جامعة، المجلد 20 العدد 1 (1437/2016)، 33-72

درجة فاعلية تدريب معلمي الدراسات الاجتماعية والعلوم أثناء الخدمة على المناهج المطورة في الأردن

محمد إبراهيم قطاوي*

جهاد حاكم العايدي**

تلخيص:

هدفت الدراسة للكشف عن درجة فاعلية تدريب معلمي الدراسات الاجتماعية والعلوم أثناء الخدمة على المناهج المطورة. استخدمت المنهج الوصفي التحليلي، ولتحقيق هدف الدراسة طور الباحثان استبانة مكونة من (22) فقرة موزعة إلى (4) مجالات. حيث تم استخراج دلالات الصدق والثبات بالطرق الاحصائية المناسبة. وتكونت عينة الدراسة من (64) معلماً ومعلمة. وأظهرت نتائج الدراسة أن فاعلية التدريب كانت مرتفعة بوجه عام وبمتوسط حسابي (3.50) وانحراف معياري (0.16)، وكانت درجة الفاعلية مرتفعة في مجالي كفاءة المدربين، وفلسفة التدريب ومحتواه التدريبي. بينما كانت درجة الفاعلية متوسطة في مجالي البيئة التدريبية، وتقويم التدريب، وأوصت الدراسة بضرورة الاهتمام بالبيئة التدريبية وتحسينها، والقيام بتقويم البرامج التدريبية وبصورة مستمرة.

الكلمات المفتاحية: فاعلية، التدريب أثناء الخدمة، المناهج المطورة.

المقدمة

يعد المعلم الركيزة الأساسية في تطوير العملية التعليمية، نظراً للدور المهم الذي يقوم به بوصفه المدخل الأهم والأكثر تأثيراً في العملية التعليمية التعلمية، والدعامة الأساسية التي يقوم عليها الإصلاح والتجديد التربوي، ووفقًا لهذا فإن نظم التعليم على اختلاف فلسفاتها وأهدافها تولى عملية الارتقاء بالمستوى المهني للمعلم أهمية وعناية فائقة؛ إدراكاً منها بأن زيادة فاعلية المعلم وارتقاء أدائه المهني ينعكس على فاعلية النظام التربوي، ومخرجات العملية التعليمية؛ لذا فمن الواجب العناية بإعداده وتدريبيه بشكل مناسب ومستمر، وتزويده بكل ما هو جديد في ميدان عمله من معلومات ومهارات وتجارب ناجحة (طاهر، 2010).

* أستاذ مساعد- مناهج الدراسات الاجتماعية وأساليب تدريسها كلية العلوم التربوية والآداب – الأونروا

** مشرف مبحث الفيزياء وزارة التربية والتعليم في الأردن/ لواء الشونة الجنوبية

ويعتبر موضوع التدريب من المواضيع التي تنال أهمية بالغة، حيث أن التدريب يهدف لإكساب المتدربين معارف ومهارات واتجاهات من أجل تطوير أدائهم وتنميتهم مهنياً بما ينعكس إيجابيا على تطوير أداء المؤسسة بجوانبها وأنشطتها المختلفة (الطعاني، 2007). وحُظي التدريب التربوي بمكانة متميزة بين مجالات التدريب المختلفة مع تطور المنظومة التربوية والتعليمية؛ باعتباره متطلبا أساسيا للنهضة التنموية، كما أصبح التدريب في المرحلة المعاصرة ضرورة حياة لأي مؤسسة تربوية طالما تحرص أن تحفظ وجودها في الحاضر والمستقبل (عساف، 2000)، وإذا كان التدريب أثناء الخدمة ضرورة لازمة وحقيقة واقعة في جميع الوظائف والمهن فإنه لمهنة التعليم يشكل ضرورة أكثر إلحاحاً؛ ذلك لأن المعلم وهو يواجه مطالب المتغيرات المجتمعية الاقتصادية والثقافية، وغيرها أضحى في حاجة ماسة لمواصلة تدريبه أثناء الخدمة؛ حتى لا تزداد الفجوة بين جيله وجيل طلابه.

وينظر للتدريب أثناء الخدمة على أنه بمثابة ضبط وتوجيه وحصر لطاقات النمو المهني الذاتية لدى المعلم، ودفعها نحو إتقان مهارات التعلم أولاً والتعليم ثانيًا وذلك تحقيقاً لمبدأ التعليم المستمر الذي أصبح ضرورة عصرية تفرضها عدة اعتبارات منها الانفجار المعرفي والتقني، والتغير في دور المعلم في العملية التعليمية والذي يفرض عليه أن يبقى على اتصال دائم بالمستجدات في مجال تخصصه، و كل جديد في نظريات التربية وتطبيقاتها، حيث إن تلبية المطالب التربوية ستكون معتمدة وبشكل كبير جدًّا على تحسين برامج التدريب الموجهة للمعلمين في أثناء الخدمة وبخاصة ما يتصل بتحسين الممارسات الصفية لدى المعلمين (محمد، 1996؛ الغنيم، 2011).

وفي هذا الإطار أشار جوكمن أوجلو وكلارك وكيراز (Gokmenoglu, and Clark, and Kiraz, 2016). إلى أهمية التطوير المهني للمعلمين في عصر الإصلاحات الوطنية التعليمية والذي يتم عن طريق تحديد احتياجات المعلمين والمحتوى الذي يلبي تلك الاحتياجات.

لذلك أصدرت وزارة التربية والتعليم في المملكة الأردنية الهاشمية مجموعة من المعايير للتنمية المهنية، وفيما يخص المناهج المطورة بحيث يُظهر المعلم فهما للنتاجات التعلمية الخاصة بالمبحث أو المباحث المدرسية التي يدرسها والمتوافقة مع معايير المنهاج المدرسي،

ويُظهر فهماً لاتجاهات التطوير التربوي في الأردن المتمثلة في مشروع تطوير التعليم نحو اقتصاد المعرفة (Education Reform for Knowledge Economy (ERfKE) (وزارة التربية والتعليم، 2006).

ويعرف الباحثان التدريب أثناء الخدمة بأنه مجموعة البرامج والأنشطة المخطط لها من قبل المؤسسة التعليمية بهدف تزويد المعلمين بالمعارف والاتجاهات والمهارات والممارسات التربوية والتعليمية الناجحة لرفع كفاياتهم المهنية والإدارية، لما من شأنه زيادة فاعلية التدريس لرفع مستوى التحصيل العلمي لدى المتعلمين.

وأشارت رواس (2007) إلى مجموعة من المعايير لتحقيق جودة التدريب أثناء الخدمة في التعليم العام، منها:

1. تطبيق معايير جودة التدريب أثناء الخدمة في التعليم العام.
2. إعداد قيادات تدريبية قادرة وملتزمة بعملية التطوير المستمر للتدريب.
3. الاهتمام بتحديد الاحتياجات التدريبية الحقيقية لكل الفئات والمستويات في المؤسسة التعليمية باستخدام أدوات مناسبة وموثوقة.
4. توفير المناخ المناسب للتدريب.
5. ربط التدريب بالمواد الجديدة في المناهج والمواد المطورة.
6. مواكبة التدريب للتجديد والتغيير المستمر في متطلبات العملية التعليمية.
7. التوظيف الفاعل للتقنيات الحديثة بالتدريب لتحقيق الأهداف التعليمية.
8. تطوير الأداء بالتركيز على جوانب القصور.

ويضيف الباحثان ربط التدريب بمهارات الاقتصاد المعرفي تخطيطاً وتنفيذاً وتقويماً ليتمكن المعلمون من تقديم أفضل أداء في الميدان التربوي.

وأشار سمايلي (Smylie, M. 2014) إلى ضرورة توفير التطوير المهني عالي الجودة لجميع المعلمين إذا أرادت الدول تحسين فعالية نظم تقييم المعلم.

وعلى الرغم من الأهمية التي يحظى بها التدريب إلا أن واقع البرامج التدريبية يواجه العديد من الصعوبات والتحديات وهذا ما كشفته نتائج العديد من الدراسات السابقة في

المجال التربوي (سنجقدار، 2002؛ البنيان، 2002). وأشار ليوبولد (Leopold, 2002) وكليجر وباريوسف بهذا الخصوص (Klieger & Bar-Yousef, 2010) وأبيل (Abell, 2009) إلى ضرورة تقييم فاعلية البرامج التدريبية المتعلقة بالنمو المهني للمعلمين، وأن يكون التقويم جزءاً من عمليات تنفيذ تلك البرامج. وإلى تحديد مدى فاعلية البرامج التدريبية في تحقيق أهدافها من خلال سلسلة عمليات منظمة يمكن بها تشخيص الضعف ونقاط القوة فيها. وأوصت دراسة على السن (2005) إلى إعداد خطة محكمة وواضحة لتقويم البرامج التدريبية بشكل ملازم لخطة التدريب بدءاً بمرحلة تحديد الاحتياجات التدريبية، وضرورة تصميم أدوات قياس موثوقة لاستخدامها في عملية التقويم.

وقد أولت بعض الدراسات العربية اهتماماً بالغاً بالتدريب، وعقدت العديد من المؤتمرات بهذا الخصوص منها " مؤتمر إعداد وتدريب المعلم العربي " بالإضافة إلى الجمعية المصرية للمناهج وطرائق التدريس، مع تأكيدها على تطوير برامج تدريب المعلمين (العاجز، 2004)، وأوصى المؤتمر السعودي الرابع للتعليم الفني والتدريب المهني والتقني والذي عقد بالرياض في ديسمبر (2006) بضرورة تطبيق الجودة الشاملة والاعتماد الأكاديمي في التدريب والتعليم للارتقاء بمخرجات التدريب والتعليم إلى مستوى مرتفع من الجودة (السيد، 2006).

وفي السياق ذاته أوصى مؤتمر التطوير التربوي الذي عقد في عمان (2015)، بإنشاء كلية لإعداد المعلمين وتأهيلهم قبل الخدمة وفي أثناءها، من أجل تنميتهم مهنياً بالتعاون مع أكاديمية الملكة رانيا لتدريب المعلمين و كليات التربية في الجامعات الرسمية على المستجدات التربوية (وزارة التربية والتعليم، 2015 أ).

وظهرت الحاجة إلى بناء مناهج قائمة على التعليم الموجه لإكساب الطلبة مهارات متنوعة وشاملة ضمن منظومة اقتصاد المعرفة في سبيل إعدادهم للحياة وتوظيف هذه المعارف والمهارات للإسهام في تطوير المجتمع وتلبية الحاجات الشخصية والعامة(وزارة التربية والتعليم، 2007).

لذلك استكملت وزارة التربية والتعليم في خطتها للإصلاح التربوي)2014-2018) في محاورها المختلفة تطوير المناهج والكتب المدرسية بما فيها مناهج العلوم والدراسات

الاجتماعية في ضوء مهارات اقتصاد المعرفة (ERfKE) بمراحله المختلفة، إضافة للتوجه نحو استخدام استراتيجيات وأساليب تعلم جديدة تساهم في تحفيز القدرات العقلية العليا، والتفكير الناقد وغرس القيم الوطنيّة والتربويّة والإنسانيّة، والتأكيد على تعلم المفاهيم وتكوين التعميمات وحل المشكلات، وتطوير استراتيجيات وأساليب التعليم والتقويم بما يتلاءم ونواتج التعلم في المناهج المطورة وإنشاء مراكز لتدريب المعلمين، وتطوير معايير جودة التّعليم (وزارة التربية والتعليم، 2015ب).

وفي هذا المجال تم إعداد البرامج التدريبية لتنمية قدرات المعلمين وتمكينهم من محتوى المناهج المطورة، وطرائق تدريسها وتقويمها وخاصة مع وجود معلمين جدد بحاجة أكثر لمثل هذه البرامج (وزارة التربية والتعلم،2015 أ).

الدراسات السابقة

تناولت العديد من الدراسات التربوية استقصاء فاعلية البرامج التدريبية في تنمية المعلمين أثناء الخدمة في المواد الدراسية المختلفة، وفيما يلي بعضها:

أجرى معمار (2009) دراسة هدفت التعرف إلى مدى تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في التدريب التربوي من وجهة نظر مشرفي التدريب والمشرفين التربويين في منطقة المدينة المنورة، تكونت عينة الدراسة من (60)، طبق عليهم استبانة من ستة محاور، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن مبادئ الجودة الشاملة بوجه عام تطبق وتمارس بدرجة ضعيفة في التدريب التربوي، وأن مشرفي التدريب التربوي يمارسون دورهم في التدريب بدرجة متوسطة في تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة، وأنهم يواجهون مشكلات بدرجة متوسطة في تطبيقها.

وهدفت دراسة المزمومي (2010) إلى تحديد أبرز معايير الجودة الشاملة الواجب توافرها ومستوى تطبيقها في البرامج التدريبية للمشرفين التربويين في تخطيط وتنفيذ وتقويم البرامج التدريبية، تكونت عينة الدراسة من (213) مستجيبًا، منهم (32) عضو هيئة تدريس من أعضاء هيئة التدريس العاملين بكلية التربية بجامعة أم القرى، و(181) مشرفًا تربويًا ، وتم استخدام استبانه تكونت من (62) فقرة، موزعة على ثلاثة محاور، وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة تطبيق معايير الجودة الشاملة الواجب توافرها في تخطيط وتنفيذ وتقويم البرامج

التدريبية للمشرفين التربويين بمراكز التدريب التربوي جاءت بدرجة متوسطة، ووجود فروق ذات دلاّلة إحصائية حول درجة أهمية معايير الجودة الشاملة الواجب توافرها ومستوى تطبيقها في تخطيط وتنفيذ وتقويم البرامج التدريبية للمشرفين التربويين وفقًا لمتغير نوع العمل، وعدد سنوات الخبرة .بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية وفقًا لمتغير المؤهل العلمي والبرامج التدريبية.

وقام هارتمان (Hartman,2011) بدراسة بهدف التعرف إلى معرفة أثر التطوير المهني على فعالية معلمي المرحلة الابتدائية وممارستهم داخل الغرف الصفية وتطبيقهم لاستراتيجيات جديدة في صفوف الدراسات الاجتماعية على عينة تكونت من (6) معلمين للدراسات الاجتماعية للصف الخامس الابتدائي شاركوا في معهد صيفي يركز على تدريس التاريخ الأمريكي، واستخدم استبانات قبلية وبعدية لمشاركتهم في المعهد، وأداة معتقدات معلمي التاريخ، وأربع ملاحظات صفية على مدى تسعة أشهر، وقد بينت نتائج الدراسة أن معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الابتدائية بحاجة إلى خبرات مشتركة للتطوير المهني لزملائهم، وفرص للتعاون ودعم مستمر لمتابعة ورشات العمل في المعاهد، حتى يقوموا بتطبيق الوسائل الجديدة، فيما يتعلق بالمحتوى وأصول التدريس في الغرف الصفية.

وأجرى العجرمي(2011) بدراسة هدفت استقصاء فعالية برنامج تدريبي مقترح لتطوير الكفايات المهنية لطلبة معلمي التعليم الأساسي بجامعة الأزهر في غزة في ضوء استراتيجية إعداد المعلمين (2008)، على تكونت من (120) طالباً وطالبة، على مجموعتين تجريبية وضابطة تكونت كل منهما من (60) طالباً وطالبة، استخدم فيها اختبارا تحصيليا، وبطاقة ملاحظة الأداء وفق قائمة الكفايات ، وبناء البرنامج التدريبي، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية إلى فاعلية للبرنامج التدريبي المقترح لدى أفراد العينة (ذكور، إناث).

كما قام كل من يونس وحسين (2012) بدراسة هدفت إلى قياس مستوى تفعيل معلمي الدراسات الاجتماعية للمنهج المطور للصف الأول الإعدادي في ضوء المعايير القومية في مصر، ولتحقيق ذلك، استخدمت استبانة تقويم تفعيل المنهج من خلال آراء المعلمين،

وبطاقة ملاحظة أداء المعلمين، وطبقت أداتا الدراسة على عينة مكونة (65) معلما ومعلمة للدراسات الاجتماعية للصف الأول الإعدادي في العام الدراسي (2008 / 2009)، وكشفت الدراسة وجود ضعف في مستوى تفعيل منهج الدراسات الاجتماعية المطور من خلال آراء المعلمين، وواقع ملاحظة أدائهم في أثناء التدريس. وأوصت الدراسة بأهمية تدريب المعلمين على عمليات تفعيل المنهج المطور، وتوفير الإمكانات التي تساعدهم على ذلك، وتنسيق الجهود بين المدارس والمجتمع المحلي بما يكفل تفعيل المنهج.

وأجرى شكور وجومان ومحمود (Shakoor and Ghumman and Mahmood ,2013) دراسة هدفت تقييم أثر التدريب أثناء الخدمة على الكفاءة المهنية لمعلمي العلوم في المرحلة الثانوية، استخدمت استبانة لهذا الغرض على عينة تكونت من (250) من معلمي العلوم في المرحلة الثانوية، وأظهرت نتائج الدراسة أن التدريب أثناء الخدمة يؤثر بدرجة مرتفعة على الكفاءة المهنية لمعلمي العلوم في المرحلة الثانوية، وجعلهم على بينة بالتغيرات في المناهج الدراسية الجديدة، وجعل تنفيذ مناهج العلوم أكثر فعالية، وتنمية اتجاهاتهم نحو مهنة التدريس، إلا أن هناك حاجة للتحسين بالنسبة لإجراءات التدريب ومدته.

وقام الغامدي (2013) بدراسة هدفت قياس فاعلية برنامج تدريبي مقترح للنمو المهني لمعلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة في ضوء المعايير العالمية ومتطلبات مناهج العلوم المطورة، استخدم اختبارا على عينة تكونت من (27) معلما بمدينة مكة المكرمة، وأظهرت النتائج فاعلية الحقيبة التدريبية في تحسين النمو المهني لمعلمي العلوم في مجال تقويم المناهج المطورة، وأوصت الدراسة بالاستمرار في تدريب معلمي العلوم في ظل صدور مناهج مطورة.

وهدفت دراسة عمرو والعواودة (2014) إلى تحديد فعالية البرامج التدريبية المقدمة للقيادات التربوية في وكالة الغوث الدولية أثناء الخدمة من وجهة نظر القيادات التربوية، وبيان سبل تطويرها مستقبلاً، تكوّن مجتمع الدراسة من جميع المشرفين التربويين وعددهم (45) مشرفاً، ومن المديرين/المديرات، وعددهم (60) مديراً ومديرة، ومن جميع المعلمين/ المعلمات الذين حضروا البرامج التدريبية وعددهم (230) معلما ومعلمة. استخدمت استبانة اشتملت على سبعة مجالات و(25) فقرة، وأظهرت نتائج الدراسة فعالية البرامج التدريبية

أثناء الخدمة حيث جاءت بدرجة كبيرة. وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس على الأداة الكلية باستثناء مجال المدربين لصالح الذكور. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل على المجالات وعلى الأداة الكلية لصالح فئة ماجستير فما فوق، كما توجد فروق دالة إحصائياً على المجال السادس (المتدربين) لصالح فئة البكالوريوس. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير وظيفة القائد التربوي لصالح المشرف التربوي ثم مدير المدرسة ثم المعلم، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الخبرة. ومتغير التخصص الأكاديمي.

وأجرى الشمراني والغامدي والدهمش ومنصور وصباح(2015) دراسة هدفت إلى التعرف على تصورات معلمي العلوم في المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية حول تقويم برامج التطوير المهني المقدمة لهم من حيث جوانب تقويمها، وطرق وأدوات جمع البيانات حول تلك الجوانب، والتعرف على مستوى أهمية جوانب التقويم، ومستوى أهمية طرق وأدوات جمع البيانات حولها، استخدم نموذج جوسكي (Guskey, 2000) بمستوياته الخمسة على عينة تكونت من (377) من معلمي العلوم في المرحلة الثانوية، وبينت نتائج الدراسة أن تقويم برامج التطوير المهني لمعلمي العلوم يغطي جميع جوانب نموذج جوسكي بمستوى متوسط.

التعقيب على الدراسات السابقة:

يتبين من خلال استعراض الدراسات السابقة أنها تناولت تقويم البرامج التدريبية لفئات مختلفة، فتناولت دراستي (المعمار، 2009؛ المزمومي، 2010) المشرفون التربويون، وتناولت بعضها معلمي المرحلة الأساسية ورياض الأطفال كدراسات (العجرمي،2011 ؛الغامدي، 2013)، وتناولت دراسات الكشف عن فاعلية التطوير المهني لمعلمي العلوم مثل دراسات (الغامدي، 2013؛ Shakoor and Ghumman and Mahmood, 2013) والشمراني والغامدي والدهمش ومنصور وصباح، 2015)، أما دراسة (Hartman, 2011؛ ويونس وحسين، 2012) فقد تناولت فاعلية التدريب والمناهج المطورة لدى معلمي الدراسات الاجتماعية وخارج البيئة

الأردنية. وأهتمت دراسات بتطبيق معايير الجودة الشاملة في التدريب التربوي مثل دراسة (معمار، 2009؛ والمزمومي، 2010).

كما يظهر أيضا قلة الدراسات السابقة في البيئة الأردنية التي تناولت تقييم فاعلية البرامج التدريبية للمناهج المطورة بالرغم من وجود استراتيجية وطنية لتطوير المناهج والارتقاء بمستواها، واستفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة والإطار النظري في بناء منهجية الدراسة وأداتها، كذلك الاستفادة منها في بناء فرضياتها والتفسيرات المناسبة للنتائج التي خرجت بها الدراسة الحالية.

مشكلّة الدّراسة

تزداد أهمية التطوير المهني للمعلمين في الوقت الحاضر في ظل ما يشهده العالم من تغيرات متسارعة، وتنفق الدول مبالغ طائلة على عمليات التدريب في مراحله المختلفة نظراً للدور الذي يسهم به التدريب في الارتقاء بمستوى المعلم وتطويره وأثره الايجابي في تحسين المخرجات التعليمية وخصوصاً المرتبطة بالطلبة (Borko, 2004). وأظهرت نتائج بعض الدراسات وجود ضعف في البرامج التدريبية التي تستهدف التنمية المهنية للمعلمين (الخطيب، 2006؛ مصطفى والجراح، 2007)، وأوصت دراسات مثل (داود، 2014؛ والعمرات والطويسي، 2014) بضرورة الاهتمام بالتطوير المستمر للمعلم، وضرورة التجديد المستمر في تحسن برنامج تأهيل، بحيث يلبي احتياجات المعلمين في جميع المجالات. وإلى إعادة النظر في برامج التدريب المقدمة للمعلمين من قبل وزارة التربية والتعليم، بحيث يتم التركيز على نقل أثر التدريب إلى الغرفة الصفية، ومتابعة مستوى انتقاله من قبل المشرفين التربويين.

وعلى الرغم من الإنجازات المتحققة في نوعية التعليم في الأردن في السنوات الأخيرة إلا أن هناك جملة من التحديات والمعيقات ما زالت تؤثر على نوعية التعليم منها ضعف برامج التنمية المهنية أثناء الخدمة (وزارة التربية والتعليم، 2015 ب). ونظراً لما تقوم به وزارة التربية والتعليم في الأردن من إجراءات عملية بهدف تنفيذ توصيات مؤتمر التطوير التربوي كان من الضروري القيام بعملية تقويم للبرامج التدريبية من خلال المعلمين المستهدفين بالتدريب؛

للوقوف على مدى جودة البرامج التدريبية وسيرها بالاتجاه الصحيح. لذا تتحدد مشكلة الدراسة الآتية في استقصاء فاعلية تدريب معلمي الدراسات الاجتماعية والعلوم أثناء الخدمة على المناهج المطورة في الأردن.

أسئلة الدراسة:

اختبرت الدّراسة الاسئلة الآتية:

السؤال الأول: "ما درجة فاعلية تدريب معلمي الدراسات الاجتماعية والعلوم أثناء الخدمة على المناهج المطورة في الأردن من وجهة نظرهم؟"

السؤال الثاني: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية (α= 0.05) في فاعلية التدريب على المناهج المطورة لدى معلمي الدراسات الاجتماعية والعلوم أثناء الخدمة تعزى لمتغير التخصص (دراسات اجتماعية، علوم)؟

السؤال الثالث: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية (α= 0.05) في فاعلية التدريب على المناهج المطورة لدى معلمي الدراسات الاجتماعية والعلوم أثناء الخدمة تعزى لمتغير المؤهل العلمي (بكالوريوس، بكالوريوس فأكثر)؟

السؤال الرابع: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية (α= 0.05) في فاعلية التدريب على المناهج المطورة لدى معلمي الدراسات الاجتماعية والعلوم أثناء الخدمة تعزى لمتغير مدة الخدمة (أقل من سنة، من سنة إلى 5 سنوات، أكثر من 5 سنوات)؟"

أهميّة الدّراسة

تفيد الدراسة الحالية في إلقاء الضوء على واقع فاعلية البرامج التدريبية ضمن المجالات التي تناولتها الدراسة وهي (فلسفة التدريب ومحتواه التدريبي، كفاءة المدربين، البيئة التدريبية، تقويم التدريب)، وقد تساعد المؤسسات التعليمية في تطوير برامجها التدريبية بما يلبي حاجات المتدربين، وكذلك فتح المجال أمام المزيد من الدراسات في مجال تقويم البرامج التدريبية، لذا تأتي هذه الدّراسة في ظل ما تنشده المؤسسات التعليمية من تحسين وتطوير في برامج تنمية المعلمين في ظل المستجدات التربوية.

هدف الدراسة

سعت الدّراسة الحالية للكشف عن درجة فاعلية تدريب معلمي الدراسات الاجتماعية والعلوم أثناء الخدمة على المناهج المطورة. وبيان المجالات التي تحتاج لتطوير ضمن البرامج التدريبية الخاصة بالمعلمين، وتسليط الضوء على المؤشرات التي برزت كنقاط قوة للمحافظة عليها ودعمها، والمؤشرات التي ظهر فيها تدني لمعالجتها في البرامج التدريبية اللاحقة.

محددات الدراسة

تتحدد تعميم نتائج الدِّراسة في ضوء المحددات الآتية:

1. معلمي الدراسات الاجتماعية والعلوم في المرحلة الأساسية العليا في المدارس الحكومية في مديرية التّربية والتّعليم للواء الشونة الجنوبية في الفصل الدّراسيّ الاول من العام الدّراسيّ 2015/ 2016 م.
2. الخصائص السيكومترية التي تتمتع بها أداة الدراسة.

التعريفات الإجرائية

فاعلية التدريب أثناء الخدمة: الحكم على مدى الاستفادة من برامج التدريب المقدمة للمعلم أثناء الخدمة وتم قياسها من خلال استجابة المعلم على الاستبانة المعدة لهذا الغرض والمتمثلة بقدرة برامج التدريب في تطوير أداء معلمي الدراسات الاجتماعية والعلوم في تنفيذ المناهج المطورة للصفوف الرابع والسادس والتاسع.

التدريب أثناء الخدمة: العملية المنظمة التي يتم من خلالها الحكم على مدى الاستفادة من البرنامج التدريبي المقدم للمعلم خلال الخدمة وتم قياسها من خلال استجابة المعلم على الاستبانة المعدة لهذا الغرض.

معلمي الدراسات الاجتماعية: المعلمون اللذين يدرسون مادة الاجتماعيات بفروعها الثلاثة (التاريخ، الجغرافيا، التربية الوطنية) للصفوف الرابع، والسادس، التاسع الأساسي، في مدارس لواء الشونة الجنوبية للعام الدراسي 2016/2015.

معلمي العلوم: المعلمون اللذين يدرسون مادة العلوم للصفين الرابع والسادس، وفروعها (الفيزياء والكيمياء والاحياء وعلوم الارض) للصف التاسع الأساسي، في مدارس لواء الشونة الجنوبية للعام الدراسي 2016/2015.

المناهج المطورة: هي مناهج الاجتماعيات بفروعها (التاريخ والجغرافيا والتربية الوطنية) ومناهج العلوم بفروعها (الفيزياء والكيمياء والاحياء وعلوم الارض) والتي قامت وزارة التربية والتعليم بتطويرها للصفوف الرابع والسادس التاسع الأساسي، وبدأ تنفيذها منذ مطلع العام الدراسي 2016/2015 من قبل معلمي الدراسات الاجتماعية والعلوم وحسب التخصص.

الطريقة والإجراءات

منهجية الدراسة:

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وفيما يلي وصفاً لمجتمع الدراسة وعينتها، وأداة الدراسة، وطرق التحقق من صدقها وثباتها، ومتغيرات الدراسة، والمعالجات الإحصائية التي تم استخدامها للتوصل إلى النتائج.

مجتمع الدراسة

شمل مجتمع الدراسة جميع معلمي ومعلمات مبحثي الدراسات الاجتماعية والعلوم الذين التحقوا بدورات تدريبية في أثناء الخدمة على المناهج المطورة في الأردن في مدارس مديرية التربية والتعليم للواء الشونة الجنوبية والبالغ عددهم (104) معلماً ومعلمة حسب إحصائيات قسم التدريب والإشراف التربوي في مديرية التربية والتعليم للواء الشونة الجنوبية للفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2015/ 2016م، منهم (40) معلم ومعلمة مبحث الدراسات الاجتماعية، و(64) معلم ومعلمة مبحث العلوم.

عينة الدراسة

تم اختيارعينة عشوائية من مجتمع الدراسة، حيث تكونت العينة من (31) معلم ومعلمة من معلمي الدراسات الاجتماعية، و(29) معلم ومعلمة من معلمي العلوم، ويشكلون ما نسبته (58.00%) من مجتمع الدراسة، والجدول رقم (1) يوضح توزيع أفراد العينة حسب متغيراتها.

جدول (1): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيراتها

المتغيرات	المستويات	التكرار	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	26	43.33%
	أنثى	34	56.67%
التخصص	دراسات اجتماعية	31	51.67%
	العلوم	29	48.33%
المؤهل العلمي	بكالوريوس	28	46.67%
	بكالوريوس ودبلوم عالي	32	53.33%
الخبرة	حديث التعيين أقل من سنة	16	26.67%
	من سنة إلى 5 سنوات	30	50.00%
	أكثر من 5 سنوات	14	23.33%
المجموع		60	%100.00

أداة الدراسة:

قام الباحثان بالاطلاع على الأدب التربوي في مجال تقويم التدريب، وكذلك على المقاييس والأدوات المتعلقة بتقويم البرامج التدريبية في العديد من الدراسات التربوية ومنها (معمار،2009؛ المزمومي، 2010؛ العجرمي،2011، وعمرو والعواودة ،2014)، وقاما في ضوء ذلك بتطوير استبانة مكونة من (22) فقرة موزعة على (4) مجالات وهي (فلسفة التدريب ومحتواه التدريبي، كفاءة المدربين، البيئة التدريبية، تقويم التدريب) وفق مقياس ليكرت الخماسي.

صدق الأداة:

للتحقق من صدق أداة الدراسة قام الباحثان بعرضها على لجنة من المحكمين وعددهم (9) محكمين من ذوي الاختصاص والخبرة من أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية وعلم النفس والقياس والتقويم في الجامعات الأردنية، حيث تم الآخذ بتوجيهات ومقترحات أعضاء لجنة التحكيم، فقد تم تعديل الصياغة اللغوية لبعض الفقرات وذلك عندما يجمع خمسة محكمين على ذلك.

ثبات الأداة:

للتحقق من ثبات الاستبانة، قام الباحثان بحساب معاملات الثبات لها، بطريقتين: الأولى طريقة التطبيق وإعادة التطبيق للاستبانة حيث قاما بتطبيقها على عينة استطلاعية خارج عينة الدراسة وعددهم (26) معلماً ومعلمة من خارج عينة الدراسة، وذلك بتطبيقها مرتين وبفاصل زمني بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني مقداره أسبوعان. وتم حساب معاملات ارتباط بيرسون بين نتائج التطبيقين، حيث تراوحت معاملات الثبات للمجالات بين (0.93 – 0.84)، وبلغت قيمة معامل الارتباط الاستبانة الكلية (0.89)، أما الطريقة الثانية، فقد استخدم فيها طريقة كرونباخ ألفا للتعرف على اتساق الفقرات، فتراوحت قيم معاملات الثبات للمجالات بين (0.82 – 0.91)، و(0.92) للأداة الكلية. وهي قيم مقبولة لإجراء مثل هذه الدراسة. والجدول (2) يوضح قيم معاملات الثبات للمجالات بطريقة الإعادة، وبطريقة كرونباخ ألفا للاتساق الداخلي.

الرقم	المجالات	عدد الفقرات	قيم معاملات الثبات	
			بيرسون	ألفا كرونباخ
1	فلسفة التدريب ومحتواه التدريبي	7	0.89	0.91
2	كفاءة المدربين	8	0.88	0.85
3	البيئة التدريبية	4	0.93	0.89
4	تقويم التدريب	3	0.93	0.89
الأداة ككل		22	0.89	0.92

تصحيح الاستبانة:

تم استخدام مقياس خماسي التدريج على شاكلة مقياس ليكرت الخماسي على النحو التالي: (درجة موافق بدرجة كبيرة جداً، درجة موافق بدرجة كبيرة، موافق بدرجة متوسطة، موافق بدرجة قليلة، وموافق بدرجة قليلة جداً)، وتم إعطاء التقديرات الرقمية التالية (5، 4، 3، 2، 1) على الترتيب لتقدير درجة فاعلية تدريب معلمي الدراسات الاجتماعية والعلوم في أثناء الخدمة على المناهج المطورة في الأردن. وقد تم استخدام التدريج الإحصائي التالي لتوزيع المتوسطات الحسابية:

أولاً: (1- 2.49) درجة فاعلية متدنية.

ثانيا: (2.50- 3.49) درجة فاعلية متوسطة.

ثالثا: (3.50- 5.00) درجة فاعلية عالية.

متغيرات الدراسة:

اشتملت الدراسة على المتغيرات التالية:

أولاً: المتغيرات الوسيطة:

الجنس: وله فئتان (ذكر، وأنثى).

التخصص: وله فئتان: (الدراسات الاجتماعية، والعلوم)

المؤهل العلمي: وله مستويان: (بكالوريوس، وبكالوريوس ودبلوم عالٍ).

الخبرة: ولها ثلاث مستويات: (حديث التعيين أقل من سنة، من سنة إلى 5 سنوات، أكثر من 5 سنوات).

ثانياً: المتغير التابع:

درجة فاعلية تدريب معلمي الدراسات الاجتماعية والعلوم في أثناء الخدمة على المناهج المطورة في الأردن، والتي يعبر عنها بالمتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد العينة على فقرات الاستبانة المعدة لذلك.

المعالجات الإحصائية:

استخدم الباحثان المعالجات الإحصائية التالية: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، واختبار (ت) للفروق بين متوسطات العينات المستقلة، وتحليل التباين الأحادي، واختبار شيفيه للمقارنات البعدية.

عرض النتائج وتفسيرها

فيما يلي عرضاً للنتائج التي تم التوصل إليها، بعد أن قام الباحثان بجمع البيانات بواسطة أداة الدراسة "استبانة درجة فاعلية تدريب معلمي الدراسات الاجتماعية والعلوم في أثناء الخدمة على المناهج المطورة في الأردن"، وقاما بعرضها وفقاً لأسئلة الدراسة.

السؤال الأول: "ما درجة فاعلية تدريب معلمي الدراسات الاجتماعية والعلوم في أثناء الخدمة على المناهج المطورة في الأردن من وجهة نظرهم؟"

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة، لدرجة فاعلية تدريب معلمي الدراسات الاجتماعية والعلوم في أثناء الخدمة على المناهج المطورة في الأردن، حيث كانت كما هي موضحة في الجدول رقم(3).

جدول (3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة فاعلية تدريب معلمي الدراسات الاجتماعية والعلوم في أثناء الخدمة على المناهج المطورة في الأردن مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	المجال	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	درجة الفاعلية
1	2	كفاءة المدربين	3.73	0.28	كبيرة
2	1	فلسفة التدريب ومحتواه التدريبي	3.50	0.28	كبيرة
3	3	البيئة التدريبية	3.38	0.31	متوسطة
4	4	تقويم التدريب	3.05	0.42	متوسطة
الاستبانة ككل			3.50	0.16	كبيرة

* الدرجة العظمى من (5)

يبين الجدول رقم (3) أن مجال كفاءة المدربين قد احتل المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.73) وانحراف معياري (0.28)، وجاء مجال فلسفة التدريب ومحتواه التدريبي في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.50) وانحراف معياري (0.28)، بينما جاء مجال تقويم التدريب في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.05) وانحراف معياري (0.42)، وقد بلغ المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد عينة الدراسة على الاستبانة الكلية (3.50) بانحراف معياري (0.16). ويمكن تفسير ذلك بأن المدربين القائمين على تدريب المناهج المطورة قد تلقوا تدريباً مسبقاً في هذا المجال بالإضافة لاجتيازهم العديد من الدورات التدريبية ومنها دورة القيادة التعليمية وتدريب المدربين مما أسهم في رفع قدرتهم على إكساب المتدربين المادة التدريبية ومحتواها ومهاراتها، كما أن اختيار المدربين في المديريات يتم في ضوء الكفاءة والخبرة . واختلفت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة معمار(2009) والتي أظهرت أن مشرفي التدريب التربوي يمارسون دورهم في التدريب بدرجة متوسطة في تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة، وأنهم يواجهون مشكلات بدرجة متوسطة في تطبيقها، ونتيجة دراسة المزمومي (2010) أن درجة تطبيق معايير الجودة الشاملة الواجب توافرها في تنفيذ البرامج التدريبية للمشرفين التربويين بمراكز التدريب التربوي جاءت بدرجة متوسطة، واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة عمرو و العواودة (2014) والتي أظهرت فعالية البرامج التدريبية أثناء الخدمة حيث جاءت بدرجة كبيرة.

وبالنسبة لمجال تقويم التدريب فقد جاء في المرتبة الأخيرة وقد يعزى ذلك إلى افتقار برامج التدريب إلى استخدام أدوات تقويم مناسبة مثل الاختبارات، وقلة تضمين البرامج التدريبية لاستراتيجيات التقويم وأدواته، بالإضافة إلى ضعف استجابة المعلمين لأدوات المتعلقة بالبرامج التدريبية، وضعف حصول البرامج التدريبية على قدر كاف من التقويم الواسع الشامل من قبل المشرفين والمدربين في مجال تدريب المعلمين. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة المزمومي (2010) والتي أظهرت أن درجة تطبيق معايير الجودة الشاملة الواجب توافرها في تقويم البرامج التدريبية جاءت بدرجة، وكذلك نتيجة دراسة الشمراني والغامدي

والدهمش ومنصور وصباح (2015) التي أظهرت أن تقويم برامج التطوير المهني لمعلمي العلوم جاء بمستوى متوسط.

وقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات مجالات الدراسة، حيث كانت على النحو التالي:

المجال الأول: مجال فلسفة التدريب ومحتواه التدريبي:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة، على فقرات هذا المجال، حيث كانت كما هي موضحة في الجدول رقم (4).

جدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على مجال فلسفة التدريب ومحتواه التدريبي مرتبة تنازلياً

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	درجة الفاعلية
7	تخصص المدة الزمنية المناسبة لتنفيذ البرامج التدريبية للمناهج المطورة	4.20	0.68	عالية
2	يهدف التدريب إلى إكساب المعلمين استراتيجيات جديدة تسهل تنفيذ المناهج الجديدة	3.90	0.68	عالية
3	تحتوي البرامج التدريبية على معلومات حديثة ومتجددة تثري خبرات المعلمين	3.52	0.57	عالية
1	يستند التدريب على الاحتياجات الحقيقية للمعلمين في ضوء المناهج المطورة	3.42	0.87	متوسطة
5	يركز التدريب على إكساب المهارات اللازمة في تحسين تنفيذ المناهج المطورة	3.42	1.06	متوسطة
4	تشتمل البرامج التدريبية على أنشطة تطبيقية مناسبة في ضوء المناهج المطورة	3.27	0.90	متوسطة
6	يتصف التدريب بالتشويق والتجديد.	2.82	1.16	متوسطة
	المجال ككل	3.50	0.28	كبيرة

* الدرجة العظمى من (5)

يبين الجدول رقم (4) أن الفقرة رقم (7) والتي نصت على "تخصص المدة الزمنية المناسبة لتنفيذ البرامج التدريبية للمناهج المطورة" قد احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.20) وانحراف معياري (0.68)، وجاءت الفقرة رقم (2) والتي كان نصها "يهدف التدريب إلى إكساب المعلمين استراتيجيات جديدة تسهل تنفيذ المناهج الجديدة" بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.90) وانحراف معياري (0.68)، بينما احتلت الفقرة رقم (6) والتي نصت على "يتصف التدريب بالتشويق والتجديد" المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (2.82) وانحراف معياري (1.16)، وقد بلغ المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد العينة على هذا المجال ككل (3.50) وانحراف معياري (0.28)، وهو يقابل تقدير درجة فاعلية بدرجة كبيرة.

بالنسبة للفقرة والمتعلقة "بتخصيص المدة الزمنية المناسبة لتنفيذ البرامج التدريبية للمناهج المطورة"، قد يعود تفسير ذلك لأن اختيار المادة التدريبية يتم تصميمها بالاستعانة بخبراء مختصين في المناهج، ويتم مراجعتها قبل تدريب المعلمين عليها من حيث المدة الزمنية المناسبة للتدريب، بالإضافة إلى أن التعريف بمحتوى المناهج الجديدة وحجمه يتطلب الوقت. وبالنسبة للفقرة الأخيرة والمتعلقة بالتجديد والتشويق: يمكن تفسير ذلك أن البرامج التدريبية تنفذ بنفس الإجراءات التقليدية المتبعة ضمن البيئة التدريبية المتواضعة والتي تفتقر إلى عناصر التجديد والتشويق. وكذلك ضغوط الوقت في إنجاز المادة التدريبية، والحرص على تقديم كامل محتواها من قبل المدربين. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات(معمار،2009؛ والمزمومي، 2010) والتي أظهرت ضعف تطبيق مبادئ الجودة الشاملة في التدريب التربوي. وتتفق النتيجة أيضاً مع نتيجة دراسة يونس وحسين(2012) والتي أوصت بتوفير الإمكانات المناسبة للبرامج التدريبية.

المجال الثاني: مجال كفاءة المدربين:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة، على فقرات هذا المجال، حيث كانت كما هي موضحة في الجدول رقم (5).

جدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على مجال كفاءة المدربين مرتبة تنازلياً

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	درجة الفاعلية
10	يمتلك المدربون القدرة على الحوار والمناقشة وإدارة المشاغل التدريبية	4.50	0.50	عالية
9	يمتلك المدربون القدرة على توضيح المعارف والاتجاهات والمهارات الواردة في المناهج المطورة	4.28	0.61	عالية
15	يحرص المدربون على تقديم محتوى البرامج التدريبية للمناهج المطورة بصورة كاملة	4.12	0.64	عالية
13	يشرك المدربون المعلمين في الأنشطة والإجراءات ذات العلاقة بالمناهج المطورة	3.70	0.70	عالية
12	يحترم المدربون أفكار المعلمين وآرائهم ومشاعرهم	3.43	0.95	متوسطة
8	يتم اختيار المدربون وفق معايير التخصص والخبرة الكافية	3.42	1.00	متوسطة
14	يوظف المدربون أساليب تدريب منوعة ومناسبة للتدريب على المناهج المطورة	3.22	0.69	متوسطة
11	يوظف المدربون الوسائل والتقنيات اللازمة للتدريب	3.13	1.05	متوسطة
	المجال ككل	3.73	0.28	كبيرة

* الدرجة العظمى من (5)

يبين الجدول رقم (5) أن الفقرة رقم (10) والتي نصت على "يمتلك المدربون القدرة على الحوار والمناقشة وإدارة المشاغل التدريبية" قد احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.50) وانحراف معياري (0.50)، وجاءت الفقرة رقم (9) والتي كان نصها" يمتلك المدربون القدرة

على توضيح المعارف والاتجاهات والمهارات الواردة في المناهج المطورة" بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (4.28) وانحراف معياري (0.61)، بينما احتلت الفقرة رقم (11) والتي نصت على "يوظف المدربون الوسائل والتقنيات اللازمة للتدريب" المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.13) وانحراف معياري (1.05)، وقد بلغ المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد العينة على هذا المجال ككل (3.73) وانحراف معياري (0.28)، وهو يقابل تقدير درجة فاعلية بدرجة كبيرة.

بالنسبة للفقرة المتعلقة "يمتلك المدربون القدرة على الحوار والمناقشة وإدارة المشاغل التدريبية" وقد يعزو ذلك إلى ما أشير إليه سابقا حول أسس اختيار المدربين واجتيازهم للعديد من البرامج التدريبية مثل برامج تدريب المدربين وبرامج القيادة والتي تمكنهم من إدارة المشاغل التدريبية بفاعلية، بالإضافة إلى أن معظم المدربين هم من حملة شهادة الدكتورة في تخصص الدراسات الاجتماعية والعلوم. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات (العجرمي،2011؛ وشكور وجومان ومحمود(2013, and Ghumman and Mahmood Shakoor)؛ الغامدي (2013)؛ وعمرو والعواودة (2014) والتي أظهرت فاعلية البرامج التدريبية في تطوير الأداء في أثناء الخدمة.

أما بالنسبة إلى الفقرة الأخيرة "يوظف المدربون الوسائل والتقنيات اللازمة للتدريب"، فقد يعود ذلك إلى افتقار المراكز التدريبية للتقنيات والوسائل التدريبية مثل الداتا شو والألواح التفاعلية، وعدم وجود خدمة الانترنت، مما يدفع المدربين إلى استخدام الوسائل التقليدية مثل السبورة والورق القلاب في تنفيذ الأنشطة التدريبية. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة يونس وحسين (2012) والتي أوصت بتوفير الإمكانات المناسبة للبرامج التدريبية.

المجال الثالث: مجال البيئة التدريبية:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة، على فقرات هذا المجال، حيث كانت كما هي موضحة في الجدول رقم (6).

جدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على مجال البيئة التدريبية مرتبة تنازلياً

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	درجة الفاعلية
18	يتم اختيار مكان التدريب وفق معايير مناسبة مثل: جاهزية المكان، القرب من عمل المشاركين،....)	4.25	0.47	عالية
19	تعمل الإدارة على توفير الأجهزة والأدوات والمستلزمات الخاصة بالتدريب	4.20	0.78	عالية
17	تقدم التسهيلات المناسبة للمشاركين في أثناء مدة التدريب من استراحة ووجبات خفيفة وأجور مواصلات.	3.38	0.69	متوسطة
16	يتم التدريب في أوقات مناسبة تتناسب وعمل المعلمين.	1.67	0.71	منخفضة
	المجال ككل	3.38	0.31	متوسطة

* الدرجة العظمى من (5)

يبين الجدول رقم (6) أن الفقرة رقم (18) والتي نصت على " يتم اختيار مكان التدريب وفق معايير مناسبة مثل: جاهزية المكان، القرب من عمل المشاركين" قد احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.25) وانحراف معياري (0.47)، وجاءت الفقرة رقم (19) والتي كان نصها " تعمل الإدارة على توفير الأجهزة والأدوات والمستلزمات الخاصة بالتدريب "بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (4.20) وانحراف معياري (0.78)، بينما احتلت الفقرة رقم (16) والتي نصت على "يتم التدريب في أوقات مناسبة تتناسب وعمل المعلمين" المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (1.67) وانحراف معياري (0.71)، وقد بلغ المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد العينة على هذا المجال ككل (3.38) وانحراف معياري (0.31)، وهو يقابل تقدير درجة فاعلية بدرجة متوسطة.

وقد تفسر نتيجة الفقرة " يتم اختيار مكان التدريب وفق معايير مناسبة مثل: جاهزية المكان، القرب من عمل المشاركين" إلى تنفيذ البرامج التدريبية في مدارس قريبة لوسائط النقل مما يسهل على المعلمين العودة إلى منازلهم بعد الانتهاء من البرامج التدريبية، كما أن

المراكز التدريبية يتم اختيارها في مدارس الإناث التي تتوافر فيها الأجواء المناسبة لعملية التدريب مثل الهدوء والنظافة والخدمات.

المجال الرابع: مجال تقويم التدريب:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة، على فقرات هذا المجال، حيث كانت كما هي موضحة في الجدول رقم (7).

جدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على مجال تقويم التدريب مرتبة تنازلياً

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	درجة الفاعلية
22	يتابع المعلمون تنفيذ ما تم التدريب عليه للمناهج المطورة ميدانياً في أثناء الزيارات الميدانية.	3.97	0.74	كبيرة
20	يستخدم استراتيجيات وأدوات تقويم متنوعة ومناسبة في أثناء تنفيذ البرامج التدريبية وبعدها	3.25	0.73	متوسطة
21	يشارك المعلمون في تقويم فاعلية البرامج التدريبية على المناهج المطورة	1.93	0.78	منخفضة
	المجال ككل	3.05	0.42	متوسطة

* الدرجة العظمى من (5)

يبين الجدول رقم (7) أن الفقرة رقم (22) والتي نصت على "يتابع المعلمون في تنفيذ ما تم التدريب عليه للمناهج المطورة ميدانياً في أثناء الزيارات الميدانية" قد احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.79) وانحراف معياري (0.74)، وجاءت الفقرة رقم (20) والتي كان نصها "يستخدم استراتيجيات وأدوات تقويم متنوعة ومناسبة في أثناء تنفيذ البرامج التدريبية وبعدها" بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.25) وانحراف معياري (0.73)، بينما احتلت الفقرة رقم (21) والتي نصت على "يشارك المعلمون في تقويم فاعلية البرامج التدريبية على المناهج المطورة" المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (1.93) وانحراف معياري (0.78)، وقد بلغ

المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد العينة على هذا المجال ككل (3.05) وانحراف معياري (0.42)، وهو يقابل تقدير درجة فاعلية بدرجة متوسطة. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات المزمومي، 2010؛ والشمراني والغامدي والدهمش ومنصور وصباح، 2015).

وقد تفسر النتيجة المتعلقة بالفقرة "يتابع المعلمون تنفيذ ما تم التدريب عليه للمناهج المطورة ميدانياً في أثناء الزيارات الميدانية"، إلى الدور الإشرافي للمدربين باعتبارهم مشرفين تربويين للمناهج المطورة، وتأكيدهم على متابعة المعلمين لتنفيذ ما تم التدريب عليه في تحسين تنفيذ المناهج داخل الغرفة الصفية؛ الأمر الذي تتم متابعته من خلال الجولات الميدانية للمشرفين للمعلمين في المدارس.

في حين تفسر النتيجة المتعلقة بالفقرة "يشارك المعلمون في تقويم فاعلية البرامج التدريبية على المناهج المطورة"، إلى قلة توفر أدوات تقويم مناسبة لقياس فاعلية البرامج التدريبية المطورة من وجهة نظر المعلمين أنفسهم، الأمر إلى يدعو إلى تطوير الأدوات للوقوف على فاعلية البرامج التدريبية مثل الاختبارات قبل التدريب وبعده، وأدوات للتقويم الذاتي، واستبانات للحكم على جودة البرامج التدريبية . وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة المزمومي (2010) التي أشارت إلى حصول مجال تقويم البرامج التدريبية بدرجة متوسطة ضمن تطبيق معايير الجودة الشاملة الواجب توافرها في البرامج التدريبية.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

نص السؤال الثاني على: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) في فاعلية التدريب على المناهج المطورة لدى معلمي الدراسات الاجتماعية والعلوم تعزى لمتغير التخصص (دراسات الاجتماعية، علوم)؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent Samples t-test) للفروق بين تقديرات أفراد عينة الدراسة على مجالات الاستبانة، والاستبانة ككل، حسب متغير التخصص، حيث كانت كما هي موضحة في الجدول رقم (8).

جدول (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) للعينات المستقلة للفروق بين تقديرات أفراد عينة الدراسة على مجالات الاستبانة والاستبانة ككل حسب متغير التخصص

المجالات	التخصص	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة "ت"	الدلالة الإحصائية
فلسفة التدريب ومحتواه التدريبي	دراسات الاجتماعية (ن=31)	3.53	.227	58	.850	.399
	العلوم العامة (ن=29)	3.47	.329			
كفاءة المدربين	دراسات الاجتماعية (ن=31)	3.76	.276	58	1.052	.297
	العلوم العامة (ن=29)	3.69	.289			
البيئة التدريبية	دراسات الاجتماعية (ن=31)	3.45	.284	58	2.052	.045*
	العلوم العامة (ن=29)	3.29	.314			
تقويم التدريب	دراسات الاجتماعية (ن=31)	3.15	.420	58	2.014	.047*
	العلوم العامة (ن=29)	2.94	.409			
الاستبانة ككل	دراسات الاجتماعية (ن=31)	3.55	.130	58	2.601	.012*
	العلوم العامة (ن=29)	3.45	.180			

*** ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة** ($\alpha \geq 0.05$).

يتبين من الجدول (8) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \geq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد العينة على مجال فلسفة

التدريب ومحتواه التدريبي، ومجال كفاءة المدربين، تعزى لمتغير التخصص (دراسات الاجتماعية، العلوم العامة). بينما كانت هناك فروق عند مجال البيئة لتدريبية، ومجال تقويم التدريب، وذلك لصالح تقديرات معلمي الدراسات الاجتماعية.

وقد يعود تفسير هذه النتيجة إلى إدراك كل من معلمي الدراسات الاجتماعية والعلوم لأهداف التدريب ومحتوى البرامج التدريبية بحكم صلتهم المباشرة بالمناهج، وقد يعزى وجود فروق ذات دلالة في مجال البيئة التدريبية، ومجال تقويم التدريب لصالح معلمي الدراسات الاجتماعية، إلى وجود إحساس عالي من معلمي الدراسات الاجتماعية بالبيئة التدريبية وحرصهم الأعلى على توفر عناصر البيئة التدريبية الأكثر فاعلية من معلمي العلوم، وربما كان لطبيعة المادة الدراسية وطبيعة المعلمين أنفسهم أثر في ذلك، وان البيئة التدريبية لمعلمي العلوم تتطلب وجود مختبرات علمية لإجراء تجارب تطبيقية وهذا أدى إلى ظهور هذا الفرق، وبالنسبة لتقويم التدريب قد تفسر هذه النتيجة أن معلمي الدراسات ربما شعروا بكفاية التقويم المستخدم أثناء المشاغل التدريبية القائمة على الحوار والمناقشة، في حين أن معلمي العلوم شعروا بقلة كفاية توظيف استراتيجيات وأدوات التقويم المناسبة في تقويم التدريب، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الغامدي (2013) والتي بينت فاعلية تحسين النمو المهني لمعلمي العلوم في مجال تقويم المناهج المطورة، ونتيجة دراسة شكور وجومان ومحمود (Shakoor and Ghumman and Mahmood, 2013) والتي أشارت إلى وعي معلمي العلوم بتطور المناهج الجديدة وتحسن، ونتيجة دراسة الشمراني والغامدي والدهمش ومنصور وصباح (2015) والتي أشارت إلى حصول تقويم برامج التطوير المهني لمعلمي العلوم بدرجة متوسطة، واختلفت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة هارتمان (Hartman, 2011) ودراسة يونس وحسين (2012) والتي أشارت إلى حاجة معلمي الدراسات الاجتماعية للتطوير المهني.

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

نص السؤال الثالث على: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) في فاعلية التدريب على المناهج المطورة لدى معلمي الدراسات الاجتماعية والعلوم تعزى لمتغير المؤهل العلمي (بكالوريوس، بكالوريوس فأكثر)؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent Samples t-test) للفروق بين تقديرات أفراد عينة الدراسة على مجالات الاستبانة، والاستبانة ككل، حسب متغير المؤهل العلمي (بكالوريوس، بكالوريوس فأكثر)، حيث كانت كما هي موضحة في الجدول رقم (9).

جدول (9): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) للعينات المستقلة للفروق بين تقديرات أفراد عينة الدراسة على مجالات الاستبانة والاستبانة ككل حسب متغير المؤهل العلمي (بكالوريوس، بكالوريوس فأكثر).

المجالات	المؤهل العلمي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة "ت"	الدلالة الإحصائية
فلسفة التدريب ومحتواه التدريبي	بكالوريوس (ن=28)	3.49	.307	58	.253	.801
	بكالوريوس فأكثر (ن=32)	3.51	.259			
كفاءة المدربين	بكالوريوس (ن=28)	3.67	.303	58	1.313	.194
	بكالوريوس فأكثر (ن=32)	3.77	.260			
البيئة التدريبية	بكالوريوس (ن=28)	3.46	.320	58	1.990	.049*
	بكالوريوس فأكثر (ن=32)	3.30	.282			
تقويم التدريب	بكالوريوس (ن=28)	2.98	.362	58	1.267	.210
	بكالوريوس فأكثر (ن=32)	3.11	.468			
الاستبانة ككل	بكالوريوس (ن=28)	3.48	.166	58	.756	.453
	بكالوريوس فأكثر (ن=32)	3.51	.162			

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$).

يتبين من الجدول (9) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد العينة على جميع المجالات باستثناء مجال البيئة التدريبية، تعزى لمتغير المؤهل العلمي (بكالوريوس، بكالوريوس فأكثر)، وذلك لصالح تقديرات المعلمين ذوي المؤهل العلمي بكالوريوس.

وقد تفسر هذه النتيجة إلى عدة عوامل مجتمعة منها: أن المعلمين في المدارس من حملة درجة البكالوريوس، التحقوا ببرامج تدريبية أقل من غيرهم، الأمر الذي أظهر لهم بأن البيئة التدريبية التي تدربوا فيها كانت مناسبة وتلبي حاجاتهم مقارنة بالمعلمين الذين يحملون مؤهل تربوي بعد البكالوريوس الذين تعرضوا إلى برامج تدريبية وخبرات تربوية أكثر أكسبتهم المقدرة على تقويم فاعلية البيئة التدريبية بصورة أدق، واختلفت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة شكور وجومان ومحمود(Shakoor and Ghumman and Mahmood ,2013) والتي أوصت إلى تحسين إجراءات التدريب.

رابعاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع:

نص السؤال الرابع على: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية (α= 0.05) في فاعلية التدريب على المناهج المطورة لدى معلمي الدراسات الاجتماعية والعلوم تعزى لمتغير مدة الخدمة (أقل من سنة، من سنة إلى 5 سنوات، أكثر من 5 سنوات)؟"

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على مجالات الاستبانة، والاستبانة ككل، حسب متغير مدة الخدمة (أقل من سنة، من سنة إلى 5 سنوات، أكثر من 5 سنوات)، حيث كانت كما هي موضحة في الجدول رقم (10).

جدول (10): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على مجالات الاستبانة والاستبانة ككل حسب متغير مدة الخدمة (أقل من سنة، من سنة إلى 5 سنوات، أكثر من 5 سنوات)

المجالات	مدة الخدمة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
فلسفة التدريب ومحتواه التدريبي	أقل من سنة	19	3.49	.331
	من سنة إلى 5 سنوات	20	3.47	.223
	أكثر من 5 سنوات	21	3.55	.287
كفاءة المدربين	أقل من سنة	19	3.63	.315
	من سنة إلى 5 سنوات	20	3.82	.261
	أكثر من 5 سنوات	21	3.73	.252
البيئة التدريبية	أقل من سنة	19	3.43	.398
	من سنة إلى 5 سنوات	20	3.33	.245
	أكثر من 5 سنوات	21	3.37	.269
تقويم التدريب	أقل من سنة	19	3.04	.399
	من سنة إلى 5 سنوات	20	3.02	.397
	أكثر من 5 سنوات	21	3.10	.485
الاستبانة ككل	أقل من سنة	19	3.47	.200
	من سنة إلى 5 سنوات	20	3.51	.128
	أكثر من 5 سنوات	21	3.52	.159

يتبين من الجدول (10) أن هناك فروقاً ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد العينة على جميع مجالات الاستبانة، والاستبانة ككل حسب متغير مدة الخدمة (أقل من سنة، من سنة إلى 5 سنوات، أكثر من 5 سنوات)، ولبيان الدلالة الإحصائية للفروق بين تلك المتوسطات الحسابية، تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA)، كما هو مبين في جدول (11).

جدول (11): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) للفروق بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد العينة على جميع مجالات الاستبانة، والاستبانة ككل حسب متغير مدة الخدمة

المجالات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة الإحصائية
فلسفة التدريب ومحتواه التدريبي	بين المجموعات	.072	2	.036	.450	.640
	داخل المجموعات	4.559	57	.080		
	الكلي	4.631	59			
كفاءة المدربين	بين المجموعات	.566	2	.283	3.724	.040*
	داخل المجموعات	4.347	57	.076		
	الكلي	4.713	59			
البيئة التدريبية	بين المجموعات	.117	2	.059	.614	.545
	داخل المجموعات	5.445	57	.096		
	الكلي	5.562	59			
تقويم التدريب	بين المجموعات	.069	2	.035	.187	.830
	داخل المجموعات	10.558	57	.185		
	الكلي	10.628	59			
الاستبانة ككل	بين المجموعات	.031	2	.015	.571	.568
	داخل المجموعات	1.541	57	.027		
	الكلي	1.572	59			

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05)

يبين الجدول (11) عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \geq 0.05$)، بين متوسطات الحسابية لتقديرات أفراد العينة على جميع مجالات الاستبانة،

والاستبانة ككل تعزى لمتغير مدة الخدمة، باستثناء مجال كفاءة المدربين. ولتحديد مصادر تلك الفروق تم استخدام اختبار شيفيه (Scheffe) كما هو موضح في جدول رقم (12).

الجدول (12): نتائج اختبار شيفيه (Scheffe) للفروق بين تقديرات أفراد العينة على مجال كفاءة المدربين حسب متغير مدة الخدمة

مدة الخدمة		أقل من سنة	من سنة إلى 5 سنوات	أكثر من 5 سنوات
	المتوسط الحسابي	3.63	3.88	3.65
أقل من سنة	3.63		*0.25	0.02
من سنة إلى 5 سنوات	3.88			*0.23
أكثر من 5 سنوات	3.65			

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)

يبين الجدول رقم (12) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين متوسط تقديرات ذوي مدة الخدمة (من سنة إلى 5 سنوات) من جهة، ومتوسط تقديرات ذوي مدة الخدمة (أقل من سنة، أكثر من 5 سنوات) من جهة ثانية، تعزى لمتغير مدة الخدمة، وذلك لصالح تقديرات المعلمين ذوي مدة الخدمة (من سنة إلى 5 سنوات).

وقد يعود تفسير هذه النتيجة إلى أن هذه الفئة من المعلمين من سنة الى خمسة تم تعينهم وفق معايير تختلف عن الفئات التي مدة خدمتها تزيد عن خمس سنوات فقد خضعت هذه الفئة إلى اختبارات أولية تنافسية ومقابلات شخصية قبل التعين الأمر الذي أشعرهم بالجدية في التعامل مع المستجدات التربوية وتعميق إحساسهم بالحاجة لمثل هذه البرامج بهدف تحسين تنفيذ المناهج المطورة. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة يونس وحسين (2012) بأهمية تدريب المعلمين على عمليات تفعيل المنهج المطور، ونتيجة دراسة الغامدي (2013) ودراسة شكور وجومان ومحمود (Shakoor and Ghumman and Mahmood ,2013) التي أوصت بالاستمرار في تدريب معلمي العلوم على المناهج المطورة.

التوصيات

وفي ضوء نتائج الدراسة تم تقديم عدد من التوصيات ومنها:

- الاهتمام بتوفير بيئات تدريبية مناسبة.
- مراعاة الاتجاهات العالمية المعاصرة في البلاد المتقدمة في مجال تدريب المعلم والاستفادة منها بما يتناسب مع ظروف إمكانيات نظام التعليم في الأردن.
- تطوير استراتيجيات تقويم البرامج التدريبية في أثناء الخدمة في ضوء الاتجاهات الحديثة في التقويم.

المراجع

المراجع باللغة العربية:

البنيان، إ. (2002). **تقويم الأداء التدريسي لمعلمات الاقتصاد المنزلي بالمرحلة الابتدائي.** رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية للبنات بجدة.

الخطيب، م. (2006) الاحتياجات التدريبية المهنية أثناء الخدمة اللازمة لمعلمي اللغة العربية في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في محافظة الزرقاء بالأردن، **مجلة العلوم التربوية والنفسية** 7 (4)، 22 – 59.

داود، أ. (2014). **مستوى الفاعلية التربوية لبرنامج تأهيل معلمي المرحلة الأساسية الدنيا أثناء الخدمة من وجهة نظرهم وعلاقته باتجاهاتهم نحو مهنة التدريس.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية في نابلس. فلسطين.

رواس، ف. (2007). **مواصفات جودة التدريب أثناء الخدمة في التعليم العام.** ورقة عمل في المحور الأول أسس ومتطلبات الجودة في التعليم العام، للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن) اللقاء السنوي الربع عشر للجودة بفرع الجمعية بمنطقة القصيم "الجودة في التعليم العام" للعام الدراسي 1427/1428هـ.

سنجقدار، أ. (2002). **تصور المعلمين لحاجاتهم في مجال الإعداد في لبنان.** مؤتمر إعداد المعلمين في البلدان العربية، الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية، بيروت.

السيد، م. (2006). **مفهوم الجودة الشاملة وتطبيقاتها في التعليم**، المؤتمر السعودي الرابع (5 ديسمبر2006م) الرياض.www.sa.gov.spa/details.

الشمراني، س. والغامدي، س. والدهمش، ع. ومنصور، ن. والصباح، س. (2015). تصورات معلمي العلوم في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية حول تقويم برامج التطوير المهني المقدمة لهم. **مجلة العلوم التربوية والنفسية**،16(3) 94- 127.

طاهر، ر. (2010). **التنمية المهنية للمعلمين في ضوء الاتجاهات العالمية**. دار الجامعة الجديدة، المركز القومي لمبحوث التربوية والتنمية، الإسكندرية بجمهورية مصر العربية.

الطعاني، ح. (2007). **التدريب مفهومه وفعالياته بناء البرامج التدريبية وتقويمها**. عمان: دار الشروق.

العاجز، ف. (2004). **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 21 – 22 يوليو 2004.

العجرمي، ب. (2011). **فعالية برنامج تدريبي مقترح لتطوير الكفايات المهنية لطلبة معلمي التعليم الأساسي بجامعة الأزهر– غزة في ضوء استراتيجية إعداد المعلمين** (2008). رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر، غزة.

عساف، ع. (2000). **التدريب وتنمية الموارد البشرية، الأسس والعمليات**. عمان: دار زهران للنشر والتوزيع.

على السن، ع. (2005). **تقويم فاعلية العملية التدريبية وتحقيق مبدأ اقتصاديات التدريب.** بحث مقدم في مؤتمر الاستشارات والتدريب. الفترة من 5 إلى يونيو 2005، المنظمة العربية للتنمية الإدارية، بيروت- الجمهورية اللبنانية.

العمرات، م. والطويسي، أ. (2014). مستوى ممارسة معلمي مدارس محافظة الطفيلة لاستراتيجيات التدريس الفعال من وجهة نظر المشرفين التربويين ومديري المدارس. **مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس**، 12(3)، 133- 153.

عمرو، أ. والعواوده، خ. (2014). مدى فعالية برامج تدريب القيادات التربوية أثناء الخدمة في وكالة الغوث الدولية بالأردن (دراسة ميدانية). **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، بحث مقبول للنشر 2014/12.

الغامدي، ح. (2013). **برنامج تدريبي مقترح للنمو المهني لمعلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة في ضوء المعايير العالمية ومتطلبات مناهج العلوم المطورة**. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم القرى- كلية التربية قسم المناهج وطرق التدريس.

الغنيم، م. (2011). **التعلم مدى الحياة: أطر مرجعية وبرامج إعداد المعلم قبل الخدمة وأثناءها**". ورقة عمل مقدمة في المؤتمر السنوي لمراكز البحوث التربوية حول" القياس التربوي للتنمية المهنية المستدامة، بيروت، لبنان. 26-27-3-2011.

محمد، ع. (1996). ملامح التغير في منظومة إعداد المعلم في ضوء التحديات المستقبلية. **التربية**، جامعة الأزهر، ع (56).

المزمومي، س. (2010). **مستوى أهمية وتطبيق بعض معايير الجودة الشاملة في برامج تدريب المشرفين التربويين بمراكز التدريب التربوي بمدينة مكة المكرمة**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

مصطفى، م. والجراح، ع. (2007). الاحتياجات التدريبية للمعلمين وفقاً للخصائص المهنية للمعلم في ضوء توجهات تطوير التعلم نحو الاقتصاد المعرفي. **مجلة كلية التربية**، جامعة عين شمس. 31(3)، 357 – 371.

معمار، ص. (2009). **مدى تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في التدريب التربوي" دراسة من وجهة نظر مشرفي التدريب والمشرفين المتعاونين بمنطقة المدينة المنورة".** أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة كولومبوس الأمريكية.

وزارة التربية والتعليم. (2006). **المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنياً**. عمان، الأردن.

وزارة التربية والتعليم. (2007). **التقرير الوطني لتقييم منتصف العقد للتعليم للجميع**. المملكة الأردنية الهاشمية دليل المكونين لتنمية المهارات الحياتية في مجال صحة المراهقين والشباب: http://elevebassatines.site.voila.fr/pdf/instruction.doc

وزارة التربية والتعليم. (2015 أ). **دليل تدريب المناهج المطورة**. إدارة مركز التدريب والإشراف التربوي، الأردن.

وزارة التربية والتعليم. (2015 ب). **تقرير الاستعراض الوطني للتعليم للجميع بحلول عام** 2015: الأردن". المملكة الأردنية الهاشمية.

يونس، إ. وحسين، أ. (2012). مستوى تفعيل معلمي الدراسات الاجتماعية للمنهج المطور للصف الأول الإعدادي في ضوء المعايير القومية في مصر. **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، 13(1) 445- 467.

المراجع باللغة الإنجليزية:

Abell, S. (2009). *A model for evaluating science teacher professional development projects.* Paper presented at the ESERA Conference, Istanbul Turkey. August 31-September 4, 2009.

Borko, H. (2004). Professional Development and Teacher Learning: Mapping the terrain. *Educational Researcher,* 33(8), 3-15.

Gokmenoglu, T., Clark, C., & Kiraz, E. (2016). Professional Development Needs of Turkish Teachers in an Era of National Reforms. *Australian Journal of Teacher Education*, 41(1). P.112-125.

Hartman, S. (2011). *Teaching American History: the influence of Professional Development on Elementary Teachers' self-Efficacy and Classroom Practice*. Proquest, Umi Dissertation Publishing.

Klieger, A., & Bar-Yousef, N. (2010). Teachers as a reflection of large-scale assessment .*international Journal of Science and Mathematics Education*, 9(4), 771-791.

Leopold, J. (2002). *Human Resource in Organizations, Personnel Education*, Inc., Upper Saddle River, New Jersey, Prentice Hall International, UK.

Shakoor, A and Ghumman, M and Mahmood, T. (2013). Effect of In-Service Training on the Working Capacity and Performance of Science Teachers at Secondary Level. *Journal of Educational and Social Research.* MCSER Publishing, Rome-Italy Vol. 3 No. 3. p337-342

Smylie, M. (2014). Teacher evaluation and the problem of professional development. *Mid- Western Educational Researcher,* 26(2), 97-111.

بسم الله الرحمن الرحيم

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته وبعد:

يقوم الباحثان بدراسة بعنوان " **درجة فاعلية تدريب معلمي الدراسات الاجتماعية والعلوم في أثناء الخدمة على المناهج المطورة في الأردن."** وبعد الرجوع للأدب التربوي توصل الباحثان إلى إعداد أداة مصممة لأغراض الدراسة والبحث العلمي فقط، تتكون من (22) فقرة موزعة إلى أربع مجالات تتناول قياس فاعلية التدريب على المناهج المطورة على النحو الآتي: المجال الأول فلسفة التدريب ومحتواه وعدد فقراته (7)، والمجال الثاني كفاءة المدربين وعدد فقراته (8)، والمجال الثالث البيئة التدريبية وعدد فقراته (4)، والمجال الرابع تقويم التدريب وعدد فقراته (3) فقرة.

معلومات عامة:

المرجو وضع علامة (√) في مربع الاختيار الذي يناسبك، وتعبئة الفراغات

1- **التخصص: الدراسات الاجتماعية: ( ) العلوم: ( )**

2- **المؤهل العلمي: بكالوريوس: ( ) بكالوريوس + دبلوم: ( )**

3- **الخبرة: معلم حديث التعيين سنة ( ) 5 سنوات فأكثر ( ) 10 سنوات فأكثر ( )**

سيتم الإجابة عن مستوى الوعي، ودرجة الحاجة بمقياس خماسي، على النحو الآتي:

الرقم	الفقرة	درجة الفاعلية				
		كبيرة جداً	**كبيرة**	**متوسطة**	**قليلة**	**قليلة جداً**

الباحثان

درجة فاعلية تدريب معلمي الدراسات الاجتماعية والعلوم

في أثناء الخدمة على المناهج المطورة في الأردن

الرقم	الفقرة	درجة الفاعلية				
		كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
المجال الأول: فلسفة ومحتوى البرامج التدريبية						
1	يستند التدريب على الاحتياجات الحقيقية للمعلمين في ضوء المناهج المطورة					
2	يهدف التدريب إلى إكساب المعلمين استراتيجيات جديدة تسهل تنفيذ المناهج الجديدة					
3	تحتوي البرامج التدريبية على معلومات حديثة ومتجددة تثري خبرات المعلمين					
4	تشتمل البرامج التدريبية على أنشطة تطبيقية مناسبة في ضوء المناهج المطورة					
5	يركز التدريب على إكساب المهارات اللازمة في تحسين تنفيذ المناهج المطورة					
6	يتصف التدريب بالتشويق والتجديد					
7	تخصص المدة الزمنية المناسبة لتنفيذ البرامج التدريبية للمناهج المطورة					
المجال الثاني: كفاءة المدربين						
8	يتم اختيار المدربون وفق معايير التخصص والخبرة الكافية					
9	يمتلك المدربون القدرة على توضيح المعارف والاتجاهات والمهارات الواردة في المناهج المطورة					
10	يمتلك المدربون القدرة على الحوار والمناقشة وإدارة الحلقات التدريبية					

الرقم	الفقرة	درجة الفاعلية				
		كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
11	يوظف المدربون الوسائل والتقنيات اللازمة للتدريب					
12	يحترم المدربون أفكار المعلمين وآرائهم ومشاعرهم					
13	يشرك المدربون المعلمين في الأنشطة والإجراءات ذات العلاقة بالمناهج المطورة					
14	يوظف المدربون أساليب تدريب منوعة ومناسبة للتدريب على المناهج المطورة					
15	يحرص المدربون على تقديم محتوى البرامج التدريبية للمناهج المطورة بصورة كاملة					
المجال الثالث: البيئة التدريبية						
16	يتم التدريب في أوقات مناسبة تتناسب وعمل المعلمين.					
17	تقدم التسهيلات المناسبة للمشاركين في أثناء مدة التدريب من استراحة ووجبات خفيفة وأجور مواصلات.					
18	يتم اختيار مكان التدريب وفق معايير مناسبة مثل: جاهزية المكان، القرب من عمل المشاركين،....)					
19	تعمل الإدارة على توفير الأجهزة والأدوات والمستلزمات الخاصة بالتدريب					
المجال الرابع: تقويم التدريب						
20	يستخدم استراتيجيات وأدوات تقويم متنوعة ومناسبة في أثناء تنفيذ البرامج التدريبية وبعدها					

الرقم	الفقرة	درجة الفاعلية				
		كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
21	يشارك المعلمين في تقويم فاعلية البرامج التدريبية على المناهج المطورة					
22	يتابع المعلمين في تنفيذ ما تم التدريب عليه للمناهج المطورة ميدانياً في أثناء الزيارات الميدانية.					

The Degree of Effectiveness of Training the Teachers of Social Studies and Science in Service Training of the Developed Curriculum in Jordan

Mohammed Qattawi & Jihad Al-Aydi

The study aims to reveal the degree of effectiveness of training the teachers of social studies and science in service training of the developed curriculum; the study used the descriptive analytical method. In order to achieve the study purpose, both researchers prepared a questionnaire consisting of (22) paragraphs divided into (4) aspects, whereas signs of validity and reliability were deduced through the proper statistical methods. The study sample consisted of (64) female and male teachers.

The study results have shown that the effectiveness of training was generally high with an arithmetic mean of (3.50) and with a standard deviation of (0.16). The degree of effectiveness was high in both aspects: the trainers' competency, and the training philosophy and content. In the aspects concerning the training environment, and the training assessment; however, the efficiency was moderate. The study recommends paying special attention to the training environment, developing it and to continuously assess the training programs.

Key words: Effectiveness, Service training, Developed curriculum.