

أن فكرة اعتماد مبدأ الكفايات كأساس في تدريب المدرسين وإعدادهم قد برزت في أكتوبر ١٩٦٧ في الولايات المتحدة الأمريكية وقد وصفت عدد من المنظمات العالمية منها اليونسكو UNSCO برامج تدريب المدرسين في الدول النامية على أساس المبادئ التي قامت عليها تربية المدرسين القائمة على مبدأ الكفايات قبل الخدمة التدريسية وأثناءَها.

وعدت فكرة اعتماد مبدأ الكفايات أساسية لإعداد المدرسين وتدريبهم في أثناء الخدمة منطلقاً للتغيرات الجذرية في وسائل التربية وأساليبها نتيجة استخدام التقنيات المعاصرة وما يتولد عنها من بنى جديدة في التعليم، إذ إن من خلال هذه البرامج يمكن تبادل الخبرات والتجارب الميدانية في مجال تدريب المعلمين أثناء الخدمة، وتجديد معلومات المعلمين وتعميق وعيهم

السياسي والقومي وتصديهم للمشكلات التربوية والغاية من ذلك هو رفع مستوى الكفاية المهنية للمعلمين والمدرسين بشكل عام. (ألعبيدي، ٢٠٠٤، ٢٢)

ويعتمد هذا الاتجاه في التدريب على تحديد مجالات التدريب وموضوعاته إلى وحدات صغيرة وتحدد لكل وحدة المهارات اللازمة لها والمعايير المختلفة للحكم على إتقانها، ويعد هذا الاتجاه من أبرز ملامح الاتجاهات الحديثة في مجال التدريب فهو يعني القدرة على شيء بمستوى معين من الأداء يتسم بالكفاءة والفاعلية ويتمثل تقويم الكفايات في النتائج والتي عادة تتضح عند نهاية البرنامج التدريبي. (موسى، ٢٠٠٦ : ١٣٣ )

**وهنالك عدة عوامل ساعدت على ظهور حركة مبدأ الكفايات منها :**

- اعتماد الكفاءة بدلا من المعرفة، وجاء هذا المبدأ كرد فعل على البرامج التي تركز على المعرفة وإتقان عدد من المفردات الدراسية معياراً للنجاح في ممارسة عملية التعليم ، والاعتماد على البرامج التقليدية لذلك تطورت برامج إعداد المعلمين على نحو ملحوظ باعتمادها مبدأ الكفاية والأداء بدلا من الاعتماد على المعرفة كإطار مرجعي.
- ظهور مبدأ المسؤولية في العملية التربوية، وتعني تحديد المرامي والغايات وتقيم مدى ما تحقق منها وتحمل مسؤولية النتائج وتحول أثر المعلم من مصدر للمعلومات إلى موجه وميسر لعملية التعلم.
- تحديد الأهداف على نحو سلوكي وتعد هذه الفقرة حجر الزاوية في التربية القائمة على الكفايات
- التطور التكنولوجي التربوي الذي أمد التعلم والتعليم بطرق جديدة. ( الشريفي، ٢٠٠٣، ٨٥)

**وتستند حركة الإعداد والتدريب القائمة على الكفايات إلى مبادئ هي :**

- تخطيط برامج التعليم والتدريب قبل الخدمة وأثناءها في ضوء عدد من الكفايات التي تساعد المتعلمين على القيام بادوار المعلمين في المستقبل.
- يهدف التعليم والتدريب مساعدة المتعلم والمتدرب على امتلاك القدرة على الأداء العملي المنتج وليس الأداء العملي القائم على امتلاك المعلومات النظرية فقط ( ألفقي، ٢٠٠٥ : ٦٩).

**ثالثاً : التدريب من بعد :**

"هو تقديم التعليم أو التدريب من خلال الو سائل التعليمية الإلكترونية، ويشمل ذلك الأقمار الصناعية، والفيديو، والأشرطة الصوتية المسجلة، وبرامج الحاسبات الآلية، والنظم والوسائط التكنولوجية التعليمية المتعددة، بالإضافة إلى الوسائل الأخرى للتعليم عن بعد " (الحمادي، ٢٠٠٨ : ٧).

ويعد التدريب عن بعد أحد الاتجاهات الحديثة في التدريب، وظهر في النصف الثاني من القرن العشرين، في ظل المتغيرات الحديثة في بيئة الأعمال والتطور الكبير في تكنولوجيا الاتصالات، وظهور الانترنت والتوسع في استخداماته، ساعد على اختفاء المسافات، وأصبح التفاعل بين الأفراد والمنظمات في مختلف بلدان العالم مظهراً جديداً من مظاهر التقدم، فقد ساعدت إمكانيات الإنترنت في تطوير التدريب والتعليم عن بعد وسهلت من تقديم البرامج التدريبية وتنوع التخصصات والمحتوى، إذ يتم إيصال الخدمات التدريبية إلى من لا يستطيع الحضور إلى المؤسسات ومراكز التدريب. ( موسى، ٢٠٠٦ : ١٤٤ )

وهناك إستراتيجيتان للتدريب من بعد هي :

١. التدريب على مهمات ومهارات عملية محددة، مثل تشغيل الأجهزة أو إجراء التجارب وفيه يتفاعل المدرب مع المتدرب عبر مؤتمرات سطح المكتب، مع التركيز على الوسائل والتفاعلات المرئية التي تركز على الأداء المرئي.

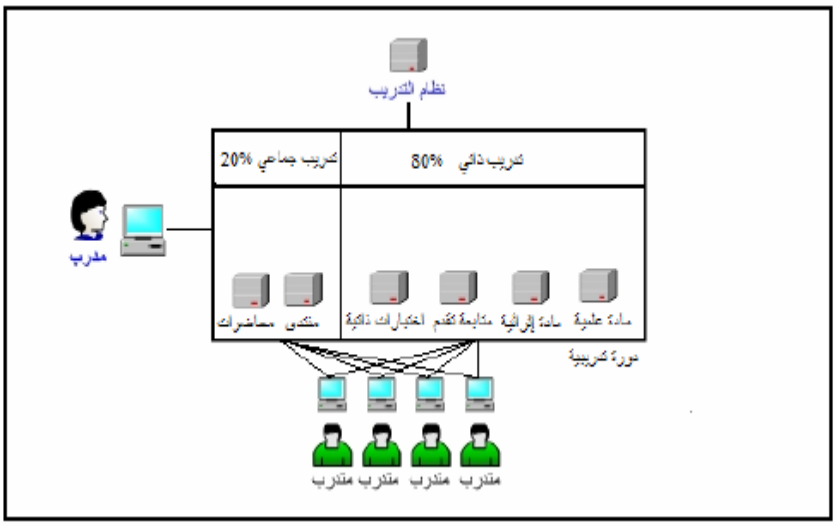
٢. التدريب النظري على المهمات المعرفية. ( الفقي، ٢٠٠٥: ٧١).

**إيجابيات الأخذ بنظام التدريب من بعد**:

- التغلب على العائق الزمني.

- التغلب على العائق الجغرافي.
- الاستفادة القصوى من الطاقات المؤهلة بدلاً من الحد من إمكانياتها (الحمادي: ٢٠٠٨، ٥٤). ويمثل شكل (٢) نموذج للتدريب من بعد.

**شكل (٢)**




**نموذج للتدريب من بعد** (الحمادي، ٢٠٠٨، ٤٠)

## نظرية هيلدا تابا في بناء المناهج Hilda Taba 1962 :

**مقدمة :**

تعد هيلدا تابا ( Hilda Taba ) من أشهر علماء مدرسة التطور المعرفي، كما تعد هي المسؤولة عن شيوع ما يسمى بإستراتيجية التدريس وهي من طور فكرة الاستراتيجيات والأساليب التعليمية، وذلك عندما درست سلسلة من الدروس ابتداءً من الصف الأول الابتدائي وحتى المرحلة الجامعية، في محاولة منها لتحديد الأساليب والاستراتيجيات التي يمكن أن يستخدمها المعلمون، وان المعلمين الذين يعتمدون أنموذجا تعليمياً أفضل من الذين لا يعتمدونه، وبذلك فهم يستطيعون زيادة فاعلية العملية التعليمية وقامت هيلدا تابا بتحليل عملية التفكير من وجهة النظر النفسية والمنطقية ( الطائي، ٢٠٠٤:٢٩).

وان المدة الثانية والأخيرة من حياتها بدأت في عام ١٩٥١م، عندما قبلت اقتراحا لإعادة تنظيم مناهج الدراسات الاجتماعية وتطويرها في مقاطعة كونترا كوستا، في منطقة خليج سان فرانسيسكو. في الوقت نفسه، أصبحت أستاذة التربية في جامعة سان فرانسيسكو. هذه هي المدة التي نضجت فيها خبرتها في مجالات تصميم المناهج، والتعليم المشترك بين المجموعات وتنمية العمليات المعرفية (UNESCO, 2003, 6)

وتعد نظرية هيلدا تابا في تصميم المنهج مدخل من مداخل النظم(System Approach) إذ قامت بمراجعة نظرية رالف تايلور Ralph Tyler وتطويرها عام١٩٦٢ م، وقد حددت خطوات لتصميم المنهج بشكل أدق من تايلور، بعد أن وجهت النقد لنظريته، فهي ترى إن تايلور يسير في بناء المنهج وتطويرهُ مِن القمة إلى القاعدة أي من القيادات العليا إلى المدرسين، على حين ترى إن تطوير المناهج يجب إن يسير بعكس الاتجاه الذي اعتمده تايلر.( البيرماني، ٢٠٠٧، ١ )

إذ تالف المنهج المدرسي عند تايلر من العناصر الآتية : الأهداف التربوية، الخبرات التربوية، تنظيم الخبرات التربوية، التقويم. أما خطوات هيلدا تابا في تصميم المنهج أو تصميم وحدة تعليمية تعلميه فيه هي :

**تحديد الحاجات** Diagnosis of needs :

أكدت هيلدا تابا أهمية الحاجات ونواحي السلوك المراد تغييرها، وقامت بتوضيح العلاقة بين تلك الحاجات، على اعتبار أن تلك الحاجات وذلك السلوك تمثل جميعها المصادر التي يتم من خلالها تحديد أهداف المنهج التي يعتمد عليها بعد ذلك في إجراءات أخرى.( سعادة وعبد الله، ٢٠٠٤: ٤٣٨). إذ إن المتعلم محور العملية التعليمية، وإن تقديم أي خبرات تعليمية له دون معرفة مسبقة بخصائصه وحاجاته وميوله تؤدي إلى الفشل في بلوغ الأهداف التي يرمي إليها المنهج، لأن التعلم لا يكون له معنى ولا يصبح جزءا من التكوين النفسي والبناء المعرفي للفرد إلا إذا كان مرتبطا بأهداف يسعى المتعلم لتحقيقها وتستجيب لميوله واتجاهاته. و تتفاوت مطالب المتعلمين في طبيعتها من مرحلة لأخرى ومن مجتمع لآخر بل ومن زمن لآخر وذلك يتطلب

مراجعة مستمرة لنوع المناهج المقدمة يتقدم ذلك فهم واع بالحاجات والمطالب التي يتطلع إليها النشء (المشيقح، ٢٠٠٢: ١١)

## تحديد الأهداف وصياغتها:

تعد الأهداف الأساس الذي يبنى عليه المنهج، وهي تؤثر بدرجة كبيرة في تنظيم المنهج، لأنها تساعد على رسم الطريق وتحديد المحتوى والطريقة واختيار الوسائل والأدوات التي تساعد على تحقيق الأهداف كما أنه يساعدنا في تقويم المنهج ومعرفة نواحي قوته وضعفه.(عبد العاطى، ٢٠٠٩: ٧)، لذالك يجب تحديدها بدقة، وتعتقد هيلدا Hilda إن بالإمكان التحقق من صلاحية الأهداف من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية :

١. هل إن أهداف المنهج مازالت مهمة في حضارتنا الراهنة ؟
٢. هل بالإمكان تهيئة مادة أو خبرة أو معلومة تنسجم مع طبيعة هذه الأهداف ومراميها؟
٣. هل الأهداف واضحة ومفهومة بحيث يمكن اعتمادها لانتقاء الخبرات التعليمية وتنظيمها ؟
٤. هل وضعت بصيغة يمكن من خلالها تحديد السلوك المتحقق بصورة واضحة ؟
٥. هل وضعت بصورة تؤدي إلى عدم التداخل في المحتويات ؟ (البيرماني، د.ت :٦٨)

## اختيار المحتوى: Selection of content

المحتوى" مجموعة من الحقائق والمفاهيم والتعميمات والمبادئ والنظريات والاتجاهات والمهارات، وهي بمجموعها تمثل جوانب الخبرة المعرفية والوجدانية والمهارية( المطلس، ١٩٩٧: ٤٥).

وهو كل ما يضعه مخططو المنهج من خبرات متنوعة من شتى المجالات، بهدف تحقيق الأهداف التربوية التي يسعى المنهج لتحقيقها، بحيثُ تحقق وتظهر نماءً شمولياً متكاملاً في شخصية الطالب بجوانبها المختلفة، وأن سعة المحتوى وكمية ما فيه من مفاهيم تتحدد على ضوء متطلبات بنية المادة وما يحتاجه الطالب من المعلومات في هذا الموضوع ومحتوى المنهج مهم

جداً للمساعدة في تحقيق الأهداف التي وضع المنهج من أجلها، لذلك يُفترض أن يتم اختيار هذا المحتوى وفق أسس أو معايير محددة تتعلق بالفئات المستهدفة بالمنهج وحاجاتها وأساليب وطرق تلبية هذه الحاجات (بني صعب، د.ت: ١٤) وقد حددت هيلدا تابا معايير لاختيار المحتوى Objectives هي :

١. أن ينبثق المحتوى مباشرة من الأهداف Goals فكلما ارتبط المحتوى بالأهداف أدى إلى زيادة الفرص المتاحة، لتحقيق هذه الأهداف، لأن الطرائق والوسائل والأنشطة المستعملة، غالباً ما تنصب على المحتوى الموضوع، إما ابتعاد المحتوى عن الأهداف فإنه يؤدي إلى الانحراف بالعملية التعليمية عن مسارها المرسوم.

٢. صدق المحتوى Valid وأهميته، أي يكون مهماً Significant وموثوق به ويستمد المحتوى صدقه إذا كانت المعلومات التي يتضمنها أساسية وحديثة ودقيقة وخالية من الأغلاط العلمية (بني صعب،د.ت:٢٧)

٣. قابل للتعلم: أي إن المحتوى الذي تم اختياره ملائما لمستوى المتعلم من حيث مستوى النضج العقلي والجسمي.

٤. التناسق بين الخبرة وواقع المجتمع: أي يحقق أقصى فائدة للمجتمع وحاجاته، ومتطلباته وتوجيه فكر الطالب نحو الحاجات الثقافية الأساسية في مجتمعه الذي يعيش فيه، فثقافة المجتمع لها تأثير قوي على المنهج، فنحن نلاحظ أن الأفكار التقليدية عن ما هو مقبول وما هو مرفوض من وجهة نظر المجتمع منعكسة في المنهج بأهدافه ومحتوياته وأنشطته التعليمية المختلفة، فلا يوجد منهاج يعمل في الفراغ، وإنما يوضع المنهاج لمجتمع معين الذي له عاداته وتقاليده. ويجب أن يختار المحتوى بحيث يُفهم الدارس الظواهر التي تحدث حوله والمشكلات التي يمكن أن تنجم عن هذه الظواهر وكيفية مواجهتها، وينبغي أن يُفهم الدارس مختلف النظم في المجتمع المحلي وفي المجتمع العالمي كالنظم الاقتصادية والاجتماعية والسياسية.(عبد العاطى، ٢٠٠٩: ٧)

٥. ارتباطه بخبرات المتعلمين.

٦. مناسبة المحتوى لمستوى نضج المتعلمين، وملائمته لحاجاتهم وميولهم: إذ تعد ميول الطلاب وحاجاتهم من أهم المعايير التي يجب مراعاتها نظراً لأهميتها لعملية التعليم وارتباطها بالدافعية لدى الطلاب ورغبتهم بالتعلم وذلك لأن عدم مراعاة هذا المعيار عند اختيار المحتوى قد يؤدي إلى نوعٍ من الإحباط لدى الطلاب بل قد يؤدي في بعض الأحيان إلى الفشل الدراسي. (ألشمري والدليمي، ٢٠٠٣،٨٣)

٧. تطويع خبرات الحياة بحيث تناسب المتعلم ويسهل تعلمها.

٨. التوازن في اتساع الخبرات وعمقها.( سعادة وعبد الله، ٢٠٠٤، ٤٣٩)

## تنظيم المحتوى: Organization of content:

ويقصد بذلك تحديد مستويات المفاهيم العلمية التي ستقدم، وبأي تتابع وتسلسل سيتم تقديم المادة العلمية، مراعين في ذلك مستوى نضج الطلاب، واستعدادهم للتعامل مع المادة ومستويات تحصيلهم الأكاديمي وغير ذلك من معطيات علم النفس ذات العلاقة.(بني صعب،د.ت:٥١-٥٢) وقد رأت هيلدا تابا أن تنظيم المحتوى يمكن أن يتم طبقًا لمعايير:

١. الاستمرارية Continuity وتعني تنظيم الخبرات التعلمية على شكل متتابع للارتقاء بالمعلومات والاتجاهات من مرحلة إلى أخرى، بحيث تبنى بعضها على بعض.

٢. التتابع Sequence الذي يشير إلى أن خبرات التعلم التي يتعرض لها المتعلم ينبغي أن تكون مبنية على خبرات سابقة لها.

٣. التكامل Integration : يعني العلاقة الأفقية بين خبرات المحتوى والربط بين الحقائق والمفاهيم، والخبرات التعلمية لإعطاء صورة اشمل للعلم. ( المطلس، ١٩٩٧: ٤٥)

## اختيار خبرات التعلم وتحديد استراتيجيات تنفيذها: learning experiences

فالطلاب يذوتون Internalize المحتوى فيهم من خلال نشاطات التعلم التي يختارها مخططو المنهج، إذ تساعد الأنشطة التعليمية / التعلمية على تحقيق أهداف المنهج وجذب انتباه الطلاب وربطهم ببيئتهم وإضفاء الحيوية والفاعلية على عمل المعلم وزيادة نجاحه في التعامل مع

الطلاب من جهة ومع المادة الدراسية من جهة أخرى، وينبغي أن تتنوع الأنشطة ما بين أنشطة فردية وأخرى جماعية.( عبد العاطي، ٢٠٠٩: ٧)

**تنظيم خبرات التعلم** Organization of learning experiences :

يقرر المدرس كيف سينظم خبرات التعلم على شكل رُزم تعلميه Package وبأي تتابعات وبأي تركيبات أو تجميعات Combinations سيتم استثمارها أو تنفيذها. عند هذا الحد يكيف المعلم الاستراتيجيات لمستوى الطلاب الذين يعلِّمُهُم.

**تقرير الجوانب التي ستقوم وكيف ستقوم**

التقويم يجب أن يهدف إلى تقدم الطلبة نحو كل من الأهداف التعليمية لمساعدة الطلبة على النمو في ضوء نتائج التقويم، وعملية التقويم عملية منظمة لتقرير مدى تحقق الأهداف المرجوة وتحتاج إلى تخطيط مسبق. وحتى يكون التخطيط للتقويم فعالا فإن التفكير في التقويم أثناء التخطيط يعني التفكير في الأساليب والأنشطة التقويمية، وترى هيلدا تابا أن المخطط ينبغي يجيب عن الأسئلة الآتية :

ما حاجات الطلاب التي لم يتم تلبيتها بعد ؟

١. ما الأهداف مجتمعة ؟
٢. كيف يمكن تغير المنهج لكي يقابل الحاجات والأهداف ؟
٣. ما المصادر الإضافية التي نحتاجها ؟
٤. هل المنهج متوازن ومتسلسل بشكل صحيح ؟
٥. تلبية احتياجات جميع المستفيدين أو أصحاب الحصص؟

فالمخطط يجب أن يعرف هل تحققت الأهداف أم لا ؟ والمطلوب من المخطط أن يختار وسائل التقويم المناسبة من البدائل المتاحة للتقويم وتقرير هل تحققت أهداف المنهج أم لا. (بني صعب،د.ت: ٥٢)

**اختبار التوازن والتتابع** Checking for balance and sequence:

ترى تابا ضرورة فحص مدى التوازن بين الموضوعات التي يقدمها المنهج وهل عولجت هذه الموضوعات بشكل متوازن أم لا، وهل تستخدم التعابير والمصطلحات بشكل معياري أم لا؟ وهل تتدفق Flow خبرات التعلم وموضوعاته بشكل سليم ومناسب ويحقق الاتساق Consistency ( بني صعب،د. ت، ٥٢).

تمتاز خطوات هيلدا تابا بأنها تبرز العلاقة بين الحاجات ونواحي السلوك من ناحية، والأهداف من ناحية أخرى.

ولكن يؤخذ عليها مشكلة العلاقة الخطية بين خطواتها أو مكوناتها إذ تؤثر الخطوة الأولى في الثانية وتؤثر الخطوة الثانية في الثالثة وهكذا، وفي الخطوة الأخيرة لا نجد شيئاً عن التغذية الراجعة، ولا تبرز علاقات تبادلية بين الخطوات أي لم تكتمل دائرة التفاعل بين تلك المكونات كما أنها تخدم المستوى العام للتخطيط لا المستوى التدريسي، ولذلك لم تتناول عمليات التنفيذ وعمليات التغذية الراجعة بين مختلف العناصر.

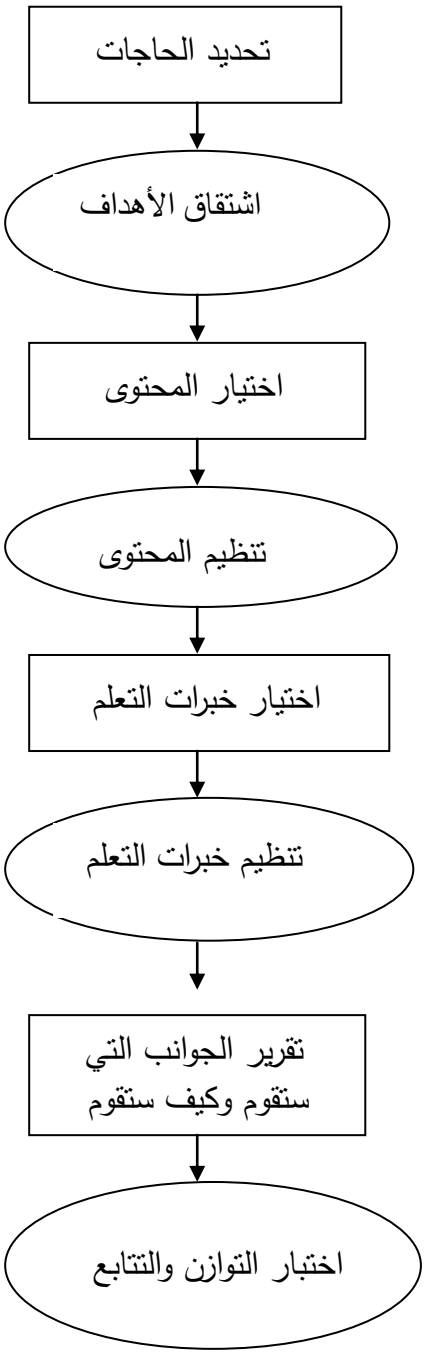
**ويؤخذ على نظرية هيلدا تابا أيضاً أنها:**

- لم تراع حاجات المجتمع كمصدر رئيس، وأكدت على حاجات المتعلم وسلوكياته المرغوبة فقط.
- وأن اختيار المحتوى وتنظيمه يجب أن يكون خطوة واحدة.
- وعلى النهج نفسه وضعت تابا خطوتين لاختيار خبرات التعلم وتنظيمها.

( سعادة وعبد الله، ٢٠٠٤، ٤٤٠)

**ويمكن تمثيل خطوات هيلدا تابا بالشكل الخطي الأتي:**

**شكل (٣)**



**مخطط توضيحي لخطوات تابا لتخطيط المنهج**

(بني صعب،د ت، ٥٢)

# الفصل الثالث

يتضمن هذا الفصل عرض الإجراءات التي اتبعتها الباحثة والتي تسهم في تحقيق هدف البحث من خلال :

وصف لمجتمع البحث، العينة الاستطلاعية، تحديد مجتمع البحث وعينته الأساسية، كيفية تصميم أداة البحث المستخدمة في جمع المعلومات والبيانات وأسلوب تطبيقها وصدق الأداة وثباتها، والوسائل الإحصائية المستخدمة في تحليل النتائج.

## أولاً- منهجية البحث Research Methodology :

اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي Descriptive إذ إن البحوث الوصفية تهدف إلى وصف ظواهر أو أحداث أو أشياء معينة، وجمع المعلومات والحقائق والملاحظات عنها، وتقرير الحاجة مثلما توجد عليه في الواقع، فضلا عن تقرير ما ينبغي أن تكون عليه الأشياء والظواهر في ضوء قيم ومعايير معينة، واقتراح الخطوات والأساليب التي يمكن أن تتبع للوصول إلى الصورة التي يجب أن تكون عليها الظاهرة ( جابر، ١٩٩٦ :٤ )، ويرى الضبع أن " البحث الوصفي لا يقتصر دوره عند الوصف الجامد فقط بجمع البيانات وتبويبها إنما يمضي إلى ما هو أبعد من ذلك لأنه يتضمن قدرًا من التفسير لهذه البيانات باصطناع أساليب عدة للقياس والتصنيف والتفسير(الضبع، ٢٠٠٦: ١٧٧ )

## ثانياً-مجتمع البحث Research Population:

يقصد بالمجتمع، المجموعة الكلية ذات العناصر التي يسعى الباحث إلى تعميم النتائج (ذات العلاقة بالمشكلة) عليها (عودة وملكاوي، ١٩٩٢: ١٥٩)

وبما إن البحث الحالي يهدف إلى بناء برنامج لتدريب مدرسي المواد الاجتماعية لذا فأن مجتمع البحث يشمل جميع مدرسي المواد الاجتماعية في المدارس الثانوية في محافظة كربلاء

للعام الدراسي ٢٠٠٨ / ٢٠٠٩ م الذي يبلغ حجمه (٨٦٩ )* مدرساً ومدرسة موزعين على سبعة وحدات أدارية كما موضح في الجدول (٢)

**جدول (٢)**

**مجتمع البحث موزعا بحسب الموقع الإداري والجنس والتخصص ***

| الوحدات الإدارية | تاريخ | | جغرافية | | المجموع |
|---|---|---|---|---|---|
| | ذكور | إناث | ذكور | إناث | |
| مركز كربلاء | ٩٦ | ١٥٨ | ٤١ | ٧٩ | ٣٧٤ |
| الحسينية | ٦٥ | ٤٣ | ٣٠ | ٢١ | ١٥٩ |
| الحر | ٣٦ | ٣٣ | ١٠ | ٢٤ | ١٠٣ |
| الهندية | ٣٢ | ٣٦ | ١٧ | ١٤ | ٩٩ |
| الجدول الغربي | ٣٢ | ١١ | ١٧ | ٨ | ٦٨ |
| الخيرات | ١٩ | ٩ | ١٤ | ٦ | ٤٨ |
| عين التمر | ٣ | ١١ | ٢ | ٢ | ١٨ |
| المجموع | ٢٨٣ | ٣٠١ | ١٣١ | ١٥٤ | ٨٦٩ |

## ثالثاً- عينة البحث Sample :

العينة هي " طريقة جمع البيانات والمعلومات عن عناصر وحالات محددة يتم اختيارها بأسلوب معين من جميع عناصر مفردات مجتمع البحث وبما يخدم ويتناسب ويعمل على تحقيق أهدافه " (عليان وغنيم، ٢٠٠٠، ١٣٨).

وبما أن البحث الحالي يهدف إلى بناء برنامج تدريبي لمدرسي المواد الاجتماعية في ضوء حاجاتهم لذا تطلب إجراءات البحث اختيار عينة لمدرسي المواد الاجتماعية في المدارس الثانوية،

* تم الحصول على هذهِ البيانات من شعبة التخطيط في مديرية التربية في محافظة كربلاء على ضوء كتاب الدراسات العليا لجامعة بابل/كلية التربية المرقم (٥٣٥٣) في( ٢٠٠٨/١١/٩).(الملحق/١)

* حسب الكراس الإحصائي لمديرية التربية في محافظة كربلاء للعام الدراسي ٢٠٠٨ -٢٠٠٩م

ولغرض نشر العينة على مناطق مختلفة في محافظة كربلاء وحسب وحداتها الإدارية السبعة ،اختارت الباحثة نسبة مئوية من كل وحدة إدارية إذ اختارت نسبة (٢٠%) من كل وحدة إدارية إذ بلغت العينة (١٧٦) وكما موضح في الجدول(٣) .

وتعد هذه النسبة مناسبة لتمثيل مجتمع البحث بحسب ما يؤكده بعض المتخصصين في مجال البحث والقياس والتقويم ومنهم بورج وجال (Borg & Gall, 1977) ونانلي (Nunnally,1978) وجي (Gay,1980) إذ أكدوا جميعاً أن المجتمع إذا كان يتكون من بضعة مئات فأن نسبة العينة (١٠% أو ٢٠%) كافية لتمثيل المجتمع المراد بحثه. (القيسي، ٢٠٠٦: ٥)

**جدول (٣)**

**عينة المدرسين والمدرسات التي شملها البحث**

| الوحدات الإدارية | حجم المجتمع الأصلي للمدرسين | حجم العينة الأساسية | % |
|---|---|---|---|
| مركز كربلاء | ٣٧٤ | ٧٥ | % ٤٣ |
| الحسينية | ١٥٩ | ٣٢ | %١٨ |
| الحر | ١٠٣ | ٢١ | %١٢ |
| الهندية | ٩٩ | ٢٠ | %١١ |
| الجدول الغربي | ٦٨ | ١٤ | %٨ |
| الخيرات | ٤٨ | ١٠ | %٦ |
| عين التمر | ١٨ | ٤ | %٢ |
| المجموع | ٨٦٩ | ١٧٦ | %١٠٠ |

## رابعاً- أداة البحث Research Instrument :

أعدت الباحثة أداة البحث وفق الخطوات الآتية :

١.إجراء دراسة استطلاعية، وقد تم إجراؤها على وفق ما يأتي :

**تصميم استبانه مفتوحة : Open Form**

وجهت الباحثة إلى أفراد العينة استبانه مفتوحة (ملحق ٢ )وقد تضمنت هذه الاستبانة سؤالا مفتوحاً ( **ما الحاجات التدريبية التي يطمح مدرسو المواد الاجتماعية أن توفرها لهم الدورات التدريبية أثناء الخدمة)** ولغرض مساعدة أفراد العينة الاستطلاعية على الإجابة أوردت الباحثة ثلاثة مجالات هي :

- المجال المعرفي( ويقصد به المعارف والمهارات المعرفية)
- المجال المهاري (المهارات العملية)
- المجال الوجداني (الأخلاقي).

**طبقت الإستبانة على عينة استطلاعية شملت :**

أ- أساتذة جامعة بلغ عددهم (١٠) أساتذة

ب- مشرفين في وزارة التربية بلغ عددهم (٥) مشرفين

ج_ مدرسي المواد الاجتماعية بلغ عددهم (٤٥) مدرساً ومدرسة اختيروا من المدارس الثانوية في محافظة كربلاء وجدول (٤) يبين ذالك.

**جدول (٤)**

**عدد أفراد العينة الاستطلاعية لتحديد الحاجات التدريبية***

| الوظيفة | أساتذة جامعة | مشرفين اختصاص | مدرسي المواد الاجتماعية | مدرسات المواد الاجتماعية | المجموع |
|---|---|---|---|---|---|
| العدد | ١٠ | ٥ | ٢٥ | ٢٠ | ٦٠ |
| النسبة المئوية | %١٧ | %٨ | %٤٢ | % ٣٣ | %١٠٠ |

* نلاحظ من الجدول (٤) إن اكبر نسبة هي نسبة المدرسين والمدرسات لأنهم محاور البحث

**إجابات العينة الاستطلاعية :**

بعد جمع الإجابات من العينة الاستطلاعية قامت الباحثة بتفريغ هذه الإجابات وتنظيمها وتصنفيها بحسب المجالات المعدة للتعرف على الحاجات التدريبية.

٢. الاطلاع على البرامج التدريبية في مديرية الإعداد والتدريب في محافظة كربلاء.
٣. الاطلاع على أهداف تدريس المواد الاجتماعية.
٤. الاطلاع على الدراسات السابقة والأدبيات المتعلقة بموضوع بناء البرامج التدريبية المبنية على وفق الحاجات.

وفي ضوء ما تقدم من المصادر المذكورة فقد قامت الباحثة بأعداد فقرات أداة بحثها الاستبانة الخاصة بالحاجات التدريبية بصيغتها الأولية تضمنت ثلاثة مجالات تضم(٥١ ) فقرة ( ملحق ٣)

## الصدق Validity:

يعد صدق الاستبانة من الخصائص اللازمة والمطلوبة في أداة البحث فأداة البحث الصادقة هي " الأداة التي بمقدورها قياس ما وضعت من اجلها أو قياس الصفة المراد قياسها " (قيس، ١٩٨٤، ٨٧). وتختلف أنواع مؤشرات الصدق باختلاف الظاهرة المقاسة، والصدق الذي يناسب مثل هذه الأداة هو الصدق الظاهري Face Validity الذي يعتمد على عرض الأداة على مجموعة من الخبراء والمتخصصين لتقرير مدى صلاحية الفقرات في قياس ما أعدت لقياسه، لذلك عرضت الباحثة أداتها على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في طرائق التدريس والتربية وعلم النفس البالغ عددهم ( ١٠) خبراء ( الملحق ٨ ) وقد أبدى الخبراء آراءهم ومقترحاتهم في حذف بعض الفقرات وحذف بعض الكلمات أو زيادتها ليكتمل بناء الفقرة، وتم حساب قيمة مربع كآي لكل فقرة من فقرات الأداة ومقارنة القيمة المحسوبة بالقيمة الجدولية ٨٤، ٣ المقابلة لدرجة حرية (١) ومستوى دلالة ٠،٠٥ ( توفيق واثناسيوس،١٩٧٧: ٣٠٣). وحذفت الباحثة الفقرات التي حصلت على قيمة محسوبة اقل من القيمة الجدولية البالغة ٨٤، ٣ وكما موضح في جدول (٥ ).

## جدول (٥)
## قيم معامل مربع كأي لفقرات الاستبانة

| المجال | التسلسل في الاستبانة | عدد الخبراء | الموافقون | المعارضون | النسبة المئوية للموافقين | قيمةكا المحسوبة | قيمة كا الجدولية | الدلالة عند مستوى ٠،٠٥ |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| المعرفي | ٥ ، ٦، ٧، ٨ ، ٩، ١٠، ١١، ١٢، ١٣، ١٤، ١٥ ، ١٦ ،١٨ | ١٠ | ١٠ | – | %١٠٠ | ١٠ | ٣ ،٨٤ | دالة |
| المعرفي | ١، ٢ ، ٣ ، ١٧ | ١٠ | ٩ | ١ | %٩٠ | ٦,٤ | ٣ ،٨٤ | دالة |
| المعرفي | ٤، ٢٠ | ١٠ | ٦ | ٤ | %٦٠ | ٠,٤ | ٣ ،٨٤ | غير دالة (حُذفت) |
| المعرفي | ١٩ ،٢١ | ١٠ | ٣ | ٧ | %٣٠ | ١,٦ | ٣ ،٨٤ | غير دالة (حُذفت) |
| المهاري | ٣، ٤، ٥، ٦، ٧ ،٨، ٩، ١٠، ١١، ١٢، ١٣ | ١٠ | ١٠ | – | %١٠٠ | ١٠ | ٣ ،٨٤ | دالة |
| المهاري | ١، ٢، ١٤ | ١٠ | ٩ | ١ | %٩٠ | ٦,٤ | ٣ ،٨٤ | دالة |
| الوجداني | ١، ٢ ،٥، ٦ ،٧، ٩، ١٢، ١٤، ١٥ | ١٠ | ١٠ | – | %١٠٠ | ١٠ | ٣ ،٨٤ | دالة |
| الوجداني | ٤، ١١، ١٦ | ١٠ | ٩ | ١ | %٩٠ | ٦,٤ | ٣ ،٨٤ | دالة |
| الوجداني | ٣، ٨، ١٣ | ١٠ | ٧ | ٣ | %٧٠ | ١,٦ | ٣ ،٨٤ | غير دالة (حُذفت) |
| الوجداني | ١٠ | ١٠ | ٢ | ٨ | %٢٠ | ٣,٦ | ٣ ،٨٤ | غير دالة (حُذفت) |

## الثبات Reliability :

يقصد بالثبات ثبات الأداة ودقتها بمعنى ضرورة تحقق النتائج ذاتها إذا ما أعيد التطبيق ذاته في ظروف مشابهة باستخدام مجموعات أو مواقف أُخَر غير التي خضعت للتطبيق ( الضبع، ٢٠٠٦: ١٧٦).

وهناك طرائق كثيرة لقياس الثبات، اختارت الباحثة منها طريقة إعادة الاختبار على عينة مكونة من ( ٣٠) مدرساً ومدرسة من مجتمع البحث ، وكانت المدة بين التطبيقين الأول والآخر أسبوعين، إذ يفضل ألا تتجاوز المدة بين التطبيقين أسبوعين أو ثلاثة أسابيع، وكلما كان معامل الارتباط عاليا دلّ على أن الأداء في المرة الثانية لم يختلف عن المرة الأولى فمعامل الارتباط بين التطبيقين يمثل حالة الاستقرار في النتائج.( العجيلي وآخرون،١٩٩٠ :١٤٨) استعملت الباحثة معامل ارتباط (بيرسون) لإيجاد العلاقة بين الدرجات في التطبيق الأول والثاني، وكانت درجة معامل الارتباط (٠،٨٦) بشكل عام أما معامل ثبات المجالات فقد كان بين( ٠،٨١ . ٠،٩٢) وأن ثبات مثل هذا يعد عاليا ومقبولاً إحصائيا في مثل هذه البحوث إذ يشير فوران(Foran, 1961)إلى أن معامل الثبات الجيد ينبغي أن يزيد عن(٠,٧٠)(الحمداني،٢٠٠٤: ٧٧)، جدول (٦) يبين ذالك.

**جدول (٦)**

**معاملات ثبات أداة البحث على وفق مجالاتها الثلاث**

| المجال المعرفي (١) | المجال المهاري (٢) | المجال الوجداني (٣) | المتوسط العام لثبات المجالات |
|---|---|---|---|
| ٠,٨٥ | ٠,٨١ | ٠,٩٢ | ٠,٨٦ |

وقد اعتمدت الباحثة مقياس خماسي البدائل أمام كل فقرة وفق مقياس ليكرت ( Likert, 1932) الخماسي، نظرا لما يتمتع به من مزايا متعددة من أهمها:

١. امتيازه بالدقة والشمول وعلى درجة عالية من الصدق والثبات.

٢. صيغته السهلة.

٣. تعطي درجة لكل فقرة من فقراته مختلفة المستويات في قياس الموضوع المطلوب.

٤. تشير الدرجة العالية إلى الاتجاه الإيجابي للموقف من الاستبانة على حين تمثل الدرجة الواطئة إلى الاتجاه السلبي من ذلك الموقف وتكون درجة الموقف من مجموع الدرجات التي يحصل عليها المستجيب.

٥. يعطي حكما دقيقاً لقياس درجة المتغير.

٦. يعد مقياس ليكرت من المقاييس الشائعة الاستخدام في مجال البحوث والدراسات التربوية.(مرعي واحمد،١٩٨٢ :١٩٨-٢٠٠).

## خامساً - تطبيق الأداة:

بعد أن تحققت الباحثة من صدق الأداة وثباتها طبقت إستبانة الحاجات التدريبية على عينة البحث البالغة (١٧٦) مدرساً ومدرسة، وقامت الباحثة بنفسها بتطبيق الإستبانة على نحو دقيق وقد راعت الباحثة عند تطبيق الاستبانة :

١. إعطاء أفراد العينة الوقت الكافي للاستجابة، وقد استغرقت مدة التطبيق لهذه الاستبانة زهاء شهرين من يوم الأحد (١٥ /٣ / ٢٠٠٩) إلى يوم الأحد (١٧/ ٥/ ٢٠٠٩) وذلك لحرص الباحثة بالإجابة عن تساؤلات المستجيبين عند التوزيع وجمع كافة الاستبانات الموزعة.

٢. تم توزيع الاستبانة على (١٧٦) مدرساً ومدرسة، وبلغ العدد الإجمالي الذي تم الحصول عليه(١٦٥) وتم استبعاد عشرة استبانات لعدم جدية بعض أفراد العينة في الإجابة أو لعدم استكمالهن لفقراتها، وبذلك أصبحت عينة البحث (١٥٥) مدرساً ومدرسة.

٣. بعد ملْء الاستمارات حللت الباحثة البيانات التي جمعتها لاستخراج النتائج.

## سادساً - الوسائل الإحصائية :

**استعملت الباحثة الوسائل الإحصائية الآتية لتحليل البيانات:**

**١- الوسط الحسابي:**

$$\bar{س} = \frac{\text{مج س}}{\text{ن}}$$

حيث يمثل س = مجموع قيم المجالات

ويمثل ن = عدد المجالات ( الكناني ، ٢٠٠٨: ٣٩ )

**٢- معامل ارتباط بيرسون( Person ): لاستخراج ثبات الأداة.**

$$ر = \frac{\text{ن مج س ص} - (\text{مج س})(\text{مج ص})}{\sqrt{[\text{ن مج س}^2 - (\text{مج س})^2] _ [\text{ن مج ص}^2 - (\text{مج ص})^2]}}$$

ن = العينة ( الأفراد )

مج = مجموع

س = التطبيق المرة الأولى

ص = التطبيق المرة الثانية

مج س = مجموع قيم س ( التطبيق القبلي )

مج ص = مجموع قيم ص ( التطبيق ألبعدي )

مج س٢=مجموع قيم س بعد التربيع

( مج س )٢ = مربع مجموع قيم س

٣- **الوزن المئوي** : لترتيب الحاجات التدريبية بصورة عامة (العبيدي، ٢٠٠٤: ٦٨)

$$\text{الوزن المئوي} = \frac{\text{الوسط الحسابي}}{\text{الدرجة القصوى}} \times ١٠٠$$

٤ – **الوسط المرجح** : لوصف كل فقرة من فقرات الحاجات التدريبية لغرض تحديد الأولوية لهذه الحاجات، والإفاضة والتعمق، في الحاجات التي يكون وسطها المرجح عاليا فيما يخص الفقرات، بحسب قانون فيشر الآتي :

$$\text{الوسط المرجح} = \frac{ت١ \times ك١ + ت٢ \times ك٢ + ت٣ \times ك٣ + ت٤ \times ك٤ + ت٥ \times ك ٥}{\text{مجـ ت}}$$

ت١ = تكرار الاستجابات على البديل الأول لكل فقرة من فقرات الحاجات التدريبية × ٥

ت٢ = تكرار الاستجابات على البديل الثاني لكل فقرة من فقرات الحاجات التدريبية × ٤

ت٣ = تكرار الاستجابات على البديل الثالث لكل فقرة من فقرات الحاجات التدريبية × ٣

ت٤ = تكرار الاستجابات على البديل الرابع لكل فقرة من فقرات الحاجات التدريبية × ٢

ت٥ = تكرار الاستجابات على البديل الخامس لكل فقرة من فقرات الحاجات التدريبية × ١

ك = وزن المستوى

مجـ ت = مجموع التكرارات. ( العبيدي، ٢٠٠٤: ٦٩)

٥ . **مربع كآي ( كا$^{٢}$ )** : استخدم لمعرفة صلاحية الأداة

$$كا^{٢} = مج \frac{(ل - ق)^{٢}}{ق}$$

( البياتي واثناسيوس، ١٩٧٧: ٢٩٣)

# الفصل الرابع
# عرض النتائج وتفسيرها

يتضمن هذا الفصل عرضا لنتائج البحث، وتفسيرها، وتحديد الاحتياجات التدريبية لمدرسي المواد الاجتماعية من خلال تطبيق أداة البحث والتي بلغت(٤٢) حاجة تدريبية أجاب عنها(١٥٥) مدرساً ومدرسة يمثلون عينة البحث الأساسية، واعتمدت الباحثة مقياس (ليكرت Likert) الخماسي والبدائل الموضوعة أمام كل فقرة هي (احتاجها بدرجة كبيرة جداً، احتاجها بدرجة كبيرة،احتاجها بدرجة متوسطة، احتاجها بدرجة قليلة، احتاجها بدرجة قليلة جداً). وأعطيت البدائل أوزانا (درجات) لكل بديل على التوالي (٥ ،٤، ٣، ٢، ١).

وستقتصر الباحثة في التفسير على الفقرات المتحققة، أي التي حصلت على وسط مرجح يساوي أو يفوق الوسط الفرضي (٣) باعتبار أن هذه الفقرات تعد حاجات حقيقية للمتدربين والتي ينبغي عرضها على المتدرب والتعمق بها.

وقد اتبعت الباحثة الإجراءات الآتية في عرض النتائج :

١. اعتمدت الباحثة الوسط الفرضي (٣)، ووزنه المئوي (٦٠) معياراً لقياس نتائج الدراسة المتحصل عليها في استجابات أفراد العينة، وضمن التقدير اللفظي لأوزان الاستبانة الخمسة.

٢. تم احتساب الوسط الفرضي البالغ (٣) عن طريق جمع أوزان المقياس (٥ ،٤،٣، ٢، ١)، وتقسيم الناتج على (٥) أي ١٥ ÷ ٥ =٣. (الوسط الفرضي المرجح)، واحتساب الوزن المئوي بقسمة الوسط الفرضي على أعلى درجة في المقياس وضرب الناتج بمائة (٣/٥×١٠٠=٦٠) فيكون الوزن المئوي للوسط الفرضي هو (٦٠).

٣. اعتمدت الباحثة الوسط المرجح والوزن المئوي لوصف استجابات أفراد العينة في تحديد الاحتياجات التدريبية.

٤. تم استخراج الأوساط المرجحة، وأوزانها المئوية بناءً على تكرارات استجابات إفراد العينة على مستوى الفقرة والمجال والمجالات كافة.

٥. تم ترتيب الحاجات التدريبية على مستوى الفقرة والمجال تنازلياً باستعمال الوسط المرجح والوزن المئوي، ينظر جدول (٧ ).

**جدول (٧)**

**قيم الوسط المرجح والوزن المئوي لإفراد عينة البحث**

**بحسب مجالات أداة البحث**

| ت | المجـــــال | الوسط المرجح | الوزن المئوي |
|---|---|---|---|
| ١ | المهاري | ٣,٣٦ | ٦٧,٢٠ |
| ٢ | المعرفي | ٢,٩٠ | ٥٨ |
| ٣ | الوجداني | ٢,٨٧ | ٥٧,٤ |
| ٤ | كل المجالات | ٣,٠٤ | ٦٠,٨ |

يلاحظ في الجدول (٧) إن عدد مجالات الأداة بلغت (٣) مجالات وتراوحت أوساطها المرجحة بين(٣,٣٦) كحد أعلى و(٢,٨٧) كحدً أدنى وأوزانها المئوية(٦٧,٢٠ %) حداً أعلى و(٥٧,٤%) حداً أدنى.

وتشير هذه النتائج إلى أن المجال المهاري قد احتل المرتبة الأولى بين مجالات الأداة الثلاثة وقد بلغت قيمة وسطه المرجح (٣,٣٦) والوزن المئوي (٦٧,٢٠%)

واحتل المجال المعرفي المرتبة الثانية إذ بلغ وسطه المرجح (٢,٩٠) ووزنه المئوي (٥٨%). فيما احتل المجال الوجداني المرتبة الثالثة من المجالات وبوسط مرجح (٢,٨٧) ووزن مئوي (٥٧,٤ %).

وقدُ رتِّبت الفقرات تنازلياً بحسب الوسط المرجح والوزن المئوي، وتشير النتائج إلى أن (٤٢) فقرة أجاب عنها أفراد عينة البحث الحالي، وبلغ عدد الحاجات التي تحققت أي التي زادت أوساطها المرجحة عن (٣)، (١٥) حاجة، فيما بلغ عدد الحاجات غير المتحققة أي التي قلت أوساطها المرجحة عن(٣) (٢٧) فقرة ينظر جدول (٨)

**جدول ( ٨ )**

**عدد الحاجات التدريبية المتحققة وغير المتحققة**

**في كل مجال من المجالات الثلاثة**

| ت | المجال | الحاجات المتحققة | الحاجات غير المتحققة | المجموع |
|---|---|---|---|---|
| ١ | المهاري | ٦ | ٨ | ١٤ |
| ٢ | المعرفي | ٥ | ١١ | ١٦ |
| ٣ | الوجداني | ٤ | ٨ | ١٢ |
| **المجمـوع** | | ١٥ | ٢٧ | ٤٢ |

من خلال جدول (٨) نستنتج أن الفقرات التي تعد حاجات تدريبية للمدرسين تتمثل بـ (١٥) حاجة، والتي سيتم بناء برنامج تدريبي بموجبها.

والجدول (٩) يوضح عدد الحاجات حسب كل مجال تنازلياً، ونسبتها المئوية فيما يخص الحاجة الكلية في كل مجال.

**جدول (٩)**

**يوضح عدد الحاجات التدريبية ونسبتها المئوية في كل مجال تنازلياً**

| ت | المجال | عدد الحاجات | نسبتها المئوية |
|---|---|---|---|

| | | التدريبية | |
|---|---|---|---|
| ١ | المهاري | ٦ | %٤٠ |
| ٢ | المعرفي | ٥ | %٣٣ |
| ٣ | الوجداني | ٤ | %٢٧ |
| المجموع | ٣ | ١٥ | %١٠٠ |

**وفيما يأتي عرض ( الفقرات المتحققة ) و تفسيرها في كل مجال من المجالات الثلاثة وعلى النحو الأتي**:

**أولاً : المجال المهاري**

تضمن هذا المجال (١٤) حاجة تدريبية، وكانت نتائج الدراسة تشير إلى التفاوت في درجة الحدة للحاجات المقترحة، إذ تراوح وسطها المرجح ما بين (٢,٥٦ –٤,٤٩٦) بوزن مئوي تراوح ما بين (٥١,٢ % –٨٩,٩٢%) وقد احتسبت الباحثة الوسط الفرضي (٣) صعوداً من الحاجات التي ينبغي عرضها على المتدرب والتعمق بها.

إذ نالت (٦) فقرات من هذا المجال على وسط مرجح يفوق الوسط الفرضي، البالغ (٣)، والتي تعد حاجات حقيقة للمتدربين ينظر جدول(١٠).

**جدول (١٠)**

**تكرارات استجابات أفراد العينة على فقرات المجال المهاري مرتبة تنازلياً بحسب قيم الوسط المرجح والوزن المئوي للفقرات**

| الرتبة | رقم الفقرة | الفقـــرات | درجـــة الاحتياج | الوسط | الوزن |
|---|---|---|---|---|---|

| | | | البدائل | كبيرة جداً | كبيرة | متوسطة | قليلة | قليلة جداً | المرجح | لمئوي |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ١ | ١٢ | إتقان استخدام التكنولوجيا المعاصرة ( الحاسب الآلي والانترنيت ) | ت | ١٠٧ | ٢٥ | ١٨ | ٣ | ٢ | ٤,٤٩٦ | ٨٩,٩٢ |
| | | | % | ٦٩,٠٣ | ١٦,١٢ | ١١,٦ | ١,٩٣ | ١,٢٩ | | |
| ٢ | ٩ | استعمال أساليب علاجية لمنخفضي التحصيل | ت | ٩٧ | ٢٩ | ١٥ | ١٣ | ١ | ٤,٣٤ | ٨٦,٨ |
| | | | % | ٦٢,٥٨ | ١٨,٧ | ٩,٦٧ | ٨,٣٨ | ٠،٦ | | |
| ٣ | ٤ | إدارة الصف إدارة فعالة بما يحقق ايجابية المتعلم وتحسين بيئة التعلم | ت | ٩٣ | ٢٧ | ١٢ | ١٩ | ٤ | ٤,٢ | ٨٤ |
| | | | % | ٦٠ | ١٧,٤١ | ٧,٧ | ١٢,٢٥ | ٢,٥٨ | | |
| ٤ | ٥ | استخدام طرائق وأساليب حديثة في التدريس | ت | ٧١ | ٥٤ | ١٦ | ١٤ | . | ٤,١٧ | ٨٣,٤ |
| | | | % | ٤٥,٨ | ٣٤,٨٣ | ١٠,٣٢ | ٩,٠٣ | . | | |
| ٥ | ١٣ | بناء الاختبارات التحصيلية وتطبيقها على وفق المعايير الخاصة بالاختبارات الجيدة | ت | ٧٦ | ٣٢ | ٢٤ | ١٠ | ١٣ | ٣,٩٥ | ٧٩ |
| | | | % | ٤٩,٠٣ | ٢٠,٦٤ | ١٥,٤٨ | ٦,٤٥ | ٨,٣٨ | | |
| ٦ | ٦ | تصميم واستعمال وسائل تعليمية باستخدام خامات البيئة. | ت | ٨٤ | ١٩ | ٢١ | ٢٠ | ١١ | ٣,٩٣ | ٧٨,٦ |
| | | | % | ٥٤,١٩ | ١٢,٢٥ | ١٣,٥٤ | ١٢,٩٠ | ٧,٠٩ | | |
| ٧ | ١ | إعداد خطط تدريسية متنوعة يُراعى فيها أسس التخطيط الجيد | ت | ٣٨ | ١٦ | ٢٧ | ٤٩ | ٢٥ | ٢,٩٥ | ٥٩ |
| | | | % | ٢٤,٥ | ١٠,٣٢ | ١٧,٤ | ٣١,٦ | ١٦,١٢ | | |
| ٨ | ٧ | التمكن من ضوابط رسم الخرائط | ت | ٤١ | ١٩ | ٣٥ | ٩ | ٥١ | ٢,٩٣ | ٥٨,٦ |
| | | | % | ٢٦,٤٥ | ١٢,٢٥ | ٢٢,٥٨ | ٥,٨٠ | ٣٢,٩ | | |
| ٩ | ١١ | استعمال المكتبة والاستفادة منها | ت | ٣١ | ٣٩ | ١٧ | ١٤ | ٥٤ | ٢,٨٦ | ٥٧,٢ |
| | | | % | ٢٠ | ٢٥,١٦ | ١٠,٩٦ | ٩,٠٣ | ٣٤,٨٣ | | |
| ١٠ | ١٠ | إجراء البحوث بالطريقة العلمية | ت | ٢٢ | ٢٥ | ٤٢ | ٣٤ | ٣٢ | ٢,٨١ | ٥٦,٢ |
| | | | % | ١٤,١٩ | ١٦,١٢ | ٢٧,٠٩ | ٢١,٩٣ | ٢٠,٦٤ | | |

| | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ١١ | ٣ | تحليل محتوى المادة الدراسية | ت | ٢٣ | ٢١ | ٣٣ | ٤٣ | ٣٥ | ٢,٧٠ | ٥٤ |
| | | | % | ١٤,٨٣ | ١٣,٥٤ | ٢١,٢٩ | ٢٧,٧٤ | ٢٢,٥٨ | | |
| ١٢ | ٢ | ترجمة الأهداف العامة إلى أهداف سلوكية. | ت | ١٥ | ٣٦ | ١٩ | ٤٦ | ٣٩ | ٢,٦٢ | ٥٢,٥١ |
| | | | % | ٩,٦٧ | ٢٣,٢٢ | ١٢,٢٥ | ٢٩,٦٧ | ٢٥,١٦ | | |
| ١٣ | ١٤ | اكتساب المعرفة من مصادرها المتنوعة(أساليب التعلم الذاتي) | ت | ١٧ | ٣٤ | ٢٩ | ٢١ | ٥٤ | ٢,٦٠ | ٥٢ |
| | | | % | ١٠,٩٦ | ٢١,٩٣ | ١٨,٧٠ | ١٣,٥٤ | ٣٤,٨٣ | | |
| ١٤ | ٨ | جذب انتباه الطلاب نحو الدرس | ت | ٢٦ | ١٤ | ٢٠ | ٥٧ | ٣٨ | ٢,٥٦ | ٥١,٢ |
| | | | % | ١٦,٧٧ | ٩,٠٣ | ١٢,٩٠ | ٣٦,٧٧ | ٢٤,٥ | | |
| **الوسط المرجح العام للمجال** | | | | | | | | | ٣,٣٦ | ٦٧,٢٠ |

يظهر من جدول(١٠) إن الفقرة (١٢) " **إتقان استعمال التكنولوجيا المعاصرة (الحاسب الآلي والانترنيت )**" نالت المرتبة الأولى، إذ كانت قيمة الوسط المرجح لها (٤,٤٩٦ ) بوزن مئوي قدره (٨٩,٩٢%) وتمثل هذه النتيجة درجة احتياج كبيرة لمدرسي المواد الاجتماعية ومدرساتها ويعزى السبب في هذه النتيجة إلى افتقار اغلب المدرسين إلى أبجديات التعامل مع الحاسب الآلي، هذا من ناحية ومن ناحية أخرى أصبحت أجهزة الحاسوب سهلة المنال، وشُجع المدرسون على استخدامها والشعور بالأمية في حالة عدم التمكن من استخدامها، إذ أصبح العالم اليوم يعيش عصر الثورة العلمية والتكنولوجية والانفجار ألمعلوماتي، فنلاحظ أن الدول والمجتمعات تتسابق في اللحاق بركب التقدم والتفوق حتى صارت التقنيات المعاصرة وتكنولوجيا المعلومات والاتصال مرتبطة بتطور المجتمعات، لذا فهي الوسيلة الأكثر أهمية في نقل المجتمعات النامية إلى مجتمعات أكثر تطورا، ومن ثم أصبح الاهتمام بالقوة البشرية وتطوير ادائِها ضرورة ملحة (الحاوري ٢٠٠٧، ٧ )، فتقول ستزلاند وزملاؤها بعد القيام ببرنامج تدريبي على مجموعة من المعلمين:" إن الفائدة من الحاسب الآلي تظل كامنة ما لم يدرب جميع المعلمين عليها". (Sutherland, et al., 1991, p.7) .

أما جاردنر(Gardner 1995 ) فيقول "إن أية أمة لا تحسن تدريب معلميها على استخدام تطبيقات الحاسب الآلي، فإن تطورها لا يمكن ضمانه" (Gardner, 1995, p.1) ،ذلك أن هذه التطبيقات هي المهارات التي يحتاجها المدرس عمليا في الفصل الدراسي وفي حياته الشخصية، كما أن المدرسين يتحمسون للتدرب على تطبيقات الحاسب الآلي لأنهم يلمسون فوائد شخصية بعد تدربهم على تطبيقات الحاسب الآلي. (المحيسن، ١٤١٦: ٥ ).

أما شبكة الاتصالات العالمية المعروفة حالياً باسم الانترنت فتعد أفضل طرق تداول المعلومات في العالم، وهى من أهم الأسباب التي أدت للوصول إلى ما يعرف اليوم باسم طريق المعلومات السريع "Super Information Highway" وهى ثورة حقيقية في تبادل المعلومات، إذ تمتاز تكنولوجيا الانترنت عن سواها من سهولة فائقة في إدخال المعلومات إليها أو الحصول منها على المعلومات المطلوبة وكذلك سهولة الدخول إلى هذه الشبكة أو الخروج المؤقت منها والتجول من خلالها إلى أمكنة أخرى متعددة ولا نهائية، وعن طريق ذلك يمكن للمدرس أن يتصل بكليات التربية بجامعات العالم المشبوكة على هذه الشبكة ومكتباتها وان يتبادل الأفكار والآراء ونتائج البحوث التطبيقية في مجال التدريس وتطوير الكفاءات التدريسية لمدرسي المواد الاجتماعية.

ويؤكد ديرين وديفيد (Deryn & David)على حاجة المدرسين للتدريب على تكنولوجيا المعلومات لما توفره من وقت وجهد وانعكاس تأثيرها على معدلات تعلم الطلاب، (Deryn &David,1995 , p.118).

وأشارت دراسة الشرهان بضرورة تدريب المدرسين على كيفية استخدام الخدمات التي تقدمها شبكة الانترنيت من خلال عقد الدورات التدريبية.( الشرهان، ١٩٩٦: ٢٢٣ )

وأكد بيكر وزملاؤه في تقريره بضرورة تدريب المدرسين على الاستخدامات التعليمية والبحثية للانترنيت وتعلم مهارات الاتصال المرتبطة بها واستخدامها في صورة تطبيقات بحثية متنوعة (Baker,w&other,1997,p5 )

ويمكن القول انه عن طريق تكنولوجيا المعلومات يستطيع المدرس أن يساعد ذاته بواسطة الاستزادة بالمعلومات والمعارف الحديثة التي تختص بتدريس المواد الاجتماعية بالمدارس المختلفة، والتي بدوره يمكن أن ينقلها لطلابه بعد الحصول عليها كمعلومات مهمة تفيد في التدريس. وهنا يبرز الدور الذي ينبغي على القائمين على برامج التدريب الأخذ بأسباب التقدم في مجال التدريب لرفع مستوى المدرسين وتقديم كل جديد في مجال التكنولوجيا المعاصرة.

وجاءت الفقرة (٩) " **استعمال أساليب علاجية لمنخفضي التحصيل** " بالمرتبة الثانية، إذ حصلت على وسط مرجح قيمته (٤,٣٤) بوزن مئوي قدره (٨٦,٨ %) ويعزى السبب في هذه النتيجة إلى رغبة المدرسين في معالجة مشكلة التأخر الدراسي لدى بعض الطلاب والتي تعد من أهم المشكلات العصرية التي يواجهها المدرسون وشغلت بال التربويين والآباء والطلاب أنفسهم باعتبارها مصدراً لإعاقة تقدم الطلاب، وللمدرس دور كبير في علاج التأخر الدراسي على اعتبار أن المدرس عنصر مهم من عناصر العملية التعليمية، وهو حجر الزاوية لكل الإجراءات التربوية ويرى أبو حطب ( ١٩٩٠): أنّ التعليمَ لم يعدّ مقصوراً على التمييزِ بين القدرةِ، والمستوى وإنما أصبح يرمي إلى جعلِ نسبٍ اكبر من الطلبةِ تستطيع أن تتمكنَ بكفايةٍ من المعلوماتِ، والمهاراتِ، والاتجاهاتِ والميولِ والقيمِ التي تُعدّ أساسيةً لتنميةِ شخصيتهِ في مجتمعٍ حديثٍ متغيرٍ، ومعنى ذلك أنّ يصبحَ التعليمُ خبرةً تمكن لمعظمِ الطلبةِ، وليس خبرة نجاح للأقليةِ ورسوبٍ للأكثريةِ (أبو حطب،١٩٩٠: ٥٨٥)

ويؤكد (بلوم Bloom) ضرورة التنوع في الأساليب العلاجية المستعملة في تصحيح أغلاط التعلم، إذ يحتاج كل فرد من الطلبة إلى أنماط ونوعيات مختلفة من التعليم حتى يتعلم المحتوى نفسه والأهداف التعليمية نفسها بمستوى من التمكن (حميدة، ١٩٩٠: ١٢١).

وقد أوصت دراسة (الربيعي ٢٠٠٣) تدريب مدرسي المواد الاجتماعية ومدرساتها بالأساليب العلاجية الضرورية لمساعدة الطلبة غير المتمكنين للوصول إلى درجة التمكن(الربيعي، ٢٠٠٣: ١٢٢ ).

ومن هنا ترى الباحثة ضرورة تعرف مدرس المرحلة الثانوية على الطرائق التي تساعد طلابه على النمو التحصيلي داخل الفصل الدراسي وخارجه، وذالك من خلال الوعي بأسباب التأخر الدراسي والعوامل المتعددة التي تكمن وراء هذه المشكلة وأساليب التعامل مع الطالب المتأخر دراسياً بهدف تقديم البرامج العلاجية له.

ونالت الفقرة (٤) " **إدارة الصف إدارة فعالة بما يحقق ايجابية المتعلم وتحسين بيئة التعلم** " المرتبة الثالثة إذ كانت قيمة الوسط المرجح لها (٤,٢ ) بوزن مئوي قدره ( ٨٤%) وقد أكدت هذه النتيجة دراسة الجابري ( ٢٠٠٢) ، وقد يعزا السبب في هذه النتيجة إلى رغبة المدرسين لتطوير معلوماتهم ومهاراتهم في إدارة الصف لمواجهة المواقف المختلفة التي قد يتعرضون لها وهو دليل على وعي أفراد العينة بأهمية الإدارة الصفية الفعالة ودورها في نجاح العملية التعليمية إذ تعد عنصراً مهما من عناصر العملية التعليمية للمدرس، وان المدرس الذي لا يستطيع إدارة صفه لا يستطيع إدارة أي شيء آخر، فالحكم على انجازات المدرسين في أدائهم لعملية التعلم مرتبط بإدارة الصف المدرسي و ضبطه، إذ تبين دانيلسون (Danielson ) أن مراعاة جوانب الإدارة الصفية بشكل فعال يقدم ضمانات حقيقية لنجاح العملية التعليمية، إذ إن الإدارة الصفية تتضمن تحديدا دقيقا لدور كل من المدرس والطالب وما يقوم به المدرس من تنظيم للإجراءات التعليمية التي تسهم في تعلم المتعلم إلى أقصى طاقاته الممكنة وتهدف إلى إيجاد تنظيم فعال لجعل التعليم والتعلم في غرفة الصف أمراً ممكنا وهادفا ومشوقا.( دانيلسون ، د.ت:٥٩)

ويضيف وليام جلاسر (Glasser )إلى أن الأسلوب الفعال في إدارة الفصل وتعامل المدرس مع طلابه كقائد للصف وليس كمدير يؤثر في استثارة دافعية الطلاب نحو التعلم ويجعل من عملية التعلم عملية ممتعة جاذبة للمتعلمين( Glasser:1993, p 76)

وتوصلت الجاسر(١٩٩٩) بعد قيامها ببرنامج تدريبي على مجموعة من المدرسات، إلى أن تطوير المدرسات لمعلوماتهن ومهاراتهن التدريسية في إدارة الصف من خلال البرنامج التدريبي أسهم في استيعابهن للمشكلات الصفية، وأدى البرنامج التدريبي إلى خفض قلق التدريس لديهن.

أحرزت الفقرة (٥) " **استخدام طرائق وأساليب حديثة في التدريس** " المرتبة الرابعة، إذ حصلت على وسط مرجح قيمته ( ٤,١٧) بوزن مئوي قدره( ٨٣,٤%) وجاءت هذه النتيجة موافقة لما أكدته دراسة مزاحم (١٩٨٨)، ودراسة درويش (٢٠٠٤) وقد يعزا سبب هذه النتيجة إلى قلة تدريب المدرسين على طرائق التدريس الحديثة من خلال الدورات التدريبية التي تعقدها مديرية الإعداد والتدريب والتأهيل والإشراف التربوي التابع لوزارة التربية على الرغم من أهميتها، إذ كان من توصيات الندوة التي عقدتها المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة لخبراء المواد الاجتماعية في القاهرة عام ١٩٨٧ م الاهتمام بطرائق تدريس مادتي الجغرافية والتاريخ والاعتماد في ذلك على تقنيات ووسائل وطرائق حديثة في التدريس.(السرخسي، ١٩٨٧: ١٥٩)

وأكد المؤتمر الثالث لوزراء التربية العرب بضرورة استخدام الأساليب والطرائق التدريسية الحديثة في تدريس المواد الاجتماعية.(حمزة، ٢٠٠٥ : ٣)، كما أوصى مؤتمر التطوير التربوي للمعلمين عام ١٩٨٧ م، التخلي عن دورهم التقليدي ( التلقين) إلى دور جديد يبرز دور الطالب، ويزيد من تفاعله داخل غرفة الصف، من خلال استعمال طرائق تدريسية حديثة، تتناسب وتقنيات العصر، والاطلاع على كل حديث وجديد( درويش ،٢٠٠٤: ٦٧)

نالت الفقرة (١٣) " **بناء الاختبارات التحصيلية وتطبيقها على وفق المعايير الخاصة بالاختبارات الجيدة** " المرتبة الخامسة، إذ حصلت على وسط مرجح قيمته (٣,٩٥) بوزن مئوي قدره (٧٩%) ويعزى السبب في هذه النتيجة لأن بناء الاختبارات التحصيلية تعد من المهارات البالغة الأهمية واحتياج المدرسين بصفة مستمرة للتدرب عليها لما لها من وظائف كثيرة وحساسة، من بينها تعريف الطلبة بالمستوى الذي حققوه، ومعالجة نقاط الضعف لديهم، واتخاذ القرارات بشأن مستقبلهم، والقيام بالتغذية الراجعة للنظام التدريسي (سعادة، ١٩٨٤، ٩٠).

والاختبارات من أهم المجالات التي ينبغي أن يلم بها المدرس، ويتقن إعدادها، وبناءها، وتطبيقها لأغراض التقييم للعملية التربوية التي ينفذها ويحرص على تحقيق أهدافها إذ يستفيد المدرس من نتائج الاختبارات في توجيه تدريسه وتعديله المستمر من حيث المعلومات والأنشطة

والمهارات وطرق التعلم، والاستجابة لحاجات الطلاب أثناء عملية التدريس، ذلك لأن أية جهود لتحسين هذه العملية يجب أن تستند إلى تقويم الممارسات الحالية ( المسعودي، ٢٠٠٢: ٢٢).

وبناء على ما تقدم ذكره يعد التقويم أحد المكونات الأساسية في عملية التعليم والتعلم، ويشكل ركناً مهماً من أركان التدريس، ودوره فيه تشخيصي وعلاجي، فهو يقدر مدى نجاح هذا التدريس أو فشله، ويكشف عن جوانب القصور أو الامتياز فيه، فالمدرس الناجح من يجيد عملية التقويم ويحقق نجاحاً بارزاً فيها. (الحديثي، ٢٠٠٤: ٧٩)

وذلك يدعو القائمين على عملية تدريب المدرسين أثناء الخدمة إلى تضمين مهارات تصميم وتطبيق الاختبارات التحصيلية بما يتناسب ومستوى الطلبة، وهذا ما أكدته عينة البحث الحالي.

ونالت الفقرة(٦) " **تصميم واستعمال وسائل تعليمية باستخدام خامات البيئة** " المرتبة السادسة، إذ حصلت على وسط مرجح قيمته ( ٣,٩٣ ) بوزن مئوي قدره ( ٧٨,٦%) وجاءت هذه النتيجة موافقة لما أكدته بعض الدراسات السابقة في مجال تدريب المدرسين والاحتياجات التدريبية، كدراسة (الوهيبي ١٩٩٥)، ودراسة الجابري ( ٢٠٠٢)، ودراسة (الكندي ٢٠٠٣) وهذا دليل على تقدير أفراد العينة للحاجة في هذا المجال وأثرها في عملية التعليم والتعلم ورغبتهم في التدريب عليها، ولاسيما إن المواد الاجتماعية تحتوي على كثير من الأمور المجردة التي يصعب على الطالب فهمها واستيعابها، إذ يوصي المربون بضرورة استعمال الوسائل التعليمية في تدريس المواد الاجتماعية لأنها أكثر المواد الدراسية طواعية لقبول الوسائل التعليمية في مراحل التعليم جميعها، وسبب ذلك أن المواد الاجتماعية تنبع من حياة الإنسان وترجع إليها عملا وخيرا وهي ترتبط ارتباطا وثيقا مع حاجات المجتمع ومتطلباته وتعالج نظما سياسية واجتماعية وثقافية في بلدان نائية وهي امور معنوية تحتاج إلى درجة عالية من الإدراك والتصور، فالوسائل التعليمية في هذا المجال تزود المتعلّم بخبرات جديدة تسهل عليه عملية ربط الحقائق والأشياء بمدلولاتها وتثبيت عملية الإدراك الحسي. وهذه القدرات الكامنة في الوسائل تنبع من كونها لغة عالمية تتحدث بالشكل

والصورة واللون والحركة وتؤدي الوسيلة التعليمية أغراضا أخرى في ربط المعلومات التي يتلقاها المتعلّم في المدرسة بواقع حياته وتقوي فيه قوة التمييز ألزماني والمكاني. (عبد الرضا، ٢٠٠٣: ٨)

ويلاحظ من الجدول(١٠) أن عدد الحاجات غير المتحققة في هذا المجال (٨) فقرات والتي حصلت على وسط مرجح اقل من الوسط الفرضي البالغ (٣) والتي لا تعد حاجات حقيقية للمتدربين.

إذ نالت الفقرة (١) **إعداد خطط تدريسية متنوعة يُراعى فيها أسس التخطيط الجيد** " المرتبة السابعة، ضمن الفقرات غير المتحققة في هذا المجال ونالت وسطاً مرجحاً مقداره (٢,٩٥) ووزناً مئوياً مقداره (٥٩%).

واحتلت الفقرة ( ٧) " **التمكن من ضوابط رسم الخرائط** " المرتبة الثامنة ضمن الفقرات غير المتحققة في هذا المجال إذ نالت وسطاً مرجحاً مقداره (٢,٩٣) ووزناً مئوياً مقداره (٥٨,٦%) وجاءت الفقرة ( ١١) " **استعمال المكتبة والاستفادة منها** " في المرتبة التاسعة ضمن الفقرات غير المتحققة، إذ نالت وسطاً مرجحاً مقداره (٢,٨٦) ووزناً مئوياً مقداره (٥٧,٢%) واحتلت الفقرة ( ١٠) " **إجراء البحوث بالطريقة العلمية**" المرتبة العاشرة ضمن الفقرات غير المتحققة في هذا المجال إذ نالت وسطاً مرجحاً مقداره (٢,٨١) ووزناً مئوياً مقداره (٥٦,٢%).

أما الفقرة (٣ ) " **تحليل محتوى المادة الدراسية** "احتلت المرتبة الحادية عشرة ضمن الفقرات غير المتحققة، إذ نالت وسطاً مرجحاً مقداره (٢,٧٠) ووزناً مئوياً مقداره (٥٤%) واحتلت الفقرة ( ٢ ) " **ترجمة الأهداف العامة إلى أهداف سلوكية** " المرتبة الثانية عشرة ضمن الفقرات غير المتحققة في هذا المجال إذ نالت وسطاً مرجحاً مقداره (٢,٦٢) ووزناً مئوياً مقداره (٥٢,٥%).

ونالت الفقرة (١٤) " **اكتساب المعرفة من مصادرها المتنوعة أساليب( التعلم الذاتي)**" المرتبة الثالث عشرة، ضمن الفقرات غير المتحققة في هذا المجال ونالت وسطاً مرجحاً مقداره (٢,٦٠) ووزناً مئوياً مقداره (٥٢%). واحتلت الفقرة ( ٨ ) " **جذب انتباه الطلاب نحو الدرس** "

المرتبة الرابعَ عشرة ضمن الفقرات غير المتحققة في هذا المجال إذ نالت وسطاً مرجحاً مقداره (٢,٥٦) ووزناً مئوياً مقداره (٥١,٢%).

## ثانياً : المجال المعرفي

تضمن هذا المجال (١٦ ) حاجة تدريبية، وكانت نتائج الدراسة تشير إلى التفاوت في درجة الحدة للحاجات المقترحة، إذ تراوح الوسط المرجح لها ما بين (٢,٢٥ –٤,١٨) بوزن مئوي تراوح ما بين( ٤٥,٠٣ %– ٨٣,٦١%) وقد احتسبت الباحثة الوسط الفرضي (٣) صعوداً من الحاجات التي ينبغي عرضها على المتدرب والتعمق بها على احتساب أن الوسط الفرضي (٣) يمثل (٥٠%) من الدرجة المتوقعة لكل حاجة من الحاجات التدريبية المقترحة.

وقد نالت (٥) فقرات من هذا المجال على وسط مرجح يفوق الوسط الفرضي، البالغ (٣)، والتي تعتبر حاجات حقيقة للمتدربين ينظر جدول (١١).

**جدول (١١)**

**تكرارات استجابات أفراد العينة على فقرات المجال المعرفي مرتبة تنازلياً بحسب قيم الوسط المرجح والوزن المئوي للفقرات**

| الرتبة | رقم الفقرة | الفقرات | البدائل | درجة الاحتياج | | | | | الوسط المرجح | الوزن لمئوي |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | كبيرة جداً | كبيرة | متوسطة | قليلة | قليلة جداً | | |
| ١ | ٩ | إثارة دافعية الطلاب نحو التعلم وإطلاق قدراتهم الكامنة | ت | ٩٥ | ٢٣ | ١٤ | ١٦ | ٧ | ٤,١٨ | ٨٣,٦١ |
| | | | % | ٦١,٢٩ | ١٤,٨٣ | ٩,٠٣ | ١٠,٣٢ | ٤,٥ | | |
| ٢ | ٥ | مراعاة الجانب النفسي للمتعلمين (المراهقة ) | ت | ٨٧ | ٢٤ | ١٣ | ٢٥ | ٦ | ٤,٠٣ | ٨٠,٧٧ |
| | | | % | ٥٦,١٢ | ١٥,٤٨ | ٨,٣٨ | ١٦,١٢ | ٣,٨٧ | | |
| ٣ | ١٣ | مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب | ت | ٧١ | ٣١ | ٨ | ٢٩ | ١٦ | ٣,٧٢٢ | ٧٤,٤٥ |
| | | | % | ٤٥,٨ | ٢٠ | ٥,١٦ | ١٨,٧٠ | ١٠,٣٢ | | |

| | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ٤ | ١٠ | إتقان مهارات الاتصال التربوي الفاعل | ت | ٥٨ | ٣٧ | ١٨ | ١٠ | ٣٢ | ٣,٥٠٩ | ٧٠,١٩ |
| | | | % | ٣٧,٤ | ٢٣,٨٧ | ١١,٦ | ٦,٤٥ | ٢٠,٦٤ | | |
| ٥ | ١٦ | التعامل مع مشكلات الطلاب السلوكية | ت | ٣٠ | ٣٧ | ٢٤ | ٣٦ | ٢٨ | ٣,٠٣ | ٦٠,٦٤ |
| | | | % | ١٩,٣٥ | ٢٣,٨٧ | ١٥,٤٨ | ٢٣,٢٢ | ١٨,٠٦ | | |
| ٦ | ٧ | استعمال النظريات الحديثة في التعلم | ت | ٤١ | ٢٩ | ١٩ | ٤ | ٦٢ | ٢,٨٩ | ٥٧,٨ |
| | | | % | ٦٢,٤٥ | ١٨,٧٠ | ١٢,٢٥ | ٢,٥٨ | ٤٠ | | |
| ٧ | ٤ | التدريس الفعال وخصائص المدرسين الفعالين | ت | ٣٣ | ١٤ | ٢٩ | ٥٢ | ٢٧ | ٢,٨٣٢ | ٥٦,٦٤٥ |
| | | | % | ٢١,٢٩ | ٩,٠٣ | ١٨,٧٠ | ٣٣,٥٤ | ١٧,٤١ | | |
| ٨ | ٦ | إرشاد الطلاب وتوجيههم | ت | ٢٣ | ٣٧ | ٢٦ | ٢٢ | ٤٧ | ٢,٧٨ | ٥٥,٧٤ |
| | | | % | ١٤٨٣ | ٢٣,٨٧ | ١٦,٧٧ | ١٤,١٩ | ٣٠,٣٢ | | |
| ٩ | ١٥ | تحليل صعوبات التعلم وطرق معالجتها لدى بعض الطلاب. | ت | ٢٥ | ٣٤ | ٢٣ | ٢٧ | ٤٦ | ٢,٧٧٤ | ٥٥,٤٨ |
| | | | % | ١٦,١٢ | ٢١,٩٣ | ١٤,٨٣ | ١٤,٤١ | ٢٩,٦٧ | | |
| ١٠ | ٨ | تهيئة الدرس وإغلاقه | ت | ١٩ | ٢٦ | ٢٣ | ٣٨ | ٤٩ | ٢,٥٣ | ٥٠,٧٠ |
| | | | % | ١٢,٢٥ | ١٦,٧٧ | ١٤,٨٣ | ٢٤,٥ | ٣١,٦ | | |
| ١١ | ١١ | اكتساب مهارات تعليم التفكير للطلاب | ت | ٩ | ١١ | ٦٠ | ٤٣ | ٣٢ | ٢,٤٩٦ | ٤٩,٩٣٥ |
| | | | % | ٥,٨ | ٧,٠٩ | ٣٨,٧ | ٢٧,٧ | ٢٠,٦ | | |
| ١٢ | ٣ | معرفة مهام التربية الحديثة ومسؤولياتها | ت | ٣٢ | ١٢ | ١٥ | ٢٤ | ٧٢ | ٢,٤٠٦ | ٤٨,١٢٩ |
| | | | % | ٢٠,٦ | ٧,٧٤ | ٩,٦٧ | ١٥,٤٨ | ٤٦,٤٥ | | |
| ١٣ | ٢ | إدراك دور التربية في المجتمع | ت | ١٦ | ٢٢ | ١٣ | ٥٦ | ٤٨ | ٢,٣٦ | ٤٧,٣٥ |
| | | | % | ١٠,٣٢ | ١٤,١٩ | ٨,٣٨ | ٣٦,١٢ | ٣٠,٩٦ | | |
| ١٤ | ١٢ | صياغة الأسئلة الصفية وتوجيهها | ت | ١٣ | ١١ | ٣٨ | ٤٩ | ٤٤ | ٢,٣٥ | ٤٧,٠٩ |
| | | | % | ٨,٣٨ | ٧,٠٩ | ٢٤,٥ | ٣١,٦ | ٢٨,٣٨ | | |
| ١٥ | ١٤ | توظيف الأحداث الجارية | ت | ٩ | ١٨ | ٢٧ | ٥٥ | ٤٦ | ٢,٢٨ | ٤٥,٦٧ |

| | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | والقضـــايا المعاصـــرة فـــي التدريس | % | ٥,٨ | ١١,٦ | ١٧,٤ | ٣٥,٤٨ | ٢٩,٦٧ | |
| ١٦ | ١ | فلسفة التربية | ت | ١٧ | ٢١ | ١٣ | ٣٧ | ٦٧ | ٢,٢٥ | ٤٥,٠٣ |
| | | | % | ١٠,٩٦ | ١٣,٥ | ٨,٣٨ | ٢٣,٨٧ | ٤٣,٢٢ | | |
| الوسط المرجح العام للمجال | | | | | | | | | ٢,٩٠ | ٥٨ |

يظهر من جدول (١١) إن الفقرة (٩) " **إثارة دافعية الطلاب نحو التعلم وإطلاق قدراتهم الكامنة** " نالت المرتبة الأولى، إذ كانت قيمة الوسط المرجح لها (٤,١٨) بوزن مئوي قدره (٨٣,٦١%) وهذه النتيجة جاءت متوافقة مع دراسة الحدابي(١٩٩٤) وتمثل درجة احتياج كبيرة لمدرسي المواد الاجتماعية ومدرساتها وسبب هذه النتيجة ربما يعود إلى الانخفاض المستمرفي دافعية الطلاب، ورغبة المدرسين التعرف على الأساليب التي يمكن أن يستخدمها المدرس من أجل زيادة دافعية الطلاب للتعلم، إذ إن الطالب يتعلم إن كانت لديه القدرة على التعلم، غير أن القدرة لا تجدي إن لم يكن لدى المتعلم ما يدفعه إلى التعلم. فالدافع شرط ضروري لكل تعلم، فكلما كان الدافع قويا زادت فاعلية التعلم فالدافع القوي يزيد من اليقظة وتركيز الانتباه، ويؤخر ظهور التعب، ويحول دون ظهور الملل، ويجعل المتعلم أكثر تقبلا للنصح والإرشاد.( راجح، ١٩٩٩ :٥٤) والدور الذي يقوم به المدرس في العملية التعليمية من الأدوار المهمة، كما أن دوره في التأثير على دافعية الطلاب من الأمور المعروفة. وقد أشار(عايش ١٩٩٠) إلى إن الدافعية للتعلم تشير إلى حالة داخلية في المتعلم تدفعه إلى الانتباه إلى الموقف التعليمي، والقيام بنشاط موجه والاستمرار في هذا النشاط حتى يتحقق التعلم، وإن كفاءة المدرس في استثارة دوافع الطلاب في عملية تعلمهم تعد شرطاً لنجاحه في توجيه هذا النشاط وضمان استمراره، حتى يتحقق الهدف (عايش، ١٩٩٠: ٦١).

وقد توصلت دراسة هونج (Hong 1998 ) إلى أن أفضل المدرسين هم الذين يمتلكون عدة خصائص منها زيادة دافعية الطلبة للتعلم.( دياب، ٢٠٠٦ :٩)

أحرزت الفقرة (٥) " **مراعاة الجانب النفسي للمتعلمين( المراهقة)**" المرتبة الثانية بوسط مرجح قيمته ( ٤,٠٣ ) بوزن مئوي قدره( ٨٠,٧٧%) وهذه النتيجة جاءت متوافقة مع دراسة مزاحم(١٩٨٨)، وقد يعزا السبب في هذه النتيجة إلى احتياج مدرسي المرحلة الثانوية بصفة مستمرة إلى دورات تدريبية للتعرف على مرحلة المراهقة وكيفية التعامل مع المراهقين باعتبارهم معنيين بتربية طلبة المرحلة الثانوية وتعليمهم التي من أهدافها إعداد الفرد نفسياً وعلمياً وتربوياً لان يكون عنصراً مفيداً في مجتمعة، في هذه المرحلة الحرجة التي تُعد من أدق المراحل التي يمر بها الطالب وأهمها بل هي الأكثر تعقيداً والأكثر تأثيرا في حياته المستقبلية، وأنها فترة تغيرات وتبدلات فسيولوجية وانفعالية واجتماعية شاملة لجميع جوانب شخصية الفرد، وما يصاحبها من تغير في خصائص السلوك، وهي مرحلة انتقال من طفل يعتمد كل الاعتماد على الآخرين إلى راشد مستقل مكتف بذاته، وهذا الانتقال يتطلب تحقيق تكيف جديد تفرضه ضرورات التمييز بين سلوك الطفل وسلوك الراشد.( الجحيشي،٢٠٠٤: ١٢)

ويرى علماء النفس أن المراهقة فترة من القلق والاضطراب، والصراع، يمتد من قُبَيْلِ البلوغ وحتى العشرين من العمر، ويرون أنها فترة حتمية يمر بها كل إنسان، وأنها عاصفة تهز كيان المراهق كله، وأول من قال بذلك: ستانللي هول (Howl) إذ يرى أن المراهقة هي مرحلة عواصف وتوتر وشدة، تكتنفها أزمات نفسية، وتسودها المعاناة والإحباط، والقلق والمشكلات.(زهران ،٢٠٠١ :٢٩١)

ولذلك لا بد من تعامل المدرسين مع هذه المرحلة على أسس علمية مدروسة، بعيداً عن التخبط والارتجال، وهذا ما أوصت به دراسة (العنزي ٢٠٠٤ )الذي شدد على أهمية وضع برامج تدريبية للمدرسين في المرحلة الثانوية لكيفية التعامل مع طلاب هذه المرحلة لفهم مطالبهم واحتياجاتهم النفسية لخفض معدلات القلق وتحقيق التوافق النفسي والتربوي والاجتماعي لهم.

ولذلك تأتي أهمية إعداد برامج تدريبية لمدرسي المرحلة الثانوية لفهم طبيعة مرحلة المراهقة وحاجاتها وفن التعامل مع المراهقين ليتمكنوا من مساعدتهم على تخطي هذه المرحلة بأمان وتجنب مخاطرها النفسية بطريقة تربوية لا تشعرهم بالتدخل المباشر في شؤونهم الخاصة.

ونالت الفقرة (١٣) " **مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب** " المرتبة الثالثة، إذ حصلت على وسط مرجح قيمته ( ٣,٧٢٢) بوزن مئوي قدره ( ٧٤,٤٥%) وتمثل هذه النتيجة حاجة المستجيب إلى هذه الفقرة بدرجة كبيرة، فالمدرس يدرك تمام الإدراك ما بين المتعلمين من اختلاف وتفاوت في الخصائص والمزايا، ويدرك أيضاً أهمية مراعاة هذا التنوع أو الفروق التي توجد بين المتعلمين في جميع مظاهر نموهم وجوانب حياتهم في عمليات التدريس، وفي أساليب المعاملة لهؤلاء المتعلمين. ومن ثم إذا أراد المدرس لتلك الفروق أن تكون مسايرة للفطرة والواقع، وأن تكون ناجحة فيما ترمي إليه، عليه أن يراعيها.

أحرزت الفقرة(١٠) " **إتقان مهارات الاتصال التربوي الفاعل** " المرتبة الرابعة، إذ حصلت على وسط مرجح قيمته (٣,٥٠٩ ) بوزن مئوي قدره ( ٧٠,١٩%) وهذه النتيجة تمثل درجة احتياج كبيرة لمدرسي المواد الاجتماعية ومدرساتها وقد يعز سبب هذه النتيجة إلى إن عملية التدريس هي عملية اتصال إنساني تبدأ بمرسل هو المدرس وتنتهي بمستقبل يتمثل غالباً بالطالب أو المدير أو أولياء الأمور أو غيرهم من خدمات بشرية مدرسية مساعدة. إذاً فعملية التدريس عبارة عن عملية اتصال والمدرس يحتاج إلى هذه المهارة من أجل فهم الآخرين ومن ثم القدرة على التفاعل والتواصل معهم، فالاتصال أساسي حيوي في العلاقات الإنسانية وفي غيابه لن تكون هنالك علاقات ذات معنى ويتحول عمل المدرس إلى وظيفة جامدة تدور في حلقة مغلقة من برود المشاعر والأحاسيس ومن ثم يخلو الميدان من أهم عناصره وهي العلاقات الإنسانية. (حمادات، ٢٠٠٨: ٢٨٢)

ونالت الفقرة (١٦) " **التعامل مع مشكلات الطلاب السلوكية**" المرتبة الخامسة، إذ حصلت على وسط مرجح قيمته(٣,٠٣) بوزن مئوي قدره (٦٠,٦٤ %) وهذه النتيجة تمثل درجة احتياج كبيرة لمدرسي المواد الاجتماعية ومدرساتها، وتعزو الباحثة السبب في هذه النتيجة إلى أن المدرسين في المدارس الثانوية يواجهون صعوبات وتحديات كبيرة في عملهم مع الطلاب الذين

يعانون من مشكلات سلوكية، لاسيما عندما يكون المدرس مفتقرا إلى المهارة في كيفية التعامل معهم فيشتد الصراع بين الطالب والمدرس، وقد يعتري الطالب الشعور بأنه مكروه وأنه غير مرغوب فيه فتكون المدرسة قد فشلت في احتوائه، لينتهي به الأمر إلى الفشل أكاديميا ومع مرور الوقت فإن الإخفاق يقود إلى مزيد من مشاعر الإحباط والفشل وربما ينتهي بالطالب إلى التسرب.

ومن المسلم به أن مشكلات الطلاب السلوكية في داخل الفصل تؤثر على التحصيل العلمي للطلاب، كما أنها تعيق بيئة التعليم نفسها فتعرقل عمل المدرسين، وقد أشار فولان (Fullan 1996) يجب أن يكون لدى المدرسين مهارات ليعرفوا كيف يتعاملون مع ما ينشب من مشكلات سلوكية يومية بين الطلاب. (Fullan, 1996 ،p420-423)

وقد أوصت دراسة (المانع ٢٠٠٨ ) بضرورة تقديم دورات تدريبية للمدرسين تتضمن تدريبهم على مهارات التعامل مع أخطاء الطلاب السلوكية وكيفية معالجتها بأسلوب تربوي سلمي خال من العنف، يحقق الغاية التربوية دون اللجوء إلى جرح مشاعر الطالب باهانته وتحقيره واستفزازه.(المانع، ٢٠٠٨ : ١٥).

كما يلاحظ من الجدول (١١) أن عدد الفقرات غير المتحققة في هذا المجال (١١) فقرة والتي حصلت على وسط مرجح اقل من الوسط الفرضي البالغ (٣) والتي لا تعد حاجات حقيقية للمتدربين.

إذ نالت الفقرة (٧) " **استعمال النظريات الحديثة في التعلم** " المرتبة السادسة، ضمن الفقرات غير المتحققة في هذا المجال ونالت وسطاً مرجحاً مقداره (٢,٨٩) ووزناً مئوياً مقداره (٥٧,٨%).

واحتلت الفقرة ( ٤) " **التدريس الفعال وخصائص المدرسين الفعالين** " المرتبة السابعة ضمن الفقرات غير المتحققة في هذا المجال إذ نالت وسطاً مرجحاً مقداره (٢,٨٣٢) ووزناً مئوياً مقداره (٥٦,٦٤٥%)

وجاءت الفقرة ( ٦) " **إرشاد الطلاب وتوجيههم** " في المرتبة الثامنة ضمن الفقرات غير المتحققة، إذ نالت وسطاً مرجحاً مقداره (٢,٧٨) ووزناً مئوياً مقداره (٥٥,٧٤%).

واحتلت الفقرة (١٥) " **تحليل صعوبات التعلم وطرق معالجتها**" المرتبة التاسعة ضمن الفقرات غير المتحققة في هذا المجال إذ نالت وسطاً مرجحاً مقداره(٢,٧٧٤) ووزناً مئوياً مقداره (٥٥,٤٨%).

أما الفقرة (٨ ) " **تهيئة الدرس وإغلاقه** "احتلت المرتبة العاشرة ضمن الفقرات غير المتحققة، إذ نالت وسطاً مرجحاً مقداره (٢,٥٣) ووزناً مئوياً مقداره (٥٠,٧٠%).

واحتلت الفقرة ( ١١) " **اكتساب مهارات تعليم التفكير للطلاب** " المرتبة الحادية عشرة ضمن الفقرات غير المتحققة في هذا المجال إذ نالت وسطاً مرجحاً مقداره (٢,٤٩٦) ووزناً مئوياً مقداره (٤٩,٩٣٥%).

ونالت الفقرة (٣) " **معرفة مهام التربية الحديثة ومسؤولياتها**" المرتبة الثانية عشرة، ضمن الفقرات غير المتحققة في هذا المجال ونالت وسطاً مرجحاً مقداره (٢,٤٠٦) ووزناً مئوياً مقداره (٤٨,١٢٩%). واحتلت الفقرة ( ٢ ) " **إدراك دور التربية في المجتمع** " المرتبة الثالث عشرة ضمن الفقرات غير المتحققة في هذا المجال إذ نالت وسطاً مرجحاً مقداره (٢,٣٦) ووزناً مئوياً مقداره (٤٧,٣٥%).

أما الفقرة ( ١٢) " **صياغة الأسئلة الصفية وتوجيهها**" المرتبة الرابعَ عشرة ضمن الفقرات غير المتحققة في هذا المجال إذ نالت وسطاً مرجحاً مقداره (٢,٣٥) ووزناً مئوياً مقداره ( ٤٧,٠٩ %).

وجاءت الفقرة (١٤) " **توظيف الأحداث الجارية والقضايا المعاصرة في التدريس**" في المرتبة الخامس عشرة ضمن الفقرات غير المتحققة، إذ نالت وسطاً مرجحاً مقداره (٢,٢٨) ووزناً مئوياً مقداره (٤٥,٦٧%) واحتلت الفقرة (١) " **فلسفة التربية** " المرتبة السادس عشرة ضمن الفقرات غير المتحققة في هذا المجال إذ نالت وسطاً مرجحاً مقداره (٢,٢٥) ووزناً مئوياً مقداره (٤٥,٠٣%).

## ثالثاً : المجال الوجداني

تضمن هذا المجال (١٢ ) حاجة تدريبية، وكانت نتائج الدراسة تشير إلى التفاوت في درجة الحدة للحاجات المقترحة، إذ تراوح الوسط المرجح لها ما بين (٢,٢٨٣ – ٤,٠٩) بوزن مئوي تراوح ما بين(٤٥,٦٧٧%– ٨١,٨٠%) وقد احتسبت الباحثة الوسط الفرضي (٣) صعوداً من الحاجات التي ينبغي عرضها على المتدرب والتعمق بها على احتساب أن الوسط الفرضي (٣) يمثل (٥٠% ) من الدرجة المتوقعة لكل حاجة من الحاجات التدريبية المقترحة .

وقد نالت (٤) فقرات من هذا المجال على وسط مرجح يفوق الوسط الفرضي، البالغ (٣)، والتي تعد حاجات حقيقية للمتدربين ينظر جدول (١٢).

**جدول (١٢)**

**تكرارات استجابات أفراد العينة على فقرات المجال الوجداني مرتبة تنازلياً بحسب قيم الوسط المرجح والوزن المئوي للفقرات**

| الرتبة | رقم الفقرة | الفقـــرات | | درجـــة الاحتيـاج | | | | | الوسط المرجح | الوزن لمئوي |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | البدائل | كبيرة جداً | كبيرة | متوسطة | قليلة | قليلة جداً | | |
| ١ | ١ | التحلـــي بأخلاقيـــات المهنة | ت | ٨١ | ١٩ | ٤٣ | ١٢ | - | ٤,٠٩ | ٨١,٨٠ |
| | | | % | ٥٢,٢٥ | ١٢,٢٥ | ٢٧,٧٤ | ٧,٧٤ | - | | |
| ٢ | ٤ | التـأثير الايجـابي فـي الطلاب وإعدادهم خلقياً | ت | ٧٧ | ٢٣ | ١٩ | ٢٨ | ٨ | ٣,٨٥٥ | ٧٧,١٦ |
| | | | % | ٤٩,٦٧ | ١٤,٨٣ | ١٢,٢٥ | ١٨,٠٦ | ٥,١٦ | | |
| ٣ | ٧ | تقبـــل آراء الآخـــرين وإشـــــاعة مبـــــدأ الديمقراطية في الحوار | ت | ٥٦ | ٣٠ | ٢٥ | ٢٨ | ١٦ | ٣,٥٢٩ | ٧٠,٥٨ |
| | | | % | ٣٦,١٢ | ١٩,٣٥ | ١٦,١٢ | ١٨,٠٦ | ١٠,٣٢ | | |
| ٤ | ١١ | نشـر ثقافـة التسـامح بين الطلاب | ت | ٤٧ | ٢٦ | ٤٤ | ٢١ | ١٧ | ٣,٤ | ٦٨,٣٨ |
| | | | % | ٣٠,٣٢ | ١٦,٧٧ | ٢٨,٣٨ | ١٣,٥٤ | ١٠,٩٦ | | |
| ٥ | ٣ | ترسـيخ حـب الـوطن | ت | ٤٦ | ١٤ | ١١ | ١٩ | ٦٥ | ٢,٧٢ | ٥٤,٤ |

| | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | والانتماء إليه لدى الطلاب | % | ٢٩,٦٧ | ٩,٠٣ | ٧,٠٩ | ١٢,٢٥ | ٤١,٩٣ | |
| ٦ | ٦ | رعاية الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة والتعاون معهم | ت | ١٨ | ٣٨ | ٣٣ | – | ٦٦ | ٢,٦٢ | ٥٢,٥ |
| | | | % | ١١,٦ | ٢٤,٥ | ٢١,٢٩ | – | ٤٢,٥٨ | | |
| ٧ | ١٢ | الانفتاح على التجارب الإنسانية والاستفادة الايجابية منها | ت | ٢٦ | ٢١ | ١٩ | ٣٦ | ٥٣ | ٢,٥٥ | ٥١,٠٩ |
| | | | % | ١٦,٧٧ | ١٣,٥٤ | ١٢,٢٥ | ٢٣,٢٢ | ٣٤,١٩ | | |
| ٨ | ٢ | تقدير أهمية الوقت واستغلاله بشكل مثالي. | ت | ١٦ | ٥ | ٣٧ | ٦٢ | ٣٥ | ٢,٣٨٧ | ٤٧,٧٤ |
| | | | % | ١٠,٣٢ | ٣,٢٢ | ٢٣,٨٧ | ٤٠ | ٢٢,٥٨ | | |
| ٩ | ١٠ | مراعاة حقوق الإنسان (الطالب) | ت | ١٠ | ٢٥ | ٢٧ | ٤١ | ٥٢ | ٢,٣٥٤ | ٤٧,٠٨ |
| | | | % | ٦,٤٥ | ١٦,١٢ | ١٧,٤ | ٢٦,٤٥ | ٣٣,٥ | | |
| ١٠ | ٨ | مراعاة مبدأ العدالة والمساواة في تقديم الدعم المعنوي للطلاب | ت | ٢٢ | ١٧ | ١٣ | ٤٣ | ٦٠ | ٢,٣٤ | ٤٦,٨٣ |
| | | | % | ١٤,١٩ | ١٠,٩٦ | ٨,٣٨ | ٢٧,٧٤ | ٣٨,٧ | | |
| ١١ | ٩ | ممارسة النقد البناء داخل الصف | ت | ٣ | ٢٨ | ٣١ | ٤٨ | ٤٥ | ٢,٣٢٩ | ٤٦,٥٨ |
| | | | % | ١,٩٣ | ١٨,٠٦ | ٢٠ | ٣٠,٩٦ | ٢٩,٠٣ | | |
| ١٢ | ٥ | التعاون الإنساني مع أولياء أمور الطلاب | ت | ١٢ | ١٩ | ٢٠ | ٥٤ | ٥٠ | ٢,٢٨٣ | ٤٥,٦٧٧ |
| | | | % | ٧,٧٤ | ١٢,٢٥ | ١٢,٩ | ٣٤,٨٣ | ٣٢,٢٥ | | |
| **الوسط المرجح العام للمجال** | | | | | | | | | ٢,٨٧ | ٥٧,٤ |

يظهر من جدول (١٢) إن الفقرة (١) " **التحلي بأخلاقيات مهنة التعليم** " نالت المرتبة الأولى، إذ كانت قيمة الوسط المرجح لها (٤,٠٩) بوزن مئوي قدره (٨١,٨٠%) وتمثل هذه النتيجة درجة احتياج كبيرة لمدرسي المواد الاجتماعية ومدرساتها وتعزو الباحثة السبب في هذه النتيجة إلى قلة البرامج التدريبية التي تركز على الجانب ألقيمي وأخلاقيات مهنة التعليم على الرغم من أهميتها، إذ يرى شارب (Sharp) " إن النمو المهني يهدف إلى إنتاج معلم مزود بالمعنويات والأخلاق التي من خلالها يتعامل مع الطلاب" **(Sharp, 1981,p98)**

زيادة على ذلك وعي أفراد العينة بأهمية دور المدرس وحساسيته فهو في نظر المتعلم المثل الأعلى والقدوة التي توجهه في أمور حياته أقوالاً وأفعالاً، والمتعلم مهما يكن استعداده للخير عظيماً، فانه لا يستجيب لمبادئ الأخلاق وأصول التربية الفاضلة ما لم ير مدرسه في ذروة الأخلاق وقمة القيم والمثل العليا، والمدرس مسؤول مسؤولية كاملة عن تنمية طلابه في جوانبهم المختلفة العلمية والفكرية والنفسية والاجتماعية والعقائدية في تكامل وشمول. (قراقزة ، ١٩٩٦ : ٣٢ )

وقد أوضح (أبو حطب ١٩٧٤) إن من ادوار المدرس هو تمثيل قيم المجتمع إذ يقوم بنقل قيم المجتمع وثقافته إلى المتعلمين، كما إن المتعلمين يجدون في معلمهم القدوة والنموذج لهذه القيم، وأشار هانون (Hanoun 1975 ) إلى أن القيم يجب أن تكون جزءاً من كيان المدرس الشخصي حتى يشعر بأنه ينقل شيئاً من ذاته إلى المتعلمين من خلال عمليتي التربية والتعليم( الحماحمي،١٩٩٩ :٨٥-٨٦ ) إذ يعد المدرس نقطة الارتكاز في العملية التعليمية وهو الأساس في كل نهضة ومتى صلح المدرس صلح الطالب وبإصلاح الطالب وتوجيهه توجيهاً سليماً يؤدي الأمر إلى إصلاح الأمة جمعاء(العبيدي، ٢٠٠٤، ٥)

أما ستيفنس (Stephens ) فيقول " في غياب دساتير ولوائح أخلاقية محددة تحكم العمل يلتجئ العاملون في مجال التربية إلى ممارسات واقعية يحتكمون فيها إلى ما هو سائد في المجتمع من قيم، وهي لا تشبع احتياجاتهم كمتخصصين، وقد يجعل ذلك بالإمكان أو من المحتمل أن تبرز إلى الساحة اجتهادات فردية أو محاولات من قبيل الصواب والخطأ، وهو ما لا تحمد عقباه في كثير من الأحيان "(Stephens ,1985, p187 )

وبناءً على ما تمت الإشارة إليه ترى الباحثة أن تنمية القيم لدى المدرسين من الأمور الحيوية التي ينبغي مراجعة البرامج والاهتمام بتأكيدها، لاسيما ان الواقع في العراق يشير إلى ما يمكن أن نطلق عليه "هزة قيمية" أصابت المجتمع بأسره ونجم عنها اختلال في موازين الحكم على الأشياء بعامة، ومن بينها الأمور التعليمية ومن بين من تأثروا بتلك " الهزة " المدرس وكان من جراء ذلك تغير صورته في بعض مواضعها وانعكس ذلك على سلوك (بعض المدرسين) وجعله يبتعد عن المألوف المتوقع.

وجاءت الفقرة (٤) " **التأثير الايجابي في الطلاب وإعدادهم خلقياً** " بالمرتبة الثانية، إذ حصلت على وسط مرجح قيمته (٣,٨٥٥ ) بوزن مئوي قدره ( ٧٧,١٦% ) و تمثل درجة احتياج كبيرة لمدرسي المواد الاجتماعية ومدرساتها، وتعزو الباحثة السبب في هذه النتيجة إلى حاجة المدرسين الماسة إلى برامج تؤهلهم للتعامل مع مشكلة العصر والتي تعد من اخطر المشاكل وأهمها وهي مشكلة الانحدار الخلقي لدى طلاب المرحلة الثانوية.

إذ إن الافتقار إلى الأخلاق في عصر العولمة كارثة محدقة وإذا لم ننتبه في مدارِسنا إلى ذلك فأننا نُخرِج متعلمين يجيدون ممارسة كل شيٍ إلا كل ما هو أخلاقي لذلك فإن المتعلمين – الطلبة– بحاجة في هذا الوقت إلى من يغرس فيهم القيم الأخلاقية.(جاب الله، ٢٠٠٦ : ٤٢٩)،

ويؤكد كل من (سعادة وعبد الله ) إن " عالمنا العربي والإسلامي يتعرض من وقت لآخر إلى تيارات معادية تهدد قيمنا الروحية والأخلاقية، ويقصد بالتيار المعادي القيم المتناقضة مع هوية الإنسان العربي والتي تسعى إلى تحطيم مجموعة القيم والتقاليد التي تحدد معالم الشخصية العربية الإسلامية، وتمنحها طابعاً متميزاً له سماته الخاصة .إن مثل تلك التيارات المعادية لنا تفرض تحديا قيميا يجب أن تستجيب المؤسسات التربوية له، وذلك من خلال التركيز والتأكيد على قيمنا الخلقية والروحية وجعلها إطاراً عاماً يتم تقديم المواقف التعليمية ومعالجتها من خلالها ) (سعادة وعبد الله ، ٢٠٠٤: ٥٤٢).

إذ يتميز الطلاب في هذه المرحلة بتقليد ما يرونهُ وكثير منهم له شغف بالأفكار الغربية، والأقوال الخارجة عن المألوف، وملاحقة التربية لمن تستهويهم مثل تلك الأفكار مسؤولية كبيرة في ظل التطورات والمستجدات المتسارعة ، وفي ضوء حقيقة كون التربية عملية طويلة تتطلب وقتاً طويلاً، وهذا ما يجعل التربية الحقيقية تركّز على الثوابت والمبادئ والتأهيل التي لها طابع الاستمرار والشمول، وما قد يطرأ من متغيرات وأحداث ومواقف، فقد تتولى المدرسة والمدرس ، التنبيه لها، وبيان أبعادها وخطورتها والتحذير منها على جميع المستويات.(ألجنحي ،٢٠٠٧: ٢) لاسيما أن المرحلة الثانوية إحدى مراحل التعليم التي تتضح فيها الميول، والقدرات ،والاتجاهات، والقيم لدى المتعلمين، وفيها يتم الإعداد للنهوض بمسؤوليات الحياة، والواقع أن عدداً كبيراً من

المتعلمين يخرج بعدها إلى الحياة العملية، ويتحمل مسؤولياته في مواجهته. ( الحديثي، ٢٠٠٤: ٧٨)

ويرى " فيليب فينكس" أن أهم نتاج للتربية أن تتخذ لها مجموعة من القيم البنائية الدائمة التي يخضع لها الجماعة وتنظم حولها حياة الأفراد والجماعات، وما لم يحقق التعليم والدراسة هذا الهدف فأن فائدة المعارف والمهارات المكتسبة تنعدم.( فرحان، ٢٠٠٤: ٥)

لذلك تقع على عاتق المدرس مسؤولية التربية الخلقية، فهو يقوم بدور المربي الأخلاقي الذي يغرس القيم التي يحددها المعتقد السائد الذي يلتزم به المدرس باعتباره أحد أفراد المجتمع، فيجب عليه أن يغرس في نفوس طلابه القيم الفاضلة، والاتجاهات الايجابية، والسلوكيات الحميدة، التي تسعى إلى تكوين الفرد وبناء المجتمع وهذا لا يتأتى إلا إذا أحسن وضع برامج تدريبية للمدرسين.

ويظهر من جدول (١٢) إن الفقرة (٧) " **تقبل آراء الآخرين وإشاعة مبدأ الديمقراطية في الحوار**" نالت المرتبة الثالثة، إذ كانت قيمة الوسط المرجح لها( ٣,٥٢٩ ) بوزن مئوي قدره(٧٠,٥٨%) وتمثل هذه النتيجة درجة احتياج كبيرة لمدرسي المواد الاجتماعية ومدرساتها ويعزا السبب في ذلك إلى المواجهة اليومية لصراعات الأدوار التي تجبر المدرسين على الانفتاح على وجهات نظر مختلفة، وعلى أن يكونوا أكثر مرونة، وعلى أن يوسعوا ويدعموا مصادرهم الشخصية، فالقدرة على أن يتحرك الفرد إلى ما وراء حدوده وأن يكون مرنًا في استجاباته لوجهات نظر الآخرين هي أهم النتائج الإيجابية لصراع الدور، وبذل الجهد والتسامح مع وجهات النظر المختلفة والبحث عن مصادر جديدة للمعرفة والمرونة في التوافق مع متطلبات متناقضة لأدوار متعددة، وهي حالة تتضمن تأثيرات إيجابية على شخصية المدرس في مجاهدته لإيجاد استراتيجيات للتعايش والتوافق وحل مشكلات العمل بصورة أو بأخرى، وهذا يؤكد أهمية تدريب المدرسين وكل العاملين في مجال التربية، لتنمية القدرة على الحوار في ذكاء وانفتاح وتنوير مع كل موقف جديد يفرض نفسه، حيث المواجهة مع صراعات تفجر نفسها في تنوع قد لا يخطر على بال.( جاب الله ،٢٠٠٦: ٤٤٢). وإن الحوار الديمقراطي مطلب ملح خاصة في الوقت الراهن و لا

بد أن يغرس في نفوس المدرسين لأنهم ربان السفينة وهم المعنيون بغرس مفهوم الحوار في نفوس الطلاب فإن لم يكن هذا المفهوم عند المدرس فكيف نغرس المفهوم في نفوس الطلاب.

" إذ إن التربية تسعى جادة إلى إدماج الفرد في المجتمع تكيفا وتأقلما وتصالحا وتغييرا، كما تسعى إلى:" الإنماء الكامل لشخصية الإنسان وتعزيز حقوق الإنسان والحريات الأساسية. يعني تكوين أفراد قادرين على الاستقلال الفكري والأخلاقي ويحترمون هذا الاستقلال لدى الآخرين، وذلك طبقا لقاعدة التعامل بالمثل التي تجعل هذا الاستقلال مشروعا بالنسبة إليهم."ولا يمكن لمجتمع ما أن يكون ديمقراطيا يؤمن بالحريات الخاصة والعامة وحقوق الإنسان ويتشبث بمنطق الاختلاف وشرعية الحوار إلا إذا تربى على الديمقراطية الحقيقية سلوكا وعملا وتطبيقا، ولا يتأتى له ذلك إلا في المدرسة التي تعلم النشء مبادئ الديمقراطية السليمة وقوانين استعمالها ومعايير تمثلها وتطبيقها ".( حمداوي، ٢٠٠٩ : ٢)

وأوصت دراسة جبارة (٢٠٠٥) أن تهتم وزارة التربية بتدريب المدرسين والمدرسات أثناء الخدمة، وتركز أهدافها على تبصيرهم بخطورة ممارسة الأساليب التسلطية في التربية، لأن بعضهم لا يدرك فعلا أبعادها، ويرى في ممارستها امتيازاً له( جبارة، ٢٠٠٥: ١٥٢).

والفقرة (١١) " **نشر ثقافة التسامح بين الطلاب**" فقد جاءت بالمرتبة الرابعة، إذ حصلت على وسط مرجح قيمته(٣,٤) بوزن مئوي قدره(٦٨,٣٨ %) وتعزو الباحثة سبب هذه النتيجة هو شيوع ثقافة العنف والتطرف وهي الثقافة الأشد عداءً لثقافة التسامح في الوقت الحاضر ورغبة المدرسين في الوقوف بوجه هذه الثقافة وإعداد أجيال يقظين مسؤولين ومنفتحين على ثقافات الآخرين، ويحترمون كرامة الإنسان والفروق بين البشر، وقادرين على درء النزاعات وحلها بوسائل وطرق سلمية غير عنيفة.

فالتربية تعد المجال الرحب والواسع والأساس للانطلاق نحو تعزيز ثقافة التسامح، خاصةً في مجتمعنا العراقي الذي يعاني من وجود أعراق واثنيات وأديان وأجناس متعددة، إذ يجب أن

تهدف التربية إلى تنمية التفاهم والتسامح والصداقة بين جميع الشعوب والجماعات العنصرية أو الدينية.( جمال، ٢٠٠٩ : ٧ ).

وقد تنبهت منظمة اليونسكو للتربية والثقافة والعلوم التابعة للأمم المتحدة، إلى موضوع ثقافة التسامح فأصدرت في ١٦ تشرين الثاني من عام ١٩٩٥، إعلاناً يتضمن المبادئ الأساسية للتسامح كثقافة تربوية ونفسية واجتماعية، إذ تقول أحدى فقرات إعلان المبادئ بخصوص فقرة التعليم والتربية : "إن التعليم في مجال التسامح يجب أن يستهدف مقاومة تأثير العوامل المؤدية إلى الخوف من الآخرين واستبعادهم، ومساعدة النشء على تنمية قدراتهم على استقلال الرأي والتفكير النقدي والتفكير الأخلاقي" وتتعهد الأمم المتحدة في المجال التربوي، بمساندة ودعم تنفيذ البرامج في حقول التسامح، وحقوق الإنسان واللاعنف. وهذا يعني بطبيعة الحال الاهتمام بموضوع إعداد وتدريب والمدرسين وتحسين أدائهم في هذا المجال".( الحارث ٢٠٠٧ : ٤-٧).

ويلاحظ من الجدول (١٢) أن عدد الفقرات غير المتحققة في هذا المجال (٩) فقرات والتي حصلت على وسط مرجح اقل من الوسط الفرضي البالغ (٣) والتي لا تعد حاجات حقيقية للمتدربين.

إذ نالت الفقرة (٣) " **ترسيخ حب الوطن والانتماء إليه لدى الطلاب** " المرتبة الخامسة ، ضمن الفقرات غير المتحققة في هذا المجال ونالت وسطاً مرجحاً مقداره (٢,٧٢) ووزناً مئوياً مقداره (٥٤,٤%).

واحتلت الفقرة ( ٦) " **رعاية الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة والتعاون معهم** " المرتبة السادسة ضمن الفقرات غير المتحققة في هذا المجال إذ نالت وسطاً مرجحاً مقداره (٢,٦٢) ووزناً مئوياً مقداره (٥٢,٥%) وجاءت الفقرة ( ١٢) " **الانفتاح على التجارب الإنسانية والاستفادة الايجابية منها** " في المرتبة السابعة ضمن الفقرات غير المتحققة، إذ نالت وسطاً مرجحاً مقداره (٢,٥٥) ووزناً مئوياً مقداره (٥١,٠٩%).

فيما احتلت الفقرة (٢) " **تقدير أهمية الوقت واستغلاله بشكل مثالي**" المرتبة الثامنة ضمن الفقرات غير المتحققة في هذا المجال إذ نالت وسطاً مرجحاً مقداره (٢,٣٨٧) ووزناً مئوياً مقداره (٤٧,٧٤%). أما الفقرة (١٠) " **مراعاة حقوق الإنسان( الطالب)** "احتلت المرتبة التاسعة ضمن الفقرات غير المتحققة، إذ نالت وسطاً مرجحاً مقداره (٢,٣٥٤) ووزناً مئوياً مقداره (٤٧,٠٨%) واحتلت الفقرة ( ٨) " **مراعاة مبدأ العدالة والمساواة في تقديم الدعم المعنوي للطلاب** " المرتبة العاشرة ضمن الفقرات غير المتحققة في هذا المجال إذ نالت وسطاً مرجحاً مقداره (٢,٣٤) ووزناً مئوياً مقداره (٤٦,٨٣%).

ونالت الفقرة (٩) " **ممارسة النقد البناء داخل الصف** " المرتبة الحادية عشرة، ضمن الفقرات غير المتحققة في هذا المجال ونالت وسطاً مرجحاً مقداره (٢,٣٢٩) ووزناً مئوياً مقداره (٤٦,٥٨%) واحتلت الفقرة ( ٥ ) " **التعاون الإنساني مع أولياء أمور الطلاب**" المرتبة الثانية عشرة ضمن الفقرات غير المتحققة في هذا المجال إذ نالت وسطاً مرجحاً مقداره (٢,٢٨٣) ووزناً مئوياً مقداره (٤٥,٦٧٧%).

# الفصل الخامس

**مقدمة**

يتضمن هذا الفصل وصفاً للإجراءات والخطوات التي اتبعتها الباحثة، للوصول إلى الهدف الرئيس وهو بناء برنامج تدريبي لمدرسي المواد الاجتماعية في المرحلة الثانوية، كما يتضمن محتوى البرنامج التدريبي، وإجراءات تنفيذه وعلى النحو الآتي :

## خطوات ومراحل بناء البرنامج التدريبي :

### أولاً : تحديد الحاجات

قامت الباحثة بتحديد الحاجات التدريبية بعد إجراء دراسة ميدانية على عينة من مدرسي المواد الاجتماعية في المرحلة الثانوية بلغ حجمها (١٥٥) مدرساً ومدرسة، وأظهرت نتائج الدراسة وجود حاجات تدريبية بلغ عددها (١٥) حاجة تدريبية موزعة على ثلاث مجالات، هي المجال المعرفي، والمجال المهاري، والمجال الوجداني.

**قائمة الحاجات التدريبية :**

**المجال المعرفي**

١. إثارة دافعية الطلاب نحو التعلم وإطلاق قدراتهم الكامنة.
٢. الجانب النفسي للمتعلمين (المراهقة ).
٣. مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب.
٤. إتقان مهارات الاتصال التربوي الفاعل.
٥. التعامل مع مشكلات الطلاب السلوكية.

**المجال المهاري**

١. إتقان استخدام التكنولوجيا المعاصرة (الحاسب الآلي والانترنيت).
٢. استعمال أساليب علاجية لمنخفضي التحصيل.
٣. إدارة الصف إدارة فعالة بما يحقق ايجابية المتعلم وتحسين بيئة التعلم.
٤. استخدام طرائق حديثة في التدريس.
٥. بناء الاختبارات التحصيلية وتطبيقها على وفق المعايير الخاصة بالاختبارات الجيدة.

٦. تصميم واستعمال وسائل تعليمية باستخدام خامات البيئة.

**المجال الوجداني**

١. التحلي بأخلاقيات مهنة التعليم.

٢. التأثير الايجابي في الطلاب وإعدادهم خلقياً.

٣. تقبل آراء الآخرين وإشاعة مبدأ الديمقراطية في الحوار.

٤. نشر ثقافة التسامح بين الطلبة.

## ثانياً : تحديد الأهداف وصياغتها

إن تحديد الأهداف وصياغتها خطوة أساسية لأي برنامج تدريبي ناجح، إذ تمثل تلك الأهداف العنصر الرئيس الذي يُعتمد عليه في اختيار المحتوى التدريبي، وطرائق تدريسه، ومواد تكنولوجيا التعليم المساعدة ووسائلها وكذالِك أدوات تقويم المتدرب، بل إن التحديد الدقيق للأهداف لبرنامج التدريب يُساعد على توضيح مستوى الأداء المطلوب من المتدرب.( الفقي :٩٠،٢٠٠٥)

وقد اشتمل هذا البرنامج على نوعين من الأهداف، وهي :

**الأهداف العامة :**

يحدد واضع البرنامج الأهداف العامة في ضوء الحاجات التي يحددها، ويقصد بالأهداف العامة ما يراد تحقيقه من نمو معرفي ووجداني ونفسي حركي في عقول المدرسين ووجدانهم وسلوكهم وكفاياتهم العلمية والعملية.( ألحديثي :٢٠٠٤، ٨٦ ).

وتمثل الأهداف العامة المخرجات التي يتوقع أن يصل إليها مدرس المواد الاجتماعية المتدرب بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج، وهي المجالات الرئيسة المتضمنة في قائمة الحاجات التدريبية، وقد تحددت أهداف البرنامج العامة في الآتي :

- استكمال تأهيل المدرسين والمدرسات غير المؤهلين تربوياً وذلك باطلاعهم على الموضوعات التربوية والنفسية.

- تحسين أداء المدرسين والمدرسات وتطوير قدراتهم المعرفية والأدائية باكتساب المهارات المتطورة.
- تنمية الاتجاهات الايجابية في العمل التربوي والتركيز على دور المدرس في العملية التربوية.

**الأهداف التفصيلية (السلوكية) :**

قامت الباحثة بصياغة الأهداف بشكل تفصيلي لتمثل النتاجات التدريبية المرتبطة بالحاجات التي تم تحديدها، والتي يتوقع من المتدرب أن يكتسبها بعد نهاية البرنامج، وقد صيغت الأهداف في صورة إجرائية وقد روعي في هذه الأهداف مايلي :

- أن يكون الهدف واضحاً ومحدداً.
- عدم التداخل بين الأهداف عند صياغتها.
- أن يصاغ الهدف في صورة إجرائية يمكن ملاحظتها وقياسها وتفيد في تحديد المحتوى.
- أن يركز الهدف على سلوك المتدرب.

## ثالثاً :تحديد المحتوى

تعد عملية اختيار المحتوى(موضوعات البرنامج ومفرداته) من أهم مراحل تصميم البرنامج، وأدقها، وأصعبها .( الفقي :٩،٢٠٠٥)، إذ لولا المحتوى لبقيت الأهداف شعارات غير قابلة للتحقيق إذ لابد من أن يتأثر المحتوى بالأهداف الموضوعة للبرنامج (الحديثي، ٢٠٠٤ : ٨٧).

وقد راعت الباحثة عند اختيار محتوى البرنامج ( الموضوعات والمفردات التي تندرج تحتها) ، المبادئ الآتية :

١. ارتباط المحتوى بالحاجات التدريبية وأهداف البرنامج.
٢. أن تتعدد مستويات المحتوى لتناسب المواد التعليمية حاجات المتدربين وميولهم وقابلياتهم المختلفة نظراً لما يوجد من فروق فردية بين المتدربين.
٣. التكامل بين الجانبين النظري والتطبيقي بحيث يكون طابع المحتوى أكاديميا ونظرياً وتطبيقياً في آن واحد.

## رابعاً :تنظيم المحتوى

راعت الباحثة في تنظيم المحتوى معايير الاستمرارية ( اتصال الخبرة في الاتجاه الرأسي)، التتابع (تبنى كل خبرة على الخبرات السابقة وتمهد للتالية )، والأفقي التكامل بمعنى ( ظهور وحدة المعرفة بين عناصر البرنامج ).

عرضت الباحثة الموضوعات على نخبة من الخبراء من التدريسيين في الجامعات (الملحق ٨)، لمعرفة آرائهم فيها وبيان مدى، صلاحيتها، وحسن صياغتها وقد رأى الخبراء القيام بتعديل بعض الموضوعات وزيادة بعض المفردات، والجدول (١٣) يوضح عدد الموضوعات والمفردات المندرجة تحت الموضوعات وعدد الساعات المخصصة لها. وفي ضوء ذلك أصبح عدد الموضوعات الرئيسة (١٥) موضوعا وشملت الموضوعات مفردات فرعية تراوح عددها بين (٣-٨) مفردة كما موضحة في جدول (١٣).

**جدول ( ١٣ )**

**يوضح محتوى البرنامج التدريبي**

| ت | الموضوعات | عدد المفردات | عدد الساعات | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | | نظري | عملي | المجموع |
| ١ | إثارة الدافعية | ٨ | ٤ | ٢ | ٦ |
| ٢ | سيكولوجية المراهقة | ٥ | ٤ | ٢ | ٦ |
| ٣ | الفروق الفردية | ٧ | ٤ | ٢ | ٦ |
| ٤ | الاتصال الفاعل | ٧ | ٤ | ٢ | ٦ |
| ٥ | المشكلات السلوكية الصفية | ٧ | ٤ | ٢ | ٦ |
| ٦ | التكنولوجيا المعاصرة | ٥ | ٦ | ١٦ | ٢٢ |
| ٧ | التدريس العلاجي | ٧ | ٢ | ٤ | ٦ |
| ٨ | الإدارة الصفيّة | ٥ | ٤ | ٤ | ٨ |
| ٩ | طرائق التدريس | ٣ | ٤ | ٤ | ٨ |
| ١٠ | بناء الاختبارات التحصيلية | ٨ | ٤ | ٦ | ١٠ |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| ١١ | الوسائل التعليمية | ٦ | ٢ | ٤ | ٦ |
| ١٢ | أخلاقيات مهنة التعليم | ٥ | ٤ | – | ٤ |
| ١٣ | التلوث الخلقي | ٥ | ٤ | – | ٤ |
| ١٤ | الحوار الديمقراطي | ٥ | ٤ | ٢ | ٦ |
| ١٥ | ثقافة التسامح | ٥ | ٤ | ٢ | ٦ |
| **المجموع** | ١٥ | ٨٨ | ٥٨ | ٥٢ | ١١٠ |

## خامساً : أساليب التدريب

حددت الباحثة أساليب تدريبية يمكن الإفادة منها في تنفيذ البرنامج وهي:

١. المحاضرة
٢. الحوار والمناقشة
٣. دراسة الحالة
٤. التعلم التعاوني
٥. ورش العمل
٦. العرض
٧. العصف الذهني
٨. حل المشكلات
٩. التقارير والبحوث
١٠. تمثيل الأدوار

## سادساً : المواد التدريبية

١. السبورة
٢. سبورة ورقية.
٣. أقلام شفافيات.
٤. جهاز عرض الشفافيات.

٥. الوسائل التعليمية والتقنيات التربوية.

٦. الأفلام التدريبية المختلفة.

٧. دليل البرنامج التدريبي.

٨. كراسات.

١٠.مختبر للحاسبات.

١١.شبكة انترنيت.

١٢.جهاز استنساخ

## سابعاً : النشاطات التدريبية

تقترح الباحثة النشاطات التدريبية الآتية:

- المحاضرات النظرية
- التطبيقات العملية أثناء البرنامج.
- مناقشة عدد من البحوث والدراسات.

## ثامناً : مدة البرنامج ووقته

- مدة البرنامج (٣٠) يوماً تدريبياً.
- عدد الساعات النظرية والعملية(١١٠) ساعة تدريبية.
- عدد ساعات النظري: (٥٨)، عدد ساعات العملي: (٥٢).
- عدد الساعات في اليوم الواحد (٤) ساعات تدريبية بواقع محاضرتين، لكل محاضرة ساعتان، يتخللها استراحة( Rest ) لمدة نصف ساعة.
- خمسة أيام أسبوعياً، ولمدة خمسة أسابيع.
- ينفذ في العطلة الصيفية.

## تاسعاً : مكان التدريب

تقترح الباحثة أن يتم عقد البرنامج التدريبي في الأماكن الآتية:

- مديرية الإعداد والتدريب في محافظة (كربلاء)
- أي مكان تراه الجهة المنفذة صالحا لتنفيذ البرنامج.

**عاشراً : الامتيازات والحوافز**

لغرض إنجاح البرنامج بفاعلية كبيرة تقترح الباحثة تقديم الحوافز والامتيازات الآتية للمتدربين:

١. منح شهادة تقديرية لمن يجتاز الدورة بنجاح.
٢. منح كتاب شكر وتقدير لكل متدرب يجتاز الدورة بنجاح.
٣. منح مكافئة مالية لكل متدرب يجتاز الدورة بنجاح.
٤. منح المتدربين الأوائل الثلاث جوائز مالية تشجيعية.
٥. منح المتدرب قدم وظيفي لمدة سنة.
٦. تهيئة وسائل نقل للمتدربين.

**الحادي عشر : إدارة البرنامج**

اقترحت الباحثة أن تتألف إدارة البرنامج من :

١. مدير الدورة ويكون مسؤولا عن متابعة سير التدريبات وتوفير المستلزمات التدريبية.
٢. مساعد مدير الدورة ويكون مسؤولا مع المدير عن توفير مستلزمات الدورة ويحل محله في حالة غيابه.
٣. مشرف علمي يكون مسؤولا عن متابعة تنفيذ البرنامج علميا.
٤. موظف حسابات.
٥. موظفين خدمة.

**الثاني عشر : المدربون**

اقترحت الباحثة إدارة جلسات البرنامج التدريبي من قبل:

- أساتذة من ذوي الخبرة والاختصاص في الجامعات العراقية ووزارتي التربية والتعليم العالي والبحث العلمي.خبراء.
- خبراء متخصصون في التدريب.

**الثالث عشر : المتدربون**

مدرسي المواد الاجتماعية في المرحلة الثانوية في محافظة كربلاء.

**الرابع عشر :أساليب التقويم**

تقترح الباحثة أساليب التقويم الآتية :

- إجراء امتحانات شفوية وتحريرية لموضوعات البرنامج.
- توزيع الاستمارات للمتدربين يوضح فيها آراؤهم حول البرنامج وفعالياته.
- مناقشة البحوث والتقارير التي يعدها المتدربون.
- متابعة المتدربين ميدانيا بعد انتهاء البرنامج.

**الخامس عشر : تقويم البرنامج التدريبي**

تقترح الباحثة أن يتم تقويم البرنامج التدريبي على النحو الآتي:-

- التقويم في أثناء تنفيذ البرنامج التدريبي، من خلال إستبانة توزع على المتدربين وكذلك الاستعانة بآراء المدربين، عن مدى نجاح البرنامج واستيعاب المشاركين موضوعاته ومفرداته.
- التقويم بعد انتهاء البرنامج التدريبي. ويتم ذلك عن طريق عمل استبانة توزع عليهم لإبداء آرائهم ومقترحاتهم.
- متابعة نتائج التدريب: وذلك بمتابعة أداء المتدربين، ومدى تطبيق ما تدربوا عليه في البرنامج وتوظيف ذلك في العملية التربوية.

**صدق البرنامج:**

تم عرض البرنامج التدريبي المقترح على نخبة من المحكمين، وذلك بقصد التأكد من صحة اشتقاق الأهداف والموضوعات والمفردات، وبيان أرائهم في الخطوات التنفيذية، وكان معيار قبول الفقرة حصولها على نسبة اتفاق (٨٠%) فأكثر من المحكمين.

## توصيف مقررات البرنامج :

**إسم المقرر: إثارة الدافعـــية للطلاب نحو التعلم**

**المـدة:** عدد ساعات النظري (٤)

عدد ساعات العملي (٢)

**المقدمة**

يواجه النظام التعليمي كثيراً من المشكلات التي تعيق من تطوره وسيره بشكل فعال، وليس هناك نظام تعليمي متكامل أو يتصف بالكفاءة، و من هذه المشكلات التي يواجهها العاملون في الميدان التربوي هي عدم وجود رغبة التعلم في كثير من الأحيان لدى الطالب نحو التعلم، فبعضهم يقبل على النشاطات المدرسية بحماس كبير جدا، على حين يرفضها بعضهم الآخر أو يتقبلها بشيء من الفتور، واستمرار هذه الرغبة بهذا الاتجاه السلبي تقلق المدرسين والآباء وقد تؤدي في نهاية المطاف إلى التسرب من الدراسة أو إلى الضعف الدراسي، إذ إن الفرد يتعلم إن كانت لديه القدرة على التعلم، غير أن القدرة لا تجدي إن لم يكن لدى المتعلم ما يدفعه إلى التعلم، فالدافع شرط ضروري لكل تعلم، وكلما كان الدافع قويا زادت فاعلية التعلم فالدافع القوي يزيد من اليقظة وتركيز الانتباه، ويؤخر ظهور التعب، ويحول دون ظهور الملل، ويجعل المتعلم أكثر تقبلا للنصح والإرشاد، ويركز المختصون في علم النفس التربوي على دافعية الطالب للتعلم المرتبطة بتأثير الآخرين ومنهم المدرسون بطبيعة الحال، فللمدرسين تأثير كبير في إثارة دافعية الطلاب للتعلم سواء من حيث شكل العلاقة بينهم وبين المتعلمين، أو من حيث دورهم في تعزيز دافعية التحصيل، والأساليب الصفية المختلفة التي يستخدمها في التعليم وفي إدارة الصف لها تأثيرعلى دافعية التحصيل لدى الطلاب.

**الأهداف:**

**الهدف العام** : تنمية مهارات المتدربين في إثارة دافعية الطلاب نحو التعلم وإطلاق قدراتهم الكامنة.

**الأهداف السلوكية :**

جعل المتدرب قادرا على أن :

- يوضح مفهوم الدافعية
- يحدد أنواع الدافعية
- يحدد وظائف الدافعية في العملية التعليمية.
- يتعرف على مسببات انخفاض الدافعية للتعلم لدى الطلبة.
- يحدد السمات الشخصية للمدرسين الدافعين.
- يحدد دور المدرس في إثارة دافعية الطلبة للتعلم.
- يستخدم أساليب استثارة الدافعية وتحفيز الطلبة.
- يمارس تقنيات إثارة الدافعية داخل الصف.

**مفردات المقرر :**

١. مفهوم الدافعية
٢. أنواع الدافعية
٣. وظائف الدافعية
٤. أسباب انخفاض الدافعية للتعلم لدى الطلبة.
٥. سمات المدرسين الدافعين.
٦. دور المدرس في أثارة دافعية الطلبة نحو التعلم.
٧. أساليب استثارة الدافعية عند الطلبة.
٨. تقنيات إثارة الدافعية داخل الصف.

**الأساليب التدريبية :**

يتم التدريب من خلال الأساليب الآتية:

١. تأصيل الجوانب المعرفية المرتبطة بمحتوى الموضوع من خلال :
المحاضرة، المناقشة الفردية، والجماعية الموجهة.
٢. مشاغل تدريبية تطرح خلالها أوراق عمل.
٣. دراسة حالة.

**إسم المقرر: سيكولوجية المراهقة**

**المـدة:** عدد ساعات النظري (٤)

عدد ساعات العملي (٢)

**المقدمة**

من أهم أهداف المرحلة الثانوية إعداد الفرد نفسياً وعلمياً وتربوياً لان يكون عنصراً مفيداً في مجتمعة وتأهيله لمواصلة دراسته الجامعية، وبناءً على ما يمر به الطالب في هذه المرحلة من التغيرات الجسمية، والنفسية، والعقلية، والانفعالية، بما تقتضيه طبيعة النمو ينبغي على المربين الانتباه إلى أن حدوث هذه التغيرات بأبعادها المختلفة يؤدي إلى ظهور مجموعة من الحاجات النفسية إلى جانب الحاجات الجسمية المعروفة، إذ إن المراهقة مرحلة التطورات السريعة، تطرأ على كيان المراهق كله جسمياً ونفسيا، وهي مرحلة من مراحل العمر المختلفة، لها خصائصها ومميزاتها ومشكلاتها، لذا يجب على المدرسين استثمار هذه المرحلة إيجابياً، وذلك بتوظيف طاقات المراهق وتوجيهها لصالحه شخصياً، ولصالح أهله، وبلده، والمجتمع ككل، لذا يجب أن يكون المدرسون على مستوى المسؤولية وأن يكون لديهم المهارة في التعامل مع هذه المرحلة و القدرة على تلبية هذه الاحتياجات بمعرفتها أولاً من خلال تحليل خصائص هذه المرحلة، ثم السعي لتلبيتها من خلال التربية السليمة المبنية على الأسس العلمية .لذالك يهدف هذا المقرر إلى تعريف المتدربين بأهمية مرحلة المراهقة وكيفية التعامل مع المراهقين.

**الأهداف:**

**الهدف ألعام :** تنمية معارف المتدربين ومهاراتهم في سيكولوجية المراهقة وكيفية التعامل مع المراهقين

**الأهداف السلوكية :**

جعل المتدرب قادرا على أن

- يوضح مفهوم المراهقة
- يتعرف على طبيعة المراهقة
- يصف التغيرات الجسمية للمراهق
- يحدد اثر التغيرات الجسمية على سلوك المراهقين
- يشخص حاجات المراهق
- يحدد اولاع المراهق
- يجيد التعامل مع مشكلات المراهقين داخل المدرسة.

**مفردات المقرر :**

١. معنى المراهقة وطبيعتها
٢. التغيرات الجسمية للمراهق
٣. حاجات المراهق
٤. أولاع المراهق واتجاهاته وقيمة
٥. المدرسة ومشكلات المراهقين.

**الأساليب التدريبية :**

يتم التدريب من خلال الأساليب الآتية:

١. المحاضرة
٢. المناقشة
٣. تعلم تعاوني
٤. دراسة حالة

**إسم المقرر: الفروق الفردية**

**المـدة:** عدد ساعات النظري (٤)

عدد ساعات العملي (٢)

**المقدمة**

الفروق الفردية ظاهرة شائعة بين الناس فالناس يختلفون فيما بينهم اختلافا كبيرا في النواحي الجسمية والعقلية والشخصية وهذه الفروق مهمة في كل مجال من مجالات الحياة في العمل وفي الأسرة وفي المجتمع وهي مهمة بوجه خاص في مجال التربية والتعليم.

ويعد موضوع الفروق الفردية أو علم النفس الفارق من أهم موضوعات علم النفس، ولا يستغنى عنها أي مدرسٍ، والتعرف على هذه الفروق تؤهل المدرس لفهم الطلبة والتعامل معهم بنجاح. وأهمية التدريب على " الفروق " تنبع من كون الفرد أساس كل إصلاح جذري وحين يتجاهل المدرس تكوين الأفراد وفروقهم، وما يمتازون به من مواهب واستعدادات وما بينهم من فروق فأنه لا يحقق النجاح في عمله.

**الأهداف:**

**الهدف العام** :أن يتمكن المتدربين من التعامل مع الفروق الفردية لطلابهم.

**الأهداف السلوكية :**

جعل المتدرب قادراً على أن :

- يعرف الفروق الفردية
- يحدد أنواع الفروق الفردية
- يوضح الخصائص العامة للفروق الفردية
- يحدد وسائل جمع المعلومات في الفروق الفردية
- يتعرف على أسباب الفروق الفردية
- يتمكن من مراعاة الفروق الفردية بين مستويات الطلبة.

**مفردات المقرر :**

١. مفهوم الفروق الفردية.
٢. أنواع الفروق الفردية.
٣. الخصائص العامة للفروق الفردية.
٤. وسائل جمع المعلومات للكشف عن الفروق الفردية.
٥. العوامل الكامنة خلف الفروق الفردية.

٦. دور المدرس في تطبيق الفروق الفردية.

٧. خطوات تفيد المدرس في تطبيق الفروق الفردية داخل الفصل.

**الأساليب التدريبية :**

يتم التدريب من خلال الأساليب الآتية:

١. المحاضرة

٢. المناقشة

٣. ورشة عمل.

**إسم المقرر: الاتصال الفاعل**

**المـدة:** عدد ساعات النظري (٤)

عدد ساعات العملي (٢)

**المقدمة**

يحتاج المدرس إلى امتلاك عدد كبير من المهارات والكفايات، ويمكن القول أن أكثر المهارات التي يحتاجها هي مهارة الاتصال التي تعد من المهارات الصعبة التي تواجه المدرس سواء أكان مدرساً جديداً أم لديه خبرة، إذ يحدث في كثير من الأحيان عدم فهم الطلاب لمدرسهم أو العكس، وتعد غرفة الصف المسرح الذي تحدث فيه التغيرات في الأبنية المعرفية التي يمكن أن تشاهد على شكل تغيرات سلوكية، ولذا يمكن النظر إلى أن عمليات الاتصال تعد متطلباً أساسياً لزيادة مقدرة المدرس على إحداث التعلم المنشود، فأي سلوك اتصال قد يعمل على إعاقة العمليـــة التعليميـــة أو يـــدفعها فـــي الاتجـــاه المرغـــوب.

وأظهرت كثير من الدراسات التي استهدف تحسين الممارسات التعليمية أن نسبة كبيرة من المدرسين يستأثرون بوقت الدرس، والسبب يعود إلى قلة امتلاكهم مهارة تنظيم عملية الاتصال.

**الأهداف:**

**الهدف العام :** يكتسب المتدربون معلومات ومهارات واتجاهات ايجابية نحو الاتصال الفعال.

**الأهداف السلوكية :**

جعل المتدرب قادراً على أن :

- يوضح مفهوم الاتصال التربوي.
- يصنف عناصر الاتصال.
- يحدد مبادئ الاتصال.
- يختار أشكال الاتصال المناسبة بحسب الموقف.
- يستوعب الكفاءات المدعمة لعملية الاتصال.
- يشخص مشكلات عدم التواصل.
- يقدم مقترحات مناسبة لحل المشكلات.

**مفردات المقرر :**

١. مفهوم الاتصال الإنساني.
٢. مفهوم العملية الاتصالية التربوية.
٣. عناصر الاتصال.
٤. مبادئ الاتصال.
٥. أنواع الاتصالات.
٦. معوقات الاتصال التربوي.
٧. وسائل التغلب على المعوقات.

**الأساليب التدريبية :**

يتم التدريب من خلال الأساليب الآتية:

١. المحاضرة
٢. المناقشة
٣. التعلم التعاوني: يقسم المدرب المشاركين إلى مجموعات من ٤-٦ لكل مجموعة
٤. العصف الذهني.

**إسم المقرر : المشكلات السلوكية الصفية**

**المـدة:** عدد ساعات النظري (٤)

عدد ساعات العملي (٢)

**المقدمة**

إن الاهتمام بالمشكلات السلوكية من أهم ركائز التربية والتعليم وتأتى أهميتها من أن التعليم يعني التغير في سلوك الفرد نحو الأفضل تحت تأثير الظروف، والخبرات، والمعارف، والمهارات، التي يمر بها الطالب في المواقف التربوية والتعليمية لذا يظهر جليا اثر التربية والتعليم في سلوك الطالب الإيجابي فإذا ظهر من الطالب سلوك شاذ كان جديرا على المدرس أن يتعامل معه بطريقة تربوية، تأكيداً لدوره كمرب في غرس السلوكيات الإيجابية في طلابه وذالك بمعرفة الطرق التربوية في التعامل معه، إذ إن المشكلات السلوكية لدى الطلاب إذا لم يبادر التربويون بالتعرف على أسبابها وطرق علاجها ستؤدي بالطالب إلى سوء التكيف الشخصي والاجتماعي في المدرسة وخارجها. ومن هنا يهدف هذا المقرر إلى تدريب مدرسي المواد الاجتماعية على تشخيص المشكلات السلوكية وطرائق علاجها ومساعدة المدرسين في التغلب على المشكلات الصفية التي تواجههم من أجل توفير مناخ صفي يسوده الأتصال والتواصل بين المدرس والطالب لتسهيل عملية التعليم والتعلم.

**الأهداف :**

**الهدف العام :** رفع كفاءة المتدربين في تشخيص المشكلات السلوكية لدى بعض الطلبة وعلاجها.

**الأهداف السلوكية :**

جعل المتدرب قادرا على أن :

- يشخص ابرز المشكلات السلوكية الصفية.
- يحدد مظاهر المشكلات السلوكية الصفية.
- يحلل أسباب المشكلات السلوكية الصفية.
- يشخص علاج المشكلات السلوكية الصفية.
- يتمكن من علاج المشكلات السلوكية الصفية.

- يحسن إكساب الطلبة السلوك الجيد.

**مفردات المقرر :**

١. المشكلات السلوكية الأكثر شيوعاً.
٢. مظاهر المشكلات السلوكية.
٣. أسباب المشكلات السلوكية.
٤. طرق علاج المشكلات السلوكية.
٥. الأساليب والفنيات المستخدمة في علاج المشكلات السلوكية.
٦. دور المدرس في علاج مشاكل الطلاب السلوكية.
٧. دور المدرس في إكساب السلوك الجيد للطلبة.

**الأساليب التدريبية :**

يتم التدريب من خلال الأساليب الآتية:

١. المحاضرة.
٢. المناقشة.
٣. التعلم التعاوني: يقسم المدرب المشاركين إلى مجموعات من ٤-٦ لكل مجموعة.
٤. دراسة حالة.
٥. العرض: يكلف المدرب بعض المشاركين الذين لديهم القدرة على عرض خبراتهم حول موضوع المشكلات السلوكية.

## إسم المقرر: التكنولوجيا المعاصرة

**المـدة:** عدد ساعات النظري (٦)

عدد ساعات العملي (١٦)

**المقدمة**

نعيش الآن في عصر التكنولوجيا والانفجار التقني والمعرفي والثقافي ومن الضروري جدا أن نواكب هذا التطور، ونسايره، ونتعايش معه، ونحاكيه، ونترجم للآخرين إبداعنا ونبرز لهم قدرتنا على الابتكار. ولعل من أهم المهارات التدريسية المعاصرة مهارة استخدام الحاسوب وتوظيفه لمصلحة المواد الدراسية والتدريس من حيث التجديد والتغيير والخروج من الروتين المتكرر والرتيب الذي يطغى غالبا على أدائنا التدريسي داخل حجرات الدراسة. ولا يتسنى للمدرس الاستفادة من الحاسب الآلي وشبكة المعلومات إلا إذا كانت لديه مهارة التعامل مع هذه التقنيات الحديثة لذلك يهدف هذا البرنامج إلى تأهيل المدرسين وتطوير مهاراتهم في مجالات استخدام الحاسب الآلي وشبكة المعلومات ويعد هذا المقرر مدخلاً لاستخدام الحاسب الآلي، وشبكة المعلومات، للاستفادة منها.

**الأهداف :**

**الهدف العام :** تمية مهارة المتدربين في استخدام الحاسب الآلي والانترنيت .

**الأهداف السلوكية :**

جعل المتدرب قادرا على أن :

- يوضح مكونات الحاسب الآلي.
- يتعرف على أنظمة التشغيل الآلي.
- يجيد إنشاء ملفات الحاسب الآلي.
- يتقن إدارة ملفات الحاسب الآلي.
- يتقن استخدام برنامج الو ورد (Microsoft Word ).
- يجيد استخدام برنامج بور بوينت (Microsoft Power Point ).
- يتقن استخدام برنامج الإكسل (Microsoft Excel).
- يمارس تطبيقات شبكة الإنترنت البحثية.
- يتقن استخدام تطبيقات شبكة الإنترنت المعلوماتية.
- يستخدم تطبيقات شبكة الإنترنت الاتصالية.

**مفردات المقرر :**

١. مكونات الحاسب الآلي المادية والبرمجية.

٢. أنظمة التشغيل.

٣. إنشاء وإدارة ملفات الحاسب الآلي.

٤. برامج الحاسب الآلي.

( Microsoft Word)

- واجهة البرنامج الرئيسة و محتوياتها.
- إظهار أشرطة الأدوات و المسطرة وإخفائها و التحكم بوحدة قياسها.
- إنشاء مستند جديد و حفظه و إعادة فتحه.
- طرائق عرض المستند و إعداد الصفحة.
- بعض التعريفات الأساسية (مؤشر الكتابة، كلمة، فقرة، مستند،....).
- إجراء العمليات الأساسية لتحرير النصوص (نسخ، قص، لصق، حذف، التراجع و التكرار).
- تنسيق المستند.
- إدراج العناصر في المستند و تنسيقها.
- التعامل مع الجداول.

(Microsoft Excel)

**إدارة المصنفات**

- بيئة Excel و الشاشة الرئيسية.
- بعض المفردات المهمة (المصنف، ورقة العمل، الجداول، الخلايا، الحقل، المجال)
- إنشاء المصنفات و حفظها.
- عمليات على ورقة العمل.
- عمليات على الصفوف و الأعمدة.
- عمليات على الخلايا.

**التحرير والتعديل :**

- نسخ و نقل الخلايا.
- نسخ و نقل البيانات.
- تنسيق الخلايا.
- التنسيق التلقائي للخلايا.
- التنسيق الشرطي.
- استخدام أمر الفرز التصاعدي و التنازلي.
- إضافة تعليقات للخلايا.

( Microsoft Power Point )

**إنشاء العروض التقديمية :**

- واجهة البرنامج.
- إنشاء عرض جديد.
- تخطيط الشريحة Slide Layout و إدخال النصوص.
- إدراج، حذف ونسخ الشرائح.
- التعامل مع طرق العرض.
- إعادة ترتيب عرض الشرائح.
- إخفاء الشرائح.
- اتجاه طرق العرض.
- حفظ العرض بأنواعه المختلفة.
- إظهار خطوط الشبكة و الإرشاد.
- إدراج رأس و تذييل الشريحة.
- إدراج رقم الشريحة، التاريخ والوقت.
- إدراج مربع نص، WordArt، ClipArt، مخطط، صورة، رمز إلى العرض التقديمي.
- استخدام الشرائح الرئيسة و تنسيقها.
- إدراج شرائح من ملفات.

- إدراج الصوت.
- التعامل مع الأفلام.
- إضافة المراحل الانتقالية للشرائح.
- تطبيق تأثيرات الحركة المخصصة إلى عناصر الشريحة.
- إضافة التعليقات.
- الطباعة.

٥ . شبكة المعلومات (Internet Explorer )

- التعرف على واجهة البرنامج.
- تصفح الانترنت.
- البحث عبر الانترنت.
- عمليات Download و Upload من شبكة الانترنت.
- البريد الالكتروني:

**الأساليب التدريبية :**

يتم التدريب من خلال الأساليب الآتية:

١. المحاضرة.

٢. ورشة عمل.

**إسم المقرر : التدريس العلاجي:**

**المـدة:** عدد ساعات النظري (٢)

عدد ساعات العملي (٤)

**مقدمة:**

من الأهداف الأساسية للتقويم الشامل للطالب هو إبراز نواحي القوة وتشخيص نقاط الضعف وعلاجها، لذلك من ركائز التقويم الشامل علاج نواحي الضعف لدى الطلبة أولاً بأول أثناء العام الدراسي ووصول جميع الطلبة إلى المستويات المطلوبة وفى حالة وجود طلاب لم يصلوا إلى تحقيق ٥٠% فأعلى من الدرجة الكلية فإنهم يكونون دون المستوى ويجب على المدرسة أن تقدم لهم برنامجاً علاجياً في نهاية العام. لذلك يرمي هذا المقرر إلى تدريب مدرسي المواد الاجتماعية إلى تشخيص صعوبات التعلم لدى الطلبة وتصميم برامج علاجية للطلاب المنخفضي التحصيل ومساعدتهم في بلوغ الأهداف.

**الأهداف:**

**الهدف العام:** تنمية مهارات المتدربين في علاج نقاط ضعف تحصيل الطلبة.

**الأهداف السلوكية :**

جعل المتدرب قادراً على أن :

- يحدد أسس البرامج العلاجية.
- يشرح مفهوم أخطاء التعلم وأنواعها.
- يحدد أسباب وقوع أخطاء التعلم لدى الطلبة.
- يوضح طرائق تشخيص أخطاء التعلم لدى الطلبة.
- يصمم أنشطة تدريبية علاجية في المواد الاجتماعية.

**مفردات المقرر :**

١. معنى التدريس العلاجي.
٢. أسس البرامج العلاجية.
٣. عملية التشخيص.
٤. أخطاء التعلم.
٥. أساليب التعرف على أخطاء التعلم.
٦. عملية العلاج.
٧. تدريبات تطبيقية.

**الأساليب التدريبية :**

يتم التدريب من خلال الأساليب الآتية :

١. العمل في (٥) مجموعات عمل تعاوني.
٢. الحوار والمناقشة.
٣. ورشة عمل.

## إسم المقرر: الإدارة الصفيّة

**المـدة:** عدد ساعات النظري (٤)

عدد ساعات العملي (٤)

**مقدمة:**

إن إدارة الصف تمثل القاعدة الرئيسة التي تنطلق منها عملية إصلاح التعليم وتحسين مخرجاته أي إعطاء أهمية خاصة لما يحدث داخل الفصل الدراسي، و يمكن تحديد أهمية الإدارة الصفية في العملية التعليمية من خلال كون عملية التعليم الصفي تشكل عملية تفاعل إيجابي بين المدرس وطلابه، ويتم هذا التفاعل من خلال نشاطات منظمة ومحددة تتطلب ظروفاً وشروطاً مناسبة تعمل الإدارة الصفية على تهيئتها، وتؤثر البيئة التي يحدث فيها التعلم على فعالية عملية التعلم نفسها، وعلى الصحة النفسية للطلاب، فإذا كانت البيئة التي يحدث فيها التعلم بيئة تتصف بتسلط المدرس، فإن هذا يؤثر على شخصية طلابه من جهة، وعلى نوعية تفاعلهم مع الموقف التعليمي من جهة أخرى. ومن الطبيعي أن يتعرض الطلبة داخل غرفة الصف إلى منهاجين: أحدهما أكاديمي والآخر غير أكاديمي، فهو يكتسب اتجاهات مثل:الانضباط الذاتي والمحافظة على النظام، وتحمل المسؤولية، والثقة بالنفس،وأساليب العمل التعاوني، وطرق التعاون مع الآخرين، واحترام الآراء والمشاعر للآخرين .إن مثل هذه الاتجاهات يستطيع الطلبة أن يكتسبوها إذا ما عاشوا في أجوائها وأسهموا في ممارستها وهكذا فمن خلال الإدارة الصفية يكتسب الطلبة مثل هذه الاتجاهات في حالة مراعاة المدرس لها في إدارته لصفه . وخلاصة القول أنه إذا ما أريد للتعليم الصفي أن يحقق أهدافه بكفاية وفاعلية فلا بد من إدارة صفية فعالة.

**الأهداف :**

**الهدف العام :** يكتسب المتدربين مهارات إدارة الصف إدارة فعالة بما يحقق ايجابية المتعلم وتحسين بيئة التعلم.

**الأهداف السلوكية :**

جعل المتدرب قادراً على أن:

- يتعرف على الإدارة الفعالة للصف.
- يحدد وظائف الإدارة الصفية وتأثيرها على عملية التعلم.
- يستخدم أساليب فعالة في إدارة الصف.
- يتمكن من تنظيم بيئة الصف.
- يستخدم الأساليب الفعالة في الضبط الصفي.

**مفردات المقرر :**

١. الإدارة الصفية الفعالة.
٢. وظائف الإدارة الصفية وتأثيرها على عملية التعلم.
٣. أساليب إدارة الصف.
٤. دور المدرس في تنظيم بيئة الصف(المادية والنفسية والاجتماعية)
٥. أنماط الضبط الصفي.

**الأساليب التدريبية :**

يتم التدريب من خلال الأساليب الآتية:

١. العمل في (٥) مجموعات عمل تعاوني.
٢. الحوار والمناقشة.
٣. العصف الذهني.
٤. ورشة عمل.

**إسم المقرر: طرائق التدريس**

**المدة:** عدد ساعات النظري (٤)

عدد ساعات العملي (٤)

**المقدمة :**

تتنوع طرق التدريس الحديثة تبعاً لتغير النظرة إلي طبيعة عملية التعليم فبعد أن كانت تعتمد على اللفظ والتسميع اتسعت لتشمل المستويات الإدراكية المعرفية مما يتطلب إيجابية المتعلم في التعليم بهدف إظهار قدرات الطلبة الكامنة والارتقاء بها. ولم تعد طرائق التدريس التقليدية تلائم الحياة المعاصرة، وتتمثل مهمة المدرس الحديث وفقاً للطرق الحالية في إتاحة الفرصة للمتعلمين لتحصيل المعرفة بأنفسهم، والمشاركة بفاعلية في كافة أنشطة التعليم، والإقبال على ذلك برغبة ونشاط حتى يعتادوا الاستقلال في الفكر والعمل والاعتماد على الذات.

ولهذا كان التوجه إليه ليقود عملية التغيير، وليبدأ بتعديل طرائق التدريس، ليصبح مسهلاً للتعلم، آخذاً بيد طلابه ليكونوا محور العملية التعليمية، وليخلقوا تعلمهم بأيديهم، فيصبح التعلم أكثر متعة وأفضل نتاجاً.

**الأهداف :**

**الهدف العام :** تبصير المتدربين بطرائق التدريس الحديثة، على اختلاف أنواعها.

**الأهداف السلوكية :**

جعل المتدرب قادر على أن :

- يتعرف على طرائق التدريس الآتية (التعلم التعاوني– التعلم بالاستقصاء – حل المشكلات).
- يميز بين طرائق التدريس السابقة.
- يوظف طرائق التدريس السابقة، بنجاح داخل المواقف التعليمية.
- ينفذ درسا عمليا بالتعاون مع المدرب.
- يقترح حصة صفية لطريقة تدريس مذكورة.

**مفردات المقرر :**

**١. التعلم التعاوني:– مفهومه**

فوائده.

مبادئه.

الخطوات الإجرائية.

إعداد درس في المواد الاجتماعية وتنفيذه وتقويمه بأسلوب التعلم التعاوني.

معوقات التنفيذ.

٢. **التعلم بالاستقصاء: – مفهومه**

أنواعه ( حر – موجه – عادل).

إعداد دروس في المواد الاجتماعية وتنفيذها وتقويمها باستخدام كل من الأنواع الثلاثة.

٣. **حل المشكلات:**

تعريف المشكلة.

خطوات الدراسة بطريقة المشكلات.

توصيات للمدرس عند اعتماده طريقة حل المشكلات.

مميزات طريقة حل المشكلات.

نقاط ضعفها.

إعداد درس في المواد الاجتماعية وتنفيذه وتقويمه بطريقة حل المشكلات.

**الأساليب التدريبية :**

يتم التدريب من خلال الأساليب الآتية:

١. تأصيل الجوانب المعرفية المرتبطة بمحتوى الموضوع من خلال :

المناقشة الفردية، والجماعية الموجهة، وتقويمها.

٢. مشاغل تدريبية تطرح خلالها أوراق عمل.

## إسم المقرر: بناء الاختبارات التحصيلية

**المـدة:** عدد ساعات النظري (٤)

عدد ساعات العملي (٦)

**مقدمة :**

ماتزال وظيفة الاختبارات تقتصر على قياس مستوى الطلبة والتعرف على مستوى تحصيلهم في المواد الدراسية المختلفة، ثم الحكم عليهم نتيجة لذلك بالنجاح والرسوب، وفي حقيقة الأمر ينبغي أن ترمي الاختبارات التحصيلية إلى قياس نتائج التعلم كلها: كالقدرة على الفهم، والانتفاع بالمعلومات في حل المشكلات، و تطبيق آثار التعلم على مواقف الحياة والتفكير السليم فيها، وما أحدثه التعليم في أسلوب تفكير الطلبة واتجاهاتهم النفسية، وقدرتهم على النقد والتمحيص، وإتقان ما اكتسبوا من مهارات وخبرات، وهذا كله بجانب قياس كمية المعلومات وتذكرها.

**الأهداف :**

**الهدف العام :** تنمية معارف المتدربين ومهاراتهم في التمكن من بناء الاختبارات التحصيلية وتطبيقها وتصحيحها وتحليل نتائجها على وفق المعايير الخاصة بالاختبارات الجيدة.

**الأهداف السلوكية :**

جعل المتدرب قادرا على أن :

- يصوغ المفاهيم الأساسية في مجال الاختبارات التحصيلية بأسلوبه الخاص.
- يجيد التخطيط للاختبارات.
- يصنف أنواع الاختبارات.
- يحدد شروط ومواصفات الاختبار الجيد.
- يطبق الاختبار بصورة صحيحة.
- يجيد تصحيح الاختبار.
- يفسر نتائج الاختبار بصورة صحيحة.

**مفردات المقرر :**

١. مقدمة عن المفاهيم الأساسية في الاختبارات التحصيلية.
٢. الإعداد والتخطيط للاختبارات.
٣. أنواع الاختبارات.

٤. شروط ومواصفات الاختبار الجيد.

٥. تطبيق الاختبار.

٦. تصحيح الاختبار.

٧. تفسير نتائج الاختبارات.

٨. تطبيقات عملية.

**الأساليب التدريبية :**

يتم التدريب من خلال الأساليب الآتية :

١. المحاضرة.

٢. ورشة العمل: يقسم المدرب المشاركين إلى مجموعات من ٢-٦ لكل مجموعة ويطبق أسلوب التعلم التعاوني في تنفيذ الورشة التدريبية.

## إسم المقرر: الوسائل التعليمية

**المـدة:** عدد ساعات النظري (٢)

عدد ساعات العملي (٤)

**المقدمة :**

في عصر التغيرات المتسارعة ومع التطور الهائل في مجال التعليم تغيرت وظيفة تكنولوجيا التعليم، فتحولت من تقنيات معينة إلى تقنيات معلِّمة أصبحت هي الدرس وليس العكس، وأصبح واضحاً الأثرُ التربوي والنفسي الذي تحدثه الوسائل التعليمية والأنشطة المصاحبة في تعليم الأجيال وتربيتها على النحو الذي يناسب هذه الحياة، بل وأثرها في التعلم طوال الحياة. ولهذا كانت مهارات وتصميم الوسائل التعليمية استخدامها من أهم المهارات اللازمة للمعلم، للخروج بالمدرسة الحديثة من إطار التخلف والتقليد، من خلال زيادة التفاعل القائم بين المعلم والمتعلم، وزيادة مردود العملية التربوية، وجعلها أكثر فعالية وكفاءة.

**الأهـداف :**

١. **الهدف العام** :يكتسب المتدربين مهارات تصميم الوسائل التعليمية وإنتاجها واستخدامها لتحسين العملية التعليمية التعليمة.

**الأهداف السلوكية :**

جعل المتدرب قادراً على أن :

- يستخدم الوسائل التعليمية الضرورية المتوفرة في البيئة المحلية.
- يحدد أسس اختيار الوسائل التعليمية.
- يطبق القواعد التربوية في استخدام الوسائل التعليمية.
- يُحسِّن الوسائل التعليمية المتوافرة في البيئة المحلية.
- يصمم وسائل تعليمية مناسبة لموضوعات الدرس.

**مفردات المقرر :**

١. أنواع الوسائل التعليمية المتوفرة في البيئة المحلية
٢. أسس اختيار الوسائل التعليمية.
٣. قواعد استخدام الوسائل التعليمية ومراحلها.
٤. العوامل التي تسهم في زيادة فعالية الوسائل التعليمية.
٥. تصميم وسائل تعليمية من خامات البيئة إنتاجها.
٦. تطبيقات عملية.

**الأساليب التدريبية :**

يتم التدريب من خلال الأساليب الآتية :

١. المحاضرة.
٢. المناقشة.
٣. ورشة العمل: يقسم المدرب المشاركين إلى مجموعات من ٢-٦ لكل مجموعة ويطبق أسلوب التعلم التعاوني في تنفيذ الورشة التربوية.
٤. العرض.

## إسم المقرر : أخلاقيات مهنة التعليم

**المـدة:** عدد ساعات النظري (٤)

عدد ساعات العملي (-)

**مقدمة**

تعدُ الأخلاق، بالمفهوم العام، الركيزة الأساسية في حياة الأمم، باعتبارها الموجه الرئيس للسلوك الإنساني والاجتماعي والتربوي، نحو التضامن والتعايش والاحترام المتبادل، وما يترتب عليها من قيم ومبادئ، تسهرعلى تنظيم المجتمع من أجل الاستقرار وتحقيق السلام. فبدون الأخلاق لا يمكن الحديث عن سلامة المجتمع واستقراره وتقدمه ورقيه.

وتعد مهنة التعليم رسالة رفيعة الشأن عالية المنزلة تحظى باهتمام الجميع، لما لها من تأثير عظيم في حاضر الأمة ومستقبلها، ويتجلى سمو هذه المهنة ورفعتها في مضمونها الأخلاقي الذي يحدد مسارها المسلكي، ونتائجها التربوية والتعليمية، وعائدها على الفرد والمجتمع والإنسانية جمعاء. لذا فأخلاقية المهنة في المجال التربوي، تعد في صميم التوجه الأخلاقي العام في حياة الشعوب والأمم. فبدون تخليق الحياة العملية نكون قد حكمنا على أنفسنا بالضياع والانحطاط والتخلف.

**الأهــداف :**

**الهدف العام:** إكساب المتدربين معارف وخبرات عن أخلاقيات مهنة التعليم وإكسابهم اتجاهات ايجابية في تمثلها.

**الأهداف السلوكية :**

جعل المتدرب قادرا على أن :

- يتعرف على معنى أخلاقيات التعليم.
- يستوعب أهمية رسالة التعليم.
- يتعرف على القواعد الخلقية الواجب على المدرس الالتزام بها في تعامله مع الطلبة.
- يطبق القواعد الخلقية في علاقته مع الطلبة.
- يتعلم كيف يقيم علاقات ايجابية مع الآخرين.
- يبدي رغبة في التحلي بأخلاقيات مهنة التعليم.

**مفردات المقرر :**

١. معنى أخلاقيات التعليم.
٢. رسالة التعليم وأهميتها.
٣. المدرس وأداؤه المهني.
٤. المدرس وطلابه.
٥. المدرس والمجتمع.

**الأساليب التدريبية :**

يتم التدريب من خلال الأساليب الآتية :

١. المحاضرة.
٢. المناقشة.
٣. دراسة حالة.

## إسم المقرر التلوث الخلقي

**المدة** عدد ساعات النظري (٤)

عدد ساعات العملي (٢)

**المقدمة**

يشهد مجتمعنا المعاصر العديد من التغيرات، والتطورات، والتحولات في جميع المجالات، ونحن في مطلع الألفية الثالثة، مما يفرض على التعليم مسؤولية كبرى، لإعداد أبنائنا لدخول هذه الألفية متمسكين بالقيم والأخلاق التي تحافظ على تماسك المجتمع وقوته، وهذا يتطلب إعادة النظر في مجال تطوير مختلف عناصر المنظومة التعليمية، للتوصل إلى أكثرها ملاءمة وأجدرها مردوداً ونتاجاً، في مجتمع قائم على معطيات العلم والتفكير العلمي من ناحية، وعلى ما ينجم عن ذلك من تقنيات وتحديدات من ناحية أخرى، لهذا يؤدي التراخي في السعي إلى تحقيق أنسب صيغ تعليم بفاعلية وكفاية، إلى الندم مستقبلاً ؛ إذ إن التربية النظامية وغير النظامية استهدفت تنمية قدرات الأفراد وإمكانياتهم واتجاهاتهم وقيمهم إلى أقصى حد مستطاع،

ولعل العبء الأكبر في ذلك يقع على عاتق المدرس باعتباره المحرك الأساسي لجهود المدرسة أو المؤسسة التعليمية، إذ لم تعد وظيفته نقل المعارف والمعلومات للطلاب وتلقينهم إياها، بل أصبحت وظيفته إعداد المتعلم للحياة المستقبلية بصورة تحفظ للمجتمع كيانه وتماسكه ووحدته وأمنه واستقراره.

**الأهداف :**

**الهدف العام**

إكساب المتدربين معارف وخبرات عن التلوث الخلقي والتعامل معه وكيفية أعداد الشباب خُلقياً.

**الأهداف السلوكية :**

جعل المتدرب قادرا على أن :

١. يعرف معنى التلوث الخلقي.
٢. يتعرف على كيفية إعداد الطلبة خلقياً.
٣. يحدد أهداف الإعداد الخلقي للشباب.
٤. يحدد وسائل التغلب على التلوث الخلقي.
٥. يستوعب دور المدرس في مواجهة التلوث الخلقي.
٦. يبدي رغبة في مواجهة التلوث الخلقي.

**مفردات المقرر**

١. معنى التلوث الخلقي.
٢. الإعداد للشباب.
٣. أهداف الإعداد الخلقي.
٤. وسائل التغلب على التلوث الخلقي.
٥. دور المدرس في مواجهة التلوث الخلقي.

**الأساليب التدريبية :**

يتم التدريب من خلال الأساليب الآتية :

١. المحاضرة : يقوم المدرب بإعداد محاضرة عن مفردات التدريب التي كلف بها

٢. المناقشة.
٣. دراسة حالة.
٤. العرض.
٥. التقارير والبحوث.

## إسم المقرر الحوار الديمقراطي:

**المـدة:** عدد ساعات النظري (٤)

عدد ساعات العملي (٢)

**المقدمة**

من المسلم به هو ضرورة إسناد عملية التعليم على قاعدة الحوار الديمقراطي إذ لا يمكن لمجتمع ما أن يكون ديمقراطيا يؤمن بالحريات الخاصة والعامة وحقوق الإنسان ويتشبث بمنطق الاختلاف وشرعية الحوار والتسامح إلا إذا تربى على الديمقراطية الحقيقية سلوكا وعملا وتطبيقا، ولا يتأتى له ذلك إلا في المدرسة التي تعلم النشء مبادئ الديمقراطية السليمة وقوانين استعمالها ومعايير تمثلها وتطبيقها.

وهنا تبرز أهمية أن يناقش المدرس ويشجع على الحوار ويعطي الطلبة الفرصة لعرض خبراتهم وأن يتفهم المدرس أخطاء الطالب ويستقبلها بروح التسامح. ومن شأن التعددية الفكرية أن تفسح مجالا لإثراء المعرفة والتعليم، ويدرك الطالب أن ليس هناك نص وحيد للمعرفة مطلقا وقطعيا، وأن ثمة هناك وجهات نظر في تفسير الحقائق وتوظيفها. وبهذا أيضا تتولد المرونة الذهنية والانفتاح العقلي للمتغيرات والتحولات والاجتهادات. وهذا يحول المدرسة إلى ملاذ ديمقراطي تتفاعل داخله الرؤى ومختلف الوحدات داخل المدرسة، يرى "جون ديوي" أن المعلم بإمكانه خلق بيئة يفهم التلاميذ من خلالها الديمقراطية، إذ إن المدرسة في حد ذاتها تمثل حياة اجتماعية خاصة، ومن ثم يمكن للمدرس أن يسهم بدور أساسي في تعميق مفهوم الديمقراطية وتأصيله في سلوك الطلاب.

**الأهداف :**

**الهدف العام** : رفع كفاءة المتدربين في إدارة الحوار الديمقراطي.

**الأهداف السلوكية :**

جعل المتدرب قادراً على أن :

- يتعرف على أدب الحوار الديمقراطي.
- يتعرف على ضوابط الحوار الديمقراطي.
- يستوعب أهمية الحوار الديمقراطي.
- يحدد أهداف الحوار الديمقراطي.
- يتعلم كيفية إدارة الحوار الديمقراطي.
- يتقن أساليب إدارة الحوار الديمقراطي.

**مفردات المقرر:**

١. أدبيات الحوار الديمقراطي وضوابطه.
٢. أهمية الحوار الديمقراطي.
٣. أهداف الحوار الديمقراطي.
٤. دور المدرس في إدارة الحوار الديمقراطي.
٥. أساليب إدارة الحوار الديمقراطي.

**الأساليب التدريبية :**

يتم التدريب من خلال الأساليب الآتية :

١. المحاضرة: يقوم المدرب بإعداد محاضرة عن مفردات التدريب التي كلف بها
٢. المناقشة
٣. دراسة حالة
٤. العرض.
٥. تمثيل الأدوار.

## إسم المقرر: ثقافة التسامح

**المـدة:** عدد ساعات النظري (٤)

عدد ساعات العملي (٢)

**المقدمة**

إن من أهداف التربية تكوين أفراد مؤمنين ليعيشوا في مجتمع مؤمن لا تقوم المعاملة بين أفراده على المؤاخذة والمحاسبة والانتصار للذات والإنصاف لها في كل كبيرة وصغيرة، وإنما تقوم فيه المعاملة بين الأفراد على التسامح والتغاضي والصفح والصبر. وهذا ما دعت إليه عقيدة الإسلام، وحض عليه القرآن الكريم في قوله تعالى : ﴿ **وَلا تَسْتَوِي الْحَسَنَةُ وَلا السَّيِّئَةُ ادْفَعْ بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ فَإِذَا الَّذِي بَيْنَكَ وَبَيْنَهُ عَدَاوَةٌ كَأَنَّهُ وَلِيٌّ حَمِيمٌ {٣٤} وَمَا يُلَقَّاهَا إِلاَّ الَّذِينَ صَبَرُوا وَمَا يُلَقَّاهَا إِلاَّ ذُو حَظٍّ عَظِيمٍ** ﴾ (سورة فصلت،الآيتان ٣٤-٣٥) .

ولغة التسامح لا بد أن يتربى عليها الطالب منذ نعومة أظفاره حتى يشب على التسامح واحترام الأخر، وإذا كان للأسرة دور كبير في هذا المجال، فإن للمدرسة دوراً لا يقل أهمية عن دور الأسرة، وهنا يأتي دور المدرس في تنمية قيمة التسامح لدى طلابه

**الأهداف :**

**الهدف العام** :رفع كفاءة المتدربين في نشر مفاهيم ثقافة التسامح وترسيخها بين الطلاب.

**الأهداف السلوكية** : جعل المتدرب قادرا على أن :

- يحدد أنواع السلوك الإنساني.
- يحدد دوافع السلوك الإنساني المختلفة.
- يتعلم كيفية غرس الميل إلى التسامح مع الآخرين في سلوك طلابه.
- يتعرف على استراتيجيات إدارة الخلافات الشخصية.
- يتمكن من تعليم الطلاب كيفية تطبيق استراتيجيات إدارة الخلافات الشخصية داخل المدرسة.
- يتمكن من تحويل التنافس الفردي داخل الصف إلى تعاون جمعي.

**مفردات المقرر :**

١. أنواع السلوك الإنساني ودوافعه المختلفة .

٢. دور المدرس في غرس الميل إلى التسامح لدى الطلاب.

٣. استراتيجيات إدارة الخلافات الشخصية.

٤. دور المدرس في تعليم الطلاب تطبيق إستراتيجية إدارة الخلافات الشخصية.

٥. دور المدرس في تحويل التنافس الفردي إلى تعاون جمعي بين الطلاب.

**الأساليب التدريبية :**

يتم التدريب من خلال الأساليب الآتية:

١. المحاضرة.

٢. المناقشة.

٣. العرض.

٤. حل المشكلات.

# الفصل السادس

# الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات

**يتضمن هذا الفصل** :

## **الاستنتاجات** Conclusions :

في ضوء النتائج استنتجت الباحثة ما يأتي:

١. حاجة مدرسي المواد الاجتماعية، ومدرساتها إلى البرنامج التدريبي المقترح لتطوير مهاراتهم، ورفع مستوى أدائهم.

٢. إن عملية تحديد الاحتياجات التدريبية تعد أساسية في بناء البرامج التدريبية.

٣. ضرورة إشراك المتدربين في تحديد الاحتياجات التدريبية أثر كبير لزيادة فعالية البرامج التدريبية.

٤. جاء ترتيب مجالات الدراسة من حيث أولوية الاحتياجات التدريبية تنازليا كالآتي : المهاري، المعرفي، الوجداني.

## **التوصيات** Recommendations :

في ضوء نتائج البحث توصي الباحثة بالآتي:

١. ضرورة إعادة النظر في محتوى البرامج التدريبية الحالية التي تنفذها وزارة التربية، لتلبي حاجات المدرسين.

٢. يجب التوازن الدقيق بين الجانب النظري والتطبيقي في برامج تدريب المدرسين أثناء الخدمة.

٣. تطبيق البرنامج المقترح لمدة لا تقل عن (٣ سنوات)، ومتابعة آثاره وتأمين مستلزماته الدراسية بهدف تقويمه وتطويره.

٤. تدريب مدرسي المواد الاجتماعية على وفق الموضوعات الواردة في كل مجال وهي (المجال المهاري، المجال المعرفي ، المجال الوجداني).

٥. تقويم برامج الإعداد قبل الخدمة لمدرسي المواد الاجتماعية في ضوء الحاجات المحددة في هذه الدراسة.

٦. ضرورة التكامل والتنسيق بين برامج إعداد المدرسين وتدريبهم أثناء الخدمة.

٧. وضع نظام يكفل المتابعة المستمرة للتأكد من كفاءة المدرسين والمدرسات.

٨. إلزام المدرسين وتشجيعهم على الالتحاق بالبرامج التدريبية الهادفة إلى تطوير العملية التربوية.

٩. تنمية مهارات الحاسب والمهارات المتعلقة بتقنية الاتصالات والمعلومات وتطويرها لدى المدرسين.

١٠. التأكيد على الجانب الوجداني في البرامج التدريبية تأكيداً لدور المدرس كمربي يغرس القيم في الأجيال القادمة.

## المقترحات Suggestions :

في ضوء النتائج التي توصل إليها البحث الحالي واستكمالاً للجوانب التي لم يتناولها، تقترح الباحثة إجراء الدراسات الآتية:

١. إجراء دراسة مماثلة في بناء برنامج تدريبي لمعلمي المواد الاجتماعية في المرحلة الابتدائية في ضوء حاجاتهم من التدريب ومقارنة نتائجها بنتائج هذه الدراسة.

٢. إجراء دراسة مماثلة تتبعيه لمعرفة مدى نجاح تطبيق برنامج التدريب الحالي المبني في ضوء حاجات مدرسي المواد الاجتماعية في المجالات (المعرفي، والمهاري، و الوجداني).

٣. إجراء دراسة في تقويم برامج الإعداد قبل الخدمة لمدرسي المواد الاجتماعية في ضوء الحاجات المحددة في هذه الدراسة.

٤. إجراء دراسة تقويمية لبرامج التدريب المقدمة لمدرس المواد الاجتماعية بالمراحل المختلفة.

٥. إجراء دراسة لتعرف مشكلات التدريب أثناء الخدمة في العراق من وجهة نظر المتدربين.

## أولاً: المصادر العربية:

*** القرآن الكريم**

١. ابو حطب، فؤاد. **القدرات العقلية**، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، ١٩٩٠ م.

٢. الأحمد، خالد طه. **تكوين المعلمين من الإعداد إلى التدريب**، ط١ ،دار الكتاب الجامعي، العين، ٢٠٠٥م.

٣. الأمين، شاكر محمود وآخرون. **أصول تدريس المواد الاجتماعية**، جامعة بغداد، كلية التربية، ١٩٩٠م.

٤. الأنصاري، عيسى. **تجربة المؤسسة العامة للتعليم الفني والتدريب المهني في تلبية احتياجات سوق العمل**، دراسة مقدمة إلى مؤتمر الصناعيين السابع في دول الخليج العربية .الدوحة، قطر، ٢٠٠٨ م

٥. بارث، جيمس. **مناهج المواد الاجتماعية للمرحلتين الابتدائية والمتوسطة : النشاطات والمواد التعليمية**، ترجمة عبد الله بن إبراهيم ألعجاجي، جامعة الملك سعود، الرياض ١٩٩١ م.

٦. بشر، هشام بركات. **برنامج مقترح لتدريب معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية في ضوء الاتجاهات المعاصرة في مجال تدريب معلم الرياضيات** ، جامعة عين شمس كلية البنات، أطروحة دكتوراه غير منشورة ٢٠٠٥ م.

٧. بني صعب، وجيه القاسم. **مناهج تعليم ابتدائي**، المملكة العربية السعودية، وزارة التربية والتعليم، كلية التربية البدنية والرياضة، (د.ت).

٨. بن سعود، نعمت عبد المجيد. **التنمية المهنية للمعلم والاتجاهات المعاصرة فاعلية وتفعيل**، ورقة بحثية مقدمة إلى المؤتمر العلمي حول المعلم وتحديات العصر،٢٠٠٤م.

٩. البهواشي، السيد عبد العزيز. **تصور مقترح لتطوير النمو المهني في ضوء التغيرات المستقبلية في وظائف وأدوار المعلم وتجارب بعض الدول**، تكوين المعلم، المؤتمر العلمي السادس عشر، دار الضيافة، القاهرة،٢٠٠٤ م.

١٠. البياتي، عبد الجبار توفيق، وزكريا اثناسيوس. **الإحصاء الوصفي والاستدلالي في التربية وعلم النفس**، ط١، مطبعة مؤسسة الثقافة العمالية، بغداد، ١٩٧٧م.

١١. البيرماني، تركي خباز. **التدريس، فلسفته، أهدافه، تقنياته**، مكتبة طرابلس العلمية العالمية، طرابلس، الجماهيرية الليبية، د.ت.

١٢. البيرماني، تركي خباز، وبسام عبد الخالق. **الاحتياجات التدريبية لمديري المرحلة الثانوية في محافظة بابل**، دراسة مقدمة إلى جامعة بابل، كلية التربية، ٢٠٠٨م.

١٣. التميمي، عواد جاسم. **التدريب، مفهومة، أهميته، فلسفته، أهدافه، انواعة واساليبة**، دراسة مقدمة إلى المؤتمر التربوي الأول للتدريب، الجامعة المستنصرية، كلية التربية الأساسية، ٢٠٠٨م.

١٤. توفيق، عبد الرحمن. **مهارات أخصائي التدريب**، مركز الخبرات المهنية للإدارة بيمك، مصر ٢٠٠٥م.

١٥. الجابري، سالم بن حمود بن ناصر.**الاحتياجات التدريبية لمعلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الثانوية في سلطنة عمان**، جامعة السلطان قابوس كلية التربية، رسالة ماجستير غير منشورة ٢٠٠٢ م.

١٦. جابر، جابر عبد الحميد. **مناهج البحث في التربية وعلم النفس**، دار النهضة العربية، القاهرة، ١٩٩٦م.

١٧. جاب الله، منال عبد الخالق . **أخلاقيات مهنة المعلم في ضوء التحديات المستقبلية**، جامعة الملك سعود كلية التربية ،الرياض، ٢٠٠٦م.

١٨. الجاسر، عفاف صالح. **فاعلية برنامج تدريبي في تنمية كفايات إدارة الصف وتعديل الاعتقادات بشأنها وخفض حالة قلق التدريس لدى معلمات اللغة الانكليزية حديثات الخبرة في المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض**، جامعة الملك سعود، كلية التربية، أطروحة دكتوراه غير منشورة، ١٩٩٩م.

١٩. جبارة سميرة علي قاسم. **أساليب التنشئة الاجتماعية التي يتبعها معلمو التعليم الأساسي في مدينة تعز/اليمن كما يدركها المعلمون والتلاميذ**، جامعة اليمن، كلية التربية رسالة، ماجستير غير منشورة ، ٢٠٠٥م.

٢٠. الجبوري، حمدان مهدي عباس. **تقويم برنامج إعداد مدرس المواد الاجتماعية في كلية التربية من وجهة نظر الطلبة والتدريسيين**، جامعة بغداد، كلية التربية،رسالة ماجستير غير منشورة، ١٩٨٧ م.

٢١. الجحيشي، قيس محمد علي. **اثر برنامج تربوي في تغيير موقع الضبط الخارجي إلى داخلي لدى طلبة المرحلة الإعدادية**، جامعة الموصل، كلية التربية، أطروحة دكتوراه غير منشورة– ٢٠٠٤م.

٢٢. ألجنحي، علي بن فايز.**دور التربية في وقاية المجتمع من الانحراف الفكري**، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض،٢٠٠٧م.

٢٣. الحاوري، عبد الملك أحمد علي. **برنامج مقترح لتدريب معلمي التعليم الأساسي في مجال استخدام التقنيات المعاصرة في الجمهورية اليمنية**، جامعة الدول العربية رسالة ماجستير غير منشورة، ٢٠٠٧ م.

٢٤. حجازي، طارق عبد المنعم عبد الفتاح أحمد. **تصميم برنامج تدريبي لتوظيف تكنولوجيا التعليم لمعلمات مدارس الفصل الواحد**، جامعة حلوان، كلية التربية، رسالة ماجستير غير منشورة، ٢٠٠٥م.

٢٥. الحديثي، إحسان عمرمحمد. **بناء برنامج لمادة طرائق تدريس فروع التربية الإسلامية لطلبة أقسام طرائق تدريس القرآن الكريم والتربية الإسلامية في ضوء حاجات المدرسين إليها**، جامعة بغداد، كلية التربية،( ابن رشد) أطروحة دكتوراه غير منشورة– ٢٠٠٤م.

٢٦. الحدابي ،داوود. **الاحتياجات التدريبية لمعلمي العلوم في المرحلتين الإعدادية والثانوية في الجمهورية اليمنية**، التربية المعاصرة، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، ١٩٩٤م.

٢٧. الحسين، أحمد بن محمد بن سعد. **برنامج مقترح لتدريب معلمي المواد الاجتماعية في المرحلة الابتدائية في ضوء أسس المنهج التكاملي**، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، أطروحة دكتوراه غير منشورة، ٢٠٠٧م.

٢٨. حطاب، حسن. **التدريب والعملية التدريبية**، مكتب الفنون للطباعة بغداد، ١٩٩٢م.

٢٩. الحماحمي، محمد محمد. **التدريب أثناء الخدمة في المجال التربوي، التعليم – التربية البدنية**، ط١ مركز الكتاب للنشر،القاهرة ١٩٩٩م.

٣٠. حمادات، محمد حسن محمد، **السلوك التنظيمي والتحديات المستقبلية في المؤسسات التربوية**، ط١، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان، ٢٠٠٨م.

٣١. الحمداني،عبد الباري مايح ماضي. **بناء مقياس الشخصية السوية لدى طلبة الجامعة،** جامعة بغداد، كلية التربية(ابن رشد)، رسالة ماجستير غير منشورة،٢٠٠٤م.

٣٢. الحمدان، جاسم محمود، وسالم سعد ألهاجري. **اتجاهات معلمي ورؤساء أقسام التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية بدولة الكويت نحو الدورات التدريبية المقامة للمعلمين إثناء الخدمة لتطويرها،** مجلة العلوم الإنسانية العدد ٢٥، جون ،٢٠٠٦ م.

٣٣. حمزة، جنان مرزة. **المهارات التعليمية اللازمة لمعلمي ومعلمات المواد الاجتماعية في المرحلة الابتدائية من وجهة نظرهم،** جامعة بابل كلية التربية الأساسية، رسالة ماجستير غير منشورة ٢٠٠٥ م.

٣٤. الحميري، عبد القادر بن عبيد الله. **أثر برنامج الكتروني مقترح لتدريب معلمي العلوم على بعض إستراتيجيات التدريس الحديثة،** جامعة أم القرى، كلية التربية، أطروحة دكتوراه غير منشورة ٢٠٠٨ م.

٣٥. حميدة، فاطمة إبراهيم.**التعلم للإتقان وأثره على التحصيل في مادة الجغرافية بالمرحلة الثانوية،** دراسات تربوية، المجلد (٧)، الجزء (٤٦)، مصر، ١٩٩٢م.

٣٦. الخطيب احمد، ورداح الخطيب. **اتجاهات حديثة في التدريب،** ط١، مطابع الفرزدق التجارية، الرياض، ١٩٨٦ م.

٣٧. دانلسون، شارلوت. **تعزيز الممارسات المهنية، إطار للتدريس،** ترجمة عبد الله أبو لبدة، جامعة الإمارات العربية المتحدة( د.ت).

٣٨. الدبيان، عبد العزيز بن محمد.**الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الثانوية في الرياض بالمملكة العربية السعودية،** مجلة رسالة الخليج العربي العدد (١١١)، ٢٠٠٩م.

٣٩. درة، عبد الباري. **التدريب مفهومه ومدخل نظامي له،** رسالة المعلم (العدد ١، ٢ )، مجلد ٣٢، ١٩٩١ م.

٤٠. درويش، محمد إبراهيم. **بناء برنامج تدريبي لمدرسي اللغة العربية ومدرساتها في المرحلة الثانوية في الأردن في ضوء حاجاتهم من طرائق التدريس،** جامعة بغداد، كلية التربية(ابن رشد) أطروحة دكتوراه غير منشورة. ٢٠٠٤م.

٤١. الدوري، سامي عبد الفتاح رؤوف. **مدى إفادة مديري المدارس الثانوية من البرنامج التدريبي لإعداد المديرين،** جامعة بغداد، كلية التربية(ابن رشد)، رسالة ماجستير غير منشورة، ٢٠٠٢م.

٤٢. الدوري، وصال محمد جابر محمد. **فاعلية برنامج علاجي سلوكي معرفي في الصحة النفسية للطلاب الموهوبين**، جامعة بغداد كلية التربية( ابن رشد)، أطروحة دكتوراه غير منشورة، ٢٠٠٣م.

٤٣. دياب، سهيل رزق. **المدرس الجامعي _ الذي نريد _ مكانته وخصائصه وأدواره**. جامعة القدس المفتوحة، منطقة غزة التعليمية، بحث غير منشور، ٢٠٠٦ م.

٤٤. راجح، احمد عزت. **أصول علم النفس وتطبيقاته**، ط١١، دار المعارف، الإسكندرية. ١٩٩٩م.

٤٥. الراسبي، حمود بن ناصر. **التدريب والتأهيل الفلسفة والآليات**، ورقة عمل مقدمة ضمن فعاليات برنامج تطوير استراتيجيات التدريب التربوي وإدارته الدوحة،٢٠٠١ م.

٤٦. الربيعي، شذى قاسم نفل. **اثر ثلاثة أساليب علاجية في تحصيل طالبات الصف الرابع العام والاحتفاظ به في مادة التاريخ**، جامعة بغداد، كلية التربية (ابن رشد)، أطروحة دكتوراه غير منشورة ٢٠٠٣م.

٤٧. رياض، محمد حسن. **التدريب الإداري وآفاق تطويره في البلدان العربية**، بحث مقدم للمؤتمر العربي لتنمية الموارد البشرية والتدريب، منظمة العمل العربي، نوفمبر ٢٠٠١م.

٤٨. الزبيدي، إسماعيل جبار حمود. **بناء برنامج تدريبي لمدرسي اللغة العربية في ضوء حاجاتهم من طرائق التدريس**، جامعة بغداد، كلية التربية (ابن رشد)، أطروحة دكتوراه غير منشورة، ١٩٩٧م.

٤٩. الزغيبي، محمد. **تشعيب التعليم الثانوي**، الإدارة العامة للمناهج، وزارة التربية والتعليم،الرياض، ٢٠٠٣ م.

٥٠. زهران، حامد. **علم نفس النمو الطفولة والمراهقة**، عالم الكتب دار التراث العربي، لبنان ٢٠٠١م.

٥١. زويلف، مهدي. **حالات وبحث في الإدارة بين النظرية والتطبيق**، دار مجدلاوي للنشر، عمان، ١٩٩٦ م.

٥٢. سالم،عطية عبد الواحد. **فاعلية البرامج التدريبية في مواجهة متطلبات العولمة**، ورقة بحثية مقدمة للملتقى العربي السابع حول الاتجاهات الحديثة في الاستشارات والتدريب الذي نظمته المنظمة العربية للتنمية الإدارية خلال الفترة من ٦ – ٩ / ٧ / ٢٠٠٨ م.

٥٣. السرخسي، إبراهيم. **البرنامج الموحد لتدريس الجغرافية والتاريخ الإسلامي، رسالة المعلم**، المجلد الثالث والعشرون، العددان الخامس والسادس، وزارة التربية والتعليم ،الأردن ،١٩٨٧م.

٥٤. سعادة، جودت احمد. **مناهج الدراسات الاجتماعية**، دار العلم للملايين، بيروت، ١٩٨٤م.

٥٥. سعادة، جودت احمد، وغازي جمال خليفة. **فعالية الدورات التدريبية وتقديرات الموجهين لمعلمي الجغرافيا، في اكتساب طلبة الصف الأول الثانوي بسلطنة عمان لمهارة قياس المسافات والمساحات على الخريطة الجغرافية**، مجلة اتحاد الجامعات العربية العدد ٣٦ ربيع الأول ١٩٩٩ م.

٥٦. سعادة، جودت احمد، وعبد الله محمد إبراهيم. **المنهج المدرسي المعاصر**، ط٤، دار الفكر، عمان، الأردن، ٢٠٠٤م.

٥٧. سعادة، يوسف جعفر، **تطوير برامج الإعداد المهني لمعلم المواد الاجتماعية**، وكالة المطبوعات، الكويت، ١٩٨٦م.

٥٨. السعدون، عادلة علي ناجي. **اثر الأساليب العلاجية للتعلم من اجل التمكن في التحصيل والاتجاه نحو مادة التربية الإسلامية لدى طلبة المرحلة المتوسطة**، جامعة بغداد، كلية التربية / ابن رشد، (أطروحة دكتوراه غير منشورة) ٢٠٠٣م.

٥٩. السكران، محمد احمد. **أساليب تدريس الدراسات الاجتماعية**، دار الشروق، للنشر والتوزيع، الأردن ،٢٠٠٠م.

٦٠. سلامة، عبد الحافظ محمد. **وسائل الاتصال والتكنولوجيا في التعليم**، ط٢ دار الفكر، الأردن، ١٩٩٨ م.

٦١. سمور، رياض يوسف. **دور برنامج المدرسة وحدة تدريب في النمو المهني للمعلمين** دراسة تقويمية، مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية) المجلد ١٤، العدد ٢، يونيه ٢٠٠٦م.

٦٢. السيد، رضا. **نظرة مستقبلية في تحديد الاحتياجات التدريبية**، وقائع المؤتمر السنوي الثامن عن الإدارة وآفاق المستقبل، وايد سيرفس للاستشارات والتطوير الإداري، القاهرة، ١٩٩٨م.

٦٣. ألشريفي، شافي حسين علي. **بناء برنامج تدريبي لإدارات معاهد إعداد المعلمين والمعلمات في العراق في ضوء كفاياتهم الإدارية**، جامعة بغداد، كلية التربية(ابن رشد)، أطروحة دكتوراه غير منشورة، ٢٠٠٣م.

٦٤. الشريف، وضحاء بنت سعد بن عبيد. **الاحتياجات التدريبية لمشرفات الصفوف المبكرة في منطقة الرياض من وجهة نظرهن**، مدخل لبناء برنامج تدريبي، جامعة الملك سعود، كلية التربية، رسالة ماجستير غير منشورة، ٢٠٠٤م.

٦٥. الشرهان: جمال عبد العزيز، **الانترنيت كأحد مراكز مصادر التعلم الحديثة**، الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم، المجلد، ٩، ١٩٩٦م.

٦٦. شريف، غانم سعيد، وحنان عيسى سلطان. **الاتجاهات المعاصرة في التدريب أثناء الخدمة التعليمية**، ط١ دار العلوم للطباعة والنشر، الرياض، ١٩٨٣م.

٦٧. الشهري، عبدا لله أبو عراد. **فعالية الإرشاد الانتقائي في التقليل من مستوى سلوك العنف لدى المراهقين**، جامعة أم القرى، كلية التربية، أطروحة دكتوراه غير منشورة، ٢٠٠٨م.

٦٨. الضبع، محمود.**المناهج التعليمية: صناعتها وتقويمها**، ط١، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، ٢٠٠٦م.

٦٩. الطائي، هدى عبد الرزاق. **اثرُ استخدامِ دَائرة التعلَّم وَأنموذج هِيلدا تابا في اِكتساب مَفَاهيم مَادِة التربيةِ الإسلامية لدى طَالباتِ الصَّف الرابع الإعدادي والاحتَفاظ بها**، كلية التربية(ابن رشد)، أطروحة دكتوراه غير منشورة، ٢٠٠٤ م.

٧٠. الطعاني، حسن. **التدريب :مفهومه وفعالياته، بناء البرامج التدريبية وتقويمها** ،ط١، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، ٢٠٠٢ م.

٧١. عايش، محمد زيتون. **أساليب تدريس العلوم**، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، ١٩٩٠م.

٧٢. عايش، احمد جميل. **تطبيقات في الإشراف التربوي**،ط١، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، ٢٠٠٨ م.

٧٣. العاجز، فؤاد على. **تقويم دورات تدريب معلمي المرحلة الثانوية أثناء الخدمة من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين بمحافظات غزة**، بحث مقدم إلى المؤتمر العلمي السادس

عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس (تكوين المعلم) في الفترة من ٢١ – ٢٢ يوليو ٢٠٠٤م.

٧٤. عبد العاطى، إسماعيل محمد. **أسس نظرية وعملية مشتركة لتطوير مناهج التربية الدينية الإسلامية**، ورقة عمل مقدمة إلى ورشة العمل الإقليمية لتطوير مناهج التربية الدينية وتحديثها وفق المعارف التربوية المستجدة القاهرة(٢٠ – ٢٤) يوليو ٢٠٠٩ م.

٧٥. عبد الباقي، صلاح الدين. **إدارة الموارد البشرية**، الدار الجامعية، الإسكندرية، ٢٠٠٠م.

٧٦. عبد الرضا، نجدت عبد الرؤوف. **اثر استعمال الخرائط الصّم والنماذج المجسّمة في اكتساب تلميذات الصف الخامس الابتدائي المفاهيم والمهارات الجغرافية**، جامعة بغداد كلية التربية( ابن رشد)، أطروحة دكتوراه غير منشورة، ٢٠٠٣م.

٧٧. عبد القادر، عبد الرازق مختار محمود. **فعالية برنامج تدريبي مقترح في إكساب معلمي اللُّغة العربية مهارات استخدام الذكاءات المتعددة في تدريسهم وأثره علي التحصيل وتنمية الإبداع اللُّغوي لدى تلاميذهم**، مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، العدد (١)، المجلد ٢٣، ٢٠٠٧ م.

٧٨. عبيد، جمانة محمد. **المعلم، إعداده، تدريبه كفاياته**، ط١، دار الصفا للنشر والتوزيع، عمان الأردن، ٢٠٠٦ م.

٧٩. عبيدات، سهيل أحمد. **إعداد المعلمين وتنميتهم**، جدارا للكتاب الجامعي، عمان الأردن، ٢٠٠٧ م.

٨٠. العبيدي، بشرى محمد حسن. **الكفايات التدريسية اللازمة لمدرسات التربية الأسرية في المرحلة الثانوية**، جامعة بغداد، كلية التربية للبنات، رسالة ماجستير غير منشورة، ٢٠٠٤م.

٨١. العجيلي، صباح حسين، وآخرون. **القياس والتقويم**، دار الحكمة للطباعة والنشر، ١٩٩٠ م.

٨٢. عدس، محمد عبد الرحيم. **المعلم الفاعل والتدريس الفعال**، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان الأردن، ١٩٩٦ م.

٨٣. العنزي، فريح عويد. **العدوانية وعلاقتها ببعض سمات الشخصية في مرحلة المراهقة**، المجلة التربوية، جامعة الكويت، المجلد ١٩، العدد ٧٣، ٢٠٠٤م.

٨٤. عليان يحيى مصطفى، وعثمان محمد غنيم. **مفاهيم وأساليب البحث العلمي النظرية والتطبيقية**، ط١، دار الصفاء للطباعة والنشر، عمان ، ٢٠٠٠ م.

٨٥. عليمات، محمد عليان، **الاتجاهات الحديثة في التعليم والتدريب والإدارة** ط١، دار الخواجا للنشر والتوزيع، عمان، ١٩٩١م.

٨٦. عودة، احمد سليمان، وفتحي حسن ملكاوي. **أساسيات البحث العلمي في التربية ومناهجه والتحليل الإحصائي لبياناته**، الزرقاء، مكتبة المنار،١٩٨٧م.

٨٧. غنيمة، محمد متولي. **القيمة الاقتصادية للتعليم في الوطن العربي** " دراسات وبحوث " : سياسات وبرامج إعداد المعلم العربي وبنية العملية التعليمية التعلمية، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ١٩٩٦م .

٨٨. فرحان، سحر سعيد صالح. **برنامج مقترح لتنمية بعض القيم لمنهج التاريخ العربي الإسلامي لطالبات الصف الأول – معهد إعداد المعلمات**، جامعة بغداد، كلية التربية( ابن رشد)، أطروحة دكتوراه غير منشورة، ٢٠٠٤م .

٨٩. الفقي، ممدوح سالم محمد. **برنامج تدريبي مقترح معد وفق أسلوب النظم لتوظيف مهارات الاتصال التعليمي الالكتروني لدى أخصائي تكنولوجيا التعليم**، جامعة القاهرة، معهد الدراسات التربوية، رسالة ماجستير غير منشورة، ٢٠٠٥م .

٩٠. قراقزة، محمود عبد القادر. **مهنتي كمعلم**، الدار العربية للعلوم، بيروت، ١٩٩٦ م.

٩١. القيسي، أحمد بهجت أحمد. **بناء برنامج تدريبي للمشرفين الاختصاصيين الإداريين في ضوء كفاياتهم الإدارية**، جامعة بغداد كلية التربية( ابن رشد)، رسالة ماجستير غير منشورة، ٢٠٠٦م.

٩٢. قيس، ناجي بسطويسي احمد، **الاختبارات والقياس ومبادئ الإحصاء في المجال الرياضي**، مطبعة جامعة بغداد، ١٩٨٤م.

٩٣. كاظم، عبد الرحمن إسماعيل. **التدريب أثناء الخدمة، مفهومة، أهدافه، أهميته للعاملين في التعليم**، الجمهورية العراقية وزارة التربية، ١٩٨٥م.

٩٤. كاظم، شيماء حمزة، **تقويم برنامج إعداد معلمي المواد الاجتماعية في كلية التربية الأساسية من وجهة نظر الطلبة والتدريسيين**، جامعة بابل، كلية التربية الأساسية، رسالة ماجستير غير منشورة، ٢٠٠٤ م.

٩٥. الكناني، عايد كريم عبد عون. **مقدمة في الإحصاء وتطبيقات SPSS** ،ط١، دار الضياء للطباعة والتصميم، العراق، النجف، ٢٠٠٨ م.

٩٦. الكندي، ناصر صالح. **الاحتياجات التدريبية للمعلمين الأوائل بمدارس التعليم الثانوي العام بسلطنة عمان من وجهة نظرهم ووجهة نظر المشرفين التربويين**، جامعة السلطان قابوس، كلية التربية، رسالة ماجستير غير منشورة، ٢٠٠٣م.

٩٧. كمب، جيرولد. **تصميم البرامج التعليمية**، ترجمة احمد خيري كاظم، القاهرة، دار النهضة العربية ١٩٩١م.

٩٨. لزام، صاحب ساجت زغير. **المشكلات التي واجهها المعلمون المشاركون في الدورات التدريبية في المديرية العامة للتربية في محافظة كربلاء من وجهة نظرهم**، دراسة مقدمة إلى عمادة معهد التدريب والتطوير التربوي،بحث غير منشور، ٢٠٠١م

٩٩. اللقاني، احمد حسين، وبرنس احمد رضوان، **تدريس المواد الاجتماعية**، عالم الكتب، القاهرة، ١٩٨٤م.

١٠٠. المانع، عزيزة، **دراسة ميدانية لمشكلات عنف الطلاب وأسبابها في المرحلتين المتوسطة والثانوية في مدارس المملكة العربية السعودية**، دراسة مقدمة إلى جامعة الملك سعود ،٢٠٠٨م.

١٠١. مبارك، بديع محمود، **تخطيط برامج التدريب في أثناء الخدمة لمعلمي المرحلة الابتدائية في العراق**، جامعة عين شمس، كلية التربية، مطبعة الأمة، القاهرة مصر، ١٩٧٥م.

١٠٢. المحيسن، إبراهيم بن عبد الله. **خطة معاصرة لتدريب معلمي العلوم على استخدام الحاسب الآلي في التدريس**، دراسة مقدمة إلى جامعة الملك عبد العزيز فرع المدينة المنورة،١٤١٦ هـ.

١٠٣. مرعي، توفيق احمد، وبلقيس احمد، **الميسر في علم النفس الاجتماعي**، ط ١، دار الفرقان، عمان، ١٩٨٢ م.

١٠٤. مزاحم، عبد الحسين. **بناء برنامج لتدريب المدرسين غير المؤهلين تربويا (مهنيا) في أثناء الخدمة في العراق**، جامعة بغداد، كلية التربية (ابن رشد)، أطروحة دكتوراه غير منشورة، ١٩٨٨ م.

١٠٥. المسعودي، محمد حميد مهدي، **تقويم أداء مدرسي الجغرافية في المرحلة المتوسطة في ضوء المهارات الجغرافية**، جامعة بابل، كلية التربية الأساسية، رسالة ماجستير غير منشورة، ٢٠٠٢م.

١٠٦. المشيقح، عبد الرحمن بن صالح. **الثبات والتغير في منهج مدرسة المستقبل**، ورقة عمل مقدمة لندوة مدرسة المستقبل، كلية التربية - جامعة الملك سعود، في الفترة ، ٢٢-٢٣ أكتوبر ٢٠٠٢م.

١٠٧. المطلس، عبده. **المناهج التعليمية وواقعها في اليمن**، ط٢، المنار للطباعة، صنعاء ، الجمهورية اليمنية، ١٩٩٦م.

١٠٨. المفرج، بدرية وآخرون، **الاتجاهات المعاصرة في إعداد المعلم وتنميته مهنيا**، وزارة التربية، وحدة بحوث التجديد التربوي، الكويت، ٢٠٠٧ م.

١٠٩. موسى، محمد محمود، و محمد جابر قاسم. **الكفايات التدريسية لمعلم اللغة العربية**، مجلة القراءة والمعرفة، القاهرة العدد (٢)، ٢٠٠٠م.

١١٠. موسى، محمود عبد اللطيف. **الدافعية للتدريب الإداري في ضوء التحديات العالمية والمحلية**، الدار العالمية للنشر،القاهرة ، ٢٠٠٦م.

١١١. المؤتمر الوطني لتطوير التعليم. **التنمية المهنية والتدريب أثناء الخدمة**، التقرير الفتري الأول، وزارة التربية، الكويت، ٢٠٠٧م.

١١٢. النجار، حسن عبد الله. **برنامج مقترح لتدريب أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأقصى على مستحدثات تكنولوجيا التعليم في ضوء احتياجاتهم التدريبية**، مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية) المجلد ١٧، العدد ١، يناير ٢٠٠٩م.

١١٣. النعيمي، شهرزاد محمد شهاب. **بناء برنامج تطويري لمديري المدارس الابتدائية في محافظة نينوى في ضوء تقويم أدائهم لمهارات القيادة الإدارية والتربوية**، جامعة الموصل، كلية التربية، رسالة دكتوراه غير منشورة، ٢٠٠٥م.

١١٤. هبة، جيهان غني كاظم. **بناء وتطبيق برنامج لتنمية المهارات التدريسية اللازمة لطلبة قسم التاريخ / المرحلة الرابعة في كلية التربية/جامعة بابل**، جامعة بابل، كلية التربية،رسالة ماجستير غير منشورة، ٢٠٠٨ م.

١١٥. هندام، يحيى، وجابر عبد الحميد جابر. " **المناهج أسسها، تخطيطها، تقويمها**، ط٢، دار النهضة المصرية، القاهرة، ١٩٧٨م.

١١٦. الوطيفي، كامل شكير. **تقويم برامج التدريب في جامعة بابل من وجهة نظر المتدربين**، مجلة جامعة بابل العلوم الإنسانية، المجلد ١٥، العدد١، أيار ٢٠٠٨ م.

١١٧. ياغي، محمد عبد الفتاح. **التدريب الإداري ،بين النظرية والتطبيق**، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية، ١٩٩٦ م.

١١٨. يوسف، عبد القادر. **تنمية الكفاءات التربوية**، دار الكاتب العربي، القاهرة ،١٩٨٣م.

## ثانياً : مصادر الشبكة المعلوماتية( الانترنيت):

١١٩. البيرماني، تركي خباز. **المناهج العراقية بين الواقع والطموح**، الحوار المتمدن – العدد: ٢١٠٣ – ١٨ / ١١ / ٢٠٠٧

( http://www.ahewar.or g/debat/show.art.asp?aid=115754 )

١٢٠.جمال، راندا. **مفهوم العدل والتسامح**، الحوار المتمدن – العدد: ٢٥٤٣ / ٣١ / ١ / ٢٠٠٩م.( http://www.ahewar.org/debat/show.art.asp?aid=161381 )

١٢١.الحارث، عبد الحميد حسن.**الأبعاد التربوية والنفسية والاجتماعية لثقافة التسامح**، ٢٠٠٧م، ( www.almashhed.com/vb/showthread.php).

١٢٢.الحمادي، عماد بن عبد العزيز. **التعليم عن بعد وتدريب المعلمين**، ٢٠٠٨ م.

( http:/faculty.ksu.edu.sa/ aljarf /Research% 20 library %D8 ).

١٢٣.حمداوي، جميل، **التربية والديمقراطية، ١٩/ ٣/** ٢٠٠٩، موقع انترنيت،

(http://www.doroob.com/?p=35390)

١٢٤.ساعد، صباح. **تدريب المعلمين أثناء الخدمة**، ٢٠٠٩/٠٨/٣١.

( صباح-ساعد http://knol.google.com/k//-/d4asdrv9w95x/0#)

١٢٥.الشمري، عبد العزيز. **تدريب المعلمين ودعم النشاط غير الصفي وتحسين البيئة المدرسية وتطوير المناهج في السعودية**، ١٦ ابريل ٢٠٠٧،

( http://www.aawsat.com/details.asp?section )

١٢٦.علي، حمود علي، **رؤية حديثة لأدوار المعلم المتغيرة في ضوء تحديات العولمة**، ورقة عمل مقدمة لندوة العولمة وأولويات التربية، جامعة الملك سعود، الرياض ٢٠٠٤ م.

(http://www.taif1.com/vb/showthread.php?t=21886 )

١٢٧.كيفرت، سهام. **إعداد وتدريب المعلمين في الوطن العربي**، كنانة اون لاين١٥ سبتمبر ٢٠٠٧ م. (http://kenanaonline.com/SahamAlkefarat )

## ثالثاً : المصادر الأجنبية

128. Baker, W. & Others,” **Technology in the classroom : from theory to practice** “Educom Review, Vol 32, No 5, Sep – Oct. 1997.

129. Deryn, W. & Dived T. : **Integrating Information Technology in to Education**, Chapman & Hall , 1995.

130. Fullan ,M. ”**the new meaning of educational change”**, Cassell, London, 1991.

131. ———, M. **"Turning systemic on its head"**. Phi Delta Kappan, 1996.

132. Gardner, J. **it trends in teacher Education Worldwide**. Journal of Computer Assisted Learning, Vol. 11, No . 1,1995.

133. Gllasser, w. **the Quality of School Teacher** , New York, Harper Collins, 1993.

134. Harris , B.M .et al ."**In Service Education A Guide to Better**" Practice Englewood Gliffs , N, Prentice Hill, 1969.

135. Joyce, Bruce & Others: "**The self learning school, Alexandria Virginia**": ASCD,1993.

136. Sharp, M. **Philosophy In the class room**, 2nd ed Philadelphia tample University press.1981

137. Stephens , T.M. “ **Personal Behavior and Professional Ethics Implications for Special Educators“** Journal of Leering Disabilities, Vol. 18 ،No. 4, 1985.

138. Sutherland, R., Hoyles, C. and Noss, R. **The Micro worlds Course: Rescription and Evaluation.** London, Institute of Education, University of London, 1991.

139. Sykes, G . "**Reform professional development**" , PhiDettakappa, Vol. 77, No. 7,1996.

140. UNESCO **:International Bureau of Education, Hilda Taba.** vol. 31,no. 4, December 2003.

**كتاب جامعة بابل إلى مديرية التربية في محافظة كربلاء ملحق (١)**

Republic of Iraq
Ministry of Higher Education
And Scientific Research
University of Babylon
Cpllege of Education

بسم الله الرحمن الرحيم

جمهورية العراق
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جـــامعة بـــابل
عمـــادة كلية التربية

العدد: ٧٠٩٤
التاريخ: ٩ / ١١ / ٢٠٠٧م

(( وثق ما تفعل واعمل ما توثق ))

إحالة الموجة الداخله // الايرو

إلى / المديرية العامة للتربية في محافظة كربلاء

م / تسهيل مهمة

تحية طيبة :

يرجى تسهيل مهمة طالبة الدراسات العليا / الماجستير سهام حميد موسى من اسم العلوم التربوية و النفسية / طرائق تدريس الاجتماعيات في كليتنا علما انها ما تزال مستمرة بالدراسة للعام الدراسي ٢٠٠٨/٢٠٠٩ .

... مع التقدير ...

رئاسة جامعة بابل
مجلس الكلية

د. عباس ديكان درويش
م. العميد للدراسات العليا

التعليم لعام
لرتخاذ مايلزم

نسخة منه إلى //
- مكتب السيد العميد / للتفضل بالاطلاع .. مع التقدير .
- الدراسات العليا .
- الصادرة .

ناهدة / ثناء

المديرية العامة للتربية كربلاء
التاريخ ٢٠٠٧/١١/١٢

البريد الالكتروني : bab_educ@yahoo.com ..... هاتف: ٢٤٩٦٢٠

**بسم الله الرحمن الرحيم** **ملحق (٢)**

**جامعة بابل**
**كلية التربية/ صفي الدين الحلي**
**قسم العلوم التربوية والنفسية**
**الدراسات العليا /الماجستير**
**طرائق تدريس المواد الاجتماعية/ التاريخ**

**م/ أستبانة استطلاعية**

**الأستاذ الفاضل**

**الأستاذة الفاضلة**

**تحية طيبة وبعد .**

تروم ألباحثة إجراء دراستها الموسومة بـ( بناء برنامج لتدريب مدرسي المواد ألاجتماعيه في ألمرحله الثانوية أثناء الخدمة وفقا لنظرية هيلدا تابا) ومن متطلبات الدراسة بناء استبانه لتحديد حاجات المدرسين، ولما عهدت الباحثة فيكم من خبرة ودراية في الموضوع، لذا فهي ترجو من حضراتكم تحديد تلك الحاجات من خلال الإجابة عن السؤال الآتي :

**ما الحاجات التي يطمح مدرس المواد ألاجتماعيه أن توفرها له الدورات التدريبية التي تقيمها إدارة التدريب والتأهيل والإشراف التربوي في المجالات الآتية:**

١. المجال المعرفي( المعارف والمهارات المعرفية)
٢. المجال المهاري (المهارات العملية التي يتطلبها عمل المدرس اليومي)
٣. المجال الوجداني (الأخلاقي)

**الباحثة**

**سهام حميد موسى**

أولاً : المجال المعرفي

ثانياً : المجال المهاري

ثالثاً : المجال الوجداني

**استبانه الحاجات التدريبية في صورتها الأولية** **ملحق (٣)**

**أولاً :المجـال المعرفـي :**

| ت | الفقـــرات |
|---|---|
| ١ | فلسفة التربية |
| ٢ | دور التربية في المجتمع |
| ٣ | مهام التربية الحديثة ومسؤولياتها |
| ٤ | أهداف تدريس المواد الاجتماعية |
| ٥ | التدريس الفعال وخصائص المدرسين الفعالين |
| ٦ | ادوار المدرس المتغيرة في ضوء تحديات العولمة |
| ٧ | الجانب النفسي للمتعلمين ( المراهقة ) |
| ٨ | إرشاد الطلاب وتوجيههم |
| ٩ | نظريات التعلم الحديثة |
| ١٠ | تهيئة وإغلاق الدرس |
| ١١ | إثارة دافعية الطلاب نحو التعلم وإطلاق قدراتهم الكامنة |
| ١٢ | الاتصال التربوي الفاعل |
| ١٣ | مهارات التفكير |
| ١٤ | صياغة الأسئلة الصفية وتوجيهها |
| ١٥ | الفروق الفردية بين الطلاب |
| ١٦ | توظيف الأحداث الجارية في التدريس |
| ١٧ | صعوبات التعلم وطرق معالجتها |
| ١٨ | مشكلات الطلاب السلوكية |
| ١٩ | التحولات الاجتماعية والثقافية وإثرها على المجتمع |
| ٢٠ | علاقة المدرسة بالمجتمع ودور المدرس في توطيدها |
| ٢١ | التنشئة الاجتماعية وأثرها على الأفراد |

**ثانياً : المجـال المهـاري**

| ت | الفقـــرات |
|---|---|
| ١ | تخطيط التدريس |
| ٢ | ترجمة الأهداف العامة إلى أهداف سلوكية |
| ٣ | مهارة تحليل محتوى المادة الدراسية |
| ٤ | إدارة الصف إدارة فعالة |
| ٥ | استخدام طرائق تدريس حديثة |
| ٦ | تصميم واستعمال الوسائل التعليمية |
| ٧ | مهارة رسم الخرائط |
| ٨ | جذب انتباه الطلاب نحو الدرس. |
| ٩ | استخدام أساليب علاجية لمنخفضي التحصيل |
| ١٠ | إجراء البحوث بالطريقة العلمية. |
| ١١ | استخدام المكتبة والاستفادة منها. |
| ١٢ | إتقان استخدام التكنولوجيا المعاصرة ( الحاسب الآلي والانترنيت ) |
| ١٣ | بناء الاختبارات التحصيلية وتطبيقها |
| ١٤ | اكتساب المعرفة من مصادرها المتنوعة أساليب( التعلم الذاتي) |

**ثالثاً : المجال الوجـداني**

| ت | الفقـــرات |
|---|---|
| ١ | أخلاقيات المهنة |
| ٢ | تقدير أهمية الوقت واستغلاله بشكل مثالي |
| ٣ | التقيد بالخطاب التربوي في التعامل مع الطلاب |
| ٤ | ممارسة النقد البناء داخل الصف. |
| ٥ | التأثير الايجابي في الطلاب وإعدادهم خلقياً |
| ٦ | التعاون الإنساني مع أولياء أمور الطلاب |
| ٧ | رعاية الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة والتعاون معهم |
| ٨ | تفضيل المصلحة العامة على المصلحة الشخصية |
| ٩ | تقبل آراء الآخرين وإشاعة مبدأ الديمقراطية في الحوار |
| ١٠ | تفاؤل المدرس والعمل من أجل رفع مستوى الطلاب |
| ١١ | مراعاة مبدأ العدالة والمساواة في تقديم الدعم المعنوي للطلاب |
| ١٢ | ترسيخ حب الوطن والانتماء إليه لدى الطلاب |
| ١٣ | توعية الطلاب بأهمية التعايش مع التعددية الثقافية |
| ١٤ | مراعاة حقوق الإنسان |
| ١٥ | نشر ثقافة التسامح بين الطلاب |
| ١٦ | الانفتاح على التجارب الإنسانية والاستفادة الايجابية منها. |

**بسم الله الرحمن الرحيم**

**جامعة بابل**
**كلية التربية/ صفي الدين الحلي**
**قسم العلوم التربوية والنفسية**
**الدراسات العليا /الماجستير**
**طرائق تدريس المواد الاجتماعية/ التاريخ**

**ملحق ( ٤)**

**استبانه أراء الخبراء في تحديد صلاحية الحاجات التدريبية لمدرسي المواد الاجتماعية**

**الأستاذ الفاضل .....المحترم.**

**يهدف البحث الحالي إلى بناء برنامج لتدريب مدرسي المواد الاجتماعية أثناء الخدمة وفقاً لنظرية هيلدا تابا.** ولتحديد الحاجات التدريبية، أجرت الباحثة دراسة استطلاعية على عينة شملت عدداً من التدريسيين التربويين، ومشرفين ومدرسين فضلا عن مطالعة الأدبيات المتوافرة في هذا المجال ومراجعة مديرية الإعداد والتدريب، وقد توصلت إلى قائمة الحاجات المرفقة طيا وبالنظر لما تعهده فيكم من مكانة علمية وسعة اطلاع في هذا المجال رأت أن تستعين بآرائكم السديدة في تحديد صلاحية هذه الحاجات من عدمها أو تغييرها وزيادة ما تراه مناسبا من الحاجات التي تتفق هي والبرنامج . آملين أن ينال الموضوع اهتمامكم مع جزيل الشكر و الامتنان.

**ملاحظة: ( خطوات هيلدا تابا في بناء البرامج هي)**

- **تحديد الحاجات**
- **صياغة الأهداف**
- **اختيار المحتوى**
- **تنظيم المحتوى**
- **اختيار خبرات التعلم**
- **تنظيم خبرات التعلم**
- **التقويم**

الباحثة

سهام حميد موسى

**أولاً :المجـال المعرفــي :**

| ت | احتاج للتدريب لتنمية مهاراتي المعرفية في : | صالحة | غير صالحة | الملاحظات |
|---|---|---|---|---|
| ١ | فلسفة التربية | | | |
| ٢ | دور التربية في المجتمع | | | |
| ٣ | مهام التربية الحديثة ومسؤولياتها | | | |
| ٤ | أهداف تدريس المواد الاجتماعية | | | |
| ٥ | التدريس الفعال وخصائص المدرسين الفعالين | | | |
| ٦ | ادوار المدرس المتغيرة في ضوء تحديات العولمة | | | |
| ٧ | الجانب النفسي للمتعلمين ( المراهقة ) | | | |
| ٨ | إرشاد الطلاب وتوجيههم | | | |
| ٩ | نظريات التعلم الحديثة | | | |
| ١٠ | تهيئة وإغلاق الدرس | | | |
| ١١ | إثارة دافعية الطلاب نحو التعلم وإطلاق قدراتهم الكامنة | | | |
| ١٢ | الاتصال التربوي الفاعل | | | |
| ١٣ | مهارات التفكير | | | |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| ١٤ | صياغة الأسئلة الصفية وتوجيهها | | | |
| ١٥ | الفروق الفردية بين الطلاب | | | |
| ١٦ | توظيف الأحداث الجارية في التدريس | | | |
| ١٧ | صعوبات التعلم وطرق معالجتها | | | |
| ١٨ | التعامل مع مشكلات الطلاب السلوكية | | | |
| ١٩ | التحولات الاجتماعية والثقافية وإثرها على المجتمع | | | |
| ٢٠ | علاقة المدرسة بالمجتمع | | | |
| ٢١ | التنشئة الاجتماعية وأثرها على الأفراد | | | |
| | حاجات أخرى تود إضافتها | | | |

**ثانياً: المجال المهـاري :**

| ت | احتاج للتدريب لتنمية مهاراتي في : | صالحة | غيرصالحة | الملاحظات |
|---|---|---|---|---|
| ١ | تخطيط التدريس | | | |
| ٢ | ترجمة الأهداف العامة إلى أهداف سلوكية | | | |
| ٣ | تحليل المحتوى المادة الدراسية | | | |
| ٤ | إدارة الصف إدارة فعالة | | | |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| ٥ | استخدام طرائق تدريس حديثة | | | |
| ٦ | تصميم واستعمال الوسائل التعليمية | | | |
| ٧ | مهارة رسم الخرائط | | | |
| ٨ | جذب انتباه الطلاب نحو الدرس | | | |
| ٩ | استخدام أساليب علاجية لمتدني التحصيل | | | |
| ١٠ | إجراء البحوث بالطريقة العلمية | | | |
| ١١ | استخدام المكتبة والاستفادة منها . | | | |
| ١٢ | إتقان استخدام التكنولوجيا المعاصرة( الحاسب الآلي والانترنيت ) | | | |
| ١٣ | بناء وتطبيق الاختبارات التحصيلية | | | |
| ١٤ | اكتساب المعرفة من مصادرها المتنوعة أساليب( التعلم الذاتي) | | | |
| | حاجات أخرى تود إضافتها | | | |

**ثالثاً: المجال الوجداني :**

| ت | احتاج للتدريب لتنمية اتجاهاتي في : | صالحة | غيرصالحة | الملاحظات |
|---|---|---|---|---|
| ١ | التحلي بأخلاقيات المهنة | | | |
| ٢ | تقدير أهمية الوقت واستغلاله بشكل مثالي | | | |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| ٣ | التقيد بالخطاب التربوي في التعامل مع الطلاب | | | |
| ٤ | ترسيخ حب الوطن والانتماء إليه لدى الطلاب | | | |
| ٥ | التأثير الايجابي في الطلاب وإعدادهم خلقيا | | | |
| ٦ | التعاون الإنساني مع أولياء أمور الطلاب | | | |
| ٧ | رعاية الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة والتعاون معهم | | | |
| ٨ | تفضيل المصلحة العامة على المصلحة الشخصية | | | |
| ٩ | تقبل آراء الآخرين وإشاعة مبدأ الديمقراطية في الحوار | | | |
| ١٠ | أهمية تفاؤل المدرس والعمل من أجل رفع مستوى الطلاب | | | |
| ١١ | مراعاة مبدأ العدالة والمساواة في تقديم الدعم المعنوي | | | |
| ١٢ | ممارسة النقد البناء داخل الصف | | | |
| ١٣ | توعية الطلاب بأهمية التعايش مع التعددية الثقافية | | | |
| ١٤ | مراعاة حقوق الإنسان | | | |
| ١٥ | نشر ثقافة التسامح بين الطلاب | | | |
| ١٦ | الانفتاح على التجارب الإنسانية والاستفادة الايجابية منها | | | |
| ١٧ | حاجات أخرى تود إضافتها | | | |

**ملحق (٥)**

## استبانه الحاجات التدريبية لمدرسي المواد الاجتماعية بصيغتها النهائية

| ت | المجـال المعرفي : |
|---|---|
| ١ | فلسـفة التربية. |
| ٢ | إدراك دور التربية في المجتمع. |
| ٣ | معرفة مهام التربية الحديثة ومسؤولياتها. |
| ٤ | التدريس الفعال وخصائص المدرسين الفعالين. |
| ٥ | مراعاة الجانب النفسي للمتعلمين ( المراهقة ). |
| ٦ | إرشاد الطلاب وتوجيههم. |
| ٧ | استعمال النظريات الحديثة في التعلم. |
| ٨ | تهيئة الدرس وإغلاقه. |
| ٩ | إثارة دافعية الطلاب نحو التعلم وإطلاق قدراتهم الكامنة. |
| ١٠ | إتقان مهارات الاتصال التربوي الفاعل. |
| ١١ | اكتساب مهارات تعليم التفكير للطلاب. |
| ١٢ | صياغة الأسئلة الصفية وتوجيهها. |
| ١٣ | مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب. |
| ١٤ | توظيف الأحداث الجارية والقضايا المعاصرة في التدريس. |
| ١٥ | تحليل صعوبات التعلم وطرق معالجتها لدى بعض الطلاب. |
| ١٦ | التعامل مع مشكلات الطلاب السلوكية. |

| ت | المجـال المـهاري |
|---|---|
| ١ | إعداد خطط تدريسية متنوعة يُراعى فيها أسس التخطيط الجيد. |
| ٢ | ترجمة الأهداف العامة إلى أهداف سلوكية. |
| ٣ | تحليل محتوى المادة الدراسية. |
| ٤ | إدارة الصف إدارة فعالة بما يحقق ايجابية المتعلم وتحسين بيئة التعلم. |

| | |
|---|---|
| ٥ | استخدام طرائق وأساليب حديثة في التدريس. |
| ٦ | تصميم واستعمال وسائل تعليمية باستخدام خامات البيئة. |
| ٧ | التمكن من ضوابط رسم الخرائط. |
| ٨ | جذب انتباه الطلاب نحو الدرس. |
| ٩ | استعمال أساليب علاجية لمنخفضي التحصيل. |
| ١٠ | إجراء البحوث بالطريقة العلمية. |
| ١١ | استعمال المكتبة والاستفادة منها. |
| ١٢ | إتقان استخدام التكنولوجيا المعاصرة ( الحاسب الآلي والانترنيت ). |
| ١٣ | بناء الاختبارات التحصيلية وتطبيقها على وفق المعايير الخاصة بالاختبارات الجيدة. |
| ١٤ | اكتساب المعرفة من مصادرها المتنوعة أساليب( التعلم الذاتي). |

| ت | المجـال الوجداني |
|---|---|
| ١ | التحلي بأخلاقيات مهنة التعليم. |
| ٢ | تقدير أهمية الوقت واستغلاله بشكل مثالي. |
| ٣ | ترسيخ حب الوطن والانتماء إليه لدى الطلاب. |
| ٤ | التأثير الايجابي في الطلاب وإعدادهم خلقياً. |
| ٥ | التعاون الإنساني مع أولياء أمور الطلاب. |
| ٦ | رعاية الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة والتعاون معهم. |
| ٧ | تقبل آراء الآخرين وإشاعة مبدأ الديمقراطية في الحوار. |
| ٨ | مراعاة مبدأ العدالة والمساواة في تقديم الدعم المعنوي للطلاب. |
| ٩ | ممارسة النقد البناء داخل الصف. |
| ١٠ | مراعاة حقوق الإنسان (الطالب). |
| ١١ | نشر ثقافة التسامح بين الطلاب. |
| ١٢ | الانفتاح على التجارب الإنسانية والاستفادة الايجابية منها. |

**بسم الله الرحمن الرحيم**

**ملحق ( ٦ )**

**جامعة بابل**
**كلية التربية/ صفي الدين الحلي**
**قسم العلوم التربوية والنفسية**
**الدراسات العليا /الماجستير**
**طرائق تدريس المواد الاجتماعية/ التاريخ**

**استبانه الاحتياجات التدريبية لمدرسي المواد الاجتماعية**

**أخي المدرس الكريم**

**أختي المدرسة الفاضلة**

**السلام عليكم ورحمة الله وبركاته**

**تحية طيبة.**

يهدف البحث الحالي إلى ( بناء برنامج تدريبي لمدرسي المواد الاجتماعية في أثناء الخدمة وفقاً لنظرية هيلدا تابا) ونظرا لكونكم مدرسين للمواد الاجتماعية ومعنيين بهذا البحث فانتم اقدر من غيركم في تحديد حاجاتكم التدريبية ، لذا تضع الباحثة بين أيديكم هذه الاستبانة راجية أن تولوها اهتمامكم بالإجابة عن فقراتها بصراحة ودقة تحقيقا لأهداف البحث، علما بان إجابتكم هذه لن يطلع عليها احد سوى الباحثة ولن تستخدم ألا لأغراض البحث العلمي.

مع جزيل شكري وامتناني.

**ملاحظة :**

**١- اختر الإجابة المناسبة وضع علامة (×) في المربع الموجود أمامها**

**٢- يرجى عدم ترك أية فقرة من فقرات الحاجات التدريبية دون إجابة**

الباحثة

سهام حميد موسى

| ت | المجال المعرفي :<br>أحتاج للتدريب لتنمية مهاراتي المعرفية في : | درجـة الاحتيـاج | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | كبيرة جداً | كبيرة | متوسطة | قليلة | قليلة جداً |
| ١ | فلسفة التربية | | | | | |
| ٢ | إدراك دور التربية في المجتمع | | | | | |
| ٣ | **معرفة** مهام التربية الحديثة ومسؤولياتها | | | | | |
| ٤ | التدريس الفعال وخصائص المدرسين الفعالين | | | | | |
| ٥ | مراعاة الجانب النفسي للمتعلمين ( المراهقة ) | | | | | |
| ٦ | إرشاد الطلاب وتوجيههم | | | | | |
| ٧ | استعمال النظريات الحديثة في التعلم | | | | | |
| ٨ | تهيئة الدرس وإغلاقه | | | | | |
| ٩ | إثـارة دافعيـة الطـلاب نحـو الـتعلم وإطـلاق قـدراتهم الكامنة | | | | | |
| ١٠ | إتقان مهارات الاتصال التربوي الفاعل | | | | | |
| ١١ | اكتساب مهارات تعليم التفكير للطلاب | | | | | |
| ١٢ | صياغة الأسئلة الصفية وتوجيهها | | | | | |
| ١٣ | مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب | | | | | |
| ١٤ | توظيف الأحداث الجارية **والقضايا المعاصرة** في التدريس | | | | | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| ١٥ | تحليل صعوبات التعلم وطرق معالجتها لدى بعض الطلاب | | | | | |
| ١٦ | التعامل مع مشكلات الطلاب السلوكية | | | | | |

| ت | المجال المهاري :<br>أحتاج للتدريب لتنمية مهاراتي في : | درجة الاحتياج | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | كبيرة جداً | كبيرة | متوسطة | قليلة | قليلة جداً |
| ١ | إعداد خطط تدريسية متنوعة يُراعى فيها أسس التخطيط الجيد | | | | | |
| ٢ | ترجمة الأهداف العامة إلى أهداف سلوكية | | | | | |
| ٣ | تحليل محتوى المادة الدراسية | | | | | |
| ٤ | إدارة الصف إدارة فعالة بما يحقق ايجابية المتعلم وتحسين بيئة التعلم. | | | | | |
| ٥ | استخدام طرائق وأساليب حديثة في التدريس | | | | | |
| ٦ | **تصميم واستعمال وسائل تعليمية باستخدام خامات البيئة.** | | | | | |
| ٧ | التمكن من ضوابط رسم الخرائط | | | | | |
| ٨ | جذب انتباه الطلاب نحو الدرس | | | | | |
| ٩ | استعمال أساليب علاجية لمنخفضي التحصيل | | | | | |
| ١٠ | إجراء البحوث بالطريقة العلمية | | | | | |
| ١١ | استعمال المكتبة والاستفادة منها | | | | | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| ١٢ | إتقان استخدام التكنولوجيا المعاصرة ( الحاسب الآلي والانترنيت ) | | | | | |
| ١٣ | بناء الاختبارات التحصيلية وتطبيقها على وفق المعايير الخاصة بالاختبارات الجيدة. | | | | | |
| ١٤ | **اكتساب المعرفة من مصادرها المتنوعة أساليب ( التعلم الذاتي)** | | | | | |

| ت | المجال الوجداني<br>أحتاج للتدريب لتنمية اتجاهاتي في : | درجة الاحتياج | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | كبيرة جداً | كبيرة | متوسطة | قليلة | قليلة جداً |
| ١ | التحلي بأخلاقيات مهنة التعليم | | | | | |
| ٢ | تقدير أهمية الوقت واستغلاله بشكل مثالي | | | | | |
| ٣ | ترسيخ حب الوطن والانتماء إليه لدى الطلاب | | | | | |
| ٤ | التأثير الايجابي في الطلاب وإعدادهم خلقياً | | | | | |
| ٥ | التعاون الإنساني مع أولياء أمور الطلاب | | | | | |
| ٦ | رعاية الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة والتعاون معهم | | | | | |
| ٧ | تقبل آراء الآخرين وإشاعة مبدأ الديمقراطية في الحوار | | | | | |
| ٨ | مراعاة مبدأ العدالة والمساواة في تقديم الدعم المعنوي للطلاب | | | | | |
| ٩ | ممارسة النقد البناء داخل الصف | | | | | |
| ١٠ | مراعاة حقوق الإنسان ( الطالب ) | | | | | |
| ١١ | نشر ثقافة التسامح بين الطلاب | | | | | |
| ١٢ | الانفتاح على التجارب الإنسانية والاستفادة الايجابية منها | | | | | |

**بسم الله الرحمن الرحيم**

**ملحق ( ٧ )**

**جامعة بابل**
**كلية التربية/ صفي الدين الحلي**
**قسم العلوم التربوية والنفسية**
**الدراسات العليا /الماجستير**
**طرائق تدريس المواد الاجتماعية/ التاريخ**

**استبانه أراء الخبراء في موضوعات ومفردات البرنامج التدريبي لمدرسي المواد الاجتماعية، ومدى صلاحيتها لتحقيق الأهداف**

**الأستاذ الفاضل .....المحترم .**

تهدف الدراسة الحالية إلى بناء برنامج تدريبي لمدرسي المواد الاجتماعية في أثناء الخدمة وفقا لنظرية هيلدا تابا. ولتحديد الحاجات التدريبية، أجرت الباحثة دراسة ميدانية على عينة من مدرسي المواد الاجتماعية، وقد حددت الباحثة أهداف البرنامج اعتماداً على هذه الحاجات وعلى ضوء هذه الأهداف حددت الباحثة موضوعات ومفردات البرنامج التدريبي إذ وضعت قائمة بالأهداف والموضوعات والمفردات راجية من حضراتكم بيان مدى صلاحية الفقرات في تحقيق الأهداف بوضع علامة ( √ ) في المربع المناسب وإبداء ملاحظاتكم القيمة حول صياغة أهداف البرنامج وموضوعاته ولكم مني جزيل الشكر والتقدير.

ملاحظة : **( خطوات هيلدا تابا في بناء البرامج هي)**

**تحديد الحاجات**
**صياغة الأهداف**
**اختيار المحتوى**
**تنظيم المحتوى**
**اختيار خبرات التعلم**
**تنظيم خبرات التعلم**
**التقويم**

**الباحثة**

**سهام حميد موسى**

## " موضوعات ومفردات برنامج تدريب مدرسي المواد الاجتماعية"

### أولا : المجال المعرفي

| ت | الأهـــــداف | الموضوعات | المفردات | صالحة | غيـــر صالحة | التعـديل المقترح |
|---|---|---|---|---|---|---|
| ١ | الهدف العام : إكساب المتدربين معارف ومهارات إثارة الدافعية للتعلم<br>الأهداف السلوكية:<br>جعل المتدرب قادرا على أن<br>– يتعرف على مفهوم الدافعية<br>– يحدد أنواع الدافعية<br>– يحدد وظائف الدافعية في العملية التعليمية<br>– يتعرف على مسببات انخفاض الدافعية للتعلم لدى الطلاب<br>– يحدد دور المدرس في إثارة الدافعية<br>– يحدد السمات الشخصية للمدرسيين الدافعيين<br>– يستخدم أساليب استثارة الدافعية وتحفيز الطلبة.<br>– يمارس تقنيات إثارة الدافعية داخل الصف | إثارة الدافعية للتعلم | – مفهوم الدافعية<br>– أنواع الدافعية<br>– وظائف الدافعية<br>– أثارة الدافعية الصفية<br>– أثارة الدافعية في بداية الدرس وإثنائه<br>– دور المدرس في أثارة دافعية الطلاب نحو التعلم<br>– سمات المدرسيين الدافعيين.<br>– أساليب استثارة الدافعية وتحفيز الطلبة.<br>– تقنيات إثارة الدافعية داخل الصف | | | |
| ٢ | الهدف العام : إكساب المتدربين معارف ومعلومات عن سيكولوجية المراهقة وكيفية التعامل مع المراهقين<br>الأهداف السلوكية:<br>جعل المتدرب قادرا على أن<br>– يتعرف على مفهوم المراهقة<br>– يفهم طبيعة المراهقة<br>– يصف التغيرات الجسمية للمراهق<br>– يحدد اثر التغيرات الجسمية على سلوك المراهقين<br>– يشخص حاجات المراهق<br>– يحدد أولاع المراهق واتجاهاته<br>– يجيد التعامل مع المراهقين | سيكولوجية المراهقة | – معنى المراهقة وطبيعتها<br>–التغيرات الجسمية للمراهق<br>–التربية الجنسية للمراهق<br>– حاجات المراهق<br>–أولاع المراهق واتجاهاته وقيمة<br>–المدرسة ومشكلات المراهقين | | | |
| ٣ | الهدف العام : يكتسب المتدربين مهارات ومعارف عن الفروق الفردية بين الطلبة وكيفية التعامل معها.<br>الأهداف السلوكية جعل المتدرب قادر على أن :<br>– يعرف الفروق الفردية<br>– يحدد أنواع الفروق الفردية<br>– يوضح الخصائص العامة للفروق الفردية.<br>– يحدد وسائل جمع المعلومات في الفروق الفردية<br>– يتعرف على أسباب الفروق الفردية<br>– يتمكن من مراعاة الفروق الفردية بين مستويات الطلبة | الفروق الفردية | – مفهوم الفروق الفردية<br>– أنواع الفروق الفردية<br>– الخصائص العامة للفروق الفردية.<br>– وسائل جمع المعلومات في الفروق الفردية<br>– أسباب الفروق الفردية | | | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| ٤ | الهدف العام : يكتسب المتدربون معلومات ومهارات واتجاهات ايجابية نحو الاتصال الفعال<br>الأهداف السلوكية:<br>جعل المتدرب قادرا على<br>- يتعرف على مفهوم الاتصال<br>- يصنف عناصر الاتصال الفعال<br>- يحدد مبادئ الاتصال الفعال<br>- يختار أشكال الاتصال المناسبة حسب الموقف<br>- يتعرف على الكفاءات المدعمة لعملية الاتصال<br>- يتعرف على مشكلات عدم التواصل<br>-يقدم مقترحات مناسبة لحل المشكلات | الاتصال التربوي الفاعل | - مفهوم الاتصال<br>- عناصر الاتصال<br>- وسائل الاتصال<br>- أنواع الاتصالات<br>- معوقات الاتصال<br>- وسائل التغلب على المعوقات<br>- مراحل عملية الاتصال | | | |
| ٥ | الهدف العام : رفع كفاءة المتدربين في تشخيص المشكلات السلوكية لدى بعض الطلبة وعلاجها .<br>الأهداف السلوكية:<br>جعل المتدرب قادرا على أن<br>- يتعرف على ابرز المشكلات السلوكية<br>- يحدد مظاهر المشكلات السلوكية<br>- يحلل أسباب المشكلات السلوكية<br>- يتعرف على علاج المشكلات السلوكية<br>- يحدد دور المدرس في علاج المشكلات السلوكية | المشكلات السلوكية | -المشكلات السلوكية الأكثر شيوعاً<br>- مظاهر المشكلات السلوكية<br>- أسباب المشكلات السلوكية<br>- طرق علاج المشكلات السلوكية<br>- الأساليب والفنيات المستخدمة في العلاج<br>- المدرس ودوره في علاج مشاكل الطلاب السلوكية<br>- المدرس ودوره في إكساب السلوك الجيد للطلبة | | | |

## ثانياً : المجال المهـاري

| ت | الأهـــداف | الموضوعات | المفـردات | صالحة | غير صالحة | التعديل المقترح |
|---|---|---|---|---|---|---|
| ١ | الهدف العام : تنمية مهارة المتدربين في استخدام الحاسب الآلي والانترنيت .<br>الأهداف السلوكية:<br>جعل المتدرب قادرا على أن :<br>- يتعرف على مكونات الحاسب الآلي.<br>- يتعرف على أنظمة التشغيل الآلي<br>- يجيد إنشاء ملفات الحاسب الآلي.<br>- يتقن إدارة ملفات الحاسب الآلي<br>-يتقن استخدام برامج الحاسب الآلي (*Word Microsoft، MicrosoftExcel ، Microsoft Power Point*) | التكنولوجيا المعاصرة | - مكونات الحاسب الآلي المادية والبرمجية.<br>- أنظمة التشغيل<br>- إنشاء وإدارة ملفات الحاسب الآلي<br>- برامج الحاسب الآلي<br>- شبكة المعلومات | | | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | -يتقن استخدام شبكة الإنترنت وتطبيقاتها المختلفة البحثية والمعلوماتية والاتصالية في عمليات البحث والاتصال وتبادل المعلومات | | | | | |
| ٢ | الهدف العام : تنمية مهارات المتدربين في علاج نقاط ضعف الطلبة<br>الأهداف السلوكية:<br>- جعل المتدرب قادرا على أن<br>- يحدد أسس البرامج العلاجية<br>- يشرح مفهوم أخطاء التعلم وأنواعها<br>- يحدد أسباب وقوع أخطاء التعلم لدى الطلاب<br>- يوضح طرق تشخيص أخطاء التعلم لدى الطلاب<br>- يصمم أنشطة تدريبية علاجية | التدريس العلاجي | معنى التدريس العلاجي<br>أسس البرامج العلاجية<br>عملية التشخيص<br>أخطاء التعلم<br>أساليب التعرف على أخطاء التعلم<br>عملية العلاج<br>تدريبات تطبيقية | | | |
| ٣ | الهدف العام : إكساب المتدربين معارف ومهارات عن الإدارة الفعالة للصف<br>الأهداف السلوكية:<br>جعل المتدرب قادرا على إن<br>- يتعرف على الإدارة الفعالة للصف.<br>- يحدد وظائف الإدارة الصفية وتأثيرها على عملية التعلم.<br>- يستخدم أساليب فعالة في إدارة الصف.<br>- يتمكن من تنظيم بيئة الصف.<br>- يستخدم الأساليب الفعالة في الضبط الصفي. | الإدارة الفعالة للصف | - الإدارة الصفية الفعالة<br>- وظائف الإدارة الصفية وتأثيرها على عملية التعلم.<br>-دور المدرس في تنظيم غرفة الصف وإدارتها<br>- دور المدرس في تنظيم البيئة المادية والنفسية والاجتماعية لغرفة الصف<br>- أنماط الضبط الصفي. | | | |
| ٤ | الهدف العام : تنمية معارف ومهارات المتدربين في التمكن من بناء وتطبيق وتصحيح الاختبارات وتحليل نتائجها وفق المعايير الخاصة بالاختبارات الجيدة<br>الأهداف السلوكية:<br>جعل المتدرب قادرا على أن<br>- يجيد التخطيط للاختبارات<br>- يصنف أنواع الاختبارات<br>- يحدد شروط ومواصفات الاختبار الجيد<br>- يتمكن من تطبيق الاختبار بصورة صحيحة<br>- يجيد تصحيح الاختبار<br>- يفسر نتائج الاختبار بصورة صحيحة | الاختبارات التحصيلية | - الإعداد والتخطيط للاختبارات<br>- أنواع الاختبارات<br>- شروط ومواصفات أللاختبار الجيد<br>- تطبيق الاختبار<br>- تصحيح الاختبار<br>- تفسير نتائج الاختبارات<br>- تطبيقات عملية | | | |
| ٥ | الهدف العام : تنمية مهارات المتدربين في استخدام وتصميم الوسائل التعليمية<br>الأهداف السلوكية:<br>جعل المتدرب قادرا على أن | الوسائل التعليمية | - الوسائل التعليمية المتوفرة في البيئة المحلية.<br>- القواعد التربوية في استخدام الوسائل التعليمية | | | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | - يستخدم الوسائل التعليمية الضرورية المتوفرة في البيئة المحلية.<br>- يحدد أسس اختيار الوسائل التعليمية<br>- يطبق القواعد التربوية في استخدام الوسائل التعليمية.<br>- يُحسِّن الوسائل التعليمية المتوفرة في البيئة المحلية.<br>- يصمم وسائل تعليمية مناسبة لموضوعات الدرس. | | - العوامل التي تسهم في زيادة فعالية الوسائل التعليمية<br>- إنتاج وتصميم وسائل تعليمية من خامات البيئة. | | | |

## ثالثاً: المجـــال الوجداني

| ت | الأهـــداف | الموضوعات | المفردات | صالحة | غير صالحة | التعديل المقترح |
|---|---|---|---|---|---|---|
| ١ | الهدف العام : إكساب المتدربين معارف وخبرات عن أخلاقيات مهنة التعليم وإكسابهم اتجاهات ايجابية في تمثلها<br>الأهداف السلوكية:<br>جعل المتدرب قادرا على أن<br>- يتعرف على معنى أخلاقيات التعليم<br>- يستوعب أهمية رسالة التعليم<br>- يتعرف على القواعد الخلقية الواجب على المدرس الالتزام بها في تعامله مع الطلاب<br>- يطبق القواعد الخلقية في علاقته مع الطلبة<br>- يجيد التعامل مع أولياء أمور الطلبة<br>- يبدي رغبة في التحلي بأخلاقيات مهنة التعليم | أخلاقيـــــات التعليم | معنى أخلاقيات التعليم<br>رسالة التعليم<br>المدرس وأداءه المهني<br>المدرس وطلابه<br>المدرس والمجتمع<br>المدرس والأسرة | | | |
| ٢ | الهدف العام : إكساب المتدربين معارف وخبرات عن التلوث الخلقي والتعامل معه وكيفية أعداد الشباب<br>الأهداف السلوكية:<br>- جعل المتدرب قادرا على أن:<br>- يفهم معنى التلوث الخلقي<br>- يتعرف على كيفية أعداد الطلبة خلقياً<br>- يحدد أهداف الإعداد الخلقي<br>- يمارس وسائل التغلب على التلوث الخلقي<br>- يبدي رغبة في مواجهة التلوث الخلقي. | التلوث الخلقي | - معنى التلوث الخلقي<br>- الإعداد للشباب<br>- أهداف الإعداد الخلقي<br>- وسائل التغلب على التلوث الخلقي<br>- دور المدرس في مواجهة التلوث الخلقي | | | |
| ٣ | الهدف العام : رفع كفاءة المتدربين في إدارة الحوار الديمقراطي<br>الأهداف السلوكية:<br>جعل المتدرب قادراً على أن :<br>- يتعرف على أدب الحوار الديمقراطي - يتعرف على ضوابط الحوار الديمقراطي | الحـــــــوار الديمقراطي | - أدبيات الحوار الديمقراطي وضوابطه<br>- أهمية الحوار الديمقراطي<br>- أهداف الحوار الديمقراطي.<br>- دور المدرس في إدارة الحوار الديمقراطي | | | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | – يستوعب أهمية الحوار الديمقراطي<br>– يحدد أهداف الحوار الديمقراطي.<br>– يتعلم كيفية أدارة الحوار الديمقراطي<br>– يتقن أساليب أدارة الحوار الديمقراطي. | | – أساليب أدارة الحوار الديمقراطي | | | |
| ٤ | الهدف العام :رفع كفأة المتدربين في نشر مفاهيم ثقافة التسامح وترسيخها بين الطلاب .<br>الأهداف السلوكية:<br>جعل المتدرب قادرا على أن:<br>– يحدد أنواع السلوك الإنساني.<br>– يفهم دوافع السلوك الإنساني المختلفة<br>– يتعلم كيفية غرس الميل إلى التسامح مع الآخرين في سلوك طلابه.<br>– يتعرف على استراتيجيات إدارة الخلافات الشخصية .<br>– يتمكن من تعليم الطلاب كيفية تطبيق استراتيجيات إدارة الخلافات الشخصية داخل المدرسة .<br>– يتمكن من تحويل التنافس الفردي داخل الصف إلى تعاون جمعي. | ثقافة التسامح | – أنواع السلوك الإنساني ودوافعه المختلفة .<br>– دور المدرس في غرس الميل إلى التسامح لدى الطلاب .<br>– استراتيجيات أدارة الخلافات الشخصية.<br>– دور المدرس في تعليم الطلاب تطبيق إستراتيجية إدارة الخلافات الشخصية.<br>– دور المدرس في تحويل التنافس الفردي إلى تعاون جمعي بين الطلاب | | | |

**ملحق ( ٨ )**

## أسماء لجنة المحكمين مرتبة حسب اللقب العلمي والحروف الهجائية

| ت | اسم الخبير | الكلية والجامعة | موضوع الاستشارة | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | | حول صلاحية فقرات استبيان الحاجات التدريبية | حول صلاحية موضوعات البرنامج التدريبي | حول صلاحية البرنامج التدريبي |
| ١ | أ. عزيز كاظم نايف | كلية التربية - جامعة كربلاء | * | | |
| ٢ | أ.د. عمران جاسم الجبوري | كلية التربية – جامعة بابل | * | | |
| ٣ | أ.م.د أوراس هاشم الجبوري | كلية التربية - جامعة كربلاء | * | | |
| ٤ | أ.م.د. جبار رشك شناوة | كلية التربية - جامعة القادسية | | | * |
| ٥ | أ.م.د. حاتم جاسم عزيز | كلية التربية – جامعة بابل | * | * | |
| ٦ | أ.م.د. حسين جدوع مظلوم | كلية التربية - جامعة القادسية | | | * |
| ٧ | أ.م.د. حسين هاشم هندول | كلية التربية - جامعة القادسية | | | * |
| ٨ | أ.م.د. حمزة عبد الواحد حمادي | كلية التربية الأساسية– جامعة بابل | * | | * |
| ٩ | أ.م.د. حمدان مهدي الجبوري | كلية التربية الأساسية– جامعة بابل | | | * |
| ١٠ | أ.م. د عبد الستار حمود عداي | كلية التربية - جامعة كربلاء | | | * |
| ١١ | أ.م. د عبد الرزاق الجنابي | كلية التربية – جامعة الكوفة | * | * | |
| ١٢ | أ.م.د. علي محمود الجبوري | كلية التربية – جامعة بابل | | * | |
| ١٣ | أ.م.د عماد حسين عبيد المرشدي | كلية التربية الأساسية– جامعة بابل | | | * |
| ١٤ | أ.م.د كاظم عبد نور | كلية التربية – جامعة بابل | * | | |
| ١٥ | أ.م.د هادي كطفان شون | كلية التربية - جامعة القادسية | | | * |
| ١٦ | أ.م.د فاضل عبيد الشمري | كلية التربية - جامعة كربلاء | | | * |
| ١٧ | م .د.احمد عبد الحسين الايزيرجاوي | كلية التربية - جامعة كربلاء | * | | * |
| ١٨ | م.د. عدنان عبد الخفاجي | كلية التربية – جامعة الكوفة | | * | |
| ١٩ | م.د محمد جبر | كلية التربية – جامعة الكوفة | * | * | |
| ٢٠ | م.د نعمة عبد الصمد الاسدي | كلية التربية – جامعة الكوفة | * | * | |

**ملحق ( ٩)**

**استمارة تقييم دورة تدريبية**

أخي المدرس

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته ... وبعد...

وضعت هذه الاستمارة من أجل تقويم هذه الدورة للوصول إلى نتائج أفضل بعون الله. الرجاء الإجابة عليها بكل صدق وأمانة دون أن تذكر اسمك كي نساهم سويا في تقديم الصورة الصادقة لهذه الدورة لمجتمعنا التعليمي.

| أولاً: تقييم المحاضر | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| البيان | ممتاز | جيد جدا | جيد | متوسط | ضعيف |
| ١.إلمام المدرب بمواضيع البرنامج | | | | | |
| ٢.قدرة المدرب على توصيل المعلومات | | | | | |
| ٣.طريقة تنظيم العرض (من حيث الوضوح والكفاية) | | | | | |
| ٤.قدرته على شرح محتوى الدورة | | | | | |
| ٥.مدى تعاونه مع المتدربين | | | | | |
| ٦.تنوع الأنشطة والوسائل المستخدمة | | | | | |
| ٧.قدرة المدرب على تحفيز المشاركين على التفاعل. | | | | | |
| ٨.قدرة المدرب على إدارة المداخلات والمناقشات | | | | | |

| ثانياً : تقييم البرنامج التدريبي | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| البيان | ممتاز | جيد جدا | جيد | متوسط | ضعيف |
| ١. محتوى البرنامج التدريبي | | | | | |
| ٢. المادة التدريبية التي وزعت في البرنامج. | | | | | |
| ٣. تنظيم وسهولة محتوى المادة العلمية | | | | | |
| ٤. تحقيق أهداف البرنامج | | | | | |
| ٥. مستوى تنظيم البرنامج التدريبي | | | | | |
| ٦. التجهيزات والوسائل المستخدمة | | | | | |
| ٧. مدة البرنامج | | | | | |
| ٨. مكان البرنامج | | | | | |
| ٩. التوقيت | | | | | |

| ثالثاً : معلومات عامة | | | | |
|---|---|---|---|---|
| هل تعتقد أنك الشخص المناسب لحضور البرنامج | نعم | | لا | |
| هل تعتقد أن البرنامج ساعدك على تطوير مهاراتك | نعم | | لا | |
| هل أعطيت إشعارا كافيا عن طبيعة و نوع البرنامج قبل حضوره | نعم | | لا | |

| ما هو تقييمك العام عن الدورة | ممتاز | جيد جدا | جيد | متوسط | ضعيف |
|---|---|---|---|---|---|

**أهم المعارف والمهارات المعرفية التي تم الحصول عليها :**

١. .....
٢. .....
٣, .....
٤. .....

**أهم المهارات التي تم اكتسابها خلال المشاركة في البرنامج التدريبي :**

١. .....
٢. .....
٣. .....

**الاقتراحات والملاحظات:**

١. .....
٢. .....
٣. .....