



جامعة دمشق
كلية التربية
قسم المناهج وطرائق التدريس

**برنامج مقترح لتدريب الموجهين التربويين على أساليب
التوجيه التربوي باستخدام نموذج طلب الموقع (Web Quest)
« دراسة تجريبية على عينة من الموجهين التربويين العاملين في الجمهورية العربية
السورية »**

رسالة مُقدّمة لنيل درجة الدكتوراه في التربية

إعداد الطالب
أحمد سليم سليم

إشراف
د. سوزان المقطرن
الأستاذ المساعد في قسم المناهج وطرائق التدريس

شكر وتقدير

إقراراً بالفضل وعرفاناً بالجميل يسرني أن أقدم بخالص الشكر والتقدير إلى الدكتور
سونران المقطرن فقد كانت لي خير معين في توجيه البحث في كل مراحله، ومناقشة منهجه،
وتزويدي بكل ما له علاقة به .

كما يسرني أن أقدم بخالص الشكر والتقدير إلى الأستاذة الفاضلة الدكتورة صالحة ستقر
التي شجعتني على اختيار موضوع الدراسة، وأعطتني من وقتها ما لا يقدر بثمن، وغمرتني بفضلها
ورعايتها، وأسدت لي بتوجيهاتها الحكيمة .
كما أتوجه بالشكر إلى كل من:

- أعضاء لجنة الحكم السادة: الأستاذ الدكتور فوانر العبد الله، الأستاذ
الدكتور رمضان درويش، الأستاذ الدكتور هاشم إبراهيم،
الدكتور خالد الأحمد مقدراً لهم جهدهم في قراءة البحث وتقويمه، وما
قدموه من ملاحظات كان لها الأثر الهام في استكمال عملي هذا .
- عمادة كلية التربية وأعضاء هيئتها التدريسية الذين أفدت من توجيهاتهم مذ كنت
طالباً مبتدئاً في الكلية .
- الموجهين التربويين أفراد عينة البحث على ما أولوه من اهتمام بهذا البحث وعلى ما قدموه من
عمل جاد في سبيل نجاحه .

والشكر والامتنان إلى كل من مديد العون والمساعدة من أجل نجاح البحث من أهل وأصدقاء
ونزملاء .

م	المحتويات	الصفحة
أولاً:	شكر وتقدير	أ
ثانياً:	فهرس المحتويات	ب
ثالثاً:	فهرس الجداول	ح
رابعاً:	فهرس الملاحق	ر

فهرس المحتويات		
الصفحة	الفصل الأول: مشكلة البحث وأهميته	
2	المقدمة.	
4	مشكلة البحث.	أولاً:
7	أهمية البحث.	ثانياً:
8	أهداف البحث.	ثالثاً:
9	أسئلة البحث.	رابعاً:
9	متغيرات البحث.	خامساً:
10	فرضيات البحث.	سادساً:
12	منهج البحث وإجراءاته.	سابعاً:
13	مجتمع البحث وعينته.	ثامناً:
13	حدود البحث.	تاسعاً:

14	أدوات البحث.	عاشراً
14	مصطلحات البحث والتعريفات الإجرائية.	حادي عشر:
الفصل الثاني: الدراسات السابقة		
20	الدراسات التي تناولت أساليب التوجيه التربوي.	أولاً:
34	الدراسات التي تناولت تصميم برامج لتدريب الموجهين التربويين.	ثانياً:
43	الدراسات التي تناولت استخدام نموذج طلب الموقع (Web Quest) في التدريب والتعليم.	ثالثاً:
52	التعقيب على الدراسات السابقة.	رابعاً:
الفصل الثالث : التوجيه التربوي		
56	مفهوم التوجيه التربوي.	أولاً:
58	أهمية التوجيه التربوي.	ثانياً:
60	أهداف التوجيه التربوي.	ثالثاً:
62	مجالات التوجيه التربوي.	رابعاً:
66	أساليب التوجيه التربوي.	خامساً:
الفصل الرابع: تدريب الموجهين التربويين		
91	مفهوم التدريب.	أولاً:
93	أهمية تدريب الموجهين التربويين.	ثانياً:
95	أهداف تدريب الموجهين التربويين.	ثالثاً:
96	منطلقات تدريب الموجهين التربويين وأأسسه.	رابعاً:
97	الاحتياجات التدريبية.	خامساً:

102	أساليب التدريب.	سادساً:
109	واقع تدريب الموجهين التربويين في الجمهورية العربية السورية.	سابعاً:
الفصل الخامس: (Web Quest)		
114	نشأة الويب كويست (Web Quest).	أولاً:
116	مفهوم الويب كويست (Web Quest).	ثانياً:
116	أنواع الويب كويست (Web Quest).	ثالثاً:
117	مبررات استخدام الويب كويست (Web Quest) في التعليم والتدريب.	رابعاً:
118	عناصر الويب كويست (Web Quest).	خامساً:
123	مواصفات الويب كويست (Web Quest) الجيد.	سادساً:
124	دور المعلم/المدرّب في تصميم الويب كويست (Web Quest) وإعدادها وتنفيذها.	سابعاً:
125	خطوات تصميم الويب كويست (Web Quest).	ثامناً:
125	مبادئ إعداد الويب كويست (Web Quest).	تاسعاً:
126	معايير تصميم (Web Quest).	عاشراً:
127	مزايا استخدام الويب كويست (Web Quest) في التعليم والتدريب.	حادي عشر:
الفصل السادس: تصميم أدوات البحث وعينته		
130	أدوات البحث.	أولاً:
163	مجتمع البحث وعينته.	ثانياً:
164	إجراءات التطبيق الميداني.	ثالثاً:
166	الأساليب الإحصائية المستخدمة.	رابعاً:

الفصل السابع: عرض نتائج البحث ومناقشتها

170	النتائج المتعلقة بالسؤال الأول.	أولاً:
182	النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني.	ثانياً:
183	النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث.	ثالثاً:
188	النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع.	رابعاً:
193	النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس.	خامساً:
198	النتائج المتعلقة بالسؤال السادس.	سادساً:
207	النتائج المتعلقة بالسؤال السابع.	سابعاً:
214	مقترحات البحث.	
216	ملخص البحث باللغة العربية.	
223	المراجع.	
240	الملاحق.	
I-VI	ملخص البحث باللغة الإنكليزية	

فهرس الجداول

الصفحة	موضوع الجدول	رقم الجدول
132	محاور استبانة الاحتياجات التدريبية وعدد البنود في كل محور.	1
133	مقياس الحكم على درجة الاحتياج التدريبي على كل أسلوب توجيهي في استبانة الاحتياجات التدريبية.	2
134	قيم اختبار مان وويتني (Man-Whitney) للصدق التمييزي لاستبانة الاحتياجات التدريبية.	3
135	معامل ثبات استبانة الاحتياجات التدريبية بطريقة الشطر النصفى.	4
136	معامل ثبات استبانة الاحتياجات التدريبية بطريقة الإعادة.	5
140	أهداف البرنامج التدريبي لكل وحدة تدريبية في البرنامج التدريبي.	6
145	الخطة الزمنية للبرنامج التدريبي.	7
152	الأهمية النسبية للأهداف المعرفية ومستوياتها ونسبها المئوية.	8
152	مواصفات الاختبار التحصيلي وتوزع الأسئلة بحسب مستوياته.	9
156	قيم اختبار مان وويتني (Man-Whitney) للصدق التمييزي للاختبار التحصيلي.	10
159	مواصفات اختبار التحصيل في صورته النهائية.	11
160	محاور استبانة اتجاهات الموجهين التربويين نحو البرنامج التدريبي الذي شاركوا به وعدد البنود في كل محور.	12
161	مقياس الحكم على درجة موافقة الموجه التربوي على كل بند من بنود استبانة اتجاهات الموجهين نحو التربويين في البرنامج التدريبي الذي شاركوا به.	13
162	معامل ثبات استبانة اتجاهات الموجهين التربويين في البرنامج التدريبي الذي شاركوا به بطريقة الشطر النصفى.	14
163	توزع الموجهين التربويين حسب محافظاتهم.	15
164	توزع أفراد عينة الموجهين التربويين حسب متغيرات البحث.	16
166	البرنامج الزمني لإجراءات التطبيق الميداني.	17
167	قوة معامل الارتباط بدلالة القيمة العددية له.	18

168	مقياس حجم الأثر.	19
170	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات إجابات الموجهين التربويين حسب درجة احتياجهم التدريبي في كل أسلوب وبشكل عام مرتبة تنازلياً.	20
171	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات إجابات الموجهين التربويين فيما يتعلق بكل عبارة من عبارات أسلوب الزيارات الصفية من وجهة نظرهم.	21
172	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات إجابات الموجهين التربويين فيما يتعلق بكل عبارة من عبارات أسلوب الاجتماعات التربوية من وجهة نظرهم.	22
173	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات إجابات الموجهين التربويين فيما يتعلق بكل عبارة من عبارات أسلوب الدروس التوضيحية من وجهة نظرهم.	23
174	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات إجابات الموجهين التربويين فيما يتعلق بكل عبارة من عبارات أسلوب القراءات الموجهة من وجهة نظرهم.	24
175	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات إجابات الموجهين التربويين فيما يتعلق بكل عبارة من عبارات أسلوب المشغل التربوي من وجهة نظرهم.	25
176	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات إجابات الموجهين التربويين فيما يتعلق بكل عبارة من عبارات أسلوب الدورات التدريبية من وجهة نظرهم.	26
177	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات إجابات الموجهين التربويين فيما يتعلق بكل عبارة من عبارات أسلوب التعليم المصغر من وجهة نظرهم.	27
178	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات إجابات الموجهين التربويين فيما يتعلق بكل عبارة من عبارات أسلوب تبادل الزيارات من وجهة نظرهم.	28
179	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات إجابات الموجهين التربويين فيما يتعلق بكل عبارة من عبارات أسلوب الندوات التربوية من وجهة نظرهم.	29
180	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات إجابات الموجهين التربويين فيما يتعلق بكل عبارة من عبارات أسلوب البحث الإجرائي من وجهة نظرهم.	30
181	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات إجابات الموجهين التربويين فيما يتعلق بكل عبارة من عبارات أسلوب النشرات التربوية من وجهة نظرهم.	31
183	قيم (t- test) لدلالة الفرق بين متوسطات درجات إجابات الموجهين التربويين في التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي الكلي، بشكل عام وفي كل مستوى من المستويات المعرفية	32

	حسب متغير الجنس.	
185	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) للفروق بين متوسطات درجات إجابات الموجهين التربويين في التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي الكلي، وفي كل مستوى من مستوياته حسب متغير المؤهل العلمي والتربوي.	33
187	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) للفروق بين متوسطات درجات إجابات الموجهين التربويين في التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي الكلي، وفي كل مستوى من مستوياته حسب متغير الخبرة في التوجيه التربوي.	34
189	قيم ت (t-test) لدلالة الفرق بين متوسطي درجات إجابات الموجهين التربويين في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي ككل، وفي كل أسلوب من الأساليب التوجيهية.	35
190	قيم ت (t-test) لدلالة الفرق بين متوسطي درجات إجابات الموجهين التربويين في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار في كل مستوى من المستويات المعرفية للاختبار وفي الاختبار الكلي.	36
191	نسبة الكسب المعدل في الاختبار التحصيلي القبلي والبعدي لدرجات إجابات الموجهين التربويين.	37
193	قيم (t-test) لدلالة الفرق بين متوسطات درجات إجابات الموجهين التربويين في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي الكلي بشكل عام، وفي كل مستوى من المستويات المعرفية حسب متغير الجنس.	38
195	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) للفروق بين متوسطات درجات إجابات الموجهين التربويين في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي الكلي، وفي كل مستوى من مستوياته حسب متغير المؤهل العلمي والتربوي.	39
197	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) للفروق بين متوسطات درجات إجابات الموجهين التربويين في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي الكلي، وفي كل مستوى من مستوياته حسب متغير الخبرة في التوجيه التربوي.	40
198	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات إجابات الموجهين التربويين فيما يتعلق باتجاهاتهم نحو البرنامج التدريبي.	41
201	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والتقدير لدرجات إجابات الموجهين التربويين	42

	فيما يتعلق بكل عبارة من عبارات مجال الأهداف	
202	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والتقدير لدرجات إجابات الموجهين التربويين فيما يتعلق بكل عبارة من عبارات مجال التصميم.	43
203	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والتقدير لدرجات إجابات الموجهين التربويين فيما يتعلق بكل عبارة من عبارات مجال المحتوى.	44
204	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والتقدير لدرجات إجابات الموجهين التربويين فيما يتعلق بكل عبارة من عبارات مجال الأساليب والأنشطة.	45
205	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والتقدير لدرجات إجابات الموجهين التربويين فيما يتعلق بكل عبارة من عبارات مجال التقييم.	46
207	قيم (t- test) لدلالة الفرق بين متوسطات درجات إجابات الموجهين التربويين على الاستبانة بشكل عام وفي كل مجال من مجالاتها من وجهة نظرهم حسب متغير الجنس.	47
208	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) للفروق بين متوسطات درجات إجابات الموجهين التربويين والمتعلقة باتجاهاتهم نحو البرنامج المقترح حسب متغير المؤهل العلمي والتربوي.	48
210	نتائج اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات المتعددة الخاصة بمتوسطات درجات الموجهين التربويين حسب متغير المؤهل والتربوي.	49
212	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) للفروق بين متوسطات درجات إجابات الموجهين التربويين والمتعلقة باتجاهاتهم نحو البرنامج المقترح حسب متغير الخبرة في مجال التوجيه التربوي.	50

فهرس الملاحق		
الصفحة	موضوع الملحق	رقم الملحق
241	قائمة بأسماء السادة محكمي أدوات البحث.	1
242	استبانة تحديد الاحتياجات التدريبية للموجهين التربويين.	2
249	الاختبار التحصيلي.	3
261	سلم تصحيح الاختبار التحصيلي.	4
262	استبانة آراء الموجهين التربويين في البرنامج التدريبي الذي شاركوا به	5
266	كتاب وزارة التربية المتضمن الموقفة على تطبيق البرنامج التدريبي وأدواته.	6
267	البرنامج التدريبي.	7
268	معاملات السهولة والصعوبة لمفردات الاختبار التحصيلي.	8
269	معاملات تمييز مفردات الاختبار التحصيلي.	9

الفصل الأول	
مشكلة البحث وأهميته	
المقدمة	
مشكلة البحث.	أولاً:
أهمية البحث.	ثانياً:
أهداف البحث.	ثالثاً:
أسئلة البحث.	رابعاً:
متغيرات البحث.	خامساً:
فرضيات البحث.	سادساً:
منهج البحث وإجراءاته.	سابعاً:
مجتمع البحث وعينته.	ثامناً:
حدود البحث.	تاسعاً:
أدوات البحث.	عاشراً:
مصطلحات البحث والتعريفات الإجرائية.	حادي عشر:

الفصل الأول: مشكلة البحث وأهميته

المقدمة:

يعد التوجيه التربوي في ضوء المفهوم الحديث برنامج عمل متكاملًا يهدف إلى تحسين عملية التعلم والتعليم، من خلال رفع مستوى النمو المهني للمعلمين، وذلك باستخدام أساليب متنوعة على الموجه التربوي التمكن منها، وأن يحسن استخدامها حتى يستطيع أن يحقق ما تسعى إليه المؤسسة التربوية من أهداف.

ونظراً للتطورات المتسارعة التي يشهدها العالم في ميادين التربية والتعليم، فقد تطورت وظيفة الموجه التربوي وتعددت مهامه، وتنوعت مجالات عمله، لتشمل مختلف جوانب الحياة المدرسية ومساعدة المعلمين على التطور المهني، وتوفير التدريب لهم في أثناء الخدمة (Glickman, 1985, 7)، والعمل على متابعتهم في المواقف التعليمية، واستخدام مهارات التواصل معهم، لتوفير بيئة داعمة تمكنهم من الثقة به والعمل معه لتحسين تعلم تلاميذهم (Glanz & Neville, 1997, 140).

لقد رافق التطور الذي طرأ على مفهوم التوجيه التربوي تطوراً في أساليبه، فأصبح عملية تربوية فنية تعاونية غايتها إصلاح التعليم ومساعدة المعلمين في تلافي أخطائهم، للتغلب على نقاط ضعفهم. وكان من نتيجة ذلك ظهور أساليب جديدة متنوعة، فضلاً عن تطور الأساليب القديمة، وأصبحت جميعها تعتمد على التعاون الإيجابي، والمشاركة الفعالة للمعلمين في تخطيط أساليب التوجيه التربوي وتقويمها، والتي من المفترض أن يكون الموجه التربوي ملماً بها، ومدركاً لأهميتها، ومحسناً استخدامها في الوقت المناسب، بهدف مساعدة المعلمين على تطوير العملية التربوية والارتقاء بمستواها، ذلك أن الاختيار الناجح للأسلوب التوجيهي يدل على قدرة الموجه التربوي في القيام بمهمته على أفضل وجه، ولذلك فمن الضروري تدريب الموجهين التربويين على أساليب التوجيه التربوي، وتوجيههم إلى كيفية توظيفها في تلبية الاحتياجات التوجيهية للمعلمين وتجويد مختلف جوانب العملية التعليمية.

ولما كان المجتمع البشري دائم التجدد وسريع التغير، كان من الضروري أن تتجدد معه مطالب المهنة باستمرار، مما يتطلب ضرورة التدريب، ولما كان العالم المعاصر يتميز بإنجازات تكنولوجية

عظيمة وفرت كمّاً هائلاً من المعلومات بشتى الوسائل في مقدمتها الحاسوب والإنترنت، كان لازماً على المؤسسات التربوية أن تعمل على استثمار معطيات التكنولوجيا الحديثة، وتوظيفها في إعداد أفرادها وتدريبهم.

وقد اهتمت مؤسسات إعداد الأطر التربوية من معلمين ومديرين وموجهين تربويين في المجتمعات المتقدمة بإعدادهم إعداداً يؤهلهم للتوظيف الجيد للحاسوب والإنترنت، ولم تعد تكفي بدراسة متعلميها لمقررات ثقافة الحاسوب، بل انتقلت إلى مرحلة متقدمة في مجال الاستفادة من الإنترنت وخدماته، تمثلت في توظيفها لدراسة المتعلمين مقررات الإعداد الأكاديمي والمهني وإنجاز التقارير البحثية، والانتقال بالمعلمين من طور الاستهلاك المعلوماتي إلى طور الإنتاج والنشر المعرفي (السيد، 2006، 151).

يعد البحث عن المعلومات والنصوص والبيانات بواسطة محركات البحث نشاطاً مهماً يقوم به الأفراد عامة على شبكة الإنترنت، والعاملون في مجال التربية والتعليم خاصة، ونظراً لغزارة المعلومات وسرعة تدفقها، فإن هذا النشاط يتطلب تحديد الهدف التربوي بصورة مسبقة، إلى جانب أن عدد صفحات الإنترنت كبير جداً وفي تزايد مضطرد، فإن هذا النشاط غالباً ما يأخذ وقتاً كبيراً جداً مما يعني هدراً للموارد، واستعمالاً غير عقلاني للحاسوب، واستخداماً عشوائياً لزمن البحث ضمن الشبكة. وانطلاقاً من هذه المعطيات والملاحظات جاءت الحاجة إلى تطوير نماذج تربوية دقيقة تتوخى النجاعة العملية والاستعمال العقلاني للحاسوب.

ويعد نموذج طلب الموقع (Web Quest) من النماذج التي تجمع بين التخطيط التربوي المحكم والاستعمال العقلاني للحاسوب والإنترنت (هيشور وكوب، 2001)، وقد تم تصميم هذا النموذج من قبل كل من دودج ومارش (Dodge & March , 1995) في جامعة ولاية سان ديغو الأمريكية (San Diego State University) لمساعدة المتدرب في توظيف استخدام التكنولوجيا في عمله، وفي كيفية تصميم دروس تأخذ بنتائج البحث التربوي، إذ يتيح نموذج طلب الموقع (Web Quest) المجال للمتدربين لاستكشاف الموضوع بأنفسهم عبر مصادر الإنترنت المنتقاة والمحددة مسبقاً من قبل المدرسين، والتي من الممكن تطويرها وتحديثها باستمرار، مما يساعدهم على التفكير بعقل ناقد للمعلومات التي يحصلون عليها، واستخدامها بطريقة فعالة تتوافق واحتياجاتهم، وقد أتاح هذا الاتجاه للمتدربين بناء مفهومهم الخاص عن الموضوع، إلى جانب اكتسابهم المهارات التكنولوجية بإشراف

المدرّب، وهذا ما ساعد على تطوير التعلم البنائي لديهم، والارتقاء بهم إلى مستويات عليا من التفكير (سنقر، 2007، 492-493).

لقد أضحت تدريب الموجهين التربويين من أولويات عمليات التطوير التربوي، نظراً لأهمية مكانتهم وخطورة الأدوار والوظائف الملقاة على عاتقهم، وهذا ما يقتضي الاهتمام أكثر بتدريبهم، والعمل على تصميم برامج تدريبية لهم على أساس احتياجاتهم التدريبية، واستخدام أحدث الأساليب والطرائق التدريبية في تنفيذها، والتي تعتمد بشكل أساسي على استثمار التكنولوجيا الحديثة (الحاسوب والإنترنت) وتوظيفها في تدريبهم من خلال استخدام نموذج طلب الموقع (Web Quest).

وإذا كانت نتائج العديد من الدراسات قد بينت فاعلية استخدام نموذج طلب الموقع (Web Quest) في التعليم وأداء المهام ودعم التعلم بالتكنولوجيا، ومواجهة الصعوبات التعليمية، وتنمية أساليب التفكير كدراسات (Pradeep, et, al, 2004) و (Driscoll, et, al, 2007) و (إسماعيل وعبد، 2008) و (اليامي، 2014) و (العشيري، 2015)، وأوصت بضرورة إجراء المزيد من الأبحاث حول فاعلية استخدام نموذج طلب الموقع (Web Quest) في التدريب، فإن البحث الحالي يأتي استجابة لتوصيات الدراسات السابقة، من خلال الإفادة من مبادئ هذا النموذج وخصائصه في عملية تدريب الموجهين التربويين من خلال تصميم برنامج تدريبي قائم على نموذج طلب الموقع (Web Quest) لتدريبهم على أساليب التوجيه التربوي.

أولاً: مشكلة البحث:

نظراً لأهمية عمل الموجه التربوي في العملية التعليمية، فقد حرصت وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية على انتقاء أفضل المرشحين لوظائف التوجيه التربوي من بين المديرين والمعلمين المتميزين، وبعد الانتقاء تلزم الوزارة الموجهين التربويين الجدد باتباع دورة تدريبية تأهيلية بغية تعريفهم بعملهم الجديد ومتطلباته، وكذلك تحرص وزارة التربية لاحقاً على إقامة بعض الدورات التدريبية التجديدية للموجهين التربويين، لرفع المستوى المهني لديهم وإمدادهم بالمعارف والمهارات اللازمة لأداء المطلوب منهم بهدف تعزيز خبراتهم التربوية (سنقر، 2008، 471).

وعلى الرغم من هذا الاهتمام الذي تبديه وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية لعمليات انتقاء الموجهين التربويين، وإعدادهم وتدريبهم، فقد أظهرت نتائج دراسات كل من (سنقر، 1978؛

عرفات، 1979؛ سليم، 2007) أن إعداد الموجهين التربويين وتدريبهم في الجمهورية العربية السورية غير كافيين، وأن أساليب الإعداد والتدريب تعتمد بشكل أساسي على الدورات التقليدية، والتي يؤخذ عليها عدم مراعاتها للاحتياجات التدريبية للموجهين التربويين، وأنها توضع بناء على نظرة واستشفاف للواقع من المسؤولين عن التدريب فقط.

ونظراً لحاجة الموجه التربوي في الجمهورية العربية السورية إلى تنمية مستمرة في خبرته ومعلوماته وأساليب عمله، حتى يقوم بدوره على أكمل وجه في تحسين أداء المعلمين وتقويمهم، والعمل على توفير سبل النمو المهني لهم، إلى جانب تطوير مختلف مجالات العملية التربوية، فإن ذلك يتطلب وجود تدريب نوعي ومحكم يوظف مستحدثات التكنولوجيا في تصميم البرامج التدريبية وتنفيذها، إضافة إلى تطوير محتوى التدريب ليراعي الاحتياجات التدريبية للموجهين التربويين كافة.

ومن خلال عمل الباحث في هذا المجال من جهة، وقيامه بدراسة استطلاعية هدفت إلى تعرف آراء الموجهين التربويين حول أساليب التوجيه التربوي المستخدمة من قبلهم، والتي أظهرت نتائجها أن أغلب الموجهين التربويين لا يستخدمون أساليب التوجيه التربوي اللازمة لهم في عملهم بشكل كاف، كما يلزمهم التدريب عليها للوصول للمستوى المطلوب، إضافة إلى اطلاع الباحث على نتائج الدراسات التي تمت في هذا المجال كدراسات كل من (حامد، 2012 والمقداد، 2012 وصبوح، 2011، وأبو شاهين، 2011 وأبو شاهين، 2008) والتي بينت أن أساليب التوجيه التربوي المستخدمة من الموجهين التربويين قاصرة وغير شاملة لجميع أساليب التوجيه التربوي الحديث، إذ إنها تتركز في زيارة المدرسة والزيارة الصفية والدروس التوضيحية، مع إجراء بعض الندوات التربوية، وقلما تستخدم الأساليب الأخرى للتوجيه التربوي كتبادل الزيارات والمشغل التربوي، والبحث التربوي، والنشرات والقراءات الموجهة، والتعليم المصغر. وكذلك فإن الموجهين التربويين يركزون على أداء مهامهم التقييمية أكثر من الاهتمام بتحسين النمو المهني للمعلمين. بالإضافة إلى وجود الحاجة لدى الموجهين التربويين لتطوير نموهم المهني، والرغبة في التدريب على استخدام الحاسوب والمعلوماتية، والتعرف إلى أهم المستحدثات التربوية.

ونظراً لأهمية دور الموجه التربوي؛ وأهمية التدريب ودوره الفعال في تنشيط العملية التعليمية وتجويدها، والدور المهم الذي يقوم به الموجهون التربويون في الجمهورية العربية السورية من متابعة العملية التعليمية وتطويرها. فإن السؤال الذي يطرح نفسه يتعلق بمدى المواءمة بين أهداف التوجيه

التربوي والأساليب التوجيهية الحالية، فهل تلبي هذه الأساليب أهداف التوجيه التربوي في متابعة العملية التعليمية وتطويرها؟

وفي إطار الإجابة عن السؤال السابق أكدت العديد من الدراسات مثل (الشهري، 2008) و(العمرى، 2008) و(الغامدي، 2010) و(حامد، 2012) وجود عدد من الصعوبات الإدارية والفنية والمادية التي تواجه الموجه التربوي في أثناء استخدامه الأساليب التوجيهية الحديثة مثل: التعليم المصغر، والنشرة التربوية، والمشغل التربوية والبحث الإجرائي، وقد يعود ذلك أيضاً لعدم امتلاكه المهارات اللازمة لها.

ومع التسليم بأهمية نموذج طلب الموقع (Web Quest) ومزاياه كأسلوب حديث في دمج التكنولوجيا وماله من إمكانات متعددة، إذ يعتمد على التعليم المتمحور حول المتدرب، لأنه يتكون من مهام مختلفة تساعد المتدرب على القيام بعمليات مختلفة، من بحث واستكشاف المعلومات، وإيجاد بناء معرفي خاص به ومن إبداعه، فالمتدرب يستطيع التعامل مع المعلومات بطريقة عملية مفيدة أكثر من الحفظ والاستظهار لهذه المعلومات، ومما قد يسمح له أيضاً بمواجهة صعوبات التدريب المباشر وجهاً لوجه ذلك أن التدريب المباشر يتطلب من الموجه التربوي الحضور في ساعات وأوقات محددة، وإلى أماكن محددة، وهذا ما قد لا تسمح به الظروف في الأوضاع الراهنة، وبذلك يعد بديلاً مبرراً عن أساليب التدريب التقليدية.

استناداً إلى ما سبق تتمثل مشكلة البحث الحالي بالحاجة إلى تطوير الأساليب التوجيهية المستخدمة من الموجهين التربويين، وبما يسهم في تحقيق أهداف التوجيه التربوي في الارتقاء بالعملية التعليمية، وذلك من خلال تصميم برنامج تدريبي للموجهين التربويين على أساليب التوجيه التربوي باستخدام نموذج طلب الموقع (Web Quest) وتقصي فاعليته.

ومن هنا تحددت مشكلة البحث بالإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

ما فاعلية برنامج مقترح لتدريب الموجهين التربويين على أساليب التوجيه التربوي باستخدام نموذج طلب الموقع (Web Quest).

ثانياً: أهمية البحث:

ترجع أهمية البحث إلى:

- 1- أهمية استثمار التكنولوجيا في التدريب، وخاصة نموذج طلب الموقع (Web Quest) كونه يجمع بين التخطيط التربوي المحكم، والاستعمال العقلاني للحاسوب والإنترنت.
- 2- أهمية عمل الموجه التربوي في تحقيق النمو المهني للمعلم، والارتقاء بأدائه، ودوره في تطوير مختلف جوانب العملية التربوية.
- 3- أهمية التدريب في تزويد الموجه التربوي بالمعلومات والمهارات والخبرات اللازمة له في عمله، ليكون أقدر على التعامل مع المعلم وتوجيهه على نحو سليم، مما يزيد من كفاءته وإنتاجيته.
- 4- قد يسهم البرنامج المقترح لتدريب الموجهين التربويين على أساليب التوجيه التربوي باستخدام نموذج طلب الموقع (Web Quest) في تحسين أداء الموجهين التربويين لأساليب التوجيه التربوي.
- 5- أهمية تمكين الموجه التربوي من أساليب التوجيه التربوي، وتوظيفها لتلبية احتياجات المعلمين التوجيهية وتجويد مختلف جوانب العملية التعليمية.
- 6- قد يسهم استخدام الموجهين التربويين لنموذج طلب الموقع (Web Quest) المصمم من قبل الباحث في تعميق التدريب الذاتي لديهم.
- 7- ما يمثل هذا البحث من محاولة استشرافية لإمكانية استخدام نموذج طلب الموقع (Web Quest) في التدريب، والذي يمكن توظيفه في مجال عمل الموجهين التربويين، وفي مجال عمل المديرين والمعلمين والمدرسين كذلك.
- 8- يعد هذا البحث - في حدود علم الباحث - من البحوث المحلية الأولى التي تناولت البحث في مجال تدريب الموجهين التربويين باستخدام نموذج طلب الموقع (Web Quest).

ثالثاً: أهداف البحث:

هدف البحث الحالي إلى ما يلي:

- 1- تحديد الاحتياجات التدريبية للموجهين التربويين على أساليب التوجيه التربوي من وجهة نظر الموجهين التربويين أنفسهم.
- 2- تدريب الموجهين التربويين على أساليب التوجيه التربوي باستخدام نموذج طلب الموقع (Web Quest).
- 3- معرفة ما إذا كانت هناك فروق بين متوسطات درجات إجابات الموجهين التربويين في التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي تعزى إلى متغيرات: الجنس، المؤهل العلمي والتربوي، الخبرة في التوجيه التربوي.
- 4- قياس فاعلية البرنامج المقترح لتدريب الموجهين التربويين على أساليب التوجيه التربوي باستخدام نموذج طلب الموقع (Web Quest).
- 5- معرفة ما إذا كانت هناك فروق بين متوسطات درجات إجابات الموجهين التربويين في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي تعزى إلى متغيرات: الجنس، المؤهل العلمي والتربوي، الخبرة في التوجيه التربوي.
- 6- التعرف إلى اتجاهات الموجهين التربويين نحو البرنامج المقترح لتدريب الموجهين التربويين على أساليب التوجيه التربوي باستخدام نموذج طلب الموقع (Web Quest).
- 7- معرفة ما إذا كانت هناك فروق بين اتجاهات الموجهين التربويين نحو البرنامج المقترح لتدريب الموجهين التربويين على أساليب التوجيه التربوي باستخدام نموذج طلب الموقع (Web Quest) تعزى إلى متغيرات: الجنس، المؤهل العلمي والتربوي، الخبرة في التوجيه التربوي.

رابعاً: أسئلة البحث:

سعى البحث للإجابة عن الأسئلة الآتية:

- 1- ما الاحتياجات التدريبية للموجهين التربويين على أساليب التوجيه التربوي من وجهة نظر الموجهين التربويين أنفسهم؟
- 2- ما خطوات تصميم برنامج مقترح لتدريب الموجهين التربويين على أساليب التوجيه التربوي باستخدام نموذج طلب الموقع (Web Quest)؟
- 3- هل هناك فروق بين متوسطات درجات إجابات الموجهين التربويين في التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي تعزى إلى متغيرات: الجنس، المؤهل العلمي والتربوي، الخبرة في التوجيه التربوي؟
- 4- ما فاعلية البرنامج المقترح لتدريب الموجهين التربويين على أساليب التوجيه التربوي باستخدام نموذج طلب الموقع (Web Quest)؟
- 5- هل هناك فروق بين متوسطات درجات إجابات الموجهين التربويين في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي تعزى إلى متغيرات: الجنس، المؤهل العلمي والتربوي، الخبرة في التوجيه التربوي؟
- 6- ما اتجاهات الموجهين التربويين نحو البرنامج المقترح لتدريب الموجهين التربويين على أساليب التوجيه التربوي باستخدام نموذج طلب الموقع (Web Quest) ؟
- 7- هل هناك فروق بين اتجاهات الموجهين التربويين نحو البرنامج المقترح لتدريب الموجهين التربويين على أساليب التوجيه التربوي باستخدام نموذج طلب الموقع (Web Quest) تعزى إلى متغيرات: الجنس، المؤهل العلمي والتربوي، الخبرة في التوجيه التربوي ؟

خامساً: متغيرات البحث:

1 - المتغيرات المستقلة:

- البرنامج المقترح لتدريب الموجهين التربويين على أساليب التوجيه التربوي باستخدام نموذج طلب الموقع (Web Quest).

- الجنس وله فئتان: ذكر، أنثى.
- المؤهل العلمي التربوي وله ثلاثة مستويات:
 - أهلية التعليم الابتدائي.
 - إجازة جامعية.
 - دبلوم تأهيل تربوي.
- الخبرة في التوجيه التربوي ولها ثلاثة مستويات:
 - (أقل من 5 سنوات)
 - (5 سنوات وأقل من 10 سنوات)
 - (10 سنوات وأكثر)

2- المتغير التابع:

- التحصيل: ويقاس بمجموع درجات إجابات الموجهين التربويين على الاختبار التحصيلي الخاص بكل مستوى من المستويات المعرفية (التذكر - الفهم - التطبيق - التحليل - التركيب - التقويم)، وبمجموع درجاتهم على اختبار التحصيل ككل.
- الاتجاهات: وتقاس بمجموع درجات إجابات الموجهين التربويين على استبانة اتجاهات الموجهين التربويين نحو البرنامج التدريبي المقترح ككل وفي كل مجال من مجالاتها.

سادساً: فرضيات البحث:

اختبرت الفرضيات عند مستوى الدلالة $(\alpha \geq 0.05)$:

- 1- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات إجابات الموجهين التربويين في التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي ككل وفي كل مستوى من المستويات المعرفية حسب متغير الجنس.
- 2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات إجابات الموجهين التربويين في التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي ككل، وفي كل مستوى من المستويات المعرفية حسب متغير المؤهل العلمي والتربوي.

3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات إجابات الموجهين التربويين في التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي ككل، وفي كل مستوى من المستويات المعرفية حسب متغير الخبرة في التوجيه التربوي.

4- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات إجابات الموجهين التربويين في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي ككل، وفي كل أسلوب من الأساليب التوجيهية الأربعة (المشغل التربوي، التعليم المصغر، النشرة التربوية، البحث الإجرائي).

5- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات إجابات الموجهين التربويين في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي ككل، وفي كل مستوى من مستوياته المعرفية.

6- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات إجابات الموجهين التربويين في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي ككل، وفي كل مستوى من المستويات المعرفية حسب متغير الجنس.

7- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات إجابات الموجهين التربويين في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي ككل، وفي كل مستوى من المستويات المعرفية حسب متغير المؤهل العلمي والتربوي.

8- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات إجابات الموجهين التربويين في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي ككل، وفي كل مستوى من المستويات المعرفية حسب متغير الخبرة في التوجيه التربوي.

9- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات إجابات الموجهين التربويين على استبانة الاتجاهات ككل، وفي كل مجال من مجالاتها نحو البرنامج التدريبي حسب متغير الجنس.

10- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات إجابات الموجهين التربويين على استبانة الاتجاهات ككل، وفي كل مجال من مجالاتها نحو البرنامج التدريبي حسب متغير المؤهل العلمي والتربوي.

11- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات إجابات الموجهين التربويين على استبانة الاتجاهات ككل، وفي كل مجال من مجالاتها نحو البرنامج التدريبي حسب متغير الخبرة في التوجيه التربوي.

سابعاً: منهج البحث وإجراءاته:

اعتمد البحث الحالي كلاً من المنهج الوصفي التحليلي والمنهج التجريبي، إذ يهدف المنهج الوصفي التحليلي إلى وصف الظواهر، أو وصف الواقع كما هو، ودراسته وتحليله للوصول إلى استنتاجات تسهم في فهم هذا الواقع وتطويره (دويدار، 2006، 76)، ويهدف المنهج التجريبي بالإضافة إلى وصف الواقع ودراسته وتحليله إلى إعادة تشكيل الواقع عن طريق إجراء تغييرات عليه، وقياس أثر هذه التغييرات وما تحدثه من نتائج (عطوي، 2009، 192)، ووفقاً لأهداف البحث وطبيعته استخدم المنهج التجريبي ذو المجموعة الواحدة لقياس فاعلية البرنامج التدريبي المقترح في إكساب الموجهين التربويين أساليب التوجيه التربوي.

وقد أجري البحث وفق الخطوات الآتية:

- 1- الاطلاع على الأدب النظري المتعلق بتدريب الموجهين التربويين في ضوء الاتجاهات التربوية المعاصرة واستثمار التكنولوجيا.
- 2- تصميم استبانة بغرض تحديد الاحتياجات التدريبية للموجهين التربويين على أساليب التوجيه التربوي من وجهة نظرهم وتطبيقها.
- 3- تصميم برنامج تدريبي بالاعتماد على نموذج طلب الموقع (Web Quest) لتدريب الموجهين التربويين على أساليب التوجيه التربوي، التي كشف تحليل الاستبانة احتياجاتهم للتدريب عليها.
- 4- بناء اختبار تحصيلي لتحديد درجة تمكن الموجهين التربويين من أساليب التوجيه التربوي.
- 5- تصميم استبانة بغرض تعرف اتجاهات الموجهين التربويين نحو البرنامج التدريبي المعتمد على نموذج طلب الموقع (Web Quest).
- 6- تطبيق الاختبار التحصيلي لتحديد درجة تمكن الموجهين التربويين من أساليب التوجيه التربوي قبل تطبيق البرنامج التدريبي عليهم.
- 7- تطبيق البرنامج التدريبي على مجموعة الموجهين التربويين.
- 8- إعادة تطبيق الاختبار التحصيلي لتحديد درجة تمكن الموجهين التربويين من أساليب التوجيه التربوي بعد تطبيق البرنامج التدريبي عليهم، والمقارنة ما بين نتائجهم في التطبيق القبلي والبعدي.

9- تطبيق استبانة الاتجاهات لتعرف اتجاهات الموجهين التربويين نحو البرنامج التدريبي المعتمد على نموذج طلب الموقع (Web Quest) بعد خضوعهم للبرنامج التدريبي.

10- تفريغ النتائج ومعالجتها إحصائياً.

11- مناقشة النتائج وتفسيرها وتقديم المقترحات.

ثامناً: مجتمع البحث وعينته:

تكون المجتمع الأصلي للبحث من جميع الموجهين التربويين العاملين في مديريات التربية في كل من محافظات: دمشق، ريف دمشق، القنيطرة. والبالغ عددهم (134) موجهاً وموجهة تربوية في العام الدراسي (2014/2015). بينما تكونت عينة البحث من الموجهين التربويين الذين أظهرت نتائج الاستبانة وجود حاجات تدريبية لديهم على أساليب التوجيه التربوي من جهة، وأبدوا رغبة في الاشتراك في البرنامج التدريبي من جهة ثانية، وقد بلغ عددهم (36) موجهاً تربوياً وموجهة أي بنسبة أكثر من (26 %) من المجتمع الأصلي.

تاسعاً: حدود البحث:

1- الحدود المكانية: أجري البحث على الموجهين التربويين العاملين في مديريات التربية في كل من محافظات: دمشق، ريف دمشق، القنيطرة.

2- الحدود الزمانية: جرى التطبيق الميداني للبحث في الفصل الدراسي الثاني العام الدراسي (2014-2015).

3- الحدود البشرية: طبقت استبانة تحديد الاحتياجات التدريبية على الموجهين التربويين العاملين في مديريات التربية في كل من محافظات: دمشق، ريف دمشق، القنيطرة والبالغ عددهم (134) موجهاً تربوياً وموجهة، بينما طبق البرنامج التدريبي على عينة منهم بلغ حجمها (36) موجهاً تربوياً وموجهة.

4- الحدود الموضوعية: تقتصر الحدود الموضوعية على:

- أساليب التوجيه التربوي (المشغل التربوي ، التعليم المصغر، البحث الإجرائي، النشرة التربوية).

- قياس المستويات المعرفية (تذكر، فهم، تطبيق، تحليل، تركيب، تقويم) من خلال اختبار التحصيل.
- قياس اتجاهات الموجهين التربويين نحو البرنامج التدريبي المقترح.

عاشراً: أدوات البحث:

استخدم الباحث الأدوات الآتية:

- 1- استبانة لتحديد احتياجات الموجهين التربويين للتدريب على أساليب التوجيه التربوي من وجهة نظر الموجهين التربويين أنفسهم.
- 2- برنامج تدريبي مقترح قام الباحث بتصميمه بالاعتماد على نموذج طلب الموقع (Web Quest) لتدريب الموجهين التربويين على أساليب التوجيه التربوي.
- 3- اختبار تحصيلي لقياس المستوى المعرفي للموجهين التربويين فيما يتعلق بأساليب التوجيه التربوي قبل تطبيق البرنامج التدريبي المقترح وبعده.
- 4- استبانة لتعرف اتجاهات الموجهين التربويين نحو البرنامج المقترح لتدريب الموجهين التربويين على أساليب التوجيه التربوي باستخدام نموذج طلب الموقع (Web Quest).

حادي عشر: مصطلحات البحث والتعريفات الإجرائية:

نموذج طلب الموقع (Web Quest):

يعرف دودج (Dodge) (Web Quests) بأنها: "أنشطة تربوية تركز على البحث والتقصي وتتوخى تنمية القدرات الذهنية المختلفة (الفهم، التحليل، التركيب، ...) لدى المتدربين وتعتمد جزئياً أو كلياً على المصادر الإلكترونية الموجودة على الويب، والمنتقاة مسبقاً، والتي يمكن تطعيمها بمصادر أخرى كالكتب والمجلات والأقراص المدمجة" (Dodge, 1997, 1).

ويرى مارش (March) بأن (Web Quests) هي: "نموذج يجمع بين التخطيط التربوي المحكم والاستعمال العقلائي للحواسيب مع الاستخدام الفعال للإنترنت لتعزيز الممارسات التعليمية" (March, 2004, 42).

ويعرف الباحث (Web Quests) بأنها: أنشطة تدريبية استكشافية أعدها الباحث ليتم من خلالها دمج شبكة الويب في العملية التدريبية؛ لمساعدة الموجهين التربويين في عمليات البحث والتقصي عن المعلومات اللازمة حول أساليب التوجيه التربوي التي هم بحاجة للتدرب عليها من خلال صفحات ويب محددة مسبقاً، وهي عملية تعزز العمل الجماعي بين الموجهين التربويين ، وتوفر الوقت والجهد، وتساعد في بناء شخصية الموجه التربوي الباحث، وتجعل من عملية التدريب عملية محببة لهم.

برنامج تدريب الموجهين التربويين:

يعرف برنامج تدريب الموجهين التربويين بأنه: "كل عملية تهدف إلى مساعدة الموجهين التربويين في تحسين خبراتهم ومهاراتهم وقدراتهم، وزيادة معارفهم وتطويرها وتنميتها، وقد يكون الهدف منه أيضاً تغيير سلوكياتهم واتجاهاتهم أو تعديلها للتأكيد على النواحي الإيجابية في عملهم التوجيهي" (عليوة، 2001، 12).

ويقصد ببرنامج تدريب الموجهين التربويين أيضاً: "كل برنامج منظم ومخطط يمكن الموجهين التربويين من النمو في العملية التوجيهية بالحصول على مزيد من الخبرات التوجيهية، وكل ما من شأنه أن يطور فعالية العملية التوجيهية، ويحقق التنمية المهنية للمعلمين" (سنقر، 2008، 378).

ويعرف الباحث برنامج تدريب الموجهين التربويين بأنه: المعلومات والمعارف التي سوف تقدم للموجهين التربويين بالاعتماد على نموذج طلب الموقع (Web Quest) بهدف تمكينهم من أساليب التوجيه التربوي، وتجديد جوانب نموهم، وتزويدهم بأحدث الاتجاهات والمفاهيم والخبرات المتعلقة بميدان عملهم.

فاعلية البرنامج التدريبي:

تعرف فاعلية البرنامج التدريبي إجرائياً بأنها: مقدار التأثير الذي يحدث نتيجة تدريب الموجهين التربويين باستخدام البرنامج المقترح في التحصيل، وقيست فاعلية البرنامج بحساب الفرق بين متوسطي درجات إجابات الموجهين التربويين في التطبيقين القبلي والبعدي على اختبار التحصيل.

التوجيه التربوي:

يعرف التوجيه التربوي على أنه: "عملية منظمة ونشاط موجه تقوم به الهيئات المختصة، وهو عملية ديمقراطية تعاونية ومستمرة، وعلاقة إنسانية علمية، وعملية مرنة بين الموجه التربوي والمعلمين بغرض تحسين العملية التعليمية التعلمية وتقديم المساعدة والعون للمعلمين لتحسين أدائهم وبذل الجهود لتحسين تعلم تلاميذهم وحل المشكلات التي تواجههم" (سنقر، 2007، 37).

ويعرف الباحث التوجيه التربوي على أنه: خدمة تربوية وعملية قيادة منظمة، تهدف إلى الارتقاء بالتعليم وتحسينه من خلال تحسين النمو المهني لمعلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي وتقييمه، والإشراف العام على جميع مدخلات العملية التعليمية، ما يحقق تعلمًا أفضل للتلاميذ.

الموجه التربوي:

يعرف الموجه التربوي على أنه: " الموظف الذي تعينه السلطة التربوية، للإشراف على المعلمين والمعلمات، في إطار تخصصه العلمي، من أجل تحسين العملية التعليمية-التعلمية" (السعود، 2007، 114)

والموجه التربوي: "عامل تربوي مؤهل علمياً وخبرة وميولاً لمتابعة مروضيه من معلمين وعاملين ومدرسين، وتوجيه إنجازهم وتطويره وظيفياً، لدفع فاعليتهم في تحقيق الأهداف التربوية المرجوة" (الزهيري، 2008، 346).

ويعرف الباحث الموجه التربوي على أنه: قائد تربوي معين بشكل رسمي من وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية ليقوم بالتوجيه التربوي، والإشراف الفني على معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بغرض تحسين نموهم المهني.

أساليب التوجيه التربوي:

يعرف أسلوب التوجيه التربوي على أنه: "نشاط تعاوني منسق ومنظم ومرتببط بطبيعة الموقف التعليمي ومتغير في اتجاه الأهداف التربوية المنشودة" (ربيع، 2006، 222).

ويعرف أيضاً على أنه: " الطريقة التي يمارسها الموجه التربوي مع المعلم بهدف تحسين أدائه وتطويره مهنيًا " (الزايدي ، 2002 ، 35)

ويعرف الباحث أساليب التوجيه التربوي على أنها: الطرائق التي يتبعها الموجه التربوي في تفاعله مع المعلمين، وتعامله معهم بغية تحسين نموهم المهني، والتي حددها الباحث في الآتي: المشاغل التربوية، البحوث الإجرائية، النشرات التربوية، التعليم المصغر.

التدريب:

يعرف (الطعاني) التدريب على أنه: "الجهود المنظمة والمخطط لها لتزويد المتدربين بمهارات ومعارف وخبرات متجددة، تستهدف إحداث تغيرات إيجابية مستمرة في خبراتهم واتجاهاتهم وسلوكهم من أجل تطوير كفاية أدائهم" (الطعاني، 2005 ، 207).

أما باتريك Patrick فيرى أن التدريب: "هو اكتساب مهارات ومفاهيم ومواقف تؤدي إلى تحسين الأداء في واقع العمل" (Patrick, 1992, 2).

ويعرف الباحث التدريب على أنه: عملية مخططة ومنظمة ومستمرة تهدف إلى تنمية معلومات الموجهين التربويين ومهاراتهم بغرض تمكينهم من أساليب التوجيه التربوي، وتجديد جوانب نموهم، وتزويدهم بأحدث الاتجاهات والمفاهيم والخبرات المتعلقة بميدان عملهم مما يؤدي إلى تطوير أدائهم وزيادة إنتاجيتهم.

الاحتياجات التدريبية:

تعرفها (سنقر) بأنها: "الفرق بين مستوى الكفاءة الحالي ومستوى الكفاءة المتوقع" (سنقر، 2008، 378).

وتُعرف أيضاً على أنها: " مجموعة التغيرات المطلوب إحداثها في معلومات العاملين وخبراتهم، لتجعلهم قادرين على أداء أعمالهم على الوجه الأكمل، ويتمثل ذلك في معلومات المتدربين ومهاراتهم وطرائق العمل والتعليم التي يستخدمونها، وما يتبع ذلك من مهارات في الأداء وتطوير الاتجاهات الإيجابية" (الأحمد، 2011، 123-124)

ويقصد بالاحتياجات التدريبية في هذا البحث بأنها: مجموعة المعلومات والمهارات والتي بينت نتائج استبانة تحديد الاحتياجات التدريبية حاجة الموجهين التربويين للتدرب عليها، والتي ينبغي أن يحتوي عليها البرنامج التدريبي المقدم لهم لرفع مستوى أدائهم.

مرحلة التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية:

" وهي مرحلة تعليمية مدتها تسع سنوات تبدأ من الصف الأول وحتى الصف التاسع، وهي مجانية وإلزامية. وتنقسم هذه المرحلة إلى حلقتين: الحلقة الأولى تبدأ من الصف الأول وحتى الصف الرابع، الحلقة الثانية تبدأ من الصف الخامس وحتى الصف التاسع " (وزارة التربية - الجمهورية العربية السورية، 2002 أ).

الفصل الثاني

الدراسات السابقة

أولاً:	الدراسات التي تناولت أساليب التوجيه التربوي.
ثانياً:	الدراسات التي تناولت تصميم برامج لتدريب الموجهين التربويين.
ثالثاً:	الدراسات التي تناولت استخدام نموذج طلب الموقع (Web Quest) في التدريب والتعليم.
رابعاً:	التعقيب على الدراسات السابقة.

الفصل الثاني: الدراسات السابقة

يتناول هذا الفصل مجموعة من الدراسات والبحوث ذات الصلة بموضوع البحث بصورة مباشرة أو غير مباشرة، والتي تمت الإفادة منها في البحث الحالي، وقد تم عرض الدراسات العربية والأجنبية معاً وفق التسلسل التاريخي لإجرائها من الأقدم إلى الأحدث، ومن ثم التعقيب عليها واستخلاص النتائج ذات الصلة بموضوع البحث الحالي، ومدى الإفادة منها فيه، ومدى التشابه والاختلاف بينها وبين البحث الحالي، وقد اكتفى الباحث في كل دراسة بذكر اسم الباحث الذي قام بالدراسة والسنة التي أجريت فيها الدراسة ومكان الدراسة وعنوانها وهدفها والمنهج العلمي المستخدم في الدراسة وأدواتها وعينتها وأهم النتائج التي توصلت إليها والمتعلقة بموضوع البحث الحالي، وعرضها الباحث وفق المجالات الآتية:

أولاً: الدراسات التي تناولت أساليب التوجيه التربوي.

ثانياً: الدراسات التي تناولت تصميم برامج لتدريب الموجهين التربويين.

ثالثاً: الدراسات التي تناولت استخدام نموذج طلب الموقع (Web Quest) في التدريب والتعليم.

أولاً: الدراسات التي تناولت أساليب التوجيه التربوي:

1) دراسة فيرجسون Ferguson (2004) بعنوان:

(The Role of the Educational Supervisor in Improvement the Performance of Teachers of Math at Elementary Stage)

(دور الموجه التربوي في تحسين أداء معلمي الرياضيات في المرحلة الابتدائية في مدينة مانشستر البريطانية).

هدفت الدراسة إلى تعرف دور الموجه التربوي في تحسين أداء معلمي الرياضيات في المرحلة الابتدائية، وأنواع الأساليب التوجيهية المختارة التي يستخدمها الموجه التربوي من أجل تحسين أداء المعلمين، واتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي مستخدماً استبانة طبقها على عينة بلغ حجمها (300) معلماً و (35) موجهاً تربوياً في مدينة مانشستر البريطانية.

أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

1- إن دور الموجه التربوي ضروري لتحسين أداء معلمي الرياضيات في المرحلة الابتدائية.

2- إن تطبيق أساليب التوجيه التربوي المتنوعة يساعد على تحسين الأداء المهني للمعلمين.

(2) دراسة هنري Henry (2004) بعنوان:

(The Effective of the Educational Meetings towards Carry out the Aims of the Educational Supervision)

(فاعلية اللقاءات التربوية تجاه تحقيق أهداف التوجيه التربوي في ولاية ميسوري الأمريكية).

هدفت هذه الدراسة إلى تعرف فاعلية اللقاءات التربوية بين المعلمين والمشرفين التربويين تجاه تحقيق أهداف الإشراف التربوي، والكشف عن حاجات المعلمين التدريسية، وحل مشكلاتهم المهنية، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي معتمداً الاستبانة كأداة لدراسته، وتكونت عينة الدراسة من (500) معلماً يعلمون في (60) مدرسة حكومية، و(80) موجهاً تربوياً في مدينة كولومبيا في ولاية ميسوري الأمريكية.

أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

أهمية اللقاءات التربوية بين المعلمين والموجهين التربويين لأنها تعمل على تحقيق أهداف التوجيه التربوي، وكذلك أهمية عقد اللقاءات الفردية والجماعية مع المعلمين والموجه التربوي للكشف عن حاجات المعلمين، وحل مشكلاتهم، ورفع مهارات أدائهم.

(3) دراسة جابر (2006) بعنوان: (واقع استخدام المشرفين التربويين للنشرات التربوية من وجهة نظر المشرفين التربويين والمعلمين بتعليم جده).

هدفت هذه الدراسة إلى تعرف مدى ارتباط الأنشطة التربوية بأهداف الإشراف التربوي، وواقع استخدام المشرفين التربويين لأسس وضوابط إعداد النشرات التربوية، والطرق التي يستخدمها المشرفون التربويون لإيصال النشرات التربوية للمعلمين، ودور المشرف التربوي في تفعيل النشرات التربوية ميدانياً، والمعوقات التي تواجههم في إعداد النشرات التربوية.

ولتحقيق أهداف الدراسة اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي مستخدماً استبانة طبقها على

(30) مشرفاً تربوياً و(305) معلماً.

أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

1- أن هناك أهدافاً تحققها النشرات التربوية بدرجة عالية مثل: المساهمة في تحسين عملية التعليم والتعلم، ونقل الأفكار والأساليب الجديدة إلى المعلمين.

2- أن هناك طرقاً تستخدم لإيصال النشرات التربوية بدرجة عالية من أهمها: إرسال المشرف التربوي للنشرات التربوية على البريد الإلكتروني للمدارس، والمعلمين، ونشرها على المواقع التربوية في الإنترنت، أو عن طريق المجلات والدوريات.

3- أن هناك أدواراً يمارسها المشرف التربوي لتفعيل النشرات بدرجة عالية من أهمها: انتقاء المناسب منها واختيار المشرف في الوقت المناسب لإصدار النشرة التربوية للاستفادة منها.

4) دراسة الشافعي (2007) بعنوان: (واقع استخدام المشرفين التربويين للشبكة العنكبوتية في تفعيل أسلوبي القراءات الموجهة والنشرات التربوية في مجال الإشراف التربوي بتعليم جدة).

هدفت هذه الدراسة إلى:

1- الكشف عن واقع تفعيل القراءات الموجهة والنشرات التربوية من قبل المشرفين التربويين بمحافظة جدة على مواقع الشبكة العنكبوتية.

2- معرفة مدى أهمية استخدام الشبكة العنكبوتية في تفعيل أسلوبي القراءات الموجهة والنشرات التربوية من وجهة نظر المشرفين التربويين.

3- تحديد صعوبات ومعوقات استخدام الشبكة العنكبوتية التي تواجه المشرفين التربويين في أسلوبي القراءات الموجهة والنشرات التربوية.

ولتحقيق أهداف الدراسة اتبع الباحث المنهج الوصفي مستخدماً الاستبانة كأداة لدراسته طبقها على جميع المشرفين التربويين بإدارة تعليم جدة ومراكز الإشراف التابعة لها، والبالغ عددهم (160) مشرفاً تربوياً.

أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

1- درجة الاستخدام للشبكة العنكبوتية في تفعيل القراءات الموجهة والنشرات التربوية من قبل المشرفين التربويين ضعيفة إلى حد كبير.

2- انعدام إرسال القراءات الموجهة والنشرات التربوية للمعلمين عبر الشبكة العنكبوتية.

3- عدم توافر اتصال بالإنترنت في مواقع عمل المشرفين التربويين سبب رئيس في خفض استخدام المشرفين التربويين للشبكة العنكبوتية في تفعيل القراءات الموجهة والنشرات التربوية.

4- نسبة عالية من المشرفين التربويين يرون أن الإنترنت تقنية متطورة يجب الاستفادة منها في تفعيل القراءات الموجهة والنشرات التربوية لدعم العملية الإشرافية.

5) دراسة الشهري (2008) بعنوان: (المعوقات التي تواجه المشرف التربوي في تنفيذ الزيارات المتبادلة بين المعلمين كأسلوب إشرافي في منطقة مكة المكرمة).

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد المعوقات التي تواجه المشرف التربوي في تنفيذ الزيارات المتبادلة كأسلوب إشرافي في منطقة مكة المكرمة، واتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي مستخدماً استبانة طبقها على مجتمع الدراسة وهو جميع المشرفين التربويين بمنطقة مكة المكرمة، وعددهم (529) مشرفاً تربوياً.

أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

1- بيّنت نتائج الدراسة وجود عدد كبير من المعوقات التي تواجه المشرف التربوي في تنفيذ الزيارات المتبادلة بين المعلمين كأسلوب إشرافي في منطقة مكة المكرمة بمختلف محاورها، ومن أهمها ما يأتي:

- زيادة أعباء المعلم التدريسية والمكتبية والتي تحول دون ممارسة الزيارات المتبادلة بين المعلمين.
- كثرة الأعباء الإدارية الملقاة على كاهل المشرف التربوي.
- زيادة الأعباء الفنية على المشرف التربوي والتي تحول دون تنفيذ أسلوب الزيارات المتبادلة بين المعلمين.

2- لا توجد فروق ذات دلالات إحصائية بين أفراد مجتمع الدراسة بمختلف مجموعاتهم وفئاتهم من خلال المتغيرات (إدارة التربية والتعليم التي ينتمي لها المشرف التربوي، المؤهل العلمي، نوع الإعداد، التخصص في مجال الإشراف التربوي، عدد سنوات الخدمة في مجال الإشراف التربوي، عدد الدورات التدريبية في مجال الإشراف التربوي) عدا ما يتعلق بمتغير إدارة التربية والتعليم فقد تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد مجتمع الدراسة.

6) دراسة الشهري (2008) بعنوان: (الصعوبات التي تواجه المشرف التربوي في إعداد البحوث التربوية كأسلوب إشرافي بمنطقة مكة المكرمة).

هدفت هذه الدراسة إلى تعرف الصعوبات الإدارية والمالية والمهنية التي تواجه المشرف التربوي في إعداد البحوث التربوية كأسلوب إشرافي بمنطقة مكة المكرمة، واتباع الباحث المنهج الوصفي التحليلي مستخدماً استبانة طبقها على مجتمع الدراسة وهو جميع المشرفين التربويين بمنطقة مكة المكرمة، وعددهم (520) مشرفاً تربوياً. أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

1- بينت الدراسة وجود عدد كبير من الصعوبات التي تواجه المشرف التربوي في إعداد البحوث التربوية كأسلوب إشرافي بمنطقة مكة المكرمة بمختلف محاورها، ومن أهمها ما يأتي:

- كثرة الأعباء الإدارية المتعلقة بمهام المشرف التربوي.
- ندرة المخصصات المالية التي تساعد على إجراء البحوث التربوية.
- ضعف مساهمات القطاع الخاص في تمويل البحث التربوي.
- ضعف الدورات التدريبية في إعداد البحوث التربوية.

2- لا توجد فروق ذات دلالات إحصائية بين أفراد مجتمع الدراسة بمختلف مجموعاتهم وفئاتهم حسب المتغيرات عدا ما يتعلق بمتغير إدارة التربية والتعليم، ومتغير عدد الدورات التدريبية في مجال الإشراف التربوي، فإنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد مجتمع الدراسة بين إدارة تعليم مكة مع إدارة تعليم جدة لصالح تعليم جدة، وبين إدارة تعليم العاصمة المقدسة مع إدارة تعليم القنفذة لصالح تعليم القنفذة.

7) دراسة الغامدي (2008) بعنوان: (دور الإنترنت في توظيف الأساليب الإشرافية في العملية التعليمية من وجهة المشرفين التربويين بمنطقة الباحة).

هدفت هذه الدراسة إلى تعرف:

- 1- مدى استخدام المشرفين التربويين للإنترنت في توظيف الأساليب الإشرافية بمنطقة الباحة.
- 2- المعوقات التي تواجه المشرفين التربويين عند استخدام الإنترنت في الأساليب الإشرافية.
- 3- الطرق التي تساعد المشرفين التربويين في توظيف الإنترنت في الإشراف التربوي.

4- دور الإنترنت في توظيف الأساليب الإشرافية في العملية التعليمية من وجهة المشرفين التربويين في منطقة الباحة.

ولتحقيق أهداف الدراسة اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي مستخدماً استبانة طبقها على عينة بلغ حجمها (153) مشرفاً تربوياً.
أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

1- أن ممارسة المشرفين التربويين للإنترنت في توظيف الأساليب الإشرافية بمنطقة الباحة كانت بدرجة (متوسطة).

2- أن هناك معوقات تواجه المشرفين التربويين عند استخدامهم الإنترنت في الأساليب الإشرافية ومنها: قلة المخصصات المالية، ضعف مستوى اللغة الإنكليزية لدى معظم المشرفين التربويين، قلة الدورات التدريبية المستمرة للمشرفين التربويين والمعلمين على الإنترنت.

3- أن هناك طرقاً يمكن أن تساعد المشرفين التربويين في توظيف الإنترنت في الأساليب الإشرافية ومنها: تزويد مراكز الإشراف بالتجهيزات والبرامج اللازمة للاتصال بالإنترنت، إنشاء مواقع على الشبكة خاصة بالبحث العلمي والدراسات التربوية والإشراف التربوي، إعداد برامج خاصة للاستفادة من الإنترنت في تدريب المشرفين التربويين عن بعد في أثناء الخدمة.

8) دراسة العمري (2008) بعنوان: (الصعوبات التي تواجه المشرف التربوي عند تطبيقه للورش التعليمية).

هدفت هذه الدراسة إلى تعرف الصعوبات التي تواجه المشرف التربوي عند تطبيقه الورش التعليمية (تخطيطاً، وتنفيذاً، وتقويماً) بمنطقة مكة المكرمة، ولتحقيق أهداف الدراسة اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي مستخدماً استبانة طبقها على عينة بلغ حجمها (345) مشرفاً تربوياً.
أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

1- أن الصعوبات التي تواجه المشرف التربوي في التخطيط للورش التعليمية هي بدرجة عالية حيث بلغ المتوسط العام للاستجابات (3.78)، وتتمثل أبرز صعوبات التخطيط للورش التعليمية في: قلة الحوافز التي تسهم في زيادة فاعلية المشاركين في أنشطة الورش التعليمية،

ونقص الإمكانيات المادية اللازمة لتطبيق الورش التعليمية، وحاجة الورش التعليمية إلى مهارات عالية عند التخطيط لها.

2- أن الصعوبات التي تواجه المشرف التربوي عند تنفيذ الورش التعليمية هي بدرجة عالية حيث بلغ المتوسط العام للاستجابات (3.49)، وتتمثل أبرز صعوبات تنفيذ الورش التعليمية في :
تدني الدافعية للتعلم لدى المشارك في الورش التعليمية، ضعف القدرة على تصميم أدوات تساعد على كشف صعوبات التعلم، القصور في استمرارية تحفيز المشاركين في الورش التعليمية بصورة منتظمة، ضعف القدرة في استخدام مهارة الإقناع للتأكيد بأهمية دور الورش التعليمية في زيادة النمو المهني لدى المشاركين.

3- أن الصعوبات التي تواجه المشرف التربوي عند تقويم الورش التعليمية هي بدرجة عالية حيث بلغ المتوسط العام للاستجابات (3.61)، تتمثل أبرز صعوبات تقويم الورش التعليمية في : قلة توافر أدوات القياس الموضوعية التي تسهم في تقويم ما تعلمه المشارك من مهارات في الورش التعليمية، الحاجة إلى تقويم أداء المشاركين في أنشطة الورش بصورة منتظمة، الافتقار إلى وجود آلية تمكن المشارك في الورش التعليمية من نقل الخبرات التي اكتسبها إلى واقعه التعليمي، القصور في توظيف نتائج التقويم لأنشطة الورش التعليمية في واقع المعلم المهني.

4- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة حول الصعوبات التي تواجه المشرف التربوي عند تطبيقه للورش التعليمية (تخطيطاً، وتنفيذاً، وتقويماً) يمكن أن تعزى لمتغيرات المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة، عدد الدورات التدريبية، الإدارة التعليمية.

(9) دراسة المطيري (2009) بعنوان: (واقع كتابات المشرفين التربويين في سجل زيارات المدارس بمحافظة المهد التعليمية).

هدفت هذه الدراسة إلى تعرف واقع التوصيات والخبرات والملاحظات المدونة في كتابات المشرفين التربويين في سجل زيارات المدارس بمحافظة المهد التعليمية، وكذلك التعرف على أثر متغيرات المرحلة الدراسية والتخصص والفصل الدراسي على نوعية كتاباتهم.

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي من خلال أدائها البحثية (بطاقة تحليل محتوى السجلات)، حيث طُبِّقَت على سجل زيارات المشرفين التربويين في (35) مدرسة.
أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

1- أظهرت نتائج الدراسة أن إجمالي ما ورد كتوصيات وخبرات وملاحظات في كتابات المشرفين التربويين في سجل زيارات المدارس كان بدرجة ضعيفة، وتركزت توصيات المشرفين حول توصيات عامة وخبرات بسيطة في مجال الإشراف، إضافة إلى ملاحظات عامة كالتشجيع والإشادة من باب المجاملة.

2- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات تكرارات زيارات المشرفين حول ما ورد كتوصيات وخبرات وملاحظات في كتابات المشرفين التربويين بسجل زيارات المدارس وفقاً لمتغير المرحلة الدراسية ولصالح المرحلة الثانوية.

3- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات تكرارات زيارات المشرفين حول ما ورد كتوصيات وخبرات وملاحظات في كتابات المشرفين التربويين بسجل زيارات المدارس وفقاً لمتغير الفصل الدراسي ولصالح الفصل الدراسي الثاني.

10) دراسة الغامدي (2010) بعنوان: (الصعوبات التي تواجه المشرف التربوي في تنفيذ بعض الأساليب الإشرافية بالتعليم الثانوي لنظام المقررات بمنطقة مكة المكرمة).

هدفت هذه الدراسة إلى ما يلي:

1- تعرف الصعوبات الإدارية والفنية والمادية التي تواجه المشرف التربوي في تنفيذ بعض الأساليب الإشرافية بالتعليم الثانوي لنظام المقررات.

2- تعرف عما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الصعوبات التي تواجه المشرف التربوي في تنفيذ بعض الأساليب الإشرافية بالتعليم الثانوي لنظام المقررات بمنطقة مكة المكرمة تعزى للمتغيرات التالية: (إدارة التربية والتعليم التي ينتمي لها المشرف التربوي، المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة في مجال الإشراف التربوي، عدد الدورات التدريبية في مجال الإشراف التربوي).

واتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي مستخدماً استبانة طبقها على عينة بلغ حجمها (80) مشرفاً تربوياً.

أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

1- كثرة الصعوبات الإدارية والفنية والمادية التي تواجه المشرف التربوي في تنفيذ بعض الأساليب الإشرافية بالتعليم الثانوي لنظام المقررات بمنطقة مكة المكرمة بمختلف محاورها، ومن أهمها ما يلي:

- كثرة الأعمال الكتابية المطلوبة من المشرف التربوي.
 - نصاب المشرف التربوي من المعلمين يعوق تنفيذ الأساليب الإشرافية.
 - التباعد بين المدارس المطبقة لنظام المقررات يؤثر على الإشراف على المعلمين.
 - الدورات التدريبية لتطوير أداء المشرف التربوي الزائر لنظام المقررات غير كافية.
 - انعدام البدلات المادية للمشرف التربوي (سكن، علاج، الخ).
 - أجهزة الاتصال المجانية للمشرف التربوي غير متوفرة.
- 2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات استجابات أفراد مجتمع الدراسة حول الدرجة الكلية للصعوبات التي تواجه المشرف التربوي في تنفيذ بعض الأساليب الإشرافية بالتعليم الثانوي لنظام المقررات وفقاً لمتغير الإدارة التعليمية ومتغير المؤهل العلمي، بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) وفقاً لمتغير عدد سنوات الخبرة، والدورات التدريبية.

11) دراسة الغامدي (2010) بعنوان: (أهمية ومعوقات الإشراف التربوي الإلكتروني باستخدام نظم التعليم الإلكتروني لدى المشرفين التربويين والمعلمين في تحقيق بعض المهام الإشرافية).

هدفت هذه الدراسة إلى تعرف أهمية الإشراف التربوي الإلكتروني باستخدام نظم التعليم الإلكتروني، والكشف عن مهام المشرف التربوي من وجهة نظر كل من المشرفين والمعلمين، وكذلك التعرف على معوقات وصعوبات الإشراف التربوي الإلكتروني باستخدام نظم التعليم الإلكتروني في تحقيق بعض المهام الإشرافية، والتعرف على الإشراف التربوي الإلكتروني كنظام حديث في الإشراف التربوي وتحديد متطلبات تطبيق الإشراف التربوي الإلكتروني في النظام التعليمي السعودي.

واتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي مستخدماً استبانة طبقها على عينة بلغ حجمها (88) مشرفاً تربوياً و(58) معلماً يعملون بإدارة تعليم جدة.

أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

1- أهمية الإشراف التربوي الإلكتروني باستخدام نظم التعليم الإلكتروني في تحقيق بعض المهام الإشرافية كانت بدرجة موافق بشدة.

2- مدى قيام المشرف التربوي بتحقيق مهامه كانت بدرجة موافق بشدة.

3- معوقات وصعوبات الإشراف التربوي الإلكتروني باستخدام نظم التعليم الإلكتروني في تحقيق بعض المهام الإشرافية كانت بدرجة موافق بشدة.

4- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مواقف مجتمع الدراسة من المشرفين التربويين والمعلمين تجاه الإشراف الإلكتروني تعزى لمتغيرات (الوظيفة - المؤهل العلمي - الدورات التدريبية في مجال الإشراف - معدل الاستخدام اليومي للإنترنت - المعرفة السابقة بالتعليم الإلكتروني).

5- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مواقف مجتمع الدراسة من المشرفين التربويين والمعلمين تجاه الإشراف الإلكتروني تعزى لمتغيرات (سنوات الخدمة - مجال الإشراف والتدريس).

12) دراسة الزهراني (2011) بعنوان: (واقع استخدام التدريس المصغر كأسلوب إشرافي من وجهة نظر المشرفين التربويين).

هدفت هذه الدراسة إلى تعرف واقع استخدام التدريس المصغر كأسلوب إشرافي من وجهة نظر المشرفين التربويين بالمنطقة الشرقية في المملكة العربية السعودية، واتبع الباحث في معالجته لموضوع الدراسة المنهج الوصفي التحليلي مستخدماً استبانة طبقها على عينة بلغ عدد أفرادها (175) مشرفاً تربوياً ومشرفة.

وأهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

1- إن هناك مهارات إشرافية ضرورية لا بد أن يمتلكها المشرف التربوي لاستخدام أسلوب التدريس المصغر كأسلوب إشرافي.

2- إن لاستخدام التدريس المصغر كأسلوب إشرافي أهمية كبيرة جداً من وجهة نظر المشرفين التربويين.

3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات آراء المشرفين التربويين حول فاعلية استخدام أسلوب التدريس المصغر كأسلوب إشرافي تعزى إلى متغير المؤهل العلمي، ومتغير المؤهل التربوي.

4- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات آراء المشرفين التربويين حول فاعلية استخدام أسلوب التدريس المصغر كأسلوب إشرافي تعزى إلى متغير سنوات الخدمة في الإشراف التربوي ولصالح الفئة 5-10 سنوات.

13) دراسة الحارثي (2011) بعنوان: (المعوقات التي تواجه المشرف التربوي عند تنفيذ أسلوب الدروس التطبيقية بمحافظة جدة).

هدفت هذه الدراسة إلى تعرف المعوقات المتعلقة بالمشرف التربوي وبالمعلم وبالبيئة المدرسية التي تواجه المشرف التربوي عند تنفيذ أسلوب الدروس التطبيقية بمحافظة جدة، واتباع الباحث في معالجته لموضوع الدراسة المنهج الوصفي التحليلي مستخدماً استبانة طبقها على عينة بلغ عدد أفرادها (217) مشرفاً تربوياً ومشرفة.

أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

هناك عدد كبير من المعوقات التي تواجه المشرف التربوي عند تنفيذ أسلوب الدروس التطبيقية بمحافظة جدة من أهمها ما يلي:

- 1- كثافة أعداد الطلاب في الصف الواحد.
- 2- كثرة المباني المدرسية المستأجرة.
- 3- ضعف الاهتمام بالنمو المهني والمعرفي لدى بعض المعلمين.
- 4- غياب الحوافز التشجيعية عن المعلمين المتميزين.
- 5- هيمنة المهام الإدارية على حساب الجوانب الفنية لعمل المشرف التربوي.

14) دراسة صبوح (2011) بعنوان: (درجة فاعلية الاجتماعات التربوية التي يعقدها الموجهون التربويون مع المعلمين في تحقيق النمو المهني).

هدفت هذه الدراسة إلى تعرف واقع الاجتماعات التربوية التي يعقدها الموجهون التربويون مع المعلمين بوصفها أسلوباً توجيهياً في الجمهورية العربية السورية، وفعاليتها في تحقيق النمو المهني للمعلمين، وبيان المعوقات التي تحول دون عقدها، واعتمدت الباحثة في معالجتها لموضوع الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي مستخدمةً استبانة طبقها على عينة بلغ حجمها (113) موجهاً تربوياً وموجهة و(514) معلماً ومعلمة.

وأهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

1- فاعلية الاجتماعات التربوية في تحقيق النمو المهني للمعلمين من وجهة نظر الموجهين والمعلمين.

2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات آراء الموجهين التربويين ومتوسطات آراء المعلمين حول فاعلية الاجتماعات التربوية في نمو المعلمين مهنيًا تعزى إلى متغير الوظيفة.

3- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات آراء الموجهين التربويين حول فاعلية الاجتماعات التربوية التي يعقدونها مع المعلمين في نمو المعلمين مهنيًا، تعزى إلى متغير الخبرة لصالح أصحاب الخبرة أكثر من عشر سنوات.

4- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات آراء الموجهين التربويين حول فاعلية الاجتماعات التربوية التي يعقدونها مع المعلمين في نمو المعلمين مهنيًا، تعزى إلى متغير الجنس لصالح الذكور.

5- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات آراء الموجهين التربويين حول فاعلية الاجتماعات التربوية التي يعقدونها مع المعلمين في نمو المعلمين مهنيًا، تعزى إلى متغيرات: المؤهل العلمي، المؤهل التربوي، المحافظة.

6- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات آراء المعلمين حول فاعلية الاجتماعات التربوية في نمو المعلمين مهنيًا، تعزى إلى متغيرات الجنس، الخبرة، المؤهل العلمي، المؤهل التربوي، المحافظة.

15) دراسة المقداد (2012) بعنوان: (واقع تطبيق البحث الإجرائي كأسلوب توجيهي تربوي والمعوقات التي تحد من ممارسته).

هدفت هذه الدراسة إلى تعرف واقع تطبيق البحث الإجرائي كأسلوب توجيهي تربوي والمعوقات التي تحد من ممارسته في الجمهورية العربية السورية، واتبعت الباحثة في معالجتها لموضوع الدراسة المنهج الوصفي التحليلي مستخدمةً استبانة طبقتها على عينة تكونت من (41) موجهًا تربويًا وموجهة و (51) مديراً ومديرة و (450) معلماً ومعلمة.

وأهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

- 1- إن درجة تطبيق البحث الإجرائي كأسلوب توجيهي تربوي قليلة.
 - 2- توجد معوقات شخصية ومهنية ومالية تحد من ممارسة البحث الإجرائي كأسلوب توجيهي تربوي.
 - 3- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات أفراد عينات البحث من الموجهين التربويين ومديري المدارس والمعلمين فيما يتعلق بواقع تطبيق البحث الإجرائي كأسلوب توجيهي تربوي.
 - 4- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات أفراد عينات البحث من الموجهين التربويين ومديري المدارس والمعلمين فيما يتعلق بالمعوقات التي تحد من تطبيق البحث الإجرائي كأسلوب توجيهي تربوي.
- 16) دراسة حامد (2012) بعنوان: (تصور مقترح لتطوير واقع أساليب التوجيه التربوي في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء الاتجاهات الحديثة).**
- هدفت هذه الدراسة إلى تعرف واقع أساليب التوجيه التربوي في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء الاتجاهات الحديثة ودرجة ممارستها في الجمهورية العربية السورية، واتبعت الباحثة في معالجتها لموضوع الدراسة المنهج الوصفي التحليلي مستخدمةً استبانة طبقتها على عينة بلغ عدد أفرادها من (32) موجهاً تربوياً وموجهة و(340) معلماً ومعلمة.
- وأهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:**
- 1- عدم ممارسة الموجه التربوي لأساليب التوجيه التربوي الحديث (المشاغل التربوية، التعليم المصغر، البحوث الإجرائية، المؤتمرات التربوية، تبادل الزيارات بين المعلمين).
 - 2- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات آراء الموجهين التربويين حول واقع أساليب التوجيه التربوي يمكن أن تعزى إلى متغير الجنس لصالح الذكور، وكذلك بالنسبة لمتغير المؤهل العلمي والتربوي لصالح المؤهل العلمي الأعلى.
 - 3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات آراء الموجهين التربويين حول واقع أساليب التوجيه التربوي تعزى إلى متغير الخبرة.
 - 4- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات آراء المعلمين حول واقع أساليب التوجيه التربوي يمكن أن تعزى إلى متغير الجنس لصالح الذكور، وكذلك

بالنسبة لمتغير المؤهل العلمي والتربوي لصالح المؤهل العلمي الأعلى، وكذلك بالنسبة إلى متغير الخبرة ولصالح الخبرة من 5-10 سنوات.

(17) دراسة سمعان (2012) بعنوان : (دور الشبكة العنكبوتية في تفعيل الأساليب الإشرافية التربوية من وجهة نظر المشرفين التربويين والمعلمين بمدارس وكالة الغوث في محافظات غزة) .

هدفت هذه الدراسة إلى تعرف دور الشبكة العنكبوتية في تفعيل الأساليب الإشرافية التربوية من وجهة نظر المشرفين التربويين والمعلمين بمدارس وكالة الغوث في محافظات غزة. واتبع الباحث في معالجته لموضوع الدراسة المنهج الوصفي التحليلي مستخدماً استبانة طبقها على عينة بلغ حجمها (34) مشرفاً تربوياً ومشرفة و(356) معلماً ومعلمة تم اختيارهم بطريقة عشوائية طبقية. **أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:**

- 1- بينت نتائج الدراسة الأهمية الكبيرة التي تحتلها الشبكة العنكبوتية لدى المشرفين التربويين والمعلمين، وضرورة الاستفادة من أدواتها في عملية الإشراف التربوي
- 2- أن المشرفين التربويين يزودون المعلمين بالبريد الخاص بهم، كوسيلة لإرسال التعاميم والتوجيهات للمعلمين في الأغلب، وكذلك النشرات التربوية بصورة أقل.
- 3- أن المشرفين التربويين يستخدمون الشبكة العنكبوتية في البحث عن المادة التربوية المتخصصة باستمرار.

4- قلة المخصصات المالية اللازمة لتنفيذ الأساليب الإشرافية من خلال الشبكة العنكبوتية، وأيضاً قلة الحوافز للمشرفين الذين يستخدمون الشبكة العنكبوتية في أداء أعمالهم الإشرافية، هي من أهم المعوقات التي تعيق استخدام الشبكة العنكبوتية في الإشراف التربوي.

(18) دراسة العتيبي (2014) بعنوان : (درجة الممارسات الإشرافية للمشرفين التربويين خلال الزيارات الصفية في ضوء بعض معايير الجودة الشاملة).

هدفت هذه الدراسة إلى تعرف درجة تطبيق المشرفين التربويين للممارسات الإشرافية خلال الزيارات الصفية في ضوء بعض معايير الجودة الشاملة بمنطقة مكة المكرمة، واتبع الباحث في معالجته لموضوع الدراسة المنهج الوصفي التحليلي مستخدماً استبانة طبقتها على عينة بلغ عدد أفرادها (701) معلماً ومشرفاً تربوياً.

أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

- 1- إن الممارسات الإشرافية للمشرفين التربويين خلال الزيارات الصفية في جميع مجالات الدراسة (تعديل اتجاهات المعلم، التركيز على جودة أداء المعلمين، القيادة الصفية والتفاعل الصفّي، التقويم والتحسين المستمر) كانت بدرجة متوسطة.
- 2- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) تعزى لمتغير طبيعة العمل الحالي في جميع المجالات، وفي الدرجة الكلية ولصالح المشرفين التربويين.
- 3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) تعزى لمتغير المؤهل العلمي في جميع المجالات، وفي الدرجة الكلية.

ثانياً: الدراسات التي تناولت تصميم برامج لتدريب الموجهين التربويين:

- 1) دراسة إسماعيل (2001) بعنوان: (برنامج تدريبي مقترح للموجهين الفنيين، وأثره على تطوير العملية التعليمية في المدارس الابتدائية).

هدفت هذه الدراسة إلى وضع تصور مقترح لبرنامج تدريبي يتضمن دليلاً للموجه الفني يساهم في النمو المهني للموجهين الفنيين بهدف تطوير العملية التعليمية في المدارس الابتدائية في جمهورية مصر العربية. واعتمد الباحث في معالجته لموضوع الدراسة على كل من المنهج الوصفي والمنهج التجريبي مستخدماً الأدوات الآتية:

 - 1- استبانة لاستطلاع آراء الموجهين الفنيين في مدى تحقق الكفايات اللازمة للموجهين في الواقع، ومدى الحاجة إلى التدريب عليها.
 - 2- استبانة استطلاع آراء المعلمين في مدى تحقق الكفايات اللازمة للموجهين في الواقع، ومدى الحاجة للتدريب عليها.
 - 3- مقياس أداء الموجه الفني لقياس أثر البرنامج التدريبي المقترح.
 - 4- البرنامج التدريبي المقترح.

وقد طبق الباحث الاستبانة على عينة من الموجهين الفنيين بلغ حجمها (85) موجهاً وموجهة، وكذلك على عينة من المعلمين والمعلمات بلغ حجمها (260) معلماً ومعلمة، كما تم تطبيق البرنامج

ومقياس أداء الموجه الفني على عينة من الموجهين الفنيين بلغ حجمها (30) موجهاً وموجهة(العينة التجريبية)، كما تم تطبيق مقياس أداء الموجه الفني على (90) معلماً ومعلمة من المعلمين الذين يشرف عليهم موجهو العينة التجريبية.

وأهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

- 1- هناك كفايات رئيسة ينبغي توافرها لدى الموجه الفني تتعلق بالجوانب التالية: التنمية المهنية للمعلمين، أساليب التوجيه، التقويم، العلاقات الإنسانية.
 - 2- هناك اختلاف بين آراء كل من المعلمين والموجهين حول مدى تحقق الكفايات اللازمة للموجهين الفنيين في الواقع ومدى الحاجة للتدريب عليها.
 - 3- هناك تحسن في أداء الموجهين الفنيين بعد التدريب.
 - 4- إن للبرنامج التدريبي المقترح أثراً كبيراً في تحسين أداء الموجهين الفنيين.
- (2) دراسة فلمبان (2005) بعنوان: (فاعلية برنامج مقترح لتدريب المشرفات التربويات على استخدام الوسائط المتعددة في تدريس العلوم الطبيعية بمدينة مكة المكرمة وجدة).
- هدفت هذه الدراسة إلى :
- تحديد أهم المهارات (المعرفية والأدائية) اللازم توافرها لدى المشرفات التربويات لاستخدام الوسائط المتعددة في تدريس العلوم الطبيعية.
 - بناء برنامج تعليمي لتدريب المشرفات التربويات على استخدام الوسائط المتعددة في تدريس العلوم الطبيعية.
 - تعرف مدى فعالية البرنامج التعليمي المقترح في إكساب المشرفات التربويات مهارات استخدام الوسائط المتعددة في تدريس العلوم الطبيعية.
- واعتمدت الباحثة في معالجتها لموضوع الدراسة على كل من المنهج الوصفي المسحي والمنهج التجريبي مستخدمةً الأدوات الآتية:

- 1- استبانة لتحديد الاحتياجات التدريبية اللازمة لاستخدام الوسائط المتعددة.
- 2- اختبار المتطلبات المعرفية لاستخدام الوسائط المتعددة.
- 3- بطاقة ملاحظة لمهارات استخدام الوسائط المتعددة.

4- برنامج تدريبي للمشرفات التربويات على استخدام الوسائط المتعددة.

وبلغت عينة الدراسة (42) مشرفة تربوية.

وأهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

1- إن المشرفات التربويات بحاجة ماسة إلى برنامج لتدريبهن في أثناء الخدمة على استخدام

الوسائط المتعددة في تدريس العلوم الطبيعية .

2- تدني مستوى المتطلبات المعرفية والمهارية لاستخدام الوسائط المتعددة لدى المشرفات

التربويات في مجال تدريس العلوم الطبيعية.

3- البرنامج التدريبي المقترح ذو فعالية في إكساب المشرفات التربويات المتطلبات المعرفية

اللازمة لاستخدام الوسائط المتعددة في تدريس العلوم الطبيعية، حيث وجدت فروق ذات دلالة

إحصائية بين التطبيقين القبلي والبعدي على اختبار المتطلبات المعرفية لصالح التطبيق

البعدي .

4- البرنامج التدريبي المقترح ذو فعالية في تنمية مهارات استخدام الوسائط المتعددة لدى

المشرفات التربويات في تدريس العلوم الطبيعية، حيث وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين

التطبيقين القبلي والبعدي على بطاقة ملاحظة استخدام الوسائط المتعددة لصالح التطبيق

البعدي.

(3) دراسة المقطرن (2006) بعنوان: (برنامج تدريبي مقترح على المهارات الإشرافية لموجهات

رياض الأطفال في ضوء الاحتياجات التدريبية).

هدفت هذه الدراسة إلى بناء برنامج تدريبي لتنمية المهارات الإشرافية لموجهات رياض الأطفال

في جمهورية مصر العربية في ضوء احتياجاتهن التدريبية، ودراسة فاعلية هذا البرنامج.

واعتمدت الباحثة في معالجتها لموضوع الدراسة على كل من المنهج الوصفي، والمنهج التجريبي

للكشف عن فاعلية البرنامج التدريبي مستخدمةً الأدوات التالية:

1- برنامج تدريبي مقترح.

2- استبانة لتحديد الاحتياجات التدريبية.

3- اختبار تحصيلي لقياس الجانب المعرفي.

- 4- بطاقة ملاحظة لقياس مستوى أداء الموجهات المتدربات في الجانب المهاري.
 - 5- استبانة للتعرف على آراء الموجهات المتدربات في البرنامج التدريبي المقترح.
- وقد طبقت الباحثة دراستها على عينة من موجهات رياض الأطفال بلغ حجمها (20) موجهة تربوية.
- وأهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

- 1- هناك مهارات رئيسة ينبغي توافرها لدى موجهات رياض الأطفال وهي: مهارات التخطيط في رياض الأطفال، مهارات التنظيم في رياض الأطفال، مهارات إتقان تنفيذ أساليب التوجيه، مهارات التقويم، مهارات القيادة، مهارات التواصل المهني، مهارات التواصل الشخصي.
- 2- تركزت الاحتياجات التدريبية لموجهات رياض الأطفال على المهارات التالية: إعداد الخطة الإشرافية للروضة، عقد اللقاءات التوجيهية مع المعلمات عقب زيارة الروضة، القيام بزيارات ميدانية وفق خطة موضوعية، تقويم أداء المعلمات في الروضة، تقديم نموذج يحتذى به في العلاقات الإنسانية والتعامل الأخوي بين المعلمات، المشاركة في اجتماعات أولياء الأمور.
- 3- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$) بين متوسطي درجات (التحصيل - الأداء) الموجهات المتدربات للمهارات الإشرافية المتضمنة في البرنامج التدريبي ككل ولكل مهارة على حدة قبل تطبيق البرنامج وبعد تطبيقه ولصالح التطبيق البعدي.
- 4- حقق البرنامج المقترح نسبة فاعلية تفوق الحد الأدنى الذي حدده بلاك (Black) فيما يتعلق بالتحصيل المعرفي والأداء المهاري.
- 5- أظهرت النتائج وجود اتجاه إيجابي لدى الموجهات نحو البرنامج التدريبي المقترح من حيث (الأهداف، المحتوى، الأساليب، التقويم).

4) دراسة خصاونة (2008) بعنوان: (درجة استخدام المشرفين التربويين للحاسوب في برامج تدريب المعلمين ومعوقاتهما في محافظة إربد من وجهة نظر المعلمين).

هدفت هذه الدراسة إلى تعرف درجة استخدام المشرفين التربويين للحاسوب في برامج تدريب المعلمين ومعوقاتهما من وجهة نظر المعلمين في محافظة إربد، واعتمد الباحث في معالجته لموضوع الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي مستخدماً استبانة طبقها على عينة بلغ حجمها (800) معلماً ومعلمة.

وأهم النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة:

1- إن درجة استخدام المشرفين التربويين للحاسوب في برامج تدريب المعلمين من وجهة نظر المعلمين كانت بدرجة ضعيفة، وكانت أعلى ما تكون في مجال تنفيذ البرنامج التدريبي، فمجال المتابعة والتغذية الراجعة، وأقل ما تكون في مجال التقويم للبرنامج التدريبي.

2- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في درجة استخدام المشرفين التربويين للحاسوب في برامج تدريب المعلمين باختلاف المتغيرات الآتية: (الجنس، المؤهل العلمي والتربوي، الخبرة في مجال التدريس).

3- إن المعوقات التي تواجه المشرفين في برامج تدريب المعلمين حصلت على درجة تقدير متوسطة، وقد تجلت المعوقات في كبر العبء الناتج عن تحضير المادة التدريبية على الحاسوب، وضعف دافعية المتدربين نحو الحاسوب، وتفضيل التدريب التقليدي، وكثرة أعداد المتدربين في مختبر الحاسوب.

(5) دراسة جرادات (2009) بعنوان: (تصميم برنامج تدريبي محوسب قائم على الاحتياجات التدريبية للمشرفين التربويين في شمال الأردن لتطوير كفاياتهم الإشرافية).

هدفت هذه الدراسة إلى تصميم برنامج تدريبي محوسب قائم على الاحتياجات التدريبية للمشرفين التربويين في شمال الأردن لتطوير كفاياتهم الإشرافية والتحقق من فاعليته. ولتحقيق أهداف الدراسة اعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي والمنهج شبه التجريبي مستخدمة الأدوات التالية: اختبار لقياس الاحتياجات التدريبية للمشرفين التربويين، برنامج تدريبي محوسب، بطاقة مقابلة لأخذ آراء المشرفين التربويين بالبرنامج التدريبي لقياس فاعليته، وتكونت عينة الدراسة من (50) مشرفاً تربوياً ومشرفة، وزعت على مجموعتين ضابطة (25) وتجريبية (25).

وأهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

1- وجود احتياجات تدريبية للمشرفين التربويين في شمال الأردن لتطوير كفاياتهم الإشرافية من وجهة نظر المشرفين أنفسهم.

2- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطات الحسابية الخاصة بالدرجة الكلية لاحتياجات المشرفين التربويين التدريبية لتطور كفاياتهم الإشرافية تعزى لمتغيرات (الجنس، المؤهل، الخبرة).

3- وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطين الحسابيين المعدلين للاستجابة البعدية الخاصين بالدرجة الكلية لاحتياجات المشرفين التربويين التدريبية لتطور كفاياتهم الإشرافية يعزى لمتغير الدراسة المستقل (الطريقة)، ولصالح المشرفين التربويين المتلقين للبرنامج التدريبي المحسوب.

(6) دراسة القرني (2010) بعنوان: (واقع استخدام المشرفين التربويين لمصادر الإنترنت التربوية وخدماتها في التنمية المهنية للمعلمين بمدينة الطائف).

هدفت هذه الدراسة إلى تعرف أهمية استخدام المشرفين التربويين لمصادر الإنترنت وخدماتها في التنمية المهنية للمعلمين بمدينة الطائف وتعرف واقع الاستخدام ومعوقاته، واعتمد الباحث المنهج الوصفي، واشتملت عينة الدراسة على جميع المشرفين التربويين بمدينة الطائف والبالغ عددهم (55) موجهاً تربوياً، واستخدم الباحث الاستبانة لتحقيق غرض الدراسة.

وأهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

1- درجة أهمية استخدام المشرفين التربويين لمصادر الإنترنت التربوية وخدماتها في التنمية المهنية للمعلمين بمدينة الطائف كانت عالية.

2- المشرفون التربويون يستخدمون مصادر الإنترنت التربوية وخدماتها في التنمية المهنية للمعلمين بمدينة الطائف بدرجة متوسطة.

3- المشرفون التربويون يواجهون معوقات بدرجة متوسطة عند استخدامهم لمصادر الإنترنت التربوية وخدماتها في التنمية المهنية للمعلمين بمدينة الطائف.

(7) دراسة أبو شاهين (2011) بعنوان: (أثر برنامج تدريبي مقترح قائم على المنحى التكاملي لتحسين جودة أداء الموجهين التربويين في ضوء احتياجاتهم التدريبية).

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد الاحتياجات التدريبية اللازمة للموجهين التربويين من وجهة نظرهم وإلى تصميم برنامج تدريبي مقترح قائم على المنحى التكاملي في التوجيه التربوي بهدف رفع كفاياتهم

بما يحقق جودة الأداء، وقياس أثره في تحسين جودة أداء الموجهين التربويين في الجمهورية العربية السورية.

ولتحقيق أهداف الدراسة اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي التركيبي التجريبي مستخدمةً الأدوات الآتية: استبانة لتحديد الاحتياجات التدريبية، اختبار تحصيلي للبرنامج التدريبي، بطاقة ملاحظة، استبانة تقويم ذاتي، استبانة لتقويم أداء الموجه من وجهة نظر المعلمين، وتكونت عينة الدراسة من (30) موجهاً تربوياً وموجهة و(157) معلماً ومعلمة.

وأهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

- 1- أن هناك عدداً من الكفايات ينبغي للموجهين التدريب عليها، وقد حددت بستة مجالات وهي: (مجال أساليب التوجيه التربوي، مجال تقنيات التعليم، مجال النشاط المدرسي، مجال العلاقات الإنسانية، مجال طرائق التدريس، مجال التقويم)
- 2- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسط درجات إجابات الموجهين في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي لصالح التطبيق البعدي.
- 3- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسط درجات رصد أداء الموجهين التربويين في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة لصالح التطبيق البعدي.
- 4- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسط درجات استجابات الموجهين التربويين على استبانة التقويم الذاتي في مدى ممارستهم للكفايات المهنية اللازمة لعملهم في التطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي.
- 5- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسط درجات استجابات المعلمين على استبانة تقويم أداء الموجه في التطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي.

8) دراسة بريك (2012) بعنوان: (فاعلية برنامج تدريبي مقترح في ضوء معايير الجودة الشاملة لرفع مستوى الممارسات الميدانية لدى المشرفات التربويات بمنطقة جازان).

هدفت هذه الدراسة إلى تصميم برنامج تدريبي في ضوء معايير الجودة الشاملة والتحقق من فاعليته في رفع مستوى الممارسات الميدانية لدى المشرفات التربويات بمنطقة جازان.

ولتحقيق أهداف الدراسة اعتمدت الباحثة المنهج شبه التجريبي مستخدمةً الأدوات التالية: اختبار تحصيلي للبرنامج التدريبي، البرنامج التدريبي المقترح، معايير الجودة الشاملة المقترحة للمشرف التربوي، وتكونت عينة الدراسة من (40) مشرفاً تربوياً ومشرفة.

وأهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

1- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسط درجات عينة الدراسة في الاختبار القبلي، ومتوسط درجات عينة الدراسة في الاختبار البعدي لصالح الاختبار البعدي.

2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسط درجات عينة الدراسة في الاختبار القبلي ومتوسط درجات عينة الدراسة في الاختبار البعدي وفقاً لمتغيرات التخصص، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي، الدورات التدريبية.

3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات درجات تقييم عينة الدراسة التدريبي في جميع المجالات وفقاً لمتغيرات (التخصص، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي، الدورات التدريبية).

9) دراسة الشمري (2012) بعنوان : (أثر برنامج تدريبي مقترح في ضوء نموذجي التميز الأوروبي

وإدارة الجودة الاسكتلندي على رفع كفاءة التخطيط الاستراتيجي التربوي لدى المشرفة التربوية).

هدفت هذه الدراسة إلى تعرف مجالات التخطيط الاستراتيجي التربوي اللازمة للمشرفة التربوية لممارسة مهامها المهنية بكفاءة وتعرف واقع امتلاكها لها، والكشف عن أثر برنامج تدريبي مقترح في ضوء نموذجي التميز الأوروبي وإدارة الجودة الاسكتلندي على رفع كفاءة التخطيط الاستراتيجي التربوي لدى المشرفة التربوية بمنطقة حائل.

ولتحقيق أهداف الدراسة اعتمدت الباحثة على المنهجين الوصفي التحليلي وشبه التجريبي مستخدمةً الأدوات التالية : استبانة، اختبار تحصيلي قبلي/بعدي، برنامج تدريبي مقترح. وبلغ حجم عينة الدراسة (104) مشرفة تربوية، وطبق البرنامج التدريبي على عينة تجريبية بلغ حجمها (25) مشرفة تربوية.

وأهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

1- درجات واقع امتلاك المشرفات التربويات لمجالات التخطيط الاستراتيجي التربوي أقل من حد الكفاءة المطلوبة.

2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات واقع امتلاك المشرفات التربويات لمجالات التخطيط الاستراتيجي التربوي تعزى إلى متغيري: سنوات الخبرة أو مجال المشرفة (فني/ إداري).

3- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات عينة الدراسة التجريبية في رفع كفاءة مجالات التخطيط الاستراتيجي التربوي قبل وبعد دراسة البرنامج التدريبي المقترح لصالح التقييم البعدي.

(10) دراسة الزايدي (2014) بعنوان: (إسهام مؤتمرات الويب في تحسين الأساليب الإشرافية لدى المشرفات التربويات).

هدفت هذه الدراسة إلى تعرف درجة إسهام مؤتمرات الويب في تحسين الأساليب الإشرافية لدى المشرفات التربويات بمنطقة مكة المكرمة، واعتمدت الباحثة في معالجتها لموضوع الدراسة على المنهج الوصفي المسحي مستخدمةً استبانة طبقتها على عينة بلغ حجمها (250) مشرفة تربوية. وأهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

1- إن واقع تفعيل مؤتمرات الويب في تحسين الأساليب الإشرافية لدى المشرفات التربويات كان بدرجة ضعيفة.

2- أكدت المشرفات التربويات أهمية مؤتمرات الويب في تحسين الأساليب الإشرافية وضرورة تفعيلها.

3- يمكن تفعيل مؤتمرات الويب من خلال إكساب المشرفات التربويات مهارات توظيف مؤتمرات الويب والتعامل معها، وتوفير الدعم المادي والتقني، وتخصيص الوقت الكافي للمشرفات التربويات للتحضير لمؤتمرات الويب وإجراءاتها.

ثالثاً: الدراسات التي تناولت استخدام نموذج طلب الموقع (Web Quest) في التدريب والتعليم:

تناولت العديد من الدراسات العربية والأجنبية موضوع نموذج طلب الموقع (Web Quest) وعلاقته بالتحصيل الدراسي في مواد مختلفة وأظهرت نتائج الدراسات فاعلية نموذج طلب الموقع (Web Quest) في زيادة التحصيل وتنمية التفكير لدى المتعلمين ومن هذه الدراسات على سبيل المثال لا الحصر:

- دراسة حسن (Hasan, 2013)
- دراسة أحمد (2013)
- دراسة الفار (2011)
- دراسة جودة (2009)
- دراسة لي ويانج (Li & Yang, 2007)
- دراسة وود وكويتادامو (Wood & Quitadamo, 2007)
- دراسة إيكبيز وفينيس (Ikpeze & Fenice, 2007)
- دراسة جادالله (2006)
- دراسة تالامانتيس (Talamantes, 2006)
- دراسة سويندل (Swindell, 2006)
- دراسة تران (Tran, 2006)
- دراسة جاسكل وآخرون (Gaskill, et, al, 2006)
- دراسة سن ونيوفيلد (Sen & Neufeld, 2006)
- دراسة تساي (Tsai, 2005)
- دراسة إيكبيز (Ikpeze, 2004)
- دراسة تشو وواي اسابل (Chuo -Whei Isabel, 2004)
- دراسة مارتونيا (Martonia, 2004)

- دراسة لارا وريباراز (Lara & Reparaz, 2003)
 - دراسة ميتشل (Mitchell, 2003)
 - دراسة بيورك وآخرون (Burke, et, al, 2003)
- وسيقدم الباحث عرضاً مفصلاً لبعض الدراسات التي تناولت استخدام نموذج طلب الموقع (Web Quest) في التدريب والتعليم:

1) دراسة كليم وإدينغ (Klemm & Iding, 2003) بعنوان:

(Cognitive Load Criteria Evaluation and Selection of Web-Based Resources for Science Teaching)

(تقييم معيار تعليمي واختيار مصادر بواسطة الإنترنت من أجل التعليم العلمي).

هدفت هذه الدراسة إلى وضع معايير لمعلمي العلوم ليتم استخدامها من قبلهم للتقييم عند استخدام مصادر الشبكة الدولية للمعلومات وتقديمها للطلاب، حيث استخدم الباحثان نموذج طلب الموقع (Web Quest) كطريقة لتقديم هذه المعايير، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، حيث كانت أداة الدراسة عبارة عن استبانة، وتكونت عينة الدراسة من (40) معلماً لمادة العلوم، منهم (19) معلماً للمرحلة الثانوية، و(21) معلماً للمرحلة الابتدائية. وأهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

أن هناك فروقاً بين كلا المجموعتين حول تقييمهم للرحلات المعرفية عبر الويب كأداة للدراسة لنقل المعلومات، حيث عبر معلمو المرحلة الابتدائية عن وجود صعوبة في جزئية المقدمة والخطوات بنسبة كبيرة، بينما أظهر معلمو المرحلة الثانوية سهولة استخدام نموذج طلب الموقع (Web Quest) وسهولة استخدام الروابط فيها مما يؤثر على عامل الوقت وتوجيه الطلاب نحو المصادر المحددة.

2) دراسة دويسون (Dobson, 2003) بعنوان:

(Preparing teachers to use technology: The Web Quest in the secondary English language arts methods classroom)

(إعداد المعلمين لاستخدام تقنية: نموذج طلب الموقع (Web Quest) كطريقة في صفوف مادة اللغة الإنجليزية وآدابها في المرحلة الثانوية في ولاية ميشغن الأمريكية).

هدفت هذه الدراسة إلى تعرف كيفية استخدام معلمي طرائق اللغة الإنجليزية نموذج طلب الموقع (Web Quest) بمقرراتهم التدريسية. تم استطلاع آراء المعلمين الممارسين حول استعمال نموذج طلب الموقع (Web Quest) ليحددوا النتائج الإيجابية والسلبية للنشاط. وبعد ذلك تم تطوير نموذج طلب الموقع (Web Quest) من قبل الباحث وتطبيقه على ثلاث قاعات دراسية لطرائق فنون اللغة الإنجليزية الثانوية لمدة ثلاثة فصول دراسية. وللدلالة على فاعلية (Web Quest) اعتمد الباحث على كل من: الاستطلاعات، نسخ الاجتماعات الإلكترونية، الاستبانات، نماذج (Web Quest) التي أعدها المعلمون.

وأهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

1- أنه يُمكن لمعلمي فنون اللغة الإنجليزية قبل الخدمة أن يدخلوا مهارات تربوية ومعرفة كافية إلى درس فعال على الإنترنت بإعداد نموذج طلب الموقع (Web Quest) عندما يتلقون دعماً تقنياً.

2- أتاح نموذج طلب الموقع (Web Quest) للمعلمين استخدام تعلم يركز على المتعلم، تعلم تعاوني، نشاطات تفكير نقدية، وتقييم أصيل، وتجول في المصادر الواسعة على الشبكة العالمية.

(3) دراسة براديب وآخرون (Pradeep, et, al, 2004) بعنوان:

(Web Quests in Social Studies Education)

(نموذج طلب الموقع (Web Quest) في تعليم الدراسات الاجتماعية بجامعة ألباما وجامعة غرب فرجينيا بالولايات المتحدة الأمريكية).

هدفت هذه الدراسة إلى تقييم مشاريع نموذج طلب الموقع (Web Quest) في مادة الدراسات الاجتماعية بكلية التربية بجامعة ألباما وجامعة غرب فرجينيا بالولايات المتحدة الأمريكية، وقد استخدم الباحثون المنهج الوصفي التحليلي، وكانت أداة الدراسة عبارة عن استبانة، وطبقت الدراسة على عينة من (30) طالباً من الطلاب المعلمين للدراسات الاجتماعية للمرحلتين الابتدائية والثانوية منهم (16) طالباً معلماً للمرحلة الابتدائية، و(14) طالباً معلماً للمرحلة الثانوية، منهم (27) مزاولاً لمهنة التعليم، و(3) غير مزاولين لها.

وأهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

1- لا يوجد اختلاف بين درجات الطلاب المعلمين للمرحلتين الابتدائية والثانوية حيث أظهروا فهماً للقواعد الأساسية للرحلات المعرفية عبر الويب.

2- لا توجد فروق دالة إحصائية بين المعلمين الحاصلين على رخصة مزاولة المهنة وغير الحاصلين على رخصة مزاولة المهنة مما يعني أن كلا المجموعتين تمكنوا من تصميم رحلات معرفية عبر الويب على الدرجة نفسها من الجودة.

(4) دراسة ماكجريجور ولو (Macgregor & Lou, 2005) بعنوان:

(Web-Based Learning: How Task Scaffolding and Web Site Design Support Knowledge Acquisition)

(التعلم بواسطة الويب: كيفية أداء المهام وتصميم موقع إلكتروني في دعم اكتساب المعرفة).

هدفت هذه الدراسة إلى تعرف أثر استخدام المهام في التعليم الإلكتروني عبر الشبكة العنكبوتية وتصميم المواقع الإلكترونية في اكتساب طلاب الصف الخامس للمفاهيم، وقد استخدم الباحثان المنهج التجريبي، حيث كانت أداة الدراسة عبارة عن استبانة لتقييم النتائج، وقد تكونت عينة الدراسة من (24) طالباً من طلاب الصف الخامس الابتدائي، منهم (12) طالباً مثلوا المجموعة التجريبية ودرسوا بنموذج طلب الموقع (Web Quest)، و(12) طالباً مثلوا المجموعة الضابطة درسوا بالطريقة التقليدية.

وأهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

1- أدى استخدام نموذج طلب الموقع (Web Quest) إلى اكتساب الطلاب للمفاهيم وانعكس ذلك على صياغتهم للخرائط المفاهيمية.

2- أدى استخدام نموذج طلب الموقع (Web Quest) إلى سرعة الحصول على المعلومات مقارنة بالطريقة التقليدية.

(5) دراسة حسنين (Hassanien, 2006) بعنوان:

(Using Web Quest to Support Learning with Technology in Higher Education)

(استخدام نموذج طلب الموقع (Web Quest) لدعم التعلم بالتكنولوجيا في التعليم العالي).

هدفت هذه الدراسة إلى تعرف أهمية استخدام نموذج طلب الموقع (Web Quest) لدعم التعلم بالتكنولوجيا في التعليم العالي، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي، حيث كانت أداة الدراسة عبارة عن استبانة، وقد تكونت عينة الدراسة من (68) طالباً وطالبة منهم (39) طالباً، و(29) طالبة. وأهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

إن (62%) من العينة أيدوا استخدام نموذج طلب الموقع (Web Quest)، ويرون بأنه ساهم بشكل إيجابي في زيادة تحصيلهم الأكاديمي، وزيادة دافعتهم نحو التحصيل.

(6) دراسة دريسكول وآخرون (Driscoll, et, al, 2007) بعنوان:

(Confronting challenges in online teaching the Web Quests solution) (مواجهة التحديات في التعليم بواسطة الإنترنت: نموذج طلب الموقع (Web Quest) كحل في جامعة تينيس بالولايات المتحدة الأمريكية).

هدفت هذه الدراسة إلى تعرف التحديات التي تواجه طلاب المركز العلمي الصحي بكلية التمريض في جامعة تينيس بالولايات المتحدة الأمريكية في التعليم الإلكتروني، واستخدام نموذج طلب الموقع (Web Quest) كحل للتغلب على هذه التحديات، وقد استخدم الباحثون المنهج الوصفي التحليلي، حيث قاموا ببناء استبانة طبقوها على عينة الدراسة المكونة من (33) طالباً من طلاب المركز العلمي الصحي في كلية التمريض في جامعة تينيس.

وأهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

- 1- تحديد مجموعة من التحديات التي تواجه التعليم الإلكتروني.
- 2- أدى استخدام نموذج طلب الموقع (Web Quest) إلى الحصول على مخرجات تعليمية محددة في وقت محدد.
- 3- أفاد نموذج طلب الموقع (Web Quest) الطلاب وزادت معرفتهم ومهاراتهم في استخدام الحاسوب والإنترنت.

(7) دراسة إسماعيل وعبد (2008) بعنوان: (أثر استخدام طريقة الويب كويست في تدريس العلوم علي تنمية أساليب التفكير والاتجاه نحو استخدامها لدى طالبات كلية التربية).

هدفت هذه الدراسة إلى تعرف أثر استخدام طريقة الويب كويست (Web Quest) في تدريس العلوم على تنمية أساليب التفكير والاتجاه نحو استخدامها لدى طالبات كلية التربية بجدة في جامعة الملك عبد العزيز لإعداد معلمات المرحلة الابتدائية.

ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحثان بإعداد دليل معلم لتوضيح كيفية تدريس بعض موضوعات مقرر علم وظائف الأعضاء وفق فلسفة طريقة الويب كويست، كما اعتمد الباحثان على مقياس أساليب التفكير لستيرنبرج وواجنر (Sternberg and Wagner, 1991) والذي يتكون من (65) مفردة، بالإضافة إلى تصميم مقياس لتحديد اتجاهات طالبات كلية إعداد المعلمات - جامعة الملك عبد العزيز نحو استخدام استراتيجيات الويب كويست في عملية التعلم والذي تكون من (44) عبارة.

وقد بلغ عدد أفراد العينة (144) طالبة موزعة على النحو التالي: (76) طالبة يمثلون المجموعة التجريبية و(68) طالبة المجموعة الضابطة.

أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

1- عدم وجود فروق دالة بين متوسطات درجات طالبات المجموعتين (التجريبية والضابطة) في التطبيق القبلي لمقياس أساليب التفكير ومقياس الاتجاه.

2- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس أساليب التفكير لصالح المجموعة التجريبية، كما تشير قيمة مربع إيتا η^2 إلى حجم الأثر الذي أحدثته المعالجة التجريبية والمتمثلة في طريقة الويب كويست إلى وجود درجة تأثير كبيرة على أساليب التفكير حيث تراوحت قيمتها بين (54.31% - 85.93%) مما يشير إلى فعالية الويب كويست في تنمية أساليب التفكير.

3- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي على مقياس الاتجاه ولصالح التطبيق البعدي، كما تشير قيمة مربع إيتا η^2 إلى حجم الأثر الذي أحدثته المعالجة التجريبية والمتمثلة في طريقة الويب كويست إلى

وجود درجة تأثير كبيرة على أبعاد المقياس حيث تراوحت قيمتها بين (26.30% - 41.86%) مما يشير إلى فعالية الويب كويست في تنمية الاتجاه نحو استخدامها.

8) دراسة الحيلة ونوفل (2008) بعنوان: (أثر استراتيجية الويب كويست في تنمية التفكير الناقد والتحصيل الدراسي في مساق تعليم التفكير لدى طلبة كلية العلوم التربوية الجامعية (الأونروا))

هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء أثر استراتيجية الويب كويست (الرحلات المعرفية) طويلة المدى وقصيرة المدى في التفكير الناقد والتحصيل الدراسي في مساق تعليم التفكير لدى عينة من طلبة كلية العلوم التربوية الجامعية (الأونروا)، وتألّفت عينة الدراسة من (90) طالباً وطالبة، موزعين على ثلاث مجموعات، المجموعة التجريبية الأولى تعرضت إلى استراتيجية الويب كويست طويلة المدى، والمجموعة التجريبية الثانية تعرضت إلى استراتيجية الويب كويست قصيرة المدى، والمجموعة الثالثة ضابطة تعلمت بالطريقة التقليدية، وبعد الانتهاء من فترة التطبيق، تم تطبيق اختبار التفكير الناقد، واختبار تحصيلي في مساق تعليم التفكير كقياس بعدي، واستخدم تحليل التباين المصاحب لاختبار فرضيتي الدراسة.

وأهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

- 1- توجد فروق ذات دلالة إحصائية لصالح طلبة المجموعة التجريبية التي تعلمت باستراتيجية الويب كويست طويلة المدى في تنمية التفكير الناقد أولاً ثم لصالح طلبة قصيرة المدى ثانياً.
- 2- توجد فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية الأولى (طويلة المدى) في تنمية التحصيل الدراسي أولاً ثم لصالح طلبة المجموعة التجريبية الثانية (قصيرة المدى) مقارنة بأداء طلبة المجموعة التقليدية.

9) دراسة الطويلعي (2012) بعنوان: (أثر الرحلات المعرفية عبر الويب (الويب كويست) في تدريس المواد الاجتماعية على التحصيل الدراسي وتنمية التنور التقني لدى طالبات التعليم الثانوي).

هدفت هذه الدراسة إلى تعرف أثر الرحلات المعرفية عبر الويب (الويب كويست) في تدريس المواد الاجتماعية على التحصيل الدراسي وتنمية التنور التقني لدى طالبات التعليم الثانوي في مدينة جدة، واتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي مستخدمةً الأدوات التالية: اختبار تحصيلي، استبانة، وحدة

تدريسية صممت بطريقة الرحلات المعرفية عبر الويب (الويب كويست)، طبقتها على عينة بلغ حجمها (30) طالبة.

أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

1- وجود أثر إيجابي مرتفع في تنمية التحصيل الدراسي للمواد الاجتماعية لطالبات التعليم الثانوي عند مستويات بلوم المعرفية الدنيا والعليا.

2- وجود أثر إيجابي مرتفع في تنمية التتور التقني لدى طالبات التعليم الثانوي.

3- وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين تحصيل الطالبات في مستويات بلوم المعرفية الدنيا وتحصيلهن في مستويات بلوم المعرفية العليا.

4- وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين متغير التحصيل الدراسي والتتور التقني.

10) دراسة اليامي (2014) بعنوان: (فاعلية كتاب إلكتروني تفاعلي (Interactive eBook) لتنمية مهارات تصميم وتوظيف الرحلات المعرفية عبر الويب (Web Quests) لدى الطالبات (المعلمات).

هدفت هذه الدراسة إلى قياس فعالية كتاب الإللكتروني تفاعلي من أجل تطوير مهارات تصميم وتوظيف الرحلات المعرفية عبر الويب (Web Quests) لدى الطالبات المعلمات في جامعة الملك عبد العزيز في مدينة جدة

واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وكذلك المنهج شبه التجريبي. وتكونت عينة الدراسة من (30) طالبة معلمة تم تقسيمها إلى (15) طالبة معلمة لصالح المجموعة التجريبية، و(15) طالبة معلمة لمجموعة الضابطة. واستخدمت الدراسة الأدوات الآتية: قائمة بمهارات تصميم الرحلات المعرفية عبر الويب، قائمة بمهارات توظيف الرحلات المعرفية عبر الويب، واختبار تحصيل معرفي، بطاقة تقييم المنتج، وبطاقة الملاحظة، وكتاب إلكتروني تفاعلي.

أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

1- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لاختبار التحصيل المعرفي لمهارات تصميم وتوظيف الرحلات المعرفية عبر الويب (Web Quests) ، لصالح المجموعة التجريبية.

2- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لبطاقة تقييم المنتج لصالح المجموعة التجريبية.

3- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لبطاقة الملاحظة لصالح المجموعة التجريبية.

11) دراسة العشري (2015) بعنوان: (أثر توظيف الرحلات المعرفية عبر الويب والقائمة على استراتيجية لعب الأدوار في تنمية مهارات حل مشكلات تصميم المواقع التعليمية لطلاب تكنولوجيا التعليم بكلية التربية النوعية).

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد أثر توظيف الرحلات المعرفية عبر الويب والقائمة على استراتيجية لعب الأدوار في تنمية مهارات حل مشكلات تصميم المواقع التعليمية لطلاب تكنولوجيا التعليم في جامعة الفيوم.

واتبعت الدراسة كلاً من المنهج الوصفي التحليلي والمنهج شبه التجريبي مستخدمةً الأدوات التالية: رحلة معرفية عبر الويب قائمة على استراتيجية لعب الأدوار، رحلة معرفية عبر الويب قائمة على استراتيجية التعلم التعاوني، بطاقات تقييم مستويات الأداء لحل مشكلات تصميم المواقع التعليمية، اختبار تحصيلي للجانب المعرفي لمهارات حل مشكلات تصميم المواقع التعليمية، بطاقة تقييم صلاحية الرحلات المعرفية عبر الويب والقائمة على استراتيجية لعب الأدوار، طبقتها على مجموعتين تجريبيتين ومجموعة ضابطة.

أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

1- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبيتين والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لاختبار التحصيل المعرفي لمهارات مشكلات تصميم المواقع التعليمية ولبطاقات تقييم مستويات الأداء، لصالح المجموعتين التجريبيتين.

2- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية الأولى والتي تستخدم الرحلة المعرفية عبر الويب والقائمة على استراتيجية لعب

الأدوار، والمجموعة التجريبية الثانية والتي تستخدم الرحلة المعرفية عبر الويب القائمة على استراتيجية التعلم التعاوني في القياس البعدي لاختبار التحصيل المعرفي لمهارات مشكلات تصميم المواقف التعليمية، ولبطاقات تقييم مستويات الأداء، لصالح المجموعة التجريبية الأولى.

رابعاً: التعقيب على الدراسات السابقة:

بعد العرض السابق للدراسات والبحوث التي تناولت أساليب التوجيه التربوي، والدراسات والبحوث التي تناولت تصميم برامج لتدريب الموجهين التربويين والدراسات والبحوث التي تناولت استخدام نموذج طلب الموقع (Web Quest) في التدريب والتعليم، سواء العربية منها أو الأجنبية، يلاحظ أن التوجيه التربوي وتدريب الموجهين التربويين قد حظي باهتمام الباحثين؛ فقد أكدت الدراسات السابقة أهمية التوجيه التربوي ودور الموجه التربوي الفعال في تجويد مكونات العملية التعليمية كافة، بالإضافة إلى تأكيدها أهمية استثمار التكنولوجيا في التعليم والتدريب وبخاصة نموذج طلب الموقع (Web Quest) مما يستدعي الاهتمام أكثر بتدريب الموجهين التربويين ومتابعة نموهم المهني بشكل مستمر وبحث إمكانية الاستفادة من نموذج طلب الموقع (Web Quest) في تدريبهم. وبذلك خلص الباحث إلى ما يلي:

1- تناولت بعض هذه الدراسات واقع أساليب التوجيه التربوي المستخدمة وأهميتها في تحسين النمو المهني للمعلم وتطوير مختلف مدخلات العملية التعليمية، والتي بينت أن الموجهين التربويين يعتمدون بالدرجة الأولى على أسلوب الزيارة الصفية وقلما يستخدمون الأساليب الحديثة في التوجيه كالبحت التربوي والمشغل التربوي والتعليم المصغر كدراسات: العتيبي (2014) وحامد (2012) والمقداد (2012) وصبوح (2011) والزهراني (2011) والغامدي (2010) وجابر (2006) والعمرى (2008) والشهري (2008) وهنري Henry (2004)، كما أوضحت بعض الدراسات أهمية استخدام الإنترنت في تفعيل أساليب التوجيه التربوي مما يحقق الهدف الرئيس للتوجيه التربوي في تحسين النمو المهني للمعلم ومنها : الشافعي (2007) والغامدي (2008) والغامدي (2010) وسمعان (2012).

2- إن بعض هذه الدراسات قد تناولت برامج تدريب الموجهين التربويين والتي أكدت أهمية تدريب الموجهين التربويين لتنمية معارفهم وتطوير خبراتهم، مما يمكنهم من أداء مهامهم التوجيهية بفعالية

وكفاية، حيث عمدت إلى بناء برامج تدريبية للموجهين التربويين ومن ثم تقصي فاعليتها وأثرها في العملية التعليمية، حيث أظهرت نتائج دراسات كل من إسماعيل (2001) وفلمبان (2005) والمقطرن (2006) والجرادات (2009) وأبو شاهين (2011) وبريك (2012) والشمري (2012) تحسناً في أداء الموجهين التربويين بعد التدريب، كما أكدت بعض الدراسات أهمية استخدام التكنولوجيا الحديثة في التنمية المهنية للمعلمين والموجهين ومنها: الزايدي (2014) والقرني (2010) وخصاونة (2008).

3- تناولت بعض الدراسات السابقة إمكانية استخدام نموذج طلب الموقع (Web Quest) في التعليم والتدريب والتي أظهرت نتائجها فاعلية استخدام هذا النموذج في تعليم والتدريب ، إضافة إلى ما يقدمه هذا النموذج من خبرة تعلم إيجابية كدراسات: كلیم وإدنگ (Klemm & Iding, 2003) ودوبسون (Dobson, 2003) وبراديب وآخرون (Pradeep, et, al, 2004) وتشو ووای اسابل (Chuo-Whei Isabel, 2004) وتساي (Tsai, 2005) وماكجريجور ولو (Macgregor & Lou, 2005) وتالامانتيس (Talamantes, 2006) وحسنين (Hassanien, 2006) ودريسكول وآخرون (Driscoll, et, al, 2007) وإسماعيل وعبد (2008) والطويلعي (2012) واليامي (2014) والعشيري (2015).

موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة:

لما كانت الدراسة الحالية تهدف إلى تصميم برنامج تدريبي بالاعتماد على نموذج طلب الموقع (Web Quest) لتدريب الموجهين التربويين على أساليب التوجيه التربوي وتقصي فاعليته فإنها تتفق مع دراسات كل من كلیم وإدنگ (Klemm & Iding, 2003) ودوبسون (Dobson, 2003) وبراديب وآخرون (Pradeep, et, al, 2004) وتشو ووای اسابل (Chuo-Whei Isabel, 2004) وتساي (Tsai, 2005) وماكجريجور ولو (Macgregor & Lou, 2005) وتالامانتيس (2006) (Talamantes,) وحسنين (Hassanien, 2006) ودريسكول وآخرون (Driscoll, et, al, 2007) وإسماعيل وعبد (2008) والطويلعي (2012) واليامي (2014) والعشيري (2015) في اعتمادها على نموذج طلب الموقع (Web Quest) في التعليم والتدريب، ولكنها تختلف عنها من حيث الموضوع، فبينما تناولت الدراسات السابقة دراسة فاعلية استخدام نموذج طلب الموقع (Web Quest)

في تعلم مواد مختلفة في عدة مراحل تعليمية، تتناول الدراسة الحالية دراسة فاعلية استخدام نموذج طلب الموقع (Web Quest) في تدريب الموجهين التربويين على أساليب التوجيه التربوي، كما تتفق الدراسة الحالية مع دراسات كل من إسماعيل (2001) وفلمبان (2005) والمقطرن (2006) والجرادات (2009) وأبو شاهين (2011) وبريك (2012) والشمري (2012) من حيث تناولها لموضوع تدريب الموجهين التربويين ولكنها تختلف عنها من حيث الأداة، فبينما اعتمدت الدراسات السابقة على تصميم برنامج تدريبي على شكل دليل تدريبي اعتمدت الدراسة الحالية على تصميم برنامج تدريبي بالاعتماد على نموذج طلب الموقع (Web Quest) لتدريب الموجهين التربويين.

ومن خلال استعراض مجمل الدراسات السابقة لمس الباحث محاولات جادة لتدعيم العملية التربوية وتطويرها، وخاصة في مجال التوجيه التربوي الذي تهتم به معظم الدول المتقدمة من خلال تحديد أدوار الموجه التربوي واحتياجاته التدريبية والأنماط والأساليب التوجيهية الحديثة، بالإضافة إلى أهمية استثمار التكنولوجيا وخاصة نموذج طلب الموقع (Web Quest) لتوفير التدريب المناسب له، مما جعل هذه الدراسات انطلاقة للباحث في الاطلاع على الإطار النظري المرتبط بعملية التوجيه التربوي بمفهومه الحديث وبرامج تدريب الموجهين التربويين، وكيفية استخدام نموذج طلب الموقع (Web Quest) في التدريب، إلى جانب التعرف على المنهجية العلمية المتبعة والأدوات المستخدمة في تلك الدراسات، والنتائج التي توصلت إليها، وطريقة عرضها، وهو ما أفاد الباحث في دراسته الحالية، وحيث إن الباحث لم يجد - في حدود علمه - دراسة تستخدم نموذج طلب الموقع (Web Quests) في تدريب الموجهين التربويين في الجمهورية العربية السورية، فهذا ما ميز الدراسة الحالية من الدراسات السابقة.

الفصل الثالث التوجيه التربوي	
أولاً:	مفهوم التوجيه التربوي.
ثانياً:	أهمية التوجيه التربوي.
ثالثاً:	أهداف التوجيه التربوي.
رابعاً:	مجالات التوجيه التربوي.
خامساً:	أساليب التوجيه التربوي: أ - الأساليب الفردية: 1- زيارة المدرسة. 2- الزيارة الصفية. 3- الاجتماع الشخصي الفردي مع المعلم. ب: الأساليب الجماعية: 1- الاجتماعات العامة للمعلمين. 2- المحاضرة. 3- الندوة التربوية. 4- الحلقات الدراسية. 5- اللجان. 6- المؤتمرات التربوية. 7- الدروس التوضيحية. 8- تبادل الزيارات بين المعلمين. 9- القراءة الموجهة. 10- النشرة التوجيهية. 11- الدورات التدريبية. 12- المشغل التربوي (الورش التربوية). 13- البحوث الإجرائية. 14- التعليم المصغر.

الفصل الثالث: التوجيه التربوي

لما كان البحث الحالي يهدف إلى تصميم برنامج لتدريب الموجهين التربويين على أساليب التوجيه التربوي باستخدام نموذج طلب الموقع (Web Quest) وتقصي فعاليته، فإن الفصل الحالي شكّل إطاراً نظرياً تناول مفهوم التوجيه التربوي وأهميته، وأهدافه، ومجالاته، وأساليبه، سعيًا لتوظيفه في عملية تصميم البرنامج التدريبي، وأدوات البحث المتمثلة في (استبانة تحديد الاحتياجات التدريبية، واختبار التحصيل)، وفيما يلي شرحاً مفصلاً لذلك:

أولاً: مفهوم التوجيه التربوي:

إن التطورات الكبيرة التي تحققت في مجال الفكر التربوي وما تضمنته من فلسفة وأهداف تربوية، ومراحل النمو ومبادئه، ونظريات التعلم المختلفة، وديناميات الجماعة، وأساليب الاتصال، وما تحقق في مجال العلوم التربوية والنفسية والعلوم الاجتماعية والسلوكية؛ كل هذا فرض تطوراً جديداً على مفهوم التوجيه التربوي ليتطور من اهتمامه بالفرد وهو المعلم إلى اهتمامه بالموقف التعليمي التعليمي بعناصره كافة.

ويجمع التربويون على أن عملية التوجيه التربوي هي خدمة فنية متخصصة يقدمها الموجه التربوي إلى المعلمين الذين يعملون معه بقصد تحسين عملية التعليم والتعلم، وتعمل الخدمة التوجيهية على تمكين المعلم من المعرفة العلمية المطلوبة والمهارات الأدائية اللازمة، على أن تقدم بطريقة إنسانية تكسب ثقة المعلمين وتزيد من تقبلهم وتحسن من اتجاهاتهم (عطوي، 2010، 231).

ولعله من المفيد أن يعرض الباحث ما أشارت إليه بعض الأدبيات عن طبيعة التوجيه التربوي، ووظيفته في صورة تعاريف، يوجز أهمها فيما يلي:

يعرف (الشهري) التوجيه التربوي على أنه: "عملية فنية هادفة لتطوير بيئات التعلم وتقييمها وإدارتها بما يكفل تجويد عمليات التعليم والتعلم وتحسين مخرجاتها النوعية" (الشهري، 2013، 10).

وينظر إلى التوجيه التربوي على أنه: "العمل مع المعلمين بأساليب مختلفة، لتطوير التعليم من خلال إيجاد بيئة صفية مثيرة للتعلم الممتع النشاط المبني على التعليم المتميز وفق ذكاءات الطلاب المتنوعة" (عبيدات وأبو السميد، 2007، 27).

ويعرف التوجيه التربوي على أنه: " محور عملية تطوير التعليم والتي يتم من خلالها جذب المعلمين إلى حوار تعليمي بهدف تحسين التعليم وزيادة إنجاز التلميذ " (Sullivan & Glanz, 2000, 24).

ويعرفه هوي وفورسيز (Hoy & Forsyth) بأنه: " جهد مشترك، وهو مجموعة من النشاطات المصممة لتحسين عملية التعلم والتعليم، وغرض التوجيه ليس وضع الأحكام حول كفاءة المعلمين أو التحكم بهم بل العمل معهم بتعاون " (Hoy & Forsyth, 1986, 3).

وأما وايلز وبوندي (Wiles & Bondi) يعرفانه بأنه: " وظيفة قيادية تمد الجسور بين الإدارة والمنهاج والتعليم وتتسق فعاليات المدرسة المتعلقة بالتعليم " (Wiles & Bondi, 1980, 11).

ويرى (عمر) أن التوجيه التربوي: " خدمة تربوية وعملية قيادية، تهدف للارتقاء بالتعليم وتحسينه، من أجل نمو التلاميذ في جميع الجوانب نمواً متكاملاً من خلال توفير كل التسهيلات التربوية الضرورية، والتفاعل مع جميع عناصر العملية التعليمية التعليمية " (عمر، 2012، 16).

أما (العياصرة) فينظر إلى التوجيه التربوي بمفهومه العام على أنه: " عملية تربوية قيادية إنسانية تعاونية توجيهية تسعى إلى مساعدة المعلمين على النمو المهني لتحسين نوعية التعليم والتعلم لكي يكونوا أكثر فاعلية وقدرة على توجيه النمو المستمر لكل تلميذ نحو المشاركة الأكيدة في بناء المجتمع الديمقراطي الحديث " (العياصرة، 2008، 66).

وينظر (الرشادة) إلى التوجيه التربوي على أنه: "عملية فنية يقصد بها تحسين العملية التعليمية التعليمية وتمكين المعلم من الناحية العلمية والمهنية لرفع كفاياته الأدائية في عمله" (الرشادة، 2009، 60).

وعرف (طافش) التوجيه التربوي بأنه: "مجموعة من الأنشطة المدروسة التي يقوم بها تربويون مختصون لمساعدة المعلمين على تنمية ذواتهم، وتحسين ممارساتهم التعليمية والتقويمية داخل غرفة الصف وخارجها. وتذليل جميع الصعوبات التي تواجههم، ليتمكنوا من تنفيذ المناهج المقررة وتحقيق الأهداف التربوية المرسومة، بهدف إحداث تغيرات مرغوبة في سلوك التلاميذ وطرائق تفكيرهم فيصبحوا قادرين على بناء مجتمعهم، والدفاع عن وطنهم " (طافش، 2004، 73).

وعرف (مساد) التوجيه التربوي بأنه: "خدمة فنية تعاونية تهدف إلى دراسة الظروف التي تؤثر في عمليتي التربية والتعليم، والعمل على تحسين هذه الظروف بالطريقة التي تكفل لكل تلميذ أن ينمو مطرداً وفق ما تهدف إليه التربية المنشودة" (مساد، 2005، 73).

ويعرف (جمل والمقطن) التوجيه التربوي على أنه: "عملية إنسانية شاملة، عملية ديمقراطية فنية، تعترف بقيمة الفرد وإنسانيته، تعنى بجميع العوامل المؤثرة في تحسين العملية التعليمية وتطويرها ضمن الأهداف التعليمية وتطويرها، وتقوم على البحث والتجريب لتحسين التعليم، وتحترم المعلمين والطلبة وكل المتأثرين والمؤثرين فيها، وتسعى لتهيئة فرص متكاملة للنمو لكل فئة من هذه الفئات وتشجعها على الابتكار والإبداع وذلك لاعتمادها على أساليب ووسائل متنوعة ومتعددة" (جمل والمقطن، 2010، 27).

ويعرفه (السعود) بأنه: "جميع النشاطات التربوية المنظمة التعاونية المستمرة، التي يقوم بها الموجهون التربويون ومديرو المدارس والأقران والمعلمون أنفسهم، بغية تحسين مهارات المعلمين التعليمية وتطويرها، مما يؤدي إلى تحقيق أهداف العملية التعليمية - التعليمية" (السعود، 2007، 67).

وفي ضوء التعريفات السابقة، يعرف الباحث التوجيه التربوي بأنه: خدمة تربوية وعملية قيادة منظمة، تهدف إلى الارتقاء بالتعليم وتحسينه من خلال تحسين النمو المهني لمعلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي وتقويمه، والإشراف العام على جميع مدخلات العملية التعليمية، ما يحقق تعلماً أفضل للتلاميذ.

ثانياً: أهمية التوجيه التربوي:

يعد التوجيه التربوي من أهم العمليات التي يقدمها النظام التربوي، لمساعدة المعلم وتوجيهه حتى يستطيع أن يحقق ما تسعى إليه المؤسسة التربوية من أهداف. فالتوجيه التربوي يعمل على تطوير مهنية المعلم ورفعها إلى أعلى درجة ممكنة، وذلك من أجل الارتقاء بكفاياته ومهاراته، والأخذ بيده نحو النمو المهني المستمر، والمتابعة الميدانية للعملية التعليمية وتقويمها تقويماً شاملاً ومتطوراً ومستمرّاً للارتقاء بنوعية التعليم وتوفير أفضل السبل التي تمكن المعلم وغيره من أطراف العملية التعليمية التعليمية من القيام بأدوارهم بشكل فعال.

وتتبع أهمية التوجيه التربوي من عدة جوانب يمكن إجمالها في النقاط الآتية:

- 1- التربية لم تعد محاولات عشوائية، بل هي عملية منظمة لها نظرياتها، ولها مدارسها الفكرية التي تسعى جميعها إلى الرقي بالإنسان.
 - 2- العمل على تطوير نوعية المعلم المهنية، ورفعها إلى أعلى درجة ممكنة، وذلك من أجل رفع كفاياته التعليمية، والأخذ بيده نحو النمو المستمر، ومساعدته في حل مشكلاته باعتباره أحد العناصر الرئيسية في الموقف التعليمي التعليمي، وذلك عن طريق تزويده بالخبرات اللازمة (جمل والمقطرن، 2010، 32).
 - 3- يحتاج الإنسان بطبيعته إلى المساعدة والتعاون مع الآخرين، ومن هنا تتبع حاجة المعلم إلى الموجه التربوي كونه مستشاراً ومشاركاً له في العملية التعليمية.
 - 4- التحاق عدد من غير المؤهلين تربوياً للعمل في مهنة التدريس يتطلب وجود الموجه التربوي ذلك المخطط والمدرّب والمرشد.
 - 5- اصطدام بعض المعلمين القدامى المؤهلين تربوياً بواقع قد يختلف في صفاته وإمكاناته عما تعلموه سابقاً.
 - 6- ضرورة التدريب على الاتجاهات المعاصرة والطرائق الحديثة في التدريس الذي يؤكد الحاجة إلى التوجيه التربوي.
 - 7- حاجة المعلم المبتدئ إلى التوجيه والمساعدة للتكيف مع الجو المدرسي، وتوطيد علاقاته مع إدارة المدرسة والطلبة، وكذلك التعرف على الصورة الكلية للمنهج الذي سيدرسه، والأهداف المطلوب تحقيقها، وكيفية التغلب على المشكلات التي تواجهه، والتعرف على وسائل التقويم المناسبة (السبيل، 2013، 72-73).
- وهكذا يلاحظ من خلال عرض أهمية التوجيه التربوي السابقة، أن التوجيه التربوي استراتيجية تقوم على تطبيق كل الوسائل والأساليب والاتجاهات التوجيهية بشكل علمي ومخطط بهدف ترجمة الأهداف المنشودة إلى نتائج فعلية ملموسة.
- ويرى الباحث أنه من هذا المنطلق تبرز أهمية التوجيه التربوي ، والتي تكمن في تحقيق النمو المتكامل للتلاميذ، من خلال إحداث تغييرات إيجابية في البنية المهنية والوجدانية للمعلم، بحيث يتم التغيير من الداخل إلى الخارج.

ثالثاً- أهداف التوجيه التربوي:

إن صياغة الأهداف لأية خطة أو مشروع أو برنامج عمل تعد من أولى الخطوات الأساسية التي ينبغي أخذها بعين الاعتبار. وأن المهمة الحاصلة النهائية لأي مشروع هي مدى تحقيق أهدافه للمستوى المطلوب وضمن الفترة الزمنية المقررة .

ويتفق الباحثون التربويون على أن الهدف الرئيسي للتوجيه التربوي يتمثل في تحسين الناتج التربوي للعملية التعليمية التعليمية بتحسين أداء المعلمين في الموقف الصفّي وخارجه. ولكي يتمكن الموجه التربوي من تنفيذ مهامه على وجه حسن فإنه لا بد له من تحديد أهدافه بحيث تكون واضحة أمامه، ويمكن إجمال هذه الأهداف كما أوردها العديد من الباحثين والمهتمين كالآتي:

1 - مساعدة المعلمين على تفهم أهداف المدرسة بصفة عامة وأهداف المادة أو المواد التي يقومون بتدريسها بصفة خاصة.

2- التعرف بالطرائق التربوية الجديدة والاتجاهات الحديثة في المناهج الدراسية والوسائل التعليمية ودراساتها دراسة واعية تتيح للمعلمين فرصة النمو المهني والشعور بالكفاية والفاعلية.

3- تقويم التلاميذ والتعرف على مستوياتهم في نواحي نموهم المختلفة وتتبع نمو هذه المستويات، ورسم الخطط الكفيلة بمعالجة التلاميذ المتأخرين فضلاً عن تقويم المعلمين ومساعدتهم على النمو السليم.

4- اكتشاف المواهب الخاصة والاستعدادات والهويات الشخصية للعاملين والعمل على تنميتها بالتدريب والتوجيه (البديري، 2001، 20-21).

5- حماية المعلمين من مطالبتهم بما هو فوق طاقاتهم من الجهد والوقت ومن تعرضهم للنقد الظالم.

6- المساعدة في توضيح برامج المدرسة للبيئة ليفهم الناس أبعاد رسالتها، وجعلهم يدركون ما تواجه المدرسة من صعوبات ويسهمون في مساعدتها، ويشاركون في تحليل المشكلات واقتراح وسائل العلاج الملائمة لها (الأسدي و إبراهيم، 2003، 21).

7- مساعدة المعلمين على الوقوف على أحسن الطرائق التربوية والاستفادة منها في تعليم موادهم، ومداومة اطلاعهم على كل جديد في ميدان تخصصهم، وتشجيعهم على إجراء تجارب جديدة،

والاشتراك في الحلقات الدراسية والمؤتمرات التربوية وغير ذلك مما يساعد على نمو المعلم مهنيًا وعلميًا.

8- مساعدة المعلمين على الاستفادة من البيئة المحلية والتعرف على مصادرها المادية والإنسانية كالأماكن التاريخية والمراكز الصناعية والمتاحف والحدائق وغيرها (مسار، 2005، 84).

9- دراسة هموم التلاميذ ومشاكلهم من خلال تعاون الموجه التربوي مع جميع الأطراف المحيطة بالتلاميذ وعلى رأسهم المعلم والمدير والأخصائي الاجتماعي وأولياء الأمور، ليناقد معهم مشاكل الأطفال ومساعدتهم على حلها.

10- إثارة قابلية المعلمين للعمل من خلال قيام الموجه التربوي بتعزيز عطاء المعلمين المتميزين، والبحث عن الضعاف وأصحاب الهمم الخاملة، فيعمل على إيقاظها وتنشيطها، وحفز أصحابها لتحسين أدائهم، وتنمية ذواتهم باستمرار ليلحقوا بركب المتميزين من المعلمين (طافش، 2004، 96-97).

11- رصد الواقع التربوي وتحليله ومعرفة الظروف المحيطة به والإفادة من ذلك في محاور العملية التعليمية والتربوية.

12- مساعدة المعلمين على أن يرو غايات التربية في وضوح تام وأن يدركوا ما تقوم به المدرسة من دور متميز في تحقيق هذه الغايات (العيصرة، 2008، 68).

13- تهيئة أذهان المعلمين لتقبل التغيير عن طريق إشعارهم بالحاجة إليه والتفكير فيه والتخطيط له، فالمعلمون إذا لم يكونوا مقتنعين بالتغيير فإنهم يقاومونه ويرفضونه، ولذلك يهتم الموجه التربوي بتهيئة الجو المناسب لإحداث التغيير المطلوب.

14- مساعدة المعلمين على تحقيق وحدة الخبرة من خلال إبراز الروابط بين جميع مواد المنهج نظرية كانت أم تطبيقية، والتنسيق بين جميع النشاطات، وتوضيح الارتباط القائم بين مراحل التعليم مع بعضها البعض.

15- العمل على تنمية العلاقات الإنسانية وترسيخ القيم الديمقراطية ورفع الروح المعنوية وبناء قاعدة أخلاقية صلبة بين المعلمين، توحيد بينهم كجماعة متعاونة تسعى للوصول إلى أهداف عامة موحدة، يسهم الجميع في تحقيقها (سنقر، 2008، 30-33).

وهكذا يلاحظ من خلال عرض أهداف التوجيه التربوي السابقة ورغم اختلاف صياغتها أنها تركز في المقام الأول على تحسين العملية التعليمية التعلمية وتطويرها بجميع عناصرها من موجهين تربويين ومعلمين وتلاميذ وسائر العاملين في مجال التربية والتعليم، وذلك باستخدام أساليب متنوعة ينبغي على الموجه التربوي التمكن منها وأن يحسن استخدامها لبلوغ الأهداف المرجوة، إضافة إلى ضرورة تمكين الموجهين التربويين من المهارات التقنية لمواكبة ما يشهده العصر من تطور تكنولوجي.

رابعاً: مجالات التوجيه التربوي:

تعددت مجالات عمل الموجه التربوي فتنوعت وتكاملت لتعمل متعاونة مع جميع عناصر المجتمع المدرسي، لتحسين مخرجات العملية التعليمية التعلمية. ويخطط الموجه التربوي لعمله تخطيطاً متوازناً ودقيقاً فيحدد أهدافاً واضحة قابلة للقياس، ووسائل معينة حديثة ومؤثرة، وأساليب وأنشطة وأدوات تقويم تمتد وتتسع لتشمل جميع المجالات التي تمس جوانب شخصية المتعلم الذي هو محور العملية التربوية، ومن أهمها ما يأتي:

- 1- **التخطيط:** يعد التخطيط العلمي الذي يتسم بالتجديد والابتكار من أبرز مجالات عمل الموجه التربوي، وذلك لأن جميع المجالات الأخرى تتصل به وترتكز عليه. لذا فإن الموجه التربوي:
 - يعد خطة توجيهية متكاملة لعمله بالتعاون مع المعلمين ومع الأطراف الأخرى التي يعينها شأن العملية التربوية، كمدير المنطقة، والموجه التربوي الأول.
 - يساعد المعلمين في إعداد خططهم الدراسية والسنوية مركزاً على الأنشطة التجديدية التي تؤدي إلى فتح آفاق الابتكار أمام المتعلمين.
 - يساعد إدارة المدرسة في إعداد خططها السنوية وفي توزيع الصفوف والحصص بين المعلمين، ويقدر ما يكون هذا التخطيط دقيقاً وعلمياً ومبنياً على إمكانات موضوعية تكون النتائج التي تترتب عليه ذات قيمة تربوية أكبر (طافش، 2004، 87-88).

2- **المتعلم:** وهو غاية العملية التربوية والتعليمية، والعنصر الأكثر أهمية في المنظومة التربوية؛ إذ إن جميع الأنشطة في جميع المجالات مسخرة لخدمته معرفياً ومهارياً ووجدانياً واجتماعياً سعياً حثيثاً لتحقيق النمو المتكامل له، ولإكسابه قيماً وعادات حميدة، وبالتالي إحداث تغيير مرغوب في سلوكه وفي طرائق تفكيره، ولا يتوقف هذا الاهتمام عند التحصيل المعرفي والقيمي، وإنما يتعدى ذلك إلى صحته البدنية والنفسية، وإلى حضوره وغيباه، وعلى مراقبة كل سلوك يصدر عنه. لذا ينبغي على الموجه التربوي مراعاة جميع هذه القضايا في خطته (طافش، 2004، 88).

3- **المعلم:** وهو سيد الموقف التعليمي وأقدر الناس على إدراك الظروف المحيطة به، لذلك لابد وأن يهتم الموجه بمتابعة معلميه في المواقف التعليمية، بغية التحقق من معرفتهم لمادة الدروس وأساليب التدريس واستخدام الوسائل المناسبة لعرضها. وعلى الموجه أن يتعرف كفايات معلميه في التعليم وإدراكهم لأغراضه وممارستهم للأساليب السليمة في أدائه، ويحرص الموجه على أن يلم المعلمون بطبيعة المعرفة وتصنيفاتها الرئيسية فيميزون بين المعلومات والحقائق، وبين المبادئ الرئيسية والمفاهيم الأساسية النازمة لها، وبين مجالات العمل والتطبيق، ليتكفوا من ممارسة تلك المبادئ والعمليات جميعها (سنقر، 2008، 98). وينبغي على الموجه التربوي أن يستخدم مهارات التواصل والتغيير ليطور بيئة داعمة تمكن المعلمين من الثقة به والعمل معه لتحسين تعلم تلاميذهم (Glanz & Neville, 1997, 140). بالإضافة إلى التعاون معهم في تحديد المشاكل التي تواجههم ومساعدتهم على حلها، مما يسهم في تحسين نموهم المهني (Tanner & Tanner, 1987, 105).

4- **المنهاج المدرسي:** يؤدي الموجه التربوي دوراً مهماً في تطوير المنهاج؛ إذ إنه من أهم مصادر التغذية الراجعة لمصممي المنهاج. فالموجه التربوي يلاحظ النشاط التعليمي للمعلم والنشاط التعليمي للتلميذ وبذلك يستطيع الموجه أن يكون استنتاجات صحيحة لفاعلية تصميم المنهاج والهدف منه والرغبة بتعليمه وتنظيمه الفعال لمصادر التعلم المتوافرة. ويمكن أن لا يكون الموجه في منصب يخوله لاقتراح طريقة أخرى لتصميم المنهاج، لكنه يستطيع على الأقل أن يشير إلى ما ينفع وما لا ينفع في المنهاج (Sergiovanni & Starratt, 1983, 255).

5- **الكتاب المدرسي:** لابد للموجه التربوي من أن يعتني بدراسة الكتاب المدرسي دراسة واعية، ليكون على بينة بمحتوياته وليتمكن بالتالي من إرشاد المعلمين إلى مضمونه والإسهام في تقويمه وتحليله (سلامة، 2008، 322).

6- **طرائق التدريس:** يتطلب الاختيار السليم الواعي لطرائق التدريس مهارة خاصة ينبغي تدريب المعلمين عليها لتأخذ بعين الاعتبار الفروق الفردية بين التلاميذ، ولتلائم أعمارهم الزمنية والعقلية، ومستوياتهم العلمية، ومراحل نموهم. والمعلم الناجح هو الذي يختار الطريقة المناسبة والوسيلة المناسبة التي تعينه على تحقيق أهدافه. وهو يجدد ويبتكر فيها ليثير قابلية تلاميذه للدراسة، وليجعل حصته أكثر تشويقاً وإمتاعاً وفائدة. ويراعي الموجه التربوي المبدع هذا النهج ويشجع المعلمين على تبنيه والسير فيه، فلا يلزم المعلم بطريقة معينة، وإنما يترك له حرية الاختيار والابتكار، لأن اختيار الطريقة يخضع للظروف المحيطة، ولطبيعة المادة موضوع الدرس، ولقدرات التلاميذ المتباينة، ويتوقف نجاحها على الأثر الذي تتركه في نفوسهم وعلى مدى تقبلهم لها واستفادتهم منها (طافش، 2004، 90).

7- **الوسائل التعليمية:** تحظى الوسائل التعليمية بعناية بالغة من قبل المعلم، والموجهين التربويين، لما لها من دور هام في إثارة قابلية التلاميذ للتعلم وجعل المعلومات التي يحصلون عليها أكثر تنوعاً وأبقى أثراً، إلى جانب دورها في تعديل اتجاهات التلاميذ وميولهم (طافش، 2004، 91)، والموجه التربوي الناجح يقدر هذه الفوائد، ويحرص على أن يكون لدى المعلمين الوسائل التعليمية الضرورية، ويتنبأ بالحاجة لوسائل مستقبلية (Wiles & Bondi, 1980, 34)، ويشجع المعلمين على الاستفادة من خامات البيئة المحلية لصنعها وتوظيفها في التعليم.

8- **النشاط المدرسي:** تؤمن النظرة الحديثة للتربية بدور النشاط المدرسي كوسيلة فعالة في التعلم وتحقيق الأهداف التربوية، حيث يمارس التلاميذ عن طريقه المواقف المختلفة، وبسبب أهمية هذا النشاط أصبح لابد من التنويع فيه والتخطيط له. وتحل المتاحف والمعارض المدرسية جانباً مهماً من النشاط المدرسي وهذا يحتم على الموجه التربوي أن يهتم بها لتكون معارض هادفة تجسد ابتكارات التلاميذ. كما يتطلب من الموجه تشجيع معلميه على ممارسة أوجه النشاط الثقافي والعلمي والاجتماعي والإسهام بالمشروعات المتصلة بذلك (سنقر، 2008، 108).

9- الاتجاهات والقيم التربوية: يستطيع الموجه التربوي أن يحرز نجاحه الأكبر في مجال القيم والاتجاهات، ذلك أن نجاح نشاط التوجيه التربوي يتوقف كله على إيمان المعلمين بأهمية الجهد التربوي الذي يبذلونه، إذ بغير هذا الإيمان يندم التعاون ويصبح النشاط التعليمي نشاطاً لا روح فيه ولا أمل في أن يتطور ويرتقي، فالموجه يحرص على مساعدة المعلمين على فهم وظيفتهم، والإيمان بها إيماناً يدفعهم إلى الإخلاص في أدائها، ويحملهم على التفاني في القيام بها، على خير وجه يستطيعونه، وبذلك يمكنهم توجيه نمو التلميذ نحو الاشتراك الإيجابي في حياة المجتمع (السبيل، 2013، 71).

10- المكتبات المدرسية: للمكتبة المدرسية دور مهم في إكساب التلاميذ عادة البحث والاطلاع باعتبارها وسيلة لنشر الثقافة، لذلك ينبغي على الموجه التربوي حث المعلمين والإدارات المدرسية للعناية بالمكتبات والعمل على تزويدها بما تحتاج إليه من الكتب والأثاث والأدوات، ويتم إغناء المكتبة من خلال عمل تعاوني بين الموجه والمعلمين والتلاميذ وأولياء الأمور ولا بد أن يضع الموجه في خطته التربوية ضرورة تعرف محتويات المكتبات والتأكد من سلامة محتوى كتبها، ومدى مناسبتها لتحقيق الأهداف التربوية وأن يدرس المشكلات والمعوقات التي تحول دون الاستفادة منها وأن يعمل على علاجها ضماناً لتحقيق فائدتها (سنقر، 2008، 114).

11- الأبنية المدرسية: للموجه التربوي دور في المحافظة على سلامة المبنى المدرسي ليظل صالحاً لتحقيق الأغراض التي أنشئ من أجلها، وهو يعمل باستمرار على تزويده بمختلف التجهيزات العلمية اللازمة لتسيير العمل ولتحقيق أهداف التربية (طافش، 2004، 92).

12- التقويم: يعد التقويم من المجالات الأساسية لعمل الموجه التربوي، لأنه من خلال التقويم يتعرف مدى كفاية الوسائل والأساليب وطرائق التدريس والتقنيات التربوية، وكذلك مدى فاعلية المنهاج في تحقيق الأهداف التربوية، كما يعتبر التقويم وسيلة للكشف عن تحصيل التلاميذ. ويتعين على الموجه التربوي إرشاد المعلم إلى أساليب التقويم الموضوعية (الطعاني، 2005، 28). والتوجيه على وضع الأسئلة وتحديد أنواع الاختبارات، والتوجيه على إجرائها والعمل على تفسير نتائجها وتقويمها بغية وضع الخطط العلاجية المناسبة (عطاري وآخرون، 2005، 234). كما يتطلب من الموجه التربوي القيام بعملية التقويم الذاتي لعمله وفق معايير خاصة وتشجيع المعلمين على القيام بمثل هذا التقويم (سلامة، 2003، 127).

يلاحظ مما سبق تطور وظيفة الموجه التربوي وتعدد مهامه، وتنوع مجالات عمله لتشمل مختلف جوانب الحياة المدرسية من مساعدة المعلمين على التطور المهني وتوفير التدريب لهم في أثناء الخدمة، إلى جانب تطوير المنهاج، وإجراء البحوث التربوية والتواصل مع أفراد المجتمع المدرسي، وحل المشكلات التي تعترضهم، وبناء علاقات منفتحة وبناءة بين المدرسة ومحيطها، بالإضافة إلى تقويم البرنامج التعليمي ومتابعته، وهذه المهام المتداخلة والمتكاملة تتطلب أن يتوفر لدى الموجه التربوي وقت وإمكانات وقدرات خاصة، وكفايات مهنية عالية تمكنه من ممارسة هذا الدور الخطير المنوط به.

خامساً: أساليب التوجيه التربوي:

تنوعت أساليب التوجيه التربوي في العصر الحديث مع تطور الأفكار الديمقراطية، والتأكيد على قيمة الإنسان وقدرته، فلم تعد تقتصر على أسلوب واحد، بل أصبحت متنوعة منها فردية ومنها الجماعية وتهدف جميعها إلى جعل التوجيه التربوي عملية تربوية فنية تعاونية غايتها إصلاح التعليم ومساعدة المعلمين على تلافي أخطائهم بالتغلب على نقاط ضعفهم بدلاً من تصيد الأخطاء والهفوات ومراقبة المعلمين من خلال الزيارات المفاجئة لهم في الصفوف.

ويعرف الأسلوب التوجيهي بأنه: مجموعة من أوجه النشاط يقوم بها الموجه والمعلم والتلاميذ ومديري المدارس من أجل تحقيق أهداف التوجيه التربوي (الطعاني، 2005، 55).

ولكي ينجح الموجه التربوي في اختيار الأسلوب التوجيهي الأفضل فلا بد أن يراعي المقومات الآتية:

- 1- ملاءمة الأسلوب التوجيهي للموقف التربوي وتحقيقه الهدف الذي يستخدم من أجله.
- 2- معالجة الأسلوب التوجيهي لمشكلات تهم المعلمين وتلبي احتياجاتهم.
- 3- ملاءمة الأسلوب التوجيهي لنوعية المعلمين من حيث خبراتهم وقدراتهم وإعدادهم.
- 4- إشراك بعض العاملين في الحقل التربوي من معلمين ومديرين ومسؤولين في اختيار الأسلوب التوجيهي وتخطيطه وتنفيذه.
- 5- عدم إغفال الأسلوب التوجيهي قضايا المعلمين الشخصية ومشكلاتهم الوجدانية.
- 6- مرونة الأسلوب التوجيهي، بحيث يراعي ظروف المعلم والموجه والمدرسة والبيئة والإمكانات المتاحة.

7- اشتغال الأسلوب التوجيهي على خبرات تسهم في نمو المعلمين في شؤون العمل الجماعي والعلاقات الاجتماعية والمهارات.

8- تنوع الأساليب التوجيهية وفق حاجات المعلمين والميدان (عايش، 2008، 76-77).

ولذلك على الموجهين أن يثقوا بقدرة المعلمين على النمو، وأن يؤمنوا بأهمية الأسلوب التوجيهي وقدرتهم على استخدامه استخداماً مثالياً، ويفترض أن يكون الموجه التربوي ملماً بأساليب التوجيه التربوي ومدركاً لأهميتها واستخدامها في الوقت المناسب، بهدف مساعدة المعلمين على إحداث التغيير والتطوير والارتقاء بمستوى العملية التربوية، ذلك أن الاختيار الناجح للأسلوب التوجيهي يدل على قدرة الموجه التربوي على القيام بمهمته على أفضل وجه.

أما بالنسبة للأساليب التوجيهية وأنواعها فهناك اتفاق بين المهتمين في هذا الخصوص على نوعين هما: الأساليب الفردية والأساليب الجماعية.

النوع الأول: الأساليب الفردية :

وتأتي أهمية الأساليب الفردية من كونها تتيح للمعلم فرصة مناسبة للوقوف على الصعوبات التي يواجهها وخاصة الصعوبات الشخصية والمهنية، والتي لا يستطيع التعرف عليها عند مشاركته في الأساليب الجماعية، وتمتاز بأنها دعامة توجيه المعلم الفرد من خلال إتاحة الفرصة للموجه التربوي لمشاهدة ما يجري داخل الصف من نشاطات وفعاليات تربوية متنوعة على طبيعتها، مما يساعده على التعرف عن كثب على الجوانب التي تحتاج إلى مساعدته، وتمكنه من معرفة بعض العوامل المادية والاجتماعية التي تؤثر في العملية التربوية. فضلاً عن إسهامها المباشر في تحسين عمليتي التعليم والتعلم والذي قد لا يمكن تحقيقه باستخدام أساليب أخرى (البديري، 2001، 59).

وفي ما يلي عرض لأهم الأساليب الفردية:

1- زيارة المدرسة:

تعد زيارة المدرسة إحدى طرق تحسين التعليم لذا من واجب الموجه التربوي أن يقوم بالإشراف المستمر على المدارس وفق أسس منظمة ومخطط لها، حيث يقوم بزيارة المدرسة باستمرار، ليتمكن من الوقوف على ما يجري فيها، ويتعرف على ظروفها الاجتماعية والاقتصادية وعلى معلميه، ومدى

ملاءمة الصفوف التي يقومون بالتعليم فيها، ومدى إمكاناتهم وميولهم وكفاءاتهم العلمية، وطبيعة الفعاليات التربوية التي يمارسونها لتحقيق الأهداف، والعلاقات السائدة بين أعضاء الهيئة التعليمية. ويتطلب نجاح الغاية من الزيارة تحديد أهدافها والتعاون الكامل مع مدير المدرسة، والاطلاع من خلاله على كل القضايا والأعمال التي تتم في المدرسة، وتبادل الخبرة والمشورة التربوية بينهما. واشتراكه بتقويم المعلمين، فمن خلال زيارة المدارس يستطيع الموجه أن يقف على دور المدرسة في تحسين ظروف التلاميذ وتطوير خبراتهم وتنويعها، ومدى تأثير الأنشطة والفعاليات واللجان التربوية في تحسين سلوكهم وتفكيرهم، بما يتلاءم والأهداف التربوية، كما يقف على مدى تفاعل المدرسة مع المؤسسات الأخرى ذات العلاقة والموجودة في البيئة، ودورها في خدمة البيئة المحلية ورفع مستواها. مما يمكن من تحديد شامل لمشكلاتها وتقديم الحلول والعلاج المناسب لها (سنقر، 2008، 120-121).

2- الزيارة الصفية:

ويقصد بالزيارة الصفية: "زيارة الموجه التربوي للمعلم في قاعة الصف في أثناء عمله، بهدف رصد النشاطات التعليمية، وملاحظة التفاعل الصفّي، وتقويم أداء المعلم، والوقوف على أثره في الطلاب" (الشهري، 2013، 71).

كما تعرف الزيارة الصفية على أنها: "عملية تحليلية توجيهية تقويمية تعاونية مشتركة بين الموجه التربوي والمعلم وهي تدريبية في المقام الأول، تهدف إلى مساعدة المعلمين على تحسين ممارساتهم التعليمية ورفع مستواها. كما تهدف إلى تقويم عمل المعلمين للكشف عن مدى التقدم الذي يحققونه، ولكنها تضع التقويم في المقام الثاني حتى لا يطغى على الهدف التدريبي" (العجمي، 2008، 96).

وتعد الزيارة الصفية من وسائل الاتصال المباشرة بين الموجه التربوي وعناصر الموقف التعليمي ككل، حيث يتمكن الموجه التربوي من ملاحظة المعلم داخل البيئة التعليمية التعليمية والاطلاع ومتابعة ما يجري في الصفوف الدراسية والمرافق التعليمية المختلفة، وللزيارة الصفية هدف رئيسي وهو التأكد من توافر بيئة مواتمة تشجع التلاميذ على التعلم (عطاري وآخرون، 2005، 242).

أهداف الزيارة الصفية: وتحقق الزيارة الصفية مجموعة من الأهداف والفوائد منها:

- ملاحظة المواقف التعليمية التعليمية بطريقة مباشرة، وعلى شكلها الطبيعي.

- الوقوف على حاجات الطلاب، والمعلمين الفعلية، للتخطيط لتلبيتها.
 - الوقوف على مدى تطبيق المعلم للمنهاج.
 - تقييم مدى تنفيذ المعلمين لما اتفقوا عليه مع الموجه التربوي أو المدير.
 - جمع معلومات أساسية عن المشكلات التعليمية المشتركة للطلاب.
 - ملاحظة مدى تقدم الطلاب وتفاعلهم مع المعلم داخل غرفة الصف (السعود، 2007، 294).
- الإعداد للزيارة الصفية:** إن الإعداد الوافي للزيارة الصفية يساعد على نجاحها ومن أبرز ما يتناوله هذا الإعداد، ما يأتي:
- تحديد الهدف من الزيارة الصفية.
 - معرفة المساعدة التي سبق أن قُدمت للمعلم الذي سيزار صفه لمعرفة ما إذا كان المعلم قد تطور وتحسن إلى الأفضل أم لا.
 - مراجعة الموجه التربوي للنظريات والحقائق التربوية والعلمية التي ممكن أن يطبقها في هذه الزيارة الصفية.
 - أن يحصل الموجه على معلومات عن التلاميذ الذين سيزور صفهم.
 - أن يقوم الموجه بالزيارة الصفية في وقت ملائم وفي جو نفسي طيب وليحذر القيام بها وهو متعكر المزاج لأنه في هذه الحالة لن يكون دقيقاً في ملاحظته (الزهيري، 2008، 377).
- أنواع الزيارة الصفية:** للزيارة الصفية أنواع متعددة حسب الهدف منها والحاجة إليها وهي:
- الزيارة المفاجئة: وهي الزيارة التي يقوم بها الموجه التربوي للمعلم بدون اتفاق مسبق بغية الوقوف على ما يجري في الصف في الأحوال العادية (سنقر، 2008، 124)، والتربويون بين مؤيد لها ورافض، أما المؤيدون فحجتهم في ذلك أن الزيارة الصفية المفاجئة تتيح للموجه التربوي فرصة حقيقية ليشاهد الموقف التعليمي على الطبيعة دون تكلف أو استعداد مسبق الأمر الذي يظهر أثر البرنامج التوجيهي على المعلم، كما أنها تهيه مجالاً أكثر خصوصية لجمع ملاحظات من أجل تطوير برنامجه التوجيهي. وأما الرافضون لمبدأ الزيارة المفاجئة فحجتهم في رفضهم أن هذه الزيارة تتسم بالصبغة التفتيشية، وتتنافى مع مفهوم التوجيه التربوي

الحديث الذي يقوم على التعاون ويؤكد على أهمية التخطيط المشترك، كما أنها قد تسبب الارتباك لدى بعض المعلمين خصوصاً أولئك الذين يرون أن هدف التوجيه التربوي هو مجرد وضع تقدير للمعلم (طافش، 2004، 113-114).

- الزيارة المرسومة أو المتفق عليها والمخطط لها: وهي الزيارة التي تتم بناء على تخطيط مسبق بين الموجه التربوي والمعلم وبموعد محدد من قبل، وقد تتم من خلال التنسيق بين مدير المدرسة والمعلمين وذلك لمناقشة قضايا تتعلق بالتلاميذ أو المنهاج ومدى ملاءمته لهم، أو لسير العملية التعليمية التعليمية، بما يساعد على بث الثقة في نفوس المعلمين والوقوف على نشاطاتهم في أفضل صورها (سنقر، 2008، 124)، وهذا النوع من الزيارات أكثر الأنواع انسجاماً مع الأصول التربوية للتوجيه التربوي الحديث.
- الزيارة المطلوبة: وتنقسم هذه الزيارة إلى قسمين:

- 1- إما أن تكون بناءً على طلب من مدير المدرسة أو من المعلم، وهذه تتطلب نوعاً من المعلمين بلغوا درجة من النضج بحيث لا يخلج أحدهم من طلب المساعدة إذا احتاج إليها، كالتشاور حول موقف تعليمي معين، أو استخدام طريقة تدريس حديثة، أو حل مشكلة عارضة وفي مثل هذا الموقف لا بد أن تكون هناك درجة عالية من الثقة بين المعلم والموجه التربوي.
- 2- وإما أن يطلبها المعلم المتميز ليعرض على الموجه التربوي بعض الخطط، أو وسائل تعليمية حديثة، أو سجلات متابعة مبتكرة، أو أساليب جديدة في إدارة الصف وإبراز الأنشطة، وهذا النوع من الزيارات نادر لأنه يتطلب وجود علاقة زمالة خاصة ورفيعة قائمة على الاحترام المتبادل بين الأطراف المتعاونة للنهوض بالعملية التربوية. ومن إيجابيات الزيارة المطلوبة: أنها تقضي على ارتباك المعلم فيما لو تمت الزيارة بصورة مفاجئة، أو بصورة مخطط لها، ثم أن التركيز في مثل هذه الزيارات يكون حول نقاط معينة طلبها المعلم، ولن يشعر بالحرج أو الاضطراب إذا وقع في الخطأ. (طافش، 2004، 115-116).

خطوات الزيارة الصفية: للزيارة الصفية ثلاث خطوات أو مراحل هي:

- مرحلة التخطيط (ما قبل الزيارة الصفية): حيث يعقد الموجه التربوي لقاء قبلي مع المعلم لكسر الجمود وبناء الثقة معه وتعريفه بهدف الزيارة والتعرف على خطته لذلك اليوم والجوانب الأساسية التي سيتم ملاحظتها أثناء الدرس.
- مرحلة التنفيذ (القيام بالزيارة الصفية): حيث يقوم الموجه التربوي بحضور الحصة الدراسية لرصد السلوك التعليمي للمعلم.
- مرحلة التقويم (ما بعد الزيارة الصفية): حيث يعقد الموجه التربوي لقاء بعدي مع المعلم لمناقشة وتحليل الموقف التعليمي التعليمي تحليلًا منهجيًا، وذلك من أجل مساعدة المعلم على التحليل والتأمل واقتراح الحلول من خلال تزويده بتغذية راجعة وتشجيعه على التقويم الذاتي، حيث يعزز الموجه التربوي نقاط القوة والنواحي الإيجابية لدى المعلم ويشخص نقاط الضعف عنده ويساعده على علاجها والتغلب عليها، بعد ذلك يطلع الموجه مدير المدرسة بصفته موجهًا مقيمًا على الاقتراحات التي انبثقت من الاثنين ليتابع ذلك مع المعلم (عايش، 2008، 79).

مبادئ الزيارة الصفية: ولكي تحقق الزيارة الصفية الهدف منها على الموجه التربوي مراعاة المبادئ الآتية:

- أن يرتب موعد الزيارة مع المعلم أثناء المقابلة التي تسبق الزيارة.
 - أن يدخل الصف بهدوء ويتجنب أن يجذب انتباهاً غير ضروري.
 - أن يبتسم حتى يشعر المعلم والتلاميذ بأنه سعيد لوجوده بينهم.
 - أن يتجنب إعطاء الملاحظات أثناء الدرس.
 - أن يسجل نقاط القوة والضعف في الدرس لمناقشتها في اللقاء بعد الزيارة.
 - أن يركز على عملية التعلم والتعليم وليس على المعلم (Marks, et, al, 1985, 218 - 219)
- وللزيارة الصفية دور كبير في تحسين العملية التعليمية التعلمية كما أن أثرها قد يكون بالغاً وذلك يترتب على الأسلوب الذي يتبعه الموجه التربوي في أثناء الزيارة بل وفي التمهيد لها. ولكي تكون

الزيارة مثمرة وتؤدي وظيفتها، يجب أن تكون مدتها طويلة لفترة مناسبة. وتتحدد مدة الزيارة بنوع الدرس وبنوع الزيارة وهدفها، وأفضل مدة يقضيها الموجه التربوي هي درس كامل حتى يتمكن من تكوين تصور واضح، ومن الحصول على أكبر قدر ممكن من المعلومات المطلوبة عن الموقف التعليمي قبل وضع مقترحات لتحسينه وتطويره. ولكي تكتمل مهمة الزيارة ينبغي أن تكون متكررة ومستمرة وفق برنامج عمل فعال (Marks, et, al, 1985, 155-156)، إذ ينبغي ألا يكتفي الموجه التربوي بزيارة واحدة يحكم من خلالها على مدى أداء المعلم لمهمته. إن تكرار الزيارات للمعلم الواحد تعطي انطباعاً واضحاً وتوصل إلى نتيجة مقنعة وإلى قرار يتسم بالموضوعية والعدل ويحقق الرضا الذاتي لكل من الموجه والمعلم.

ومما سبق فإن الزيارة الصفية تتيح للموجه التربوي الوقوف على جميع عناصر العملية التعليمية التي تجري في غرفة الصف، وتساعد على جمع المعلومات المتصلة بها لتحسين الموقف التعليمي وتشخيص جوانب الضعف ومعالجتها ومعرفة جوانب القوة وتعزيزها.

3- الاجتماع الشخصي الفردي مع المعلم :

وهو من أعظم الأساليب التوجيهية لمعاونة المعلمين، ورفع معنوياتهم، وأكثرها فاعلية لتحسين التدريس ويتم هذا الاجتماع في أي مناسبة (خالد، 2006، 129)، ويأخذ شكلين أساسيين:

3-1- الاجتماع الذي يعقب زيارة الصف:

ولهذا الاجتماع أهمية كبيرة في إحداث النمو المهني لكل من الموجه التربوي والمعلم، فغالباً ما يتضمن مناقشات بين الطرفين حول بعض القضايا التربوية الخاصة والعامة. ويهدف إلى توجيه المعلم وإرشاده لتحقيق النمو الذاتي والارتقاء بمستوى التلاميذ وزيادة نشاطهم بهدف تحسين مستوى التعلم. ويتطلب الاجتماع المثمر بين الموجه التربوي والمعلم إعداداً مسبقاً له، واتفاقاً على معايير الموقف التعليمي الجيد، التي تستند إلى دعائمي التربية الحديثة وعلم النفس التربوي الحديث. بحيث تستخدم هذه المعايير في الحكم على مدى سلامة موقف المعلم التعليمي وذلك في سبيل تحسين الموقف التعليمي ككل (جمل والمقطرن، 2010، 114).

ويفضل أن يتم الاجتماع بين الموجه التربوي والمعلم في الصف الذي شاهد الموجه فيه المعلم حتى يشعر المعلم بالاطمئنان والثقة، ويستحسن ألا يعقد الاجتماع بعد الزيارة مباشرة وإنما بعد فترة مناسبة أو بعد انتهاء الدوام الرسمي (البديري، 2001، 64).

أما بصدد الملاحظات المتعلقة بتقويم عمل المعلم فيفضل أن يتم اختيار أداة الملاحظة بشكل تعاوني بين المعلم والموجه التربوي ومن المستحسن أن يقوم المعلم بتحديد الأداة بنفسه (Sullivan, 2000, 81)، وأن يتم كتابة الملاحظات من قبل الموجه التربوي بعد المقابلة وبالاتفاق مع المعلم، وأن تتركز على أمور هامة تخص العملية التربوية بصورة عامة مع التأكيد على النشاطات والممارسات التي تحدث داخل الصف (البديري، 2001، 64).

"وعلى الرغم من أن تقييم فعالية المعلم يمكن أن يكون ضرورياً لكنه من المحتمل أن يعوق أو يدمر أية محاولة لتحسين عملية التعلم والتعليم" (Hoy & Forsyth, 1986, 3)، ولذلك ينبغي على الموجه الابتعاد عن أسلوب المجاملة واعتماد الأسلوب الموضوعي في التقويم، وأن يحترم شخصية المعلم وآراءه من خلال سيادة العلاقات الإنسانية في المقابلة، والحذر من تجريحه والاستخفاف بطريقته وأسلوبه التدريسي بل يشعره بأنه يساعده ويقدم له المعونة التي يحتاجها من أجل النهوض بمستوى هذه العملية الرفيعة.

3-2- الاجتماع الذي يعقد بين الموجه التربوي والمعلم دون زيارة سابقة للصف:

وأفضل هذه الاجتماعات ما يتم بناءً على دعوة من المعلم نفسه لتبادل الرأي في مشكلة تعليمية معينة، والمبادئ الهامة لنجاح مثل هذه الاجتماعات أن تهيأ الفرصة للمعلم للمناقشة الحرة الوافية للمشكلة، كما يتطلب أن يكون موعد الاجتماع مناسباً، وكذلك مكانه، بحيث يمكنان من تحقيق الغرض. ومن الطبيعي أن يكون المعلم مستعداً لهذا الاجتماع حيث أنه الداعي له لشعوره بالمشكلة، وبالحاجة للتشاور مع الموجه التربوي بشأنها.

وعلى الموجه التربوي أن يحضر جيداً لهذا الاجتماع، وذلك بجمع المعلومات والبيانات عن المعلم: مؤهلاته وخبراته وتقاريره السابقة، وغير ذلك؛ وعن التلاميذ الذين تتصل بهم المشكلة: مستواهم التحصيلي، وظروفهم الاجتماعية وغير ذلك، وعلى الموجه التربوي تجنب وضع اقتراحات ونتائج محددة مسبقاً، بل ينظر إلى الاجتماع باعتباره فرصة يدلي فيها كل منهما بكل ما يعني له من آراء،

ويناقشها مع الطرف الآخر مناقشة بين ندين يهتمان بدراسة موقف معين دراسة موضوعية لتحسينه (سنقر، 2008، 135).

ولابد أن يناقش الموجه التربوي المعلم ويقنعه بالاقترحات التي يقدمها، لكي يتمكن من تطبيقها وأن يعرب في نهاية الاجتماع عن تقديره لحرص المعلم على تطوير عمله وما يبذله من جهد يدعو إلى الثقة بنجاحه في تحسين الموقف التربوي، معرباً عن استعداده الدائم للتشاور معه فيما يراه مفيداً من موضوعات أو مشكلات تتعلق بالمهنة.

النوع الثاني: الأساليب الجماعية:

إن استخدام الأساليب الجماعية في التوجيه التربوي يحقق فوائد ونتائج إيجابية كثيرة سواء في المجال التربوي العام أم في مجال النمو المهني لكل من الموجه التربوي والمعلم. فهي توفر للمعلم شعور الانتماء وترفع من روحه المعنوية وتجعله أكثر حماساً للأهداف التي يشارك في تحديدها وتوفر له خبرات غنية تساعد على التقدم في العمل وتحسين علاقاته الإنسانية، كما تكون عوناً لمعالجة العديد من المشكلات التربوية (البديري، 2001، 65). ومن أهم الأساليب الجماعية:

1- الاجتماعات العامة للمعلمين:

هي وسيلة لتحقيق التكامل بين جهود المعلمين والتنسيق بينها، وإيجاد أساس مشترك من الخبرات، وتجميع الأفكار في مواجهة المشكلات التربوية والتعرف على مواطن الاختلاف والاتفاق بين قدراتهم. ولتحقيق فعاليات ملموسة للاجتماعات العامة للمعلمين، لابد من مراعاة ما يلي:

- التخطيط السليم لهذه الاجتماعات: وذلك باختيار مشكلات ذات اهتمام لدى المعلمين ومشاركتهم في تحديدها، وتشخيصها وتوقعات حلولها، كما ينبغي أخذ آرائهم في مكان وزمان عقد اللقاءات، ومن حقهم اختيار المتحدث بهذه الاجتماعات.
- تتطلب هذه الاجتماعات قيادة تربوية تمتلك مهارة عالية تمكنها من تهيئة المناخ الذي يساعد على المناقشة بحرية.
- ومن الضروري توفير التسجيل المنظم لهذه الاجتماعات وللنتائج والمقترحات التي يراها المعلمون، ومتابعة تنفيذها لضمان نجاح هذه الاجتماعات (السعود، 2007، 272).

ويتضح من خلال العرض السابق، أن أهمية الاجتماعات تكمن في إيمان الموجه التربوي بالعمل الجماعي القائم على التعاون وتبادل الآراء والخبرات، لأن لها دوراً في مساعدة المعلمين على حل مشكلاتهم والكشف عن حاجاتهم ورغباتهم، ويجب أن تتم هذه الاجتماعات في جو ودي بعيداً عن التعصب للأفكار والآراء المتبادلة.

2- المحاضرة:

تبرز أحياناً في الميدان قضية تثير اهتمام التربويين، وتطرح تساؤلات حولها، ولكي تتضح الرؤية وتتوحد الآراء، ولا يترك المجال للظن والتخمين، فإن الموجه التربوي يخطط لتنظيم محاضرة يلقيها بنفسه، أو يدعو إليها واحداً من المختصين في مجالها، ويدعو المعلمين للاستماع إليها، والمشاركة فيها بأسئلتهم ومداخلاتهم.

وتحقق المحاضرة الفوائد المرجوة منها إذا توافرت فيها الشروط الآتية:

- إذا كان موضوعها عصبياً له علاقة باهتمامات المدعوين.
- أن تعد بعناية بحيث تكون أفكارها متسلسلة ومتكاملة.
- أن يكون المحاضر فصيح اللسان متمكناً من ناصية البيان.
- أن يكون وقتها مقبولاً وتوقيتها ملائماً (طافش، 2004، 138).

3- الندوة التربوية:

الندوات نشاط تربوي هادف يشارك فيه مدير الندوة الذي يتمتع بمهارة إدارة الحوار وعدد من المختصين والخبراء يتراوح عددهم بين (3-6) أفراد في مناقشة موضوع محدد يكون محورا للندوة ويحددون أهدافها، وفيها يطرح كل مشترك وجهة نظره وآراءه حول الموضوع. وقد يكون أشخاص الندوة من المعلمين فقط ويجوز أن يختار آخرون من أولياء أمور التلاميذ المثقفين وبعض العاملين في المؤسسات الثقافية والعلمية الأخرى لما في ذلك من فائدة في تعزيز الصلة بين المدرسة والأسرة. وغالباً ما يتم اختيار المشاركين في الندوة على أساس تشابه المشكلات التي يواجهونها، مما يساعد على تبادل الآراء والأفكار والخبرات المشتركة. وتُكسب هذه الندوات المعلمين خبرات جديدة، وتوضح بعض المسائل لهم وتحدد أسبابها ونتائجها، وتتيح لهم عن طريق النقاش المفتوح التعمق في

المشكلات المطروحة، ومن الضروري أن يشرك الموجه التربوي المعلمين الأكفاء عند الإعداد للندوة واختيار موضوعها، وأن يكلف بعضهم بتسجيل المناقشات واستخلاص النتائج التي تفيد في التخطيط لندوات قادمة وفي عملهم اليومي (سنقر، 2008، 140).

ويجب على الموجه التربوي مراعاة أمور هامة لنجاح الندوة منها:

1- الإعداد الجيد للندوة من حيث اختيار الموضوع وكيفية توزيع الأدوار بين أعضاء الندوة، مع التنسيق المستمر فيما بينهم لتجنب التكرار، وتحديد الزمن المقرر لكل مشارك.

2- العمل على تأكيد النقاط الرئيسية وإبرازها في الندوة بشكل ملخص، مع توجيه الأسئلة بطريقة تضمن الإحاطة بموضوع الندوة من جميع جوانبه.

3- الحرص على ضبط الزمن المقرر لكل متحدث والزمن المخصص للنقاش، وإتاحة الفرصة لأكثر عدد من المشاركين لإبداء آرائهم (عطاري وآخرون، 2005، 274).

نلاحظ مما سبق أن الندوات تعالج قضية تهم المعلمين في الميدان التربوي، وتتيح الفرصة للاتصال المباشر بين المشاركين والحضور والاستماع إلى وجهات النظر حول القضايا المطروحة، وتسمح بتبادل الخبرات بين الموجهين والمعلمين للوصول إلى الأهداف المخطط لها.

4- الحلقات الدراسية:

ينظم الموجه التربوي حلقة دراسية من المعلمين لبحث موضوع تربوي معين، ويحدد لكل منهم جانباً معيناً من البحث، بحيث يعتمد كل معلم إلى دراسة الجانب المكلف به والتعمق فيه وتقديم التقرير الكافي عنه، مما يتيح مجالاً كبيراً للمناقشة والدراسة بين أعضاء الحلقة، ولا بد في نهاية الحلقة الدراسية من تثبيت النتائج الواردة والمناسبة بحث أوضاع الواقع التربوي (سنقر، 2008، 140).

5- اللجان:

إن اللجان المنتخبة أو المختارة لبحث مشروع معين أو مشكلة خاصة أو إصدار قرارات أو توجيهات حول موضوعات معينة، تعد من الأساليب المهمة التي يستخدمها الموجه التربوي لتحسين العملية التربوية، فهي تساعد على تطوير أعضاء الهيئة التعليمية وحل مشكلاتهم. ولهذه اللجان مميزات عديدة فهي تساعد على التوصل إلى أحكام ناجحة بصدد الموضوعات التي تتناولها، ويمكن

من خلال الحصول على أفكار جديدة فضلاً عن كونها تضم أعضاء غير المعلمين كأولياء الأمور أو أحد المسؤولين أو أعضاء المنظمات المهنية والوطنية في المنطقة، وتساعد أعضائها على تحمل مسؤولية أوسع. وعادة ما تكون هذه اللجان قليلة الأعضاء نسبياً وهي بهذا تتيح فرصة أكبر للأعضاء لأن يشاركوا في المناقشة وتقديم المقترحات للمشكلة موضوع البحث والدراسة (البديري، 2001، 69).

6- المؤتمرات التربوية:

المؤتمر التربوي: هو نشاط جمعي هادف يتبادل فيه مجموعة من المهتمين بالعملية التربوية من موجهين ومديرين ومعلمين وخبراء تربويين خبراتهم وقضايا وأموراً تهمهم سعياً وراء حلول تربوية مناسبة لها، ويتطلب المؤتمر التربوي تخطيطاً تشاركياً (الطعاني، 2005، 70). ويعمل المؤتمر التربوي على تحقيق أهداف عديدة من أهمها:

- تنمية روح التعاون بين المعلمين المشاركين بالمؤتمر وبين المشاركين الآخرين، وتعريف المعلمين بحاجات مدارسهم وبالموضوعات العلمية والمهنية والتربوية المتعلقة بممارستهم الصفية.
- زيادة إطلاع المعلمين وتوسيع معارفهم وتشجيعهم على البحث العلمي والتصدي لمشكلاتهم التي تعترضهم، ومنحهم فرصة للتعبير عن وجهات نظرهم إزاء القضايا التربوية المطروحة (البديري، 2001، 70).

7- الدروس التوضيحية:

الدرس التوضيحي: نشاط عملي يقوم به الموجه التربوي أو معلم متميز داخل الصف، وبحضور عدد من المعلمين، لعرض طريقة تدريس فعالة، أو أي طريقة من الطرائق التي يرغب الموجه التربوي في إقناع المعلمين بفعاليتها وأهمية استخدامها بطريقة علمية محسوسة (العياصرة، 2008، 71).

وتكمن أهمية هذه الدروس في إثارة رغبة المعلمين واهتماماتهم بالوسائل والأساليب والطرائق المبتكرة وفي بعث الثقة بأنفسهم، وفي الاستفادة من الآراء التي تطرح لتحسين طرائق التعليم، وفي تشجيع المعلمين على الإبداع والابتكار سواء المشاهدين لهذه الدروس أو القائمين بتدريسها.

أهداف الدروس التوضيحية: تسعى الدروس التوضيحية إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1- تعطي الدروس التوضيحية الدليل على إمكانية تطبيق الأفكار والأساليب التي يتحدث عنها الموجه التربوي.

2- تتيح مناقشة الأفكار والصعوبات التي تعترض عملية التطبيق وإمكانياته في مختلف الظروف.

3- تزيد من ثقة المعلم بنفسه.

4- إكساب المعلمين مهارة استخدام أساليب مبتكرة مما يساعدهم على تطوير أدائهم وتحسينه.

5- توثيق الصلة بين الموجهين التربويين والمعلمين من خلال التعاون المشترك بين التخطيط والتنفيذ والتقويم، مما يتيح الفرصة للتواصل الإيجابي بين الموجه التربوي والمعلمين.

6- إتاحة الفرصة للموجه التربوي لاختيار فعالية أفكاره وإمكانية تطبيقها في الظروف المتاحة (عطوي، 2010، 288-289).

"ويستلزم الدرس التوضيحي تخطيطاً مكثفاً من قبل الموجه التربوي ويتضمن ذلك تحديد نوع الدرس، واختيار المعلم الذي سيقدم الدرس، وجدولة الزيارة وتحضير أحد الصفوف المدرسية لتقديم الدرس فيه، واختيار وسائل الملاحظة التي سوف تستخدم في الدرس، وجدولة التخطيط القبلي والمقابلات التقويمية للحاضرين" (Marks, et, al, 1985, 235).

ولكي يحقق الدرس التوضيحي هدفه ينبغي أن يقوم الموجه التربوي بعقد اجتماع بعد انتهاء الدرس حول النقاط المتعلقة بالدرس وتبادل الآراء بصدد ما والتوصل في النهاية إلى اتفاق حول ما ينبغي القيام به عند التطبيق لهذا الأسلوب من معلمين آخرين (البدي، 2001، 69).

نرى مما سبق، أن الدروس التوضيحية لها أثر كبير على تحسين مستوى أداء المعلمين، والتأكيد على تطبيق العديد من الأفكار التي كانت تطرح لهم نظرياً خلال المداولات التوجيهية واللقاءات والاجتماعات.

8- تبادل الزيارات بين المعلمين:

الزيارات المتبادلة أسلوب توجيهي مرغوب فيه لأنه يترك أثراً طيباً في نفس المعلم، ويزيد من ثقته بنفسه، لأنه يجري في مواقف طبيعية غير مصطنعة، ويتم فيه زيارة معلم أو أكثر لمعلم آخر داخل

الموقف التعليمي، وقد تكون الزيارات المتبادلة بين معلمي المدرسة الواحدة أو معلمي عدد من المدارس المتجاورة، وتتم هذه الزيارات تحت إشراف الموجه التربوي أو مدير المدرسة (الشهري، 2013، 73)، ولكي تؤدي هذه الزيارات الغرض من ورائها وتحقق أهدافها لابد لها من:

- الاهتمام بإقناع المعلمين بالعائد التربوي لهذا الأسلوب.
- تقديم المساعدة للمعلم الذي ستم زيارته في مجالات التخطيط والتنفيذ والتقييم.
- التخطيط التعاوني والحرص على تحديد أهداف الزيارة.
- تقويم الموقف التعليمي، من خلال لقاء تربوي يعقب الدرس لمناقشة الأنشطة التعليمية، ومهارات الموقف التعليمي، ومدى تحقق الأهداف المرسومة، مع الحرص على أن تتم مناقشة الأنشطة التعليمية في جو من الأخوة والمحبة والمودة، ويكون النقاش موضوعياً بعيداً عن التجريح وتصيد الأخطاء، مع الاهتمام بإبراز مواطن الإجابة والقوة في أداء المعلم ومناقشة السلبيات بأسلوب تربوي مناسب.
- توفير المناخ التربوي، والبيئة التعليمية لنجاح هذا الأسلوب (الحبيب، 1996، 189).

وقد ثبت أن المعلمين يتعلمون من بعضهم البعض الكثير من المعارف والخبرات، لأن العلاقات التي تسود بين المعلمين غالباً ما تشجعهم على تبادل الرأي ووجهات النظر بحرية إزاء المشكلات التي يواجهونها كما أن طرحهم للأفكار يتسم بالجرأة والصراحة، كما تتيح هذه الزيارات الفرصة لاستثمار اهتمامات المعلمين (الفنيش وزيدان، 2000، 165-166).

ويتضح مما سبق، أن تبادل الزيارات بين المعلمين تعد من أساليب التوجيه التربوي الفعالة التي تساعد على تحقيق النمو المهني الذي يحتاجه المعلم في التدريس، فهو بذلك يتعرف على إبداع زملائه ويكتسب خبرة في مجال عمله.

9- القراءة الموجهة:

تتطلب التطورات والتغيرات والتجديدات في الميادين التربوية المختلفة من المعلمين ضرورة الوقوف على كل ما هو جديد، حتى يستطيعوا اللحاق بكل هذه التغيرات، ولذلك لابد لهم من الاهتمام بالقراءات المستمرة في كل ما هو جديد وعلى وجه الخصوص ما يتعلق أساساً بعملهم ومن هنا كانت

المطالعة المنتظمة الهادفة أسلوباً من أساليب تنمية المعلمين مهنيّاً من خلال إثارة اهتمامهم بالقراءات واقتناء الكتب وتبادلها وتوجيههم إليها توجيهاً منظماً ومدرّساً (السعود، 2007، 255).

وتعتبر القراءة الموجهة من الأساليب التي تحقق للمعلم أسباب النمو الأكاديمي والمسلكي والتي تنعكس إيجاباً على أدائهم لعملهم، خاصة أن المعرفة في تسارع مستمر حيث تعمل على إكساب المعلم مهارات التعلم الذاتي وتطوير معلوماته وتحسن أساليب عمله كما تمكنه من تكيف وتطوير الخبرات العالمية المتنوعة لتتلاءم والواقع التعليمي التربوي الذي يعيشه المعلم بحيث يكون مواكباً لأحدث التطورات مما يفيد في تحصيل التلاميذ وتقديمهم (سنقر، 2008، 156).
وتتخذ القراءة الموجهة العديد من الأشكال أهمها:

- يطلب الموجه التربوي من المعلمين أن يبحثوا في موضوعات من شأنها أن تساعد في تنميتهم تربوياً.
- يساعد الموجه التربوي المعلمين في اختيار عناوين معينة تساعد في معالجة القضايا التي تهمهم مثل العناية بالتلاميذ المتأخرين دراسياً أو رعاية التلاميذ المتفوقين.
- يوصي الموجه التربوي المعلمين بقراءة كتب يمكن أن تساعد المعلم في التخلص من مشكلة يعاني منها سواء أكانت المشكلة شخصية تتعلق بحياته أو مهنية تتعلق بأدائه.
- يوصي الموجه التربوي المعلمين بقراءة كتب من شأنها أن تعالج ضعفاً يعاني منه المعلم.
- وقد يصور الموجه التربوي مقالاً أعجبه في كتاب قرأه فيرسل صورة منه إلى إدارات المدارس لتعميمه على المعلمين (طافش، 2004، 136).

ولا شك أن التقدم التكنولوجي ساعد كثيراً على جعل الاطلاع على المستجدات التربوية أوفر وأسهل. حيث يمكن للمعلم أن يقيد اسمه في سلسلة علمية، تسهم في مده باستمرار وبشكل دوري بكل ما يدور في مجال التوجيه التربوي أو مجال التربية. وإلى جانب ذلك ساهمت مواقع الإنترنت المسجلة حديثاً في تيسير الاطلاع على المستجدات التربوية الحديثة (عطاري وآخرون، 2005، 239).

وبتضح مما سبق دور الموجه التربوي في تغيير اتجاهات المعلم نحو القراءة وتوظيفها، من خلال إثارة اهتمامه بالقراءات الخارجية وتبادل الكتب، مما يساعده على التماشي مع روح العصر والوقوف

على أحدث النظريات والتطورات في ميدان التربية والتعليم، مما يسهم في تنميته مهنيًا وإغناء رصيده الثقافي.

10- النشرة التوجيهية:

وهي وسيلة اتصال مكتوبة بين الموجه التربوي والمعلمين، تتيح له تقديم بعض الخبرات أو الحلول أو المقترحات أو الأفكار التربوية، كما يستطيع الموجه التربوي من خلالها أن ينقل إلى المعلمين خلاصة قراءاته، ومشاهداته، ومقترحاته بقدر معقول من الجهد والوقت، كما أنها تساعد على توثق الصلة بين الموجه والمعلمين وترشد المعلمين إلى بعض المراجع العلمية والمهنية (عمر، 2012، 58).

وتسعى النشرات التوجيهية التي يوزعها الموجه التربوي على المعلمين إلى تحقيق الأهداف التالية:

- 1- توفر للمعلمين مصدراً مكتوباً، ونموذجاً يمكن الرجوع إليه عند الحاجة.
- 2- تكسب المعلمين مهارة نقد ومحاكمة ما يقرؤون من أفكار تربوية.
- 3- توضح أهداف خطة الموجه التربوي للمعلمين وتحدد أدوارهم فيها.
- 4- تحفز المعلمين على التفكير ببعض المشكلات التعليمية واقتراح بعض الحلول المناسبة لها.
- 5- تعرف المعلمين ببعض الأفكار والممارسات والاتجاهات التربوية الحديثة على المستوى المحلي والعالمي.
- 6- تزود المعلمين بإحصاءات ومعلومات ووسائل تعليمية حديثة تتعلق بتخصصهم وبالمادة التي يدرسونها.
- 7- تزود المعلمين بإرشادات خاصة حول كيفية إعداد أو عمل أو استخدام اختبارات وأجهزة ووسائل تعليمية معينة.
- 8- تزود المعلمين بأسماء المجلات الدورية والكتب الجديدة المتخصصة (الخطيب والخطيب، 2003، 220-221).

وتزداد فاعلية النشرات التربوية كوسيلة توجيهية إذا توافرت بعض المواصفات لهذه النشرات، ومنها:

- 1- أن تشمل مقدمة واضحة تبرز الأهداف والنتائج التعليمية المتوقع تحقيقها.
- 2- أن تكون لغتها سهلة وواضحة وسليمة.
- 3- أن تتناول النشرة موضوعاً واحداً ما أمكن، وأن يلبي هذا الموضوع حاجة المعلمين.
- 4- أن تكون المعلومات والحقائق التي تتضمنها دقيقة وحديثة، وأن تكون عملية من حيث المقترحات والأمثلة التي تتناولها.
- 5- أن يكون إخراجها من حيث التتويج والطباعة مناسباً بحيث تغري المعلم بقراءتها.
- 6- أن يقوم مدى تأثيرها على إحداث تغير في سلوك المعلمين وممارساتهم.
- 7- أن تعزز باستخدام أساليب توجيهية أخرى (عبد الهادي، 2002، 89).

ويتضح مما سبق، أهمية الإعداد الجيد للنشرات التوجيهية لما لها من دور مهم في تحسين العملية التعليمية، فغالباً ما تتضمن توجيهات في تقنيات التعليم أو مستجدات تربوية في المنهاج أو توصيات يستفيد منها المعلم في إثراء خبرته العلمية والثقافية.

11- الدورات التدريبية:

يتصل الموجه التربوي يومياً بالميدان، ويطلع على جوانب العمل وعلى المشكلات التي يواجهها المعلمون، وعلى النقص في الخدمات التعليمية المقدمة للتلاميذ، وعلى ضوء ذلك يستطيع الموجهون التربويون وبجهد تعاوني اقتراح بعض الدورات التدريبية التي تعالج جوانب الضعف التي يلاحظونها. إذ تفيد الدورات التدريبية المعلمين في إنعاش قدراتهم وتحسين أدائهم وتحررهم من المسؤوليات التي تعودوا القيام بها والروتين الذي تعودوا عليه، لذلك هم بحاجة إلى تحسين وتنمية أدائهم عن طريق التدريب والاطلاع على أحدث الأساليب التدريسية والوسائل التعليمية. (السعود، 2007، 268)

والدورة التدريبية عبارة عن: نشاط تدريبي ينفذ خلال فترة زمنية، تعقد لتلبية حاجة تدريبية معينة، وتصدر بها تعليمات إدارية تتضمن الهدف منها، وشروط قبول الدارسين بها، ومكان انعقادها، وتاريخ بدئها وانتهائها، وهي تشتمل على منهج تدريبي وبرنامج زمني (البستان وآخرون، 2003، 371).

ويمكن تحديد الأهداف التي يسعى التدريب التربوي لتحقيقها وهي:

- 1- زيادة معارف المعلمين ومعلوماتهم.
- 2- إكساب المعلمين بعض المهارات اللازمة لتطوير كفاياتهم الإدارية.
- 3- مواكبة المعلمين للاتجاهات والتطبيقات التعليمية والتقنية الحديثة.
- 4- تهيئة بيئة مناسبة للتواصل الإنساني والمهني للعاملين في البيئة التربوية.
- 5- التدريب المستمر للمعلمين على مهارات التربية وذلك عن طريق ممارسة البحوث التربوي والانخراط في المشاغل والدراسات الميدانية. (الطعاني ، 2005 ، 209).
- ولابد للموجه التربوي من مراعاة ما يلي عند وضع برنامج تدريبي للمعلمين:

- 1- تحديد الأهداف والأولويات التي توجه فعالية التدريب.
- 2- معرفة كافية بواقع المتدربين وتحسين فعاليتهم التعليمية.
- 3- أن يكون مكان التدريب وتوقيته متوافقاً مع واقع المعلمين وحاجاتهم.
- 4- أن يلبي محتوى البرنامج التدريبي حاجات المعلمين في عملهم الميداني.
- 5- أن يوفر الوسائل والتقنيات وكل ما يفيد على مساعدة المعلمين على المشاركة في التدريب.
- 6- أن يسعى لتطبيق أسلوب التدريب الذاتي.
- 7- أن يتم تقويم التدريب ومعرفة أثره على أداء المعلمين وممارساتهم (سنقر ، 2008 ، 165-167).

ونلاحظ من خلال العرض السابق، أن الدورات التدريبية من أساليب التوجيه التربوي التي تساعد في تحسين كفايات المعلمين واكتسابهم خبرات جديدة، لذا يجب أن يرتقي الموجه التربوي بعملية التدريب من حيث التخطيط والتنفيذ والتقويم والتعاون المستمر مع المؤسسات التربوية بما يفيد في تطوير أداء المعلم.

12- المشغل التربوي (الورش التربوية):

وهو نشاط تعاوني عملي لمجموعة من المعلمين تحت إشراف قيادات تربوية ذات خبرة مهنية واسعة، يعمل فيها المشتركون أفراداً وجماعات في وقت واحد متعاونين تحت إشراف منسق من أجل تجريب أحسن طرائق التدريس أو دراسة مشكلة تربوية مهمة أو إنجاز عمل تربوي محدد، مثل تحليل

محتوى وحدات دراسية، أو إنتاج وسائل تعليمية معينة في مادة أو وحدة معينة لصف معين، أو التخطيط للقيام بإحدى التجارب.... الخ (صليوو، 2005، 79).

وقد حدد كيلي (Killy) تسعة أهداف للورش التربوية وهي:

1- وضع المعلمين في مواقف تساعد على إزالة الحواجز بينهم مما يمكنهم من زيادة حسن التفاهم والتعاون فيما بينهم.

2- إتاحة فرص النمو للمعلمين عن طريق العمل لتحقيق أهداف مشتركة.

3- توفير فرص أمام المعلمين لمواجهة المشكلات التي تهمهم.

4- وضع المعلمين في مواقف يتحملون فيها مسؤوليات التعليم ومهامه.

5- إكساب المعلمين خبرة في العمل التعاوني.

6- تعريف المعلمين طرائق وأساليب يستطيعون استخدامها عند العودة إلى مدارسهم.

7- توفير الفرص أمام المعلمين لإنتاج تقنيات تفيدهم في عملهم المدرسي.

8- إيجاد المواقف التي يقوم فيها المعلمون بتقويم جهودهم وأعمالهم.

9- توفير الفرص والمواقف التعليمية التي تساعد على رفع الروح المعنوية للمعلمين (سلامة، 2008، 330).

ولكي تحقق الورش التربوية الغاية منها لابد من مراعاة ما يلي:

• التخطيط الشامل لموضوع المشغل أو الورشة التربوية وتحديد أهدافه وزمانه ومكانه، والموارد التعليمية والأنشطة والتجهيزات اللازمة له.

• اختيار الموضوعات التي تلبي حاجات المعلمين والميدان، وتقسيم المشاركين إلى مجموعات صغيرة، واختيار مقرر لكل مجموعة يتولى عرض ما توصلت إليه مجموعته بعد كل نشاط مع توفير الوقت الكافي للأنشطة التعاونية.

- تعين مقرر عام لكل المجموعات يقوم بتلخيص الأفكار وتسجيل التوصيات والمقترحات، مع التقويم الختامي لأنشطة المشغل ونتائجه. واستثمار نتائج التقويم في التخطيط لبناء مشاغل تربوية جديدة (الحبيب، 1996، 194).

ونستنتج من خلال العرض السابق، أن المشغل التربوي تنظم تربوي يهدف إلى تطبيق الاتجاهات الحديثة في حل المشكلات بالربط بين النظرية والتطبيق، فيمكن المعلمين من تبادل الآراء والأفكار مما يساعد على رفع مستوى المعلمين بالتواصل مع الموجه التربوي مما يساهم في تطوير العملية التعليمية.

13- البحوث الإجرائية:

يتميز التوجيه التربوي الحديث بالطابع التجريبي والأسلوب العلمي، فهو يشجع المعلمين على جعل الممارسات التربوية الجارية موضوع تساؤل دائم، وعلى وضعها موضوع الاختبار والتقويم والبحث والتحليل العلمي الدقيق، فكثيراً ما تواجه المعلم مشكلات تتطلب منه دراسة قائمة على جمع الحقائق وتحليلها، منها ما يتعلق بالاختبارات وأساليب الأسئلة، ومنها ما ينتج من تطوير المناهج أو تغيير طرائق التعليم. وقد تحتاج تلك الدراسة إلى البحث والتجريب، أو إلى الإحصاء بالأرقام لتكون نتائجها دليلاً في تحديد الأساليب الأكثر فاعلية من غيرها. ويعهد بها إلى القادرين من المعلمين الذين استطاع الموجه التربوي أن يكشف فيهم القدرات والإمكانات العالية لمثل هذا المجال. فيساعدهم على اختيار المشكلة ويوجههم لطريقة بحثها ويرشدهم نحو طريقة الاستنتاج الصحيح ويمكنهم من تجاوز العثرات التي قد تعترضهم. وهذا ما يتطلب من الموجه التربوي الإحاطة بطرائق البحث العلمي واستخدام الاختبارات (سنقر، 2008، 161-162).

مفهوم البحث الإجرائي: البحث الإجرائي هو نشاط توجيهي تشاركي يهدف إلى تطوير العملية التربوية وتلبية الحاجات المختلفة لأطراف هذه العملية خاصة من خلال المعالجة العلمية الموضوعية للمشكلات المباشرة التي يواجهونها (الشهري، 2013، 74).

أهداف البحث الإجرائي: يسعى البحث الإجرائي إلى تحقيق مجموعة من الأهداف أهمها:

1- تجربة الأفكار والبرامج والأساليب الجديدة والتأكد من مدى صحتها وصلاحيتها.

2- يحسم الخلاف في كثير من المشكلات بتقديم حلول مقنعة.

- 3- يقدم للمعلم فرصاً لمعرفة إمكانات مدرسته وزملائه وبيئته.
 - 4- يساهم في نمو المعلم فردياً ومهنياً واجتماعياً ويساعد في تكامل شخصيته ووصوله إلى مستوى التوازن الانفعالي المطلوب.
 - 5- يقدم للمعلم فرصاً لإدراك قدراته وإمكاناته ونقاط القوة ونقاط الضعف عنده، بحيث يعدل من أساليبه التدريسية نحو الأفضل (عطوي، 2010، 294).
 - 6- تدريب المعلمين على استخدام الأساليب العلمية في التفكير وحل المشكلات.
 - 7- إكساب المعلمين مهارات البحث العلمي (الميداني) مما يؤدي إلى زيادة احتمال قيامهم بإجراء بحوث ودراسات فردية وجماعية بمبادرات ذاتية.
 - 8- تنمية اتجاهات إيجابية لدى المعلمين من أبرزها : النقد البناء وتقبل وجهات نظر الآخرين - الانفتاح على أفكار الآخرين وآرائهم (صليو، 2005، 93).
- خطوات البحث الإجرائي:** يمكن تخيص خطوات البحث الإجرائي فيما يأتي:

- 1- الشعور بالمشكلة وتحديد مجالها.
- 2- صياغة المشكلة وتحديد أبعادها بشكل محدد.
- 3- وضع فرضيات العمل اللازم لحل المشكلة.
- 4- تصميم خطة تنفيذ العمل واختبار الفرضيات.
- 5- تسجيل النتائج وتفسيرها.
- 6- وضع التوصيات والمقترحات. (عطوي 2010، 295-296).

شروط البحث الإجرائي: من أهم العوامل المساعدة على نجاح البحث الإجرائي :

- 1- أن يكون الموجه التربوي ملماً بأساليب البحث العلمي ووسائله.
- 2- أن يمهّد الموجه التربوي للفكرة بإتاحة الفرصة للمعلمين لدراسة ومناقشة بعض البحوث الميدانية التي أجريت في بعض المدارس أو إدارات التعليم أو الجامعات.
- 3- أن يقتنع المعلمون بأهمية البحث الإجرائي وضرورته.
- 4- أن يراعي في اختيار مشكلة البحث توافر الظروف الموضوعية لمعالجتها.
- 5- أن تتوفر جميع المراجع والأدوات اللازمة للقيام بالبحث (صليو، 2005، 93).

ويتضح مما سبق، أن البحوث الإجرائية تنهج الأسلوب العلمي في التصدي للمشكلات التربوية في الميدان بدراستها دراسة علمية والوصول إلى حلول المشكلة، وهذا يتيح للمعلمين الفرصة لتبادل الآراء والاطلاع على نتائج من البحوث التي ناقشت بعض القضايا المتعلقة بالمشكلات التي تهمهم، وكذلك على الموجه التربوي مساعدتهم بتوفير أهم المراجع والمصادر لإجراء البحوث.

14- التعليم المصغر

وهو استراتيجية من استراتيجيات التدريب على المهارات التدريسية يقوم على تحليل العملية التعليمية وتحليل أداء المعلم إلى مجموعة من المهارات السلوكية والعمل على تقويتها حتى يصبح قادراً على تأدية عمله على أحسن وجه، وفيه يقوم المعلم بأداء مهارة محددة يمكن ملاحظتها وقياسها أمام عدد قليل من زملائه (4-10) في زمن محدد من (5-20) دقيقة بحضور الموجه التربوي (صليوو، 2005، 95).

أهداف التعليم المصغر:

- 1- تدريب المعلمين في أثناء الخدمة على المهارات التعليمية وأساليب التعليم الحديثة.
- 2- استخدام التعليم المصغر بصفته تقنية توجيهية إبداعية في مجال التوجيه التربوي.
- 3- تيسير العوامل المعقدة التي تدخل في الموقف التعليمي.
- 4- تعزيز بواعث الطلاب وإثارة دافعيتهم للموقف التعليمي ومشاركة المعلم.
- 5- الاستفادة من التغذية الراجعة. (سنقر، 2008، 150).

ويمكن للمشرف التربوي من خلال التعليم المصغر أن يعمل على تحسين وتطوير العديد من المهارات والكفايات التعليمية لدى المعلم ومنها: مهارة التهيئة الحافزة للدرس واستخدام الإطار المرجعي المناسب والغلق، وتنويع المثبرات، والحصول على التغذية الراجعة والتعزيز وضبط المشاركة، والتكرار المخطط والتوضيح والطلاقة في طرح الأسئلة، والتواصل ومهارة المحاضرة (نبهان، 2007، 119).

مميزات التعليم المصغر:

- 1- يعد التعليم المصغر تعليم حقيقي فعلي مهما كان الدرس صغيراً ومهما كان عدد الطلاب قليلاً.

- 2- التعليم المصغر يبسط العوامل المعقدة التي تدخل في الموقف التعليمي، لأنه يتيح الفرصة للتركيز على مهارة واحدة أو مهارتين على الأكثر.
- 3- التعليم المصغر يتيح القيام بتدريب مركز وموجه وفق أهداف محددة.
- 4- التعليم المصغر موجز مختصر يسمح لكل متعلم أن يمر بسلسلة من الخبرات في جو مركز ومضبوط.
- 5- التعليم المصغر يسمح بتوجيه الأسلوب التربوي الذي يصطنعه المعلم توجيهاً أدق وأفضل.
- 6- التعليم المصغر يفسح المجال لتغذية راجعة فورية حول نقطة أو نقاط محددة.
- 7- يستفيد المعلم المتدرب من الملاحظات التي وجهت إلى أدائه، فيقوم بإعادة تخطيط الدرس وإعادة عرضه من جديد لمجموعة أخرى من الطلاب.
- 8- يتسم التعليم المصغر بالصدق والأمانة، إذ إنه يبصر المعلم بسليباته قبل أن يقوم بممارستها على طلابه في الصف الذي يقوم بتدريسه (سنقر، 2008، 151).

خطوات التعليم المصغر:

- 1- تزويد المعلم المتدرب بخلفية نظرية حول المبادئ النفسية والتربوية، التي تستند إليها المهارات والأساليب المختلفة لأدائها، مع تبصيره بشروط معينة لاستخدامها بفاعلية.
- 2- إطلاع المعلم المتدرب على نموذج حسي لاستخدام المهارة في موقف تعليمي مصغر، مع تعليقات مسجلة على هذا الأداء، وغالباً ما يكون هذا النموذج مسجلاً تسجيلاً مرئياً أو صوتياً.
- 3- تخطيط المعلم المتدرب لاستخدام المهارة في موقف تعليمي مصغر.
- 4- تنفيذ التعليم المصغر وتسجيله تلفازياً أو صوتياً.
- 5- إخضاع التعليم المصغر للقيم الذاتي عن طريق مناقشة الموجه والزملاء للمهارة التي تتم تأديتها حتى يتمكن المعلم المتدرب من تقويم نفسه.
- 6- تكرار المعلم أداء المهارة إلى حين إتقانها.

7- تدريب المعلم على ربط المهارة المكتسبة مع المهارات الأخرى وفي مواقف أكثر تنوعاً وتعقيداً (سنقر، 2008، 151-152).

ويتضح مما سبق، أنه يمكن استخدام التعليم المصغر كتقنية توجيهية متطورة في ميدان التوجيه التربوي، وذلك من خلال إشراك الموجه التربوي للمعلم في التخطيط المسبق للموقف التعليمي الصفي والمشاهدة الصفية، وذلك بهدف مساعدته على تحسين سلوكه التعليمي وتطوير مهاراته التدريسية، كما يؤدي انخفاض عدد الطلبة وقصر المدة الزمنية للحصة الدراسية إلى تقليل الضغط النفسي المفروض على المعلم في أثناء أدائه التدريسي.

ويرى الباحث ضرورة عدم تقيد الموجه التربوي بأسلوب واحد في التوجيه التربوي، وإن عليه اتباع أساليب متنوعة مع مراعاة الفروق الفردية بين المعلمين للوصول للهدف العام لعملية التوجيه التربوي، وهي تطوير العملية التعليمية التعلمية، إذ إنه ليس هنالك أسلوباً واحداً لنكتفي به في التوجيه التربوي أو يمكن أن يقال عنه إنه أفضل الأساليب، كما أنه قد يستخدم في كل المواقف والظروف، حيث إن كل موقف تعليمي يناسبه أسلوب من الأساليب التوجيهية، كما أنه قد يستخدم في الموقف التعليمي الواحد أكثر من أسلوب، فقد يتطلب الأمر أن يزور الموجه التربوي المعلمين في الصفوف لتشخيص مشكلة تواجههم، وقد يترتب على هذه الزيارة عقد اجتماع عام لهم أو تنظيم ندوة تربوية لمناقشة المشكلة، وقد يتخلل كل هذا قراءات يوجه الموجه التربوي المعلمين إليها، ومن هنا كان لكل أسلوب توجيهي مدى، واستخدامات، ومقومات تحدد مدى فاعليته ونجاحه.

الفصل الرابع تدريب الموجهين التربويين	
أولاً:	مفهوم التدريب.
ثانياً:	أهمية تدريب الموجهين التربويين.
ثالثاً:	أهداف تدريب الموجهين التربويين.
رابعاً:	منطلقات تدريب الموجهين التربويين وأأسسه.
خامساً:	الاحتياجات التدريبية.
سادساً:	أساليب التدريب.
سابعاً:	واقع تدريب الموجهين التربويين في الجمهورية العربية السورية.

الفصل الرابع: تدريب الموجهين التربويين

لما كان البحث الحالي يهدف إلى تصميم برنامج لتدريب الموجهين التربويين على أساليب التوجيه التربوي باستخدام نموذج طلب الموقع (Web Quest) وتقصي فعاليته، فإن الفصل الحالي شكّل إطاراً نظرياً تناول مفهوم التدريب وأهمية تدريب الموجهين التربويين وأساليب تدريبهم وكيفية تحديد الاحتياجات التدريبية لهم، إضافة لعرض واقع تدريب الموجهين التربويين في الجمهورية العربية السورية، سعيًا لتوظيفه في عملية تصميم البرنامج التدريبي، وأدوات البحث المتمثلة في (استبانة تحديد الاحتياجات التدريبية، واستبانة الاتجاهات نحو البرنامج التدريبي المقترح)، وفيما يلي شرحاً مفصلاً لذلك:

أولاً: مفهوم التدريب:

شهدت عملية التدريب التربوي تطوراً كبيراً في العصر الحديث، أسهم فيه نمو الفكر التربوي وظهور العديد من الفلسفات التربوية والنظريات الحديثة، مما جعل مهنة التدريب ذات أصول ووسائل خاصة تضمنت مستويات الأداء المرغوب للمتدرب، والتي اعتبرت سلوكاً يمكن إخضاعه للدراسة والتحليل لأنه يتكون من سلسلة من المهارات المترابطة المعقدة التي يمكن تحليلها ومعرفة مكوناتها، ومن ثم اختيار أفضل الوسائل التعليمية التدريبية المناسبة لها.

ويجد المتتبع لمفهوم التدريب في العديد من الكتب والمؤلفات ذات العلاقة أن الباحثين والمهتمين في هذا المجال يقدمون تعريفات متنوعة ومتعددة إلا أنها تسير عموماً في اتجاه واحد.

فيعرف (الفنيش وزيدان) التدريب على أنه: " نوع من التنظيم والتوجيه والتعاون والمتابعة، بقصد الوصول إلى أهداف معينة تساعد المتدرب على أداء وظيفته على أكمل وجه، والوقوف على كل جديد، كما تساعده على التوافق مع الجماعة التي يعمل معها" (الفنيش وزيدان، 2000، 226).

ويعرفه هندرسون (Henderson) بأنه: "مجموعة الأنشطة الموجهة أساساً لتحسين الأداء

المهني" (عطوي، 2010، 204).

ويعرف (عبد الفتاح) التدريب بأنه: " موقف جمعي يتسم بالتغيير والتعديل في نمط التفكير

والاتجاه والسلوك بما يحقق الفعالية الإيجابية في الأداء " (عبد الفتاح، 2001، 81).

كما يعرف التدريب على أنه: "عملية مخططة ومنظمة ومستمرة تهدف إلى تنمية مهارات وقدرات الفرد وزيادة معلوماته وتحسين سلوكه واتجاهاته بما يمكنه من أداء وظيفته بكفاءة وفعالية" (الخطيب والخطيب، 2006، 301)

ويعرف (السعود) التدريب بأنه: "عملية مخططة تهدف إلى تغيير سلوك المتدرب، وتحسين أدائه، ورفع كفايته الإنتاجية" (السعود، 2007، 133).

ويعرفه (عايش) بأنه: "كل برنامج مخطط ومصمم لزيادة الكفاية الإنتاجية، عن طريق علاج أوجه القصور، أو تزويد الموجهين التربويين بكل جديد من المعلومات، والمهارات، والاتجاهات، بزيادة كفاءتهم الفنية، وصقل خبراتهم التربوية" (عايش، 2008، 174).

كما يعرف التدريب على أنه: "كل نشاط مخطط يرمي إلى تطوير نشاط الفرد والجماعة، ومعلوماتهم واتجاهاتهم وسلوكهم، وهو العملية التي يراد بها إحداث آثار محددة في مجموعة من الأفراد، والتي يمكن عن طريقها مساعدة العاملين ليكونوا أكثر كفاءة ومقدرة سواء في أداء أعمالهم الحالية، أو التي ينتظر قيامهم بها في المستقبل، وذلك بتكوين عادات فكرية وعملية مناسبة" (البستان وآخرون، 2003، 370).

ومما سبق نجد أن التدريب عملية مخططة ومنظمة ومستمرة تهدف إلى تنمية معلومات الفرد ومهاراته بغرض إعداده لأداء عمل جديد أو مسايرة التطورات الحاصلة في عمله الحالي، كما أن أهداف التدريب تتسع لتشمل تعديل اتجاهات الفرد وسلوكه مما يؤدي إلى تطوير أدائه وزيادة إنتاجيته، والتدريب في جوهره عملية لا بد أن تخضع إلى تصميم محكم من أجل أن تحقق الأهداف المتوخاة منها.

وفي ضوء التعريفات السابقة، يعرف الباحث تدريب الموجهين التربويين على أنه: عملية مخططة ومنظمة ومستمرة تهدف إلى تنمية معلومات الموجهين التربويين ومهاراتهم بغرض تمكينهم من أساليب التوجيه التربوي وتجديد جوانب نموهم وتزويدهم بأحدث الاتجاهات والمفاهيم والخبرات المتعلقة بميدان عملهم مما يؤدي إلى تطوير أدائهم وزيادة إنتاجيتهم.

ثانياً: أهمية تدريب الموجهين التربويين:

لما كان المجتمع البشري دائم التجدد وسريع التغير، كان من الضروري أيضاً أن تتجدد معه باستمرار مطالب المهنة، وتستحكم معه بالتالي ضرورة التدريب، ومن المعلوم أن الشخص المدرب هو الذي يستطيع إنجاز أعماله الرئيسية التي يهيمه أداؤها بطريقة أسهل تناولاً وأكثر كفاية وأكثر اقتصاداً مما لو كان غير مدرب.

والمفحص للأدب التربوي يلحظ أن الاهتمام بتكوين الموجهين التربويين إعداداً وتدريباً بدا واضحاً على المستوى الدولي والعربي والمحلي، فقد تناولت العديد من المؤتمرات والندوات والدراسات الدولية والعربية والمحلية موضوع تطوير التوجيه التربوي وتطوير برامج انتقاء الموجه التربوي وإعداده وتدريبه، حيث جاء في تقرير المؤتمر الدولي للتربية في دورته التاسعة والثلاثين في عام (1984) ما يلي: يتمثل دور التوجيه التربوي بصفة أساسية في تقييم النظام التربوي وتقديم الاقتراحات من أجل تحسينه، ولذلك ينبغي أن يكون القائمون بهذه المهام على المستوى العالي اللازم من الإعداد وأن تتوفر لهم الوسائل الضرورية التي تمكنهم من الاضطلاع بها (اليونسكو، 1984، 35).

وعلى المستوى العربي تم عقد حلقة دراسية حول التوجيه التربوي في الوطن العربي بعنوان: "الإشراف التربوي في الوطن العربي - واقعه وسبل تطويره"، وتوصلت الحلقة الدراسية إلى عدة نتائج وتوصيات منها: أن يختار المشرفون التربويون من المعلمين المتفوقين علمياً ومسلِكياً ومهنياً وأن يتم إعدادهم إعداداً يمكنهم من الاضطلاع بمهامهم الريادية وأن تؤمن لهم الفرص لتنمية خبراتهم وكفاياتهم في أثناء الخدمة (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، 1984، 82).

أما على المستوى المحلي فلم يخل مؤتمر تربوي من مقترح أو توصية من أجل تطوير برامج انتقاء الموجه التربوي وإعداده وتدريبه المستمر لكي يكون قادراً على النهوض بالعملية التربوية وتجديد مكوناتها كافة وتطويرها، حيث أقر المؤتمر التربوي الثاني لتطوير التعليم المنعقد في دمشق عام (1998) في مجال الإعداد والتأهيل التوصية الخامسة التي نصت على: إعداد الموجهين التربويين وتأهيلهم لتنظيم الخطط والبرامج وتنفيذها ومتابعتها وتقييمها في كليات التربية (المؤتمر التربوي الثاني لتطوير التعليم، 1998، 102). وكذلك أوصى برفع المستوى التأهيلي للموجهين التربويين الجدد قبل تثبيتهم في ملاك التوجيه من خلال إقامة دورة تأهيلية لمدة عام دراسي (المؤتمر التربوي الثاني لتطوير التعليم، 1998، 108).

ويمكن رد هذا الاهتمام البالغ بتدريب الموجهين التربويين إلى الاعتبارات الآتية:

1- أهمية مسؤولية الموجهين التربويين: فقد زاد في السنين الأخيرة الاعتراف بأهمية مسؤولية الموجهين التربويين حتى غدا التوجيه التربوي أهم حلقة في سلسلة تنظيم التعليم، فهو الذي يضع الخطط والسياسات التعليمية موضع التنفيذ وفي يده مفتاح نجاحها.

2- ازدياد تعقد وظيفة الموجه التربوي: إذ أن انتشار الديمقراطية وميل المعلمين إلى الشعور بالحرية وتقبيد سلطات الموجه التربوي في التأديب والترقية، ونمو مبدأ تفويض السلطة جعل وظيفة الموجه التربوي تتطلب استخدام أساليب ومهارات خاصة وجب التدرب عليها (متولي، 1983، 224).

3- تدارك سوء الاختيار للموجهين التربويين: ذلك أن اختيار الموجه التربوي لا يعني أنه سوف ينجح في عمله، وبالتالي لابد من تزويده بالكثير من المعلومات والمهارات والأساليب التي تمكنه من أداء عمله بفاعلية ولا يتأتى ذلك إلى من خلال التدريب.

4- التطورات المتلاحقة في مجال التوجيه التربوي تحتاج إلى التدريب.

5- إن تدريب الموجه التربوي على عمله يشعره بأهمية هذا العمل، الأمر الذي يعزز احترامه لمهنته وانتماءه لها.

6- إن تدريب الموجه التربوي هو أحد الوسائل الفعالة لرفع مستوى أدائه وتعظيم إنتاجيته (السعود، 2007، 133).

ويتضح مما سبق أن تدريب الموجهين التربويين بشكل مستمر يمثل مسألة حيوية لابد منها، حتى يتمكنوا من مواكبة المستجدات التي تطرأ على العملية التعليمية كافة، ومسايرة التقدم العلمي والتكنولوجي الحاصل في مختلف الميادين، مما يسهم في تحسين نموهم المهني ورفع مستوى أدائهم للأساليب التوجيهية مما ينعكس إيجاباً على مدخلات العملية التعليمية كافة.

ثالثاً: أهداف تدريب الموجهين التربويين:

تتمثل الأهداف التي يرمي التدريب إلى تحقيقها في زيادة المعرفة وإكساب المهارات والخبرات وإحداث تغيرات إيجابية في الاتجاهات، كما أن التدريب لا يقتصر على مجرد تزويد المتدربين بالمعلومات الضرورية بل إنه محاولة لإكسابهم الخبرات والمهارات الجديدة وتغيير سلوكهم، وكذلك تمكينهم من اكتساب القدرة على استخدام الوسائل والأساليب الحديثة بالممارسات الفعلية، وهو بذلك يعمل على التطوير الذاتي للفرد، فيرفع مستوى طموحه وينمي دوافعه ويحدد نظرته للدور الذي يلعبه، ويحسن مستوى أدائه.

وبما أن الهدف من التدريب هو الذي يحدد شكل البرنامج التدريبي والأساليب المستخدمة فيه، فقد يكون الهدف إعداد الموجهين قبل ممارستهم للتوجيه، وقد يكون تطوير مهارات الموجهين وتمييزها، ومن هذا المنطلق يمكن أن نتكلم عن نوعين من التدريب:

1- التدريب قبل ممارسة العمل التوجيهي وإعداد الموجهين التربويين على جميع الأصعدة العلمية والعملية والمسلكية بقصد تأهيلهم للقيام بعملهم المستقبلي.

2- التدريب في أثناء ممارسة العمل التوجيهي: ويهدف إلى إنعاش قدرات المتدرب وتحسين أدائه، وذلك عن طريق إحاطته بما يستجد في ميدان عمله من مفاهيم وخبرات واتجاهات جديدة (السعود، 2007، 134-135).

ويهتم المفكرون في تدريب الموجهين التربويين اهتماماً بالغاً لتحقيق الأهداف الآتية بوجه عام:

1. تنمية قدرات الموجهين التربويين ورفع كفاياتهم.
2. تزويد الموجهين التربويين بالمعلومات والمهارات التي تتطلبها واجبات التوجيه التربوي.
3. توفير مهارات التوجيه التربوي الأساسية مثل تخطيط العمل وعقد المؤتمرات والندوات ومعالجة المشكلات.
4. توفير الشعور بالمسؤولية بصورة فعالة.
5. زيادة الفعالية في اتخاذ القرارات وإجراء الاتصالات والروابط الإنسانية (متولي، 1983، 225-226).

رابعاً: منطلقات تدريب الموجهين التربويين وأساسه:

يورد الكثير من الدارسين والباحثين العديد من المنطلقات والأسس التي ينبغي مراعاتها عند القيام بعملية تدريب الموجهين التربويين والتي يمكن إجمالها كما وردت لدى كل من (سنقر، 2008) و(الصانع، 2006) و(آل فنة، 2002) كالآتي:

1- وضوح وتحديد أهداف برامج التدريب، ويفضل أن تكون مصاغة ما أمكن بلغة السلوك المتوقع عند الموجهين، وأن يحدد الأداء الذي سيتقنه الموجه بعد الانتهاء من البرنامج التدريبي.

2- حسن العلاقة بين المتدرب والمدرّب والذي يكفل الارتقاء بمستوى تدريبه وتحسين واقعه.

3- تلبية الاحتياجات التدريبية للموجهين التربويين، حيث إن برنامج التدريب القائم على تلبية الاحتياجات التدريبية للموجهين التربويين يجعلهم يشعرون بأهمية هذا البرنامج بالنسبة لحياتهم العملية، ويمكنهم من الاضطلاع بأدوارهم المهنية المقبلة.

4- استمرارية عملية التدريب: إن برامج التدريب الحديثة تنظر إلى عملية التدريب على أساس أنها عملية مستمرة تبدأ من التدريب قبل الخدمة وتستمر طوال الحياة المهنية، وأن مبدأ التدريب المستمر تحتمه المتطلبات والأدوار المتغيرة لتحسين العملية التعليمية وتطويرها.

5- لا بد أن يقوم ببرامج تدريب الموجهين التربويين مدربون على قدر عالٍ من الخبرة والكفاءة، والمعرفة الواعية بالأنشطة المطلوبة، وأن يضعوا في اعتبارهم خبرة المتدربين السابقة في مجال عملهم، وفي التدريب بصفة خاصة بحكم مشاركتهم في برامج سابقة.

6- التدريب يجب أن يكون عملياً كلما أمكن، حيث إنه من المبادئ الأساسية لعملية التعليم أن تتم هذه العملية عن طريق الممارسة الفعلية، ولذا ينبغي أن تتضمن برامج التدريب مواقف تطبيقية يمارس من خلالها المتدربون خبراتهم وقدراتهم مما يجعل هذه البرامج مشوقة وواقعية.

7- الرغبة في التدريب يجب أن تنبعث من المتدرب نفسه، بحيث تطرح برامج التدريب بطريقة تشجع على مشاركة الأفراد وتفاعلهم معاً خلال التدريب، وذلك لأنها تخطط بناءً على احتياجاتهم.

8- لابد أن ينقل محور التدريب من مجرد الرتق والترميم إلى الصقل والتشديد ومسايرة أحدث التطورات العلمية والتربوية.

9- أن يكون التدريب عملية تعاونية مشتركة بين الأطراف المعنية والمستفيدة من هذا التدريب وأن تتنوع أساليب التدريب فتشمل الورش الدراسية والتدريبات العملية والمناقشات والدراسات النظامية والدراسات بالمراسلة.... الخ.

10- اعتماد طريقة منهجية في تقويم التدريب ومتابعة المتدربين بعد التدريب، لرصد التغيرات الحاصلة في مستوى أدائهم، ومقدار إنتاجيتهم.

11- التركيز على نقل أثر التدريب بصورة فعالة إلى الميدان وذلك بتشجيع المتدرب على تطبيق المهارات المكتسبة من التدريب في أداء عمله والعمل على توفير التسهيلات اللازمة له وإقناعه أن ذلك التطبيق يساعد على حل مشاكل العمل. كما أن انتقال أثر التدريب هو المحك الأساسي للتعلم والمؤشر الفعلي لنجاح البرنامج التدريبي في تحقيق أهدافه.

12- ارتكاز برامج تدريب الموجهين التربويين على استراتيجيات التوجيه التربوي وآليات العمل الحديثة في مجال التوجيه، مما يحقق نجاح الموجه التربوي في عمله.

13- توافر مستلزمات التدريب والبيئة الإشرافية اللازمة والحوافز المناسبة لتشجيع المتدربين على الالتحاق ببرامج التدريب (سنقر، 2008، 376-377، الصانع، 2006، 7-15، آل فنة، 2002، 6-7).

خامساً: الاحتياجات التدريبية:

تعد الاحتياجات التدريبية الأساس الذي يساعد النشاط التدريبي على تحقيق أهدافه، وتقاس فاعلية أي برنامج تدريبي بمدى قدرته على تحديد الاحتياجات التدريبية وتحقيقها.

1- مفهوم الاحتياجات التدريبية:

تناول العديد من الباحثين والدارسين في مجال التدريب موضوع الاحتياجات التدريبية فقد عرفها (الطعاني) بأنها: "معلومات ومهارات واتجاهات وقدرات فنية وسلوكية يراد إحداثها أو تغييرها أو تعديلها أو تتميتها لدى المتدرب، لتواكب تغييرات معاصرة، أو نواحي تطويرية" (الطعاني، 2007، 30).

وتعرف الاحتياجات التدريبية بأنها: مجموعة التغييرات والتطورات المطلوب إحداثها في معلومات الموجهين التربويين وخبراتهم ومعارفهم ورفع كفاياتهم ومهارتهم واتجاهاتهم وسلوكهم، بناء على احتياجات ظاهرة يتطلبها العمل، أو هي نقص في المعلومات والمهارات والاتجاهات تعرقل سير العمل، وسير السياسة العامة للأجهزة، وتحديد الاحتياجات التدريبية يعد الأساس الذي يقوم عليه التدريب السليم بهدف تحقيق الكفاية وحسن الأداء، وفي ضوء تحديد الاحتياجات التدريبية وحدها ينبغي تصميم البرنامج التدريبي (الشهري، 2013، 94).

ويمكن النظر إلى الاحتياجات التدريبية على أنها: " التخصص النوعي في الأداء (Martin, 1996, 4).

ويعرفها عليوة (2001) بأنها: "مجموعة التغيرات التي يجب إحداثها في معارف الموجه التربوي ومهاراته واتجاهاته بغرض إشباع رغبة أو حاجة ما، والتي يمكن اكتسابها من خلال خبرات التعليم" (عليوة، 2001، 23).

وتُعرف الاحتياجات التدريبية على أنها: "الفجوة القائمة بين النتائج الحالية والنتائج المرجوة أو المرغوبة" (Kaufman, 1982, 12).

وتعرف أيضاً بأنها: "مجموعة التغيرات المطلوب إحداثها في معلومات وخبرات الموجهين التربويين، والتي ينبغي أن تحتوي عليها برامج التدريب المقدمة لهم لرفع مستوى أدائهم" (علي، 2002، 116).

ويعرفها عايش (2008) بأنها: "الفرق بين واقع المتدربين وبين المتوقع، وتبرز الحاجة التدريبية عند مقارنة واقع الأداء الحالي للوظائف بالأداء المتوقع أو المنشود" (عايش، 2008، 178) ومما سبق يعرف الباحث الاحتياجات التدريبية على أنها: مجموعة المعلومات والمهارات والتي بينت نتائج استبانة تحديد الاحتياجات التدريبية حاجة الموجهين التربويين للتدريب عليها من وجهة نظرهم، والتي ينبغي أن يحتوي عليها البرنامج التدريبي المقدم لهم لرفع مستوى أدائهم لأساليب التوجيه التربوي الضرورية لتحسين النمو المهني للمعلمين.

2- أهمية تحديد الاحتياجات التدريبية:

تشير الأدبيات التربوية إلى أن النشاط التدريبي يتركز بصفة أساسية على مدى الدقة والموضوعية في تحديد الاحتياجات التدريبية المناسبة لتنمية المعارف والمهارات والاتجاهات المختلفة للأفراد و تطويرها وترجمة هذه الاحتياجات إلى سياسات و برامج تدريبية تحقق الأهداف الأساسية لهذا النشاط (عليوة، 2001، 23)، إذ يعتمد نجاح التدريب أساساً على تحديد الاحتياجات التدريبية اللازمة للعاملين المطلوب تدريبهم، وهناك نقاط تؤكد أهمية تحديد الاحتياجات التدريبية، وهي:

2-1- إن تحديد الاحتياجات التدريبية يعد مؤشراً يوجه التدريب توجيهاً صحيحاً، ففي ضوء ذلك يتم تحديد الأهداف التدريبية، وتصميم محتوى البرنامج التدريبي ونشاطاته، وتقويم البرنامج التدريبي.

2-2- يوضح تحديد الاحتياجات التدريبية الأفراد المطلوب تدريبهم، ونوع التدريب المطلوب والنتائج المتوقعة منهم.

2-3- يوفر تحديد الاحتياجات التدريبية الكثير من الجهد والوقت والمال (عطوي، 2010، 212، الأحمد، 2011، 124).

2-4- تولد دافعية ذاتية تمد الشخص بقوة تدفعه لسد هذا الاحتياج، وإرضاء حاجاته (الخطيب والخطيب، 2006، 46).

كما أنه من أكثر المسلمات قبولاً في الأوساط التدريبية، المقولة التي تقرر بأن التدريب يجب أن يصمم ليقابل الاحتياجات التدريبية، وإن النشاط التدريبي يهدف إلى تلبية الاحتياجات التدريبية. لأن حصر الاحتياجات التدريبية يمثل محور الارتكاز الذي تبنى حوله الخطط والبرامج التدريبية من منظور أن التدريب يهدف في الدرجة الأولى إلى إشباع احتياجات معينة، وهكذا فإن عملية تحديد الاحتياجات التدريبية هي الأساس في عمليات التدريب، وبمقدار الدقة والكفاءة في تحديد هذه الاحتياجات تكون فاعلية وكفاءة البرنامج التدريبي الذي يتم تصميمه لتلبية تلك الاحتياجات.

3- طرائق تحديد الاحتياجات التدريبية:

وفي ما يأتي أهم الطرائق لجمع البيانات والمعلومات اللازمة لتحديد الاحتياجات التدريبية:

3-1- الاستبانة:

وهي عبارة عن استمارة تحدد فيها عدة أسئلة واضحة وصريحة يجيب عنها الموجهون التربويون، وينبغي أن تكون طريقة الإجابة عن الأسئلة سهلة وعلى هيئة إشارات أو علامات يتم وضعها في المكان المخصص لها حتى يسهل حصرها وتبويب بياناتها، ومن مزايا الاستبانة أنها يمكنها الوصول إلى أكبر عدد من المستفيدين في أقصر وقت ممكن، وقليلة التكاليف، ومن عيوبها صعوبة إعدادها، إذ تحتاج إلى متخصص بالبحث (الطعاني، 2007، 35-36).

3-2- الاختبارات:

تستخدم الاختبارات عادة في مجال التدريب لغايتين أساسيتين، الأولى كوسيلة لتحديد الاحتياجات التدريبية للمتدربين، والثانية لتقويم العملية التدريبية، ويستفاد منها كأداة لتحديد وتشخيص أوجه القصور في الأداء مما يساعد في تخطيط العمليات التدريبية مستقبلاً، وهي نوعان إما أن تكون شفوية أو تحريرية، ومن مزاياها أن نتائجها سهلة المقارنة والتسجيل. ولكن من عيوبها أنه من الصعب وجود اختبارات مناسبة لمواقف عملية معينة، كما أن الاختبارات المقننة في موقف معين لا تصلح في مواقف أخرى، كما تعطي مؤشرات عامة ولا يمكن اعتبارها نهائية في تقويم أداء الفرد (الطعاني، 2007، 36-37، بشاره، 1996، 122-123).

3-3- تقويم الأداء:

لقد قامت معظم المؤسسات بإنشاء نظم لتقويم الأداء كوسيلة لضمان تحقيق الحد الأدنى لمعايير الأداء وأساساً لمكافأة الأداء الذي يتعدى الحد الأدنى، ويمكن أن توفر المعلومات التي يمكن الحصول عليها من تحليل تقويم الأداء أساساً يمكن الاعتماد عليه في تحديد الاحتياجات التدريبية، حيث يتضمن أي تقويم للأداء ملاحظات تتعلق باحتياجات التدريب والتطوير للعاملين، بالإضافة إلى ملاحظات أو تقويمات عن أداء واجبات الوظيفة ومهامها، وتحدد النظم الجيدة الفجوات أو الانحرافات بين الأداء الحالي ومستوى الأداء المطلوب أو المرغوب فيه. ويتميز هذا الأسلوب بتوفير بيانات كمية، وأن جمع البيانات لا يكون مكلفاً (تريسي، 1990، 94).

3-4- تحليل المشكلات:

من أهم وسائل نجاح البرنامج التدريبي أن يتم تحليل مشكلات العمل أو الإنتاج ومعرفة السبب الحقيقي للمشكلة، وغالباً ما يساهم التدريب في علاج هذه المشكلات بكفاءة، وعند إجراء عملية تحليل المشكلات، يجب أن يتم تتبع خطوات العمل الذي نتجت فيه المشكلة، والتعرف إلى المراحل التي قد تكون سبباً فيها، كما يجب دراسة المشكلة مع الأفراد المعنيين بها ودراسة آرائهم في أسبابها وكيفية علاجها مع تحديد الإجراءات اللازمة لحلها. ومن مميزات هذه الطريقة أنها تزيد من التفاهم والاتفاق بين الرؤساء والمرؤوسين والربط بين وجهات النظر المختلفة، كما تعتبر وسيلة جديدة لتدريب الجماعات والتعرف على احتياجاتهم وآرائهم المتعلقة بالتدريب، إلا أن هذا الأسلوب يستنفد وقتاً طويلاً ويحتاج إلى تكاليف كبيرة (الخطيب والخطيب، 2001، 260).

3-5- آراء الموجهين التربويين:

يعد الموجه التربوي الأقدر على تحديد نوع التدريب الذي يحتاج إليه، وإن أخذ آراء الموجهين التربويين في أنواع التدريب التي يحتاجونها يجعلهم يقبلون على التدريب، الأمر الذي جعل هذه العملية تساعد على رفع معنويات المتدربين بدرجة كبيرة (الخطيب والخطيب، 2006، 308).

3-6- المقابلة:

وهي عبارة عن لقاء يتم بين المسؤولين عن التدريب والمتدربين، بهدف التعرف على احتياجاتهم التدريبية، وينبغي على المسؤول عن المقابلة أن يحدد الأسئلة بالدقة التي تحقق الأهداف، كما ينبغي أن يستمع للمتدربين وأن يتيح لهم الفرصة الكافية لإبداء آرائهم بحرية، ولا يستنتج الإجابات عشوائياً، ومن مزايا المقابلة أنها تعطي المتدربين فرصة كافية لإبداء الآراء وتقديم الاقتراحات، كما تعطيهم الحرية لإظهار شعورهم بالمشكلات وأسبابها وطرائق حلها. ومن عيوب المقابلة أنها تتطلب وقتاً طويلاً، ولا يمكن تطبيقها إلا على عدد محدود من المتدربين، وقد تفرز المقابلة نتائج يصعب تطبيقها أو تحديدها، وقد تخرج بعض المتدربين وتضعهم في مأزق (الطعاني، 2007، 36).

3-7- الاستشاريون:

تلجأ المؤسسة إلى استشارة جهات خارجية متخصصة تشمل المراكز التدريبية للمساعدة في الكشف عن الاحتياجات التدريبية التي يحتاجها الأفراد (الخطيب والخطيب، 2006، 309).

3-8- الدراسة التقييمية لسجلات الأداء وتقارير العمل:

ومثل هذه الدراسة تظهر مشاكل الأداء بوضوح تام كما تقدم أحسن الحلول لمواجهتها، إن القراءة المتفحصـة للتقارير التي تكتب عن الموجهين التربويين تكشف بلا شك عن مواطن القوة في أدائهم فتعزز ومواطن الضعف فتعالج، وفي ضوء ذلك يتم التحديد الدقيق للاحتياجات التدريبية للموجهين التربويين (طعيمة، 2006، 140، الأحمد، 2011، 127).

ومما سبق نجد أنه هناك أساليب متعددة لتحديد الاحتياجات التدريبية للموجهين التربويين ولكل أسلوب ميزاته وسلبياته، وقد اعتمد الباحث على الاستبانة كأداة لتحديد الاحتياجات التدريبية للموجهين التربويين المتعلقة بأساليب التوجيه التربوي، بغية تصميم برنامج تدريبي لتلبية تلك الاحتياجات.

سادساً: أساليب التدريب:

تعددت أساليب التدريب وتنوعت، حيث تختلف أساليبه باختلاف البرامج المقدمة، فكل برنامج أهدافه ومحتواه والتي تعد أساساً في اختيار أسلوب التدريب الملائم، كما أن مدى توافر المصادر التدريبية من مدربين، ومعدات وأجهزة وقاعات تعد عاملاً آخر في تحديد أسلوب التدريب.

وينظر إلى الأسلوب التدريبي على أنه الطريقة التي تستخدم لنقل المادة التدريبية من المدرب إلى المتدرب بصورة توضح الأثر المطلوب (القحطاني، 2005، 144).

وإذا أريد لأي برنامج تدريبي النجاح، فلا بد أن يعتمد التخطيط له ضرورة استخدام عدة أساليب يستعان بها في التدريب، وذلك لأن تنوع أساليب التدريب يساعد على جودة التدريب والارتقاء بمستواه (البستان وآخرون، 2003، 378).

- معايير اختيار أساليب التدريب:

يمكن اختيار أساليب التدريب المناسبة وفقاً للمعايير الآتية:

1- الارتكاز على مبادئ التعلم والتعليم والتي أثبتت فعاليتها أثناء التدريب مثل إثارة الدافعية،

والتعزيز ووضوح المعنى، واستدعاء الثقة بالنفس ... إلخ

2- أهداف البرنامج التدريبي.

3- ملاءمة أساليب التدريب لاحتياجات المتدربين وإسهامها في حل مشكلاتهم.

4- حجم المتدربين.

5- توافر الإمكانيات المادية والأطر البشرية المدربة.

6- الزمن المخصص للتدريب.

7- محتوى المادة التدريبية (عطوي، 2010، 224- 225).

وهناك أساليب كثيرة ومتنوعة يمكن أن تستخدم لتدريب الموجهين التربويين ومنها الآتي:

1- المحاضرة:

يعد أسلوب المحاضرة من أقدم الأساليب التدريبية وأوفرها مادياً، وهي تستخدم لتغطية جانب المعارف والمعلومات في تأهيل المتدربين، وقد تصاحب المحاضرة بعض العروض التوضيحية، وقد يعقبها حوار مفتوح تطرح من خلاله الأسئلة والمناقشات، ومن الضروري أن يعقب المحاضرة ورشة عمل يتدرب المشاركون خلالها عملياً على تطبيق ما تم مناقشته نظرياً (Eye, et, al, 1971, 30). وحتى يتيسر للمحاضرة النجاح، لابد من الإعداد المسبق لها، والتدرج في عرض المعلومات والحقائق، وإثارة اهتمام المتدربين من خلال طرح الأسئلة التي تساعد على تنبيه التفكير وإثارة دافعية التعلم والمناقشة. ومن المآخذ على أسلوب المحاضرة أنه ضعيف الأثر في تكوين المهارات، كما أن هذا الأسلوب لا يحقق مبادئ علم النفس التربوي التي تؤكد على أهمية النشاط الذاتي في عملية التدريب، ولكن يمكن الاستفادة منه إذا صاحبها استخدام وسائل الإيضاح من رسوم وأشكال وأفلام توضيحية مع العرض والشرح والتحليل، وإعطاء الوقت الكافي للتطبيقات العملية (رفاعي، 2009، 132).

2- الندوات التدريبية:

تعد الندوات التدريبية أحد الأساليب التدريبية المفيدة في تدريب الموجهين التربويين، إذ تتمحور الندوة في الغالب حول موضوع معين أو مشكلة معينة، وتشترك فيها فئتان، تضم الأولى المختصين أو المهتمين الذين يقدمون وجهات نظرهم حول موضوع الندوة، بينما تضم الثانية المتدربين، وغالباً ما يكون موضوع الندوة ذا أهمية لدى المتدربين وذلك بوجود حاجة تدريبية لديهم ويسمح هذا الأسلوب للمشاركين الاستيضاح عما يستوعبوه والتعليق على الأفكار المطروحة، كما يساعد على بلورة أفكار تتسم بالنضج والوضوح، والمساهمة في تطوير المفاهيم المطروحة للنقاش (خالد ، 2006 ، 131).

3- المناقشة:

تستخدم المناقشة عادة لتنمية المهارات المعرفية والتأثير الإيجابي في انطباعات المتدربين وحل المشكلات، وهي من الوسائل المعتمدة في التدريب على التعاون الجمعي الخلاق والاشتراك الإيجابي الفعال في برامج التدريب، حيث تقسم الفئة التي تتلقى التدريب إلى مجموعات صغيرة، وتقوم كل مجموعة بمناقشة فكرة أو موضوع، أو يقوم أفراد المجموعة من المتدربين بمناقشة مفصلة أو واقعية للوصول إلى الحل المناسب، ويعطي أسلوب النقاش الفرصة لتبادل الخبرات والآراء وتلقيح الأفكار بين المتدربين، وحتى تؤدي المجموعة دورها بفاعلية، يجب أن يكون أحد أعضائها مقررًا لها ليدير النقاش (ناصر، 2001، 15).

4- الورشة الدراسية:

وهي عبارة عن تنظيم تعاوني يسهم فيه عدد كبير من الموجهين التربويين، له إمكانيات بشرية وفنية، ووفرة من المتخصصين تحت إشراف هيئة أو معهد تربوي من أجل دراسة المشكلات التي تهم الموجهين التربويين أو تمس جانباً من جوانب العملية التربوية، كالمناهج والإدارة والتوجيه والإرشاد ونظم التعليم (عايش، 2008 ، 183)، وتستخدم في ذلك بعض المواد الدراسية والوسائل السمعية البصرية والتجارب العلمية والتربوية (الأحمد، 2011، 168)

ويركز هذا الأسلوب على الناحية العملية والدراسة التطبيقية، ومن أبرز مميزاتها أنها تعاونية تزيد من قدرات الموجهين التربويين على العمل الجماعي وتساعدهم على التقويم المستمر، كما أنها تهدف إلى ربط النظرية بالتطبيق.

5 - دراسة الحالة:

وهو أسلوب حديث يعتمد على تطبيق المعلومات الإدارية في المواقف الفعلية، والحالة هي وصف معبر ومماثل للحقيقة في كلمات وأرقام لموقف فعلي في الإدارة (عابدين، 2001، 119). ولذلك تعتمد هذه الطريقة على ضرورة وجود مشكلة أو ظاهرة أو حالة عملية مطلوب وضع الحلول والتوصيات لها، من خلال مناقشتها بين مجموعة المتدربين من ناحية والمدرّب من ناحية أخرى وتتميز هذه الطريقة بفاعليتها العالية لما توفره من قدرٍ عالٍ من المشاركة من جانب المتدربين، كما أنها تعمل على تنشيط الأفكار وتنمية القدرة على تحليل المشكلات ووضع البدائل المختلفة تمهيداً للمفاضلة بينها، وهي بذلك تتفق مع الأسس والأصول العلمية للبحث العلمي. ومما يؤخذ على هذه الطريقة أنها لا تصلح إلا في ظل الأعداد المحدودة للمتدربين، وكذلك قد يتطلب وضع حلول لإحدى المشكلات وقتاً كبيراً وهو الأمر الذي لا يتوفر بسهولة (القحطاني، 2005، 151).

6- التدريب المصغر:

وهو أسلوب يساعد الموجه التربوي على إجراء تحليل علمي لسلوكه التوجيهي ويمتاز بأنه يقدم للموجه التربوي تغذية راجعة فورية، كما يساعده في الوصول إلى مستوى الإتقان المطلوب، وهو أسلوب يلائم الموجه التربوي من حيث قلة الوقت الذي يحتاجه في تنفيذه (سنقر، 2008، 386).

7- تمثيل الأدوار:

يعتمد هذا الأسلوب على قيام المدرّب بتصور موقف معين أو حالة أو مشكلة، وبالتالي إعطاء كل فرد من المتدربين دوراً في هذا الموقف، ويتابع كل من المتدربين بدورهم تصرفات زملائهم ويقومون بإعطاء آرائهم حول طريقة أداء الدور، ويوجه المدرّب نحو التصرفات السليمة والسلوك المرغوب، ويستخدم هذا الأسلوب في التدريب على القيادة الإدارية وتدريب الموجهين وغيرها من المجالات التي تتطلب تنمية المهارة والتعامل مع الآخرين، ويعتبر أسلوب تمثيل الأدوار مفيداً عند الرغبة في التدريب على مهارات سلوكية معينة (الموسوي، 2004، 201).

8- الزيارات الميدانية:

تساعد الزيارات الميدانية على ربط الموضوعات النظرية التي تعلمها المتدرب بالواقع العملي. والزيارات الميدانية عبارة عن زيارة تربوية لمؤسسة أو مشروع، وفي هذه الزيارة يخطط لها بهدف الاطلاع المباشر. وتستخدم الزيارات الميدانية لإنجاز ما يأتي:

8-1- الحصول على معلومات أولية هامة وملاحظة أمور على أرض الواقع لا يمكن جلبها للدارسين.

8-2- استثارة الاهتمام والعناية بالأمور التي تحتاج إلى دراسة.

8-3- الوقوف على نتائج ممارسة أسلوب معين أو سير العمل في التنفيذ.

8-4- الربط بين النظرية والتطبيق (الشيخ، 1999، 95).

ويعطي هذا الأسلوب الموجهين التربويين الفرصة لمشاهدة المواقف والحقائق كما تقع فعلاً، والتعرف على بعض الممارسات والمشكلات من واقع العملية التعليمية، إضافة إلى إمكانية تطبيق بعض ما شاهدوه إذا توافرت له الظروف المناسبة، كما يفيد في إكسابهم مهارات في مقارنة المشكلات ومناقشتها في الجلسة التدريبية وخارجها.

9- المباريات التدريبية:

تشير المباريات التدريبية إلى استخدام موقف تدريبي يشابه مواقف العمل الطبيعية التي يعمل بها المتدربون، ويقوم كل عضو من أعضاء البرنامج التدريبي بدور معين في ذلك الموقف، ويمكن تصوير هذه الطريقة في أحد صورها كما يلي:

9-1- تُقسم المجموعة المشتركة بالبرنامج التدريبي إلى مجموعتين متنافستين يمثل كل منها منظمة أو قسم معين.

9-2- تقوم المجموعتان بتحديد المشكلة المراد مناقشتها أو تحليلها في الاجتماع.

9-3- تختار كل مجموعة مديراً لها يكون بمثابة مدير المنظمة المقترحة أو القسم المعين، كما تحدد مراكز بقية الأعضاء.

9-4- تقوم المجموعتان بدراسة وتحليل الموضوعات المطروحة في صورة مناقشة مفتوحة، وحوار وجدل ونقد بالشكل الذي يؤدي إلى قرارات معينة.

9-5- يقوم المدرب بعد الانتهاء من المشكلة بنقد وتحليل كل ما جرى في الاجتماع بما في ذلك القرارات التي أصدرتها كل مجموعة (السالم وصالح، 2006، 147).

10- الدورات التدريبية:

وهي من الأساليب الهامة في التدريب التربوي لما لها من أثر فعال في إثراء حصيلة المتدربين في مجال مهنتهم وإمدادهم بالجديد والمبتكر من أفكار تربوية حديثة. وتمنح الدورات التدريبية الفرصة للموجهين التربويين في تحقيق نموهم المهني، وذلك بفسح المجال لهم بالتدريب في أثناء الخدمة، والانخراط في برامج ودورات تتناول عدة مجالات حسب الاحتياجات التدريبية المطلوبة، ليتمكنوا فيما بعد من تدريب المعلمين وتحسين العملية التعليمية وتطويرها (الحري، 2006، 30).

11- أسلوب التدريب باستخدام التعليم المبرمج:

يعد هذا الأسلوب طريقة للتعليم الذاتي ويعتمد على التفاعل المباشر بين المتدرب وبين المادة التدريبية، إذ يعتمد المتدرب على نفسه في تعلم مهارة سبق تحديدها أو معلومات أعدت من قبل دون مساعدة من مدرب ومن خلال الاستجابات المتكررة تتم عملية تعزيز التعلم. ويتطلب إعداد التعليم المبرمج القدرة على تحليل المادة التدريبية وتجزئتها إلى وحدات صغيرة بحيث ترتب بطريقة منظمة تتدرج في صعوبتها حتى تصل إلى الوحدة الأكثر صعوبة، وكلما كانت الوحدات التدريبية قصيرة كلما كان ذلك أدعى للمتدرب على استيعابها والإجابة عن أسئلتها، وهذا مما يشجع على أن يكتشف صحة إجابته وبشكل فوري مما يعزز لديه عملية التعلم، كما أن إعداد المادة التدريبية وفق هذه الطريقة يمكن كل متدرب من أن يسير وفق قدراته وإمكاناته الذاتية (الخطيب والعنزي، 2008، 27).

12- التدريب باستخدام أسلوب النظم:

وهو تدريب يقوم على تحليل أهداف البرنامج التدريبي إلى أجزائه، وتحليل محتوى المنهاج التدريبي والنشاطات المختلفة التي تدخل في عمليات تدريب الموجه التربوي، وتحديد عناصر الموجه

التربوي الخبير ووضع مواصفات له من حيث قدرته على القيادة والتوجيه بجدارة وأهلية، ودور البرنامج التدريبي في النمو الذاتي للموجه ونمو قدرته على القيادة بحيث يصبح له في النهاية المطاف أسلوبه التوجيهي الخاص به.

ومن ميزات التدريب باستخدام أسلوب النظم أنه يزود الموجه التربوي بمعارف ومهارات متكاملة للعملية التوجيهية بحيث تساعد الموجه التربوي على اختيار البدائل المناسبة (سنقر، 2008، 388)

13- التدريب الذاتي:

وهو نشاط يقوم الفرد به مستمداً وجهته من رغبته الذاتية، واقتناعه الداخلي، بهدف تنمية استعداداته وإمكاناته وقدراته مستجيباً لميوله واهتماماته، بما يحقق تنمية شخصيته، وتكاملها، والتفاعل الناجح مع مجتمعه عن طريق الاعتماد على نفسه، والثقة بقدراته في عملية التعليم والتعلم مدى الحياة، وبعد من أحدث الاتجاهات الجديدة في التدريب التربوي، إذ أصبح الاعتماد على الذات هو الأساس في التدريب (سنقر، 2008، 389).

حيث يقوم المتدرب بجمع المادة التدريبية وتحليلها وتفسيرها من خلال برنامج تدريبي يعتمد على مصادر متعددة مثل المراجع والكتب أو عن طريق حقيبة تدريبية والتي تتضمن الأهداف والمديولات والوسائل التعليمية وأدوات التقويم، إذ يتعلم المتدرب ذاتياً ويقوم نفسه بنفسه، ثم يكتب تقريراً عما مر به من خبرات وصعوبات واجهته وكيفية التغلب عليها (رفاعي، 2009، 137).

ومع التطور التكنولوجي والتقني الذي يشهده العصر وظهور الشبكة العنكبوتية أصبح لزاماً على الأنظمة التربوية ضرورة الاستفادة منه في تدريب الموجهين التربويين، وحفزهم على تدريب أنفسهم بأنفسهم وتحصيل العلوم المختلفة ذاتياً من خلال شبكة الإنترنت، والأقراص، والكتب، والأفلام التعليمية لتحقيق لهم التنمية المهنية المستمرة مدى الحياة، مما يمكنهم من التعلم المستمر، واستقصاء المعلومات من مصادرها المختلفة وتوظيفها في العملية التعليمية.

وهذا يتطلب تنمية مهارات الموجه التربوي على استخدام شبكة الإنترنت والتجول في الصفحات الإلكترونية والبحث عن معلومات محددة من خلال محركات البحث ونقل الملفات، إلى جانب تدريب الموجه التربوي على تصميم وإنشاء المواقع على شبكة الإنترنت، لنشر المعلومات والاستفادة من مصادر المعرفة المتاحة، ويمكن من خلال المواقع والمنتديات أن يتم التواصل المباشر بين الموجه التربوي والمعلمين.

ومن خلال العرض السابق نجد أن أساليب التدريب تنوعت وتكاملت مع بعضها البعض، فمنها أساليب تدريب نظرية، ومنها أساليب تدريب عملية، ومنها ما يعتمد أيضاً على التدريب الذاتي، وهذا ما يمكن من اختيار الأسلوب الأنسب لتدريب الموجهين التربويين حسب البرنامج التدريبي، ووفق ظروفهم واحتياجاتهم التدريبية، وقد اعتمد الباحث في تدريب الموجهين التربويين على التدريب النظري القائم على التدريب الذاتي باستخدام نموذج طلب الموقع (Web Quest)، والتدريب العملي المتمثل في مهارات اتخاذ القرار والمهارات التنظيمية، والبيان العملي لأداء للكفاية، ومجموعات العمل التعاونية، والورش التدريبية.

سابعاً: واقع تدريب الموجهين التربويين في الجمهورية العربية السورية:

يعد التدريب المحور الذي تدور حوله عملية التنمية في المجتمع، والأداة المثلى لتحقيق الكفاءة الأفضل في التعليم، ونظراً لأهمية المكانة التي يحتلها الموجه التربوي وخطورة الأدوار المطالب بها، مما جعل من اختياره وإعداده وتدريبه المستمر أمراً جوهرياً يرتبط به نجاح الموجه التربوي أو فشله في أداء مهمته والقيام بمسؤولياته.

ولذلك تولي وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية اهتماماً ملحوظاً بالتوجيه التربوي وتجديد أجهزته وتطويرها، لما له من دور هام في تقويم العملية التربوية في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي ومتابعة الأهداف العامة للتربية في القطر والأهداف الخاصة لمرحلة التعليم الأساسي، إلى جانب دوره في إكساب التلاميذ العادات الصالحة والصفات المثلى وتكوين الاتجاهات القويمة فيهم وتنمية مهاراتهم وقدراتهم واستعداداتهم الجسمية والفكرية والفنية (سنقر، 2008، 442). حيث نعمل وزارة التربية إلى انتقاء الموجهين التربويين من بين المعلمين والمديرين المتميزين وتشترط تمتعهم بالعديد من الصفات الشخصية والعلمية والمسلكية، فقد نص النظام الداخلي لوزارة التربية: على ضرورة تمتع المرشح لوظيفة موجه تربوي بالأهلية والكفاءة والخبرة، إلى جانب اشتراكه بإحدى دورات الإدارة المدرسية، بالإضافة إلى اتباعه دورة مشرف وحدة طليعية (وزارة التربية - الجمهورية العربية السورية، 1988، 496).

أما بالنسبة لإعداد الموجهين التربويين فقد خصصت الوزارة منذ بداية السبعينات برامج لإعداد الموجهين التربويين، بحيث تساعد تلك البرامج التدريبية على تطوير أساليبهم في أداء مهمتهم التربوية

القيادية في مجال تقويم أداء المعلمين وتطويره، وتعميق خبراتهم الوظيفية وإكسابهم الاتجاهات والمهارات اللازمة للوصول إلى مردود تربوي أفضل (سنقر، 2008، 470).

ولما كانت وزارة التربية تلزم الموجه التربوي المعين حديثاً باتباع دورة تدريبية، لذلك فهي غالباً ما تدرج ضمن خططها التدريبية السنوية إقامة دورة تدريبية للموجهين التربويين الجدد بهدف تعزيز خبراتهم التربوية، وتشمل الدورة التدريبية موضوعات تربوية عامة وخاصة تتعلق بالأهداف السلوكية وطرائق التعليم والتقويم، وموضوعات مسلكية عن التوجيه واللائحة التوجيهية والتنظيم المدرسي (ناصر، 2001، 244). إضافة إلى عدد من الموضوعات التربوية المعاصرة كالتربية السكانية والبيئية والمرورية والصحية (وزارة التربية - الجمهورية العربية السورية، 2002 ب)، إلى جانب تطبيقات عملية تتمثل في زيارة المدارس وحضور دروس فعلية، وصناعة الوسائل التعليمية وكيفية استخدامها، وإجراء التجارب المخبرية والتشريح وغير ذلك من الموضوعات، وغالباً ما تنتهي الدورات بقاء حوار بين المسؤولين وأجهزة التخطيط والمناهج من الوزارة من جهة، والقائمين على التطبيق والمتابعة في الميدان والذين يشكلون بحق شرايين الجسم التربوي التي تصل بين رأسه وأبعد نهاياته من جهة أخرى، وتسعى وزارة التربية جاهدة لتطوير مضمون تلك الدورات مما يحقق أفضل النتائج، ويتم تعديل مناهج الدورات التدريبية باستمرار فيما يتعلق بزيادة المحاضرات أو تعديل البرامج العملية أو الدروس النموذجية بناءً على دراسة ميدانية يقوم بها المخططون التربويون في ضوء آراء الدارسين واقتراحاتهم (سنقر، 2008، 470-471).

وإذا كانت وزارة التربية تعنى بإعداد الموجهين التربويين وإحاقهم بدورة تدريبية أولاً تعرفهم من خلالها بأهداف التوجيه التربوي ومجالاته وطرائقه، فإنها تحرص لاحقاً على متابعة تدريبهم بإقامة برامج تدريبية تجديدية ونوعية في المواد، وهي دورات تقام بهدف إكساب هؤلاء الموجهين مهارات وخبرات علمية وتربوية في مواد محددة كاللغة العربية والرياضيات والعلوم، نظرية وعملية، وهي دورات مركزية تقام في مركز إحدى المحافظات سنوياً لمدة أسبوعين لكل منها، وتتم خلال العطلة الصيفية (ناصر، 2001، 245). وذلك لتجعلهم قادرين على الأخذ بأيدي معلمهم نحو الارتقاء بمستوى أدائهم للحصول على أفضل مردود تربوي ممكن (سنقر، 2008، 446)، وتقتصر وزارة التربية السورية في تطوير معارف الموجهين التربويين على الدورات التدريبية المألوفة فقط، ولا تستخدم طريقة التدريب بالمراسلة أو النشاطات أو الدراسات أو المشاغل التربوية وسواها.

وإذا عرفنا أن الموجه التربوي ينتقى غالباً من المديرين الذين أثبتوا كفاءة وخبرة وإدارة ناجحة خلال عملهم في مدارسهم، وأن هؤلاء المديرين يشتركون غالباً بدورات تدريبية تقيمها وزارة التربية للمديرين إلى جانب الدورات التدريبية التي اتبعوها أثناء كونهم معلمين، أدركنا أن أكثر الموجهين التربويين في الجمهورية العربية السورية قد اشتركوا في خمس دورات كحد أدنى وهي: دورة الإدارة المدرسية، ودورة التوجيه التربوي، إلى جانب برنامج التدريب المستمر، ودورات الطلائع ودورات المواد والصفوف، وأن هناك بعض الموجهين التربويين قد اشتركوا بدورات تثقيفية تربوية أخرى مما يعزز إتقانهم للعمل التوجيهي. ومع ذلك فإن ثقافة الموجه التربوي السوري تبقى مقتصرة على ما يقدم له من مواد ضمن الدورات المحلية، وإن هذا يقصر معرفة الموجه التربوي فلا يدرك طرائق التوجيه في دول العالم مثلاً، ويضعف معرفته بأساليب التوجيه التربوي الحديثة، وربما كان السبب في عدم إشراك الموجهين في دورات تربوية خارجية عائداً إلى ضعفهم باللغة الأجنبية من ناحية وإلى إعطاء الأولوية في المنح الخارجية للموجهين الاختصاصيين في المرحلة الإعدادية والثانوية من ناحية أخرى (سنقر، 2008، 472).

وغالباً ما تختتم دورات تدريب الموجهين التربويين الجدد بلقاء مع المسؤولين في وزارة التربية لمناقشة موضوعات وقضايا تهم المشاركين، والاطلاع من خلالها على المشكلات التعليمية التي يواجهونها في مناطقهم التعليمية.

وتجدر الإشارة إلى أن وزارة التربية تدرج ضمن خطط التدريب السنوية دورات تدريبية حول بعض المواد والصفوف، وخاصة في مجال تجريب الكتب الجديدة، وتدعو الموجهين التربويين لحضورها، وغالباً ما تكون هذه الدورات محلية على مستوى كل محافظة (سنقر، 2008، 471).

ومن خلال مراجعة الباحث لخطط تدريب وزارة التربية السنوية وتقاريرها، والتعميمات والبلاغات الوزارية الخاصة بتدريب الموجهين التربويين، بالإضافة إلى الاطلاع على محتوى الدورات التدريبية، وحضور كل من دورتي تدريب الموجهين التربويين الجدد في عام 2004 وعام 2005، إلى جانب إجراء اللقاءات مع مسؤولي تدريب الموجهين التربويين وبعض الموجهين التربويين وقيامه بدراسة علمية في مرحلة الماجستير حول دورات تدريب الموجهين التربويين الجدد (سليم، 2007) لاحظ الباحث ما يأتي :

1- ضعف انتظام إقامة الدورات التدريبية للموجهين التربويين.

2- تعتبر الدورات التدريبية المنفذة للموجهين التربويين من الدورات القصيرة نسبياً، حيث تراوحت مدتها ما بين 6 إلى 15 يوماً.

3- لم تحدد أهداف الدورات بلغة السلوك المطلوب تحقيقه، بل كانت محددة بشكل عام.

4- لا توجد دراسات وافية ودقيقة للاحتياجات التدريبية للمتدربين، حيث تدل جميع الدورات الموضوعية للموجهين التربويين على أنها وضعت بناءً على نظرة واستشفاف للواقع من قبل المسؤولين عن التدريب.

5- تميز المحتوى التدريبي للدورات بشموله لموضوعات تربوية متنوعة ومفيدة للموجهين التربويين، وما يؤخذ عليه أنه لم يتطرق إلى أساليب التوجيه التربوي كافة التعليم المصغر والمشغل التربوية، والقراءات والنشرات التربوية والبحث الإجرائي.. الخ

6- غياب توظيف التقنية الحديثة في تدريب الموجهين التربويين، إذ تعد المحاضرة هي الأسلوب الغالب في تنفيذ جميع الدورات التدريبية، على الرغم من استخدام النقاش والزيارة الميدانية والتطبيق العملي في بعضها، ولكن بشكل قليل.

7- لم تتضمن الدورات التدريبية وسائل تدريبية بشكل فعال.

8- بالنسبة لأساليب التقويم في الدورات، فهي تقتصر على الاستبانة المعدة سلفاً في مركز التدريب بغية معرفة آراء المشاركين ومقترحاتهم في الدورة .

لقد أضحى تدريب الموجه التربوي من أولويات عمليات التطوير التربوي نظراً لأهمية مكانته وخطورة الأدوار والوظائف الملقاة على عاتقه، وهذا ما يقتضي الاهتمام أكثر بتدريب الموجهين التربويين، وتصميم برامج تدريب لهم على أساس تحديد احتياجاتهم التدريبية واستخدام أساليب وطرائق تدريبية متنوعة وحديثة، واستخدام أحدث الأساليب والطرائق التدريبية في تنفيذها والتي تعتمد بشكل أساسي على استثمار التكنولوجيا الحديثة (الحاسوب والإنترنت) وتوظيفها في تدريبهم من خلال استخدام نموذج طلب الموقع (Web Quest).

وسيتناول الفصل التالي شرحاً مفصلاً حول مفهوم الويب كويست (Web Quest) وأهميتها وعناصرها، وكيفية تصميمها، ومزاياها.

الفصل الخامس	
الويب كويست (Web Quest)	
أولاً:	نشأة الويب كويست (Web Quest).
ثانياً:	مفهوم الويب كويست (Web Quest).
ثالثاً:	أنواع الويب كويست (Web Quest).
رابعاً:	مبررات استخدام الويب كويست (Web Quest) في التعليم والتدريب.
خامساً:	عناصر الويب كويست (Web Quest).
سادساً:	مواصفات الويب كويست (Web Quest) الجيد.
سابعاً:	دور المعلم/المدرّب في تصميم الويب كويست (Web Quest) وإعدادها وتنفيذها.
ثامناً:	خطوات تصميم الويب كويست (Web Quest).
تاسعاً:	مبادئ إعداد الويب كويست (Web Quest).
عاشراً:	معايير تصميم (Web Quest).
أحد عشر:	مزايا استخدام الويب كويست (Web Quest) في التعليم والتدريب.

الفصل الخامس: الويب كويست (Web Quest)

لما كان البحث الحالي يهدف إلى تصميم برنامج لتدريب الموجهين التربويين على أساليب التوجيه التربوي باستخدام نموذج طلب الموقع (Web Quest) وتقصي فعاليته، فإن الفصل الحالي شكّل إطاراً نظرياً تناول نشأة الويب كويست (Web Quest) ومفهومها، وأنواعها ومبررات استخدامها في التعليم والتدريب، ومزاياها وكيفية إعدادها وتصميمها، سعيًا لتوظيفه في عملية تصميم البرنامج التدريبي، وفيما يلي شرحاً مفصلاً لذلك:

أولاً: نشأة الويب كويست (Web Quest):

إن الحياة في عصر المعلوماتية لها كثير من المتطلبات التي تفرض على المربين عامة والمعلمين خاصة أن يعملوا جاهدين على إكساب المتعلمين القدرات والكفايات التي تجعلهم قادرين على تلبية هذه المتطلبات، ويأتي في مقدمة هذه المتطلبات القدرة على الحصول على المعلومات من عدة مصادر في ظل عصر تتزايد فيه المعرفة وتتضاعف بشكل متسارع، بدلاً من الاعتماد على المعلم وما يملّيه على المتعلمين من معلومات قد لا تتوافق ومستجدات العصر؛ لذا وجب علينا ألا نزود المتعلم أو المتدرب بالمعلومات بل نعلمه كيف يحصل عليها بنفسه، وكيف يوظفها بالحياة العملية.

إن الأنشطة التقليدية التي يتم ممارستها في غرفة الصف أو قاعات التدريب تركز على أن يقوم المتعلم والمتدرب باستظهار المعلومة وحفظها من أجل استرجاعها وكتابتها في ورقة الاختبار بهدف الحصول على الدرجات المطلوبة، بينما تعتمد أساليب التدريس القائمة على تكنولوجيا المعلومات ومجموعات العمل نشاط المتعلم أو المتدرب التعليمي التعليمي كمحور رئيس للتعلم، حيث يكون هناك تعليم فاعل وأكثر دقة من التعليم المعتمد على الاستظهار والحفظ لمحتوى تعليمي يتم تحديده مسبقاً.

ويرى ميتشيل (Mitchell) أن البحث عن النصوص، والبيانات، والصور... الخ بواسطة محركات البحث مثل: (Google, Yahoo, Alta Vista) يعد من أهم الأنشطة التي يقوم بها المتعلمون والمتدربون عبر شبكة الويب. وحيث إن هذا النشاط يفتقد في غالب الأحيان إلى هدف تربوي محدد ويكون غير موجه نتيجة لأن عدد صفحات الويب كبيرة جداً وفي تزايد مضطرد، فإن هذا

النشاط غالباً ما يأخذ وقتاً كبيراً جداً مما يعني هدراً للموارد، واستعمالاً غير عقلاني للحاسوب، واستغلالاً عشوائياً لزمن الإبحار على الشبكة (Mitchell, 2003, 3-5).

انطلاقاً من هذه المعطيات والملاحظات جاءت الحاجة إلى تطوير نماذج تربوية دقيقة تتوخى الاستعمال العقلاني للحواسيب ومدة الإبحار على الشبكة. وتعد الرحلات المعرفية عبر الويب أو الويب كويست (Web Quest) أحد الأساليب الحديثة المساعدة في دمج محتوى المنهاج بالتكنولوجيا حيث يخاطب وينمي مهارات التفكير العليا للمتعلمين والمتدربين، ويجمع بين التخطيط التربوي المحكم والاستعمال العقلاني للحواسيب.

تعتمد الرحلات المعرفية عبر الويب على التعليم المتمحور حول المتعلم والمتدرب؛ لأنها تتكون من مهمات مختلفة تساعده في التعامل مع المعرفة بطريقة عملية مفيدة، وتمكنه من استكشاف المعلومات، وإيجاد بناء معرفي خاص به ومن إبداعه.

أنت فكرة الويب كويست من قبل "بيرن دودج" الأستاذ الباحث بجامعة سان دياغو بولاية كاليفورنيا. وقد عرف دودج (Dodge, 1995) طريقة التعلم باستخدام الويب كويست (Web Quest) بأنها: نشاط استقصائي محدد وموجه يساعد المتعلم على التعلم من قبل المعلم من خلال جمع وتحليل وتقييم المعلومات المستمدة من شبكة الإنترنت والمنقاة مسبقاً، وبذلك تعد الويب كويست نظام استراتيجي تربوي، يمكن استخدامه في المراحل الدراسية كلها.

وبمشاركة مارش (March) تم تطوير فكرة الويب كويست وتعميم تطبيقها على نطاق أوسع من خلال تقديم عروض وورش عمل في جميع أنحاء العالم. بالإضافة إلى الموقع الإلكتروني الخاص بالمؤسس بيرن دودج (<http://www.webquest.sdsu.edu>) وهذا ما ساعد على انتشار أسلوب الويب كويست (Web Quest) في كثير من المؤسسات التعليمية بأوروبا والولايات المتحدة الأمريكية باعتبارها طريقة حديثة للتعليم من خلال البحث (عبد الحميد، 2010، 19).

وفيما يأتي توضيح للرحلات المعرفية عبر الويب...

تعد الرحلات المعرفية عبر الويب من أكثر النشاطات التي يكثر الحديث عنها في العمل التربوي، والتي توظف أنشطة معتمدة على الإنترنت في غرفة الصف، ويطلق عليها العديد من التسميات مثل: الويب كويست (Web Quest)، أو الرحلات المعرفية عبر الويب، أو رحلات التعلم الاستكشافية، أو الإبحار والاستقصاء الشبكي.

واعتمد الباحث في هذه الدراسة اسم نموذج طلب الموقع (Web Quest) مستخدماً الاسم باللغة الإنكليزية (Web Quest) ولفظه باللغة العربية الويب كويست.

ثانياً: مفهوم الويب كويست (Web Quest):

الويب كويست (Web Quest): عبارة عن أنشطة تربوية تعتمد بالمقام الأول على عمليات البحث في الإنترنت بهدف الوصول الصحيح والمباشر للمعلومة محل البحث بأقل جهد ممكن (صيام وآخرون، 2012، 326).

ويعرف جاكولين (Jacqueline) الويب كويست (Web Quest) بأنها: "أنشطة تربوية تعتمد في المقام الأول على عمليات البحث في شبكة الويب بهدف الوصول الصحيح والمباشر للمعلومة بأقل جهد ممكن، وتهدف في الوقت ذاته إلى تنمية القدرات الذهنية المختلفة (الفهم، التحليل، التركيب،... الخ) لدى المتعلمين والمتدربين" (Jacqueline, 2007, 42).

ويعرفها حسنين (Hassanien) على أنها: "طريقة مبتكرة لإيصال المعرفة النظرية والبحثية للمتعلمين والمتدربين، وتعتمد على دعم تفكير المتعلمين والمتدربين في من خلال المعلومات المستقاة من شبكة الويب" (Hassanien, 2006, 42).

ويعرف الباحث الويب كويست (Web Quest) بأنها: أنشطة تدريبية استكشافية أعدها الباحث ليتم من خلالها دمج شبكة الويب في العملية التدريبية؛ لمساعدة الموجهين التربويين في عمليات البحث والتقصي عن المعلومات اللازمة حول أساليب التوجيه التربوي التي هم بحاجة للتدرب عليها من خلال صفحات ويب محددة مسبقاً، وهي عملية تعزز العمل الجماعي بين الموجهين التربويين، وتوفر الوقت والجهد، وتساعد في بناء شخصية الموجه التربوي الباحث، وتجعل من عملية التدريب عملية محببة لهم.

ثالثاً: أنواع الويب كويست (Web Quest):

تقسم الويب كويست (Web Quest) إلى نوعين يتم التمييز بينهما وفق الفترة الزمنية المحددة للتنفيذ، والقدرات الذهنية والمهارات الحاسوبية لدى المتعلمين والمتدربين، والأهداف التعليمية، والمهام الملقاة على عاتق المتعلمين والمتدربين في الويب كويست (Web Quest) وهما:

1- النوع الأول: الويب كويست (Web Quest) قصيرة المدى:

وتتراوح بين حصة واحدة وأربع حصص، وغالباً ما يكون الهدف التربوي منها هو الوصول إلى مصادر المعلومات، وفهمها، واسترجاعها، وغالباً ما تكون هذه الرحلات مقتصرة على مادة دراسية واحدة.

ويتطلب إتمام مهام الويب كويست (Web Quest) قصيرة المدى عمليات ذهنية بسيطة كالتعرف على مصادر المعلومات، ويستعمل هذا النوع من الويب كويست (Web Quest) مع المتعلمين المبتدئين غير المتمرسين على تقنيات استعمال محركات البحث، وقد يستعمل أيضاً كمرحلة أولية للتخضير للويب كويست (Web Quest) طويلة المدى.

وتقدم نتائج الويب كويست (Web Quest) قصيرة المدى في شكل بسيط مثل: عرض قصير، أو مناقشة، أو الإجابة عن بعض الأسئلة المحددة.

1- النوع الثاني: الويب كويست (Web Quest) طويلة المدى:

وتتراوح مدتها بين أسبوع وشهر كامل، وتتمحور الويب كويست (Web Quest) طويلة المدى حول أسئلة تتطلب عمليات ذهنية متقدمة: كالتحليل، والتركيب، والتقييم... الخ، وتقدم نتائج الويب كويست (Web Quest) طويلة المدى في شكل عروض شفوية، أو في شكل مكتوب للعرض عبر الشبكة، وقد تتطلب هذه العروض . إضافة إلى الإجابة عن الأسئلة المحورية للمهمة . التحكم في أدوات حاسوبية متقدمة: كبرامج العرض كالبوربوينت، أو برامج معالجة الصور، لغة الترميز "HTML" (Chatel & Nodell, 2002, 3).

واعتمد الباحث في تدريب الموجهين التربويين أسلوب الويب كويست (Web Quest) طويلة المدى لمناسبتها للمحتوى التدريبي للبرنامج والأهداف المطلوب تحقيقها من خلاله.

رابعاً: مبررات استخدام الويب كويست (Web Quest) في التعليم والتدريب:

إن تحسين عملية التعليم والتعلم وعملية التدريب يتطلب الخروج من الجمود التعليمي القائم على التلقين وحفظ المعلومات واسترجاعها إلى حيوية التعليم الناتج عن البحث والتقصي والاستكشاف والتحليل وصولاً إلى حل المشكلات.

ويؤدي استخدام الويب كويست (Web Quest) في الصفوف الدراسية والتدريب دوراً هاماً في تطوير الأداء التعليمي في المدارس، ويمكن إجمال أهم المبررات لاستخدامها في التعليم والتدريب فيما يأتي:

1- تحفز المتعلم والمتدرب على التعلم الذاتي، إذ تعد الويب كويست (Web Quest) رحلات بحث عن أجوبة لأسئلة محددة، مما يحفز المتعلمين والمتدربين على التعلم ويزيد من دافعيتهم نحو.

2- تساهم في جعل المتعلم والمتدرب (الرحالة أو المستكشف) محور العملية التعليمية/التدريبية والعنصر الإيجابي النشط خلالها.

3- تشجع المتعلمين والمتدربين على البحث عن المعرفة بأنفسهم، وليس استقبالها فقط، بسبب تعدد المصادر وتوفرها لهم وعدم اقتصرها كما في الماضي، على مصدرين اثنين للحصول على المعلومات هما الكتاب والمعلم أو المدرب.

4- تتيح للمتعلم والمتدرب التعامل مع الوثائق الأصلية؛ فيبني معارفه انطلاقاً من تعامله الشخصي مع هذه الوثائق وليس عبر مصادر ثانوية كالكتاب.

5- تخرج النشاط التربوي من دائرة التقديم المنحصر على المعلم نفسه، فالمتعلم يقدم نتائج رحلته على الويب لكي يستفيد منها الآخرون، أو لكي يقيموه وبالتالي يزيد من تحفيزه على إتقان عمله (Starr, 2000, 22).

ومما سبق نلاحظ أن فكرة الويب كويست (Web Quest) تقدم حلاً عملياً رائدة في إنجاز عملية التدريب، إذ تجعل الويب كويست (Web Quest) الجيدة على تحويل عملية التدريب إلى عملية ممتعة للمتدربين.

خامساً: عناصر الويب كويست (Web Quest):

يرى كل من دودج Dodge (2001) وحسنين Hassanien (2006) وماكجيرجور ولو Macgregor & Lou (2005) وشاتيل ونودل Chatel & Nodell (2002) أن هناك سبعة عناصر أساسية لبناء الويب كويست (Web Quest)، وسيتناول الباحث العناصر السبعة المكونة (Web Quest) بالتفصيل فيما يأتي:

1-العنصر الأول . المقدمة أو التمهيد (Introduction):

وتتضمن تقديماً وتمهيداً للدرس والمهام المنوطة بالمتعلم؛ لإثارة دافعية المتعلمين بعبارة محفزة أو بعرض صور مثيرة لاهتمام المتعلم ومنتمية لموضوع الدرس (Schweizer & Kossow, 2007, 31) حيث يتم توضيح فكرة الدرس، وعناصره والتركيز على أهدافه، من أجل وضع المتعلم في تصور مسبق حول ما سيتعلمه، ويمكن للمعلم أن يضع مجموعة من الأسئلة حول أفكار الدرس الرئيسية، تشجع المتعلم على اكتشاف المطلوب، وتقديم حصاد الرحلة في شكل تقرير، أو عرض أمام زملائه، أو من خلال الإجابة عن أسئلة التقويم التي أعدها المعلم في الرحلة المعرفية.

كما يمكن أن يطلب مصمم الرحلة (المعلم) من الرحالة (المتعلم) أن ينشر تقريره على الإنترنت؛ مما يخرج عملية التقويم من دائرة المعلم إلى قاعدة أوسع.

2-العنصر الثاني . المهام (Tasks):

وهي ما يجب على المتعلم والمتدرب إنجازه في نهاية النشاط والتي سيُمكن تنفيذها المتعلمين والمتدربين من تعلم المادة العلمية، ويجب أن تكون قابلة للتنفيذ ومثيرة لاهتمام المتعلم والمتدرب، حيث يقوم المعلم/المدرّب بتقديم الأسئلة الجوهرية للمهمة، وتحديد الخطوات التي يجب إتباعها للإجابة عن الأسئلة، وتتعدد أنواع وأشكال المهام التي يقوم بها المتعلم والمتدرب لتحقيق الأهداف المنشودة من الويب كويست (Web Quest) ومنها:

2-1- صياغة المادة: حيث يقوم المتعلم والمتدرب بصياغة المادة بلغته الخاصة من خلال الإجابة عن أسئلة أعدها المعلم/المدرّب.

2-2- التجميع: وهي عملية يتم فيها البحث عن معلومات محددة من مصادر مختلفة، وكتابتها وتنسيقها وتنظيمها بصورة معينة، ويجب أن يقوم المتعلم والمتدرب بنشرها على الإنترنت، أو على شكل نشرات أو بطاقات، أو عرضها أمام زملائه.

2-3- التحقق: حيث يتم توظيف مهارة التحليل للمعلومات من مصادر مختلفة، إذ يتوجب على المتعلم والمتدرب بعد البحث أن يقوم بالإجابة على ورقة عمل أعدها المعلم/المدرّب للتحقق من تعلمه.

2-4- الصحفي: حيث إنه يوجد موضوع أساسي ويطلب من المتعلمين والمتدربين تقمص شخصية الصحفي أو المراسل لتغطية الموضوع، حيث يتضمن جمع معلومات وتنظيمها على شكل

خبر أو مقال صحفي، وتقييمهم يكون من حيث دقة المعلومات؛ لأن التحقيق الصحفي يركز على دقة المعلومات، وحيادية المتعلم من الموضوع، وتعميق فهم المتعلم والمتدرب بالإضافة إلى التركيز على الشفافية في كتابة الموضوع، ويتطلب التصميم تزويد المتعلم والمتدرب بالمصادر اللازمة.

2-5- **التصميم:** حيث يطلب من المتعلمين والمتدربين إنتاج وإبداع منتجات، أو تصاميم، أو خطط عمل لتحقيق مجموعة من الأهداف المحددة مسبقاً.

2-6- **الإنتاج الإبداعي:** وهي أن يقوم المتعلم والمتدرب بإعادة صياغة موضوع ما بصورة أخرى إبداعية فيصوغه على شكل قصة، أو كتابة خاطرة شعرية، أو رسم لوحة.

2-7- **الحوار والتفاوض:** بعض الموضوعات يكون فيها جدل وقضايا خلافية، من حيث وجهات النظر والبناء المفاهيمي لدى المتعلمين والمتدربين حسب قيم بعض الناس وتقاليدهم حيث إن هناك قضايا لم يتم التعرض لها، وفي هذه المهام يقوم المتعلم والمتدرب بالتعرف على أفكار الطرف الآخر، ومحاورته من أجل الوصول إلى توافق أو إجماع حول بعض القضايا أو المشكلات من أجل حلها، والهدف الرئيسي لهذه المهمة هو أن تكون نقاط الاختلاف وجهات النظر واضحة ومحددة، ويجب أخذها بعين الاعتبار.

2-8- **الخطابة (الإقناع):** تهدف هذه المهمة إلى تنمية مهارات الإقناع لدى المتعلم والمتدرب ، وهي تتميز عن سرد المعلومات لأنها تعتمد على تثبيت ما اقتنع به من تعلم، وهذا يتطلب أن يقوم المتعلم بعرض ما قام به من خلال عمل معين مثل: تقديم عرض أمام زملائه، أو إجراء بحث، أو إنتاج لوحة لاستمالة الآراء، ومن الطبيعي أن يتم التوجه في الحديث إلى المخالفين في الرأي بتوضيح الإثباتات والدلائل لهم.

2-9- **معرفة الذات:** ويقصد بها أن يقوم المتعلم والمتدرب باستطلاع مواقع لمصادر معرفة تهدف إلى تمكين المتعلم والمتدرب من معرفة أكثر لذاته، وتحليل قدراته؛ مما يساعده في اختيار المهمة وتطويرها، وفي سبيل ذلك يقوم المتعلم والمتدرب بالإجابة عن أسئلة معينة من شأنها أن تعطيه القدرة على صياغة أهدافه من الناحية السلوكية والأخلاقية، وتمكنه من تطوير ذاته ومعرفة رغباته ومواهبه الفنية وميوله.

2-10- التحليل: والذي يساعد على النمو المعرفي، والفهم ومعرفة كيفية توافق الأشياء مع بعضها البعض، وترابط الموضوعات مع بعضها يتطلب التحليل، لذلك فإن المهمة التحليلية هي إيجاد نقطة للنمو المعرفي، وهنا يقوم المتعلم بالبحث عن أوجه التشابه والاختلاف بين الأشياء؛ لتوضيح المعاني المتضمنة لهذه الأوجه وأثرها، وكذلك البحث عن العلاقة بين السبب والنتيجة بين مجموعة من المتغيرات ومناقشتها.

2-11- إصدار الحكم: للحكم على شيء لابد من توفر درجة عالية من الفهم، حيث يتم تقديم مجموعة من العناصر، وعلى المتعلم قياسها وتقييمها من أجل اتخاذ قرار بشأنها من مجموعة محددة من الخيارات، وهنا يؤدي المتعلم دوراً كبيراً أثناء إنجاز المهمة، ويمكن تزويد المتعلم والمتدرب بقواعد الحكم ومعايير إصداره وتزويده بإرشادات حول بناء هذه القواعد وتحديدها للتحكيم، وعليهم تقديم أدلة وتوضيحات حول هذه المعايير.

2-12- العملية العلمية: الأسلوب العلمي يقود إلى إبداع التكنولوجيا وعلى المتعلمين والمتدربين فهم العلم وخصائصه؛ كي يتمكنوا من التعلم من خلال الإنترنت، حيث يقدم السرد التاريخي للمعرفة حتى لحظة الوقوف عليها، وتتيح بعض المواقع ممارسة بعض الأنشطة العلمية.

(Macgregor & Lou, 2005, 162) (Hassanien, 2006, 42) (Dodge, 2001, 7-9)
(Chatel & Nodell, 2002, 4-10)

ونلاحظ مما سبق أن تنوع أشكال المهام التي من الممكن أن يقوم بها المتدرب في أثناء تنفيذه الويب كويست (Web Quest) يؤدي دوراً هاماً في خلق بيئة مثيرة وحافزة له وتفاعله مع زملائه؛ مما يساعد على تنفيذ البرنامج التدريبي بصورة جيدة، وتحقيق الأهداف المحددة له، وتحسين اتجاهات المتدرب نحو عملية التدريب.

3-العنصر الثالث . العمليات أو الإجراءات (Procedures):

وهي مجموعة المراحل، أو الخطوات التي يجب على المتعلم أو المتدرب إنجازها في أثناء تنفيذ النشاط، حيث يمكن أن يتعلق الأمر بتعليمات أو توجيهات أو نصائح، أو مخططات زمنية أو مفاهيمية، أو استراتيجيات أو حتى أدوار تعاونية يقوم المتعلم بلعبها.

ويتم إدراج الأنشطة المطلوب من المتعلم والمتدرب تنفيذها في العمليات بعد توضيح التعليمات والاستراتيجيات التي تساعد المتعلم والمتدرب على تنظيم خطواته، والتي يجب أن يتبعها المتعلم والمتدرب في إنجاز الأنشطة والمهام المطلوبة منه.

4- العنصر الرابع . المصادر (Resources):

يقوم مصمم الويب كويست (Web Quest) (المعلم أو المدرب) بتحديد المواقع الافتراضية، وهي بشكل خاص مواقع ويب موثوق بها تكون منتقاة مسبقاً وبغناية، ويمكن أن تكون الكتب الوسائط التعليمية الأخرى مساعدة للمتعلمين والمتدربين على إنجاز المهمة، وتكون هذه المصادر مرتبطة بالأسئلة التي يجب الإجابة عنها في نهاية النشاط.

ويرى شويزر وكوسو (Schweizer & Kossow) أن المصادر يجب أن يختارها المعلم أو المدرب بعناية بحيث تتناسب مع مستوى المتعلمين والمتدربين وخبراتهم، وأن تكون من السهولة للوصول إليها، وأن تكون لغتها مناسبة لهم (Schweizer & Kossow, 2007, 31).

5- العنصر الخامس . التقييم (Evaluation):

لا تناسب أدوات التقييم التقليدية تقييم النتائج عند استخدام (Web Quest)، حيث يعتبر التقييم معياراً لقياس المهارات والنتائج التي سيتقنها المتعلمون والمتدربون من خلال الأنشطة المختلفة، حيث يقع على عاتق المعلم /المدرب ابتكار طرائق جديدة للتقييم وبلورة المعايير التي سيتم استعمالها لتقييم الويب كويست (Web Quest)، وإعلام المتعلمين والمتدربين بهذه المعايير قبل بداية تطبيق الويب كويست (Web Quest) من أجل توجيه جهودهم نحو الغاية المطلوبة. ومن المعايير التي يمكن استخدامها في التقييم: (موضوع البحث، مدى تحمل المتعلم والمتدرب مسؤولية تعلمه، تقييم آراء الأعضاء الآخرين داخل المجموعة، عرض النتائج النهائية للويب كويست (Web Quest) ... الخ).

6- العنصر السادس . الاستنتاجات أو التوصيات (Conclusion):

يتم من خلالها تذكير المتعلمين والمتدربين بالمعلومات التي سيكتسبونها عند نهاية الويب كويست (Web Quest)، وكذلك تحفيزهم على التواصل للحصول على المعرفة، والاستزادة منها في أوقات أخرى.

7- العنصر السابع . صفحة المعلم (Teacher's Page):

وهي صفحة منفصلة يتم إدراجها بعد تنفيذ الويب كويست (Web Quest) بغية أن يستفيد منها معلمون آخرون، إذ يستطيع المعلم أن يذكر فيها معلومات متنوعة عن خطوات الدرس، والنتائج المتوقعة بعد تنفيذه.

وتشكل صفحة المعلم دليلاً يسترشد به معلمون آخرون نحو توظيف الويب كويست (Web Quest) في صفوف أخرى ومدارس أخرى، أو لتصميم (Web Quest) لدروس أخرى.

سادساً: مواصفات الويب كويست (Web Quest) الجيدة:

عند تصميم الويب كويست (Web Quest) فلا بد من أن تتمتع بمجموعة من الصفات أهمها الآتي:

- 1- أن تشكل دليلاً للمتعلمين والمتدربين حول المادة التعليمية أو التدريبية.
- 2- أن توفر العمل الجماعي والتشاركي بمرونة.
- 3- أن تتعدد مصادرها لإثراء الدرس والمحتوى التدريبي بشكل إيجابي.
- 4- أن تمكن المتعلم والمتدرب من العمل باستقلالية، حيث تحول دور المعلم/المدرّب من ناقل للمعرفة إلى ميسر للتعليم والتدريب.
- 5- أن تتكامل عناصرها وأن تصمم بشكل جيد وجذاب للمتعلمين والمتدربين.
- 6- أن تعمل روابطها بشكل جيد، ويمكن الانتقال بينها بسهولة.
- 7- أن تكون المقدمة مثيرة ومحفزة للمتعلم، وتقدم معلومات أساسية.
- 8- أن تقبل مهامها التنفيذ خلال وقت محدد، وتكون ممتعة للمتعلمين والمتدربين.
- 9- أن تتضمن العمليات فيها مجموعة من التوجيهات تساعد المتعلمين والمتدربين في تنظيم خطواتهم، وتنفيذ المهام المطلوبة منهم في الويب كويست (Web Quest).
- 10- أن تتضمن إرشادات حول كيفية تنظيم المعلومات المكتسبة.
- 11- أن ترتبط المصادر الموضوعية فيها بالمهام التي يسعى المتعلم والمتدرب لإنجازها بصورة دقيقة.
- 12- أن يناسب التقييم النتائج المراد تحقيقه.

13- أن تذكر الخاتمة المتعلمين والمتدربين بما تعلموه، وتشجعهم على توسيع خبراتهم لتشمل حقولاً أخرى (بيتس وبول، 2006، 265 ؛ جودة، 2009، 48).

سابعاً: دور المعلم/المدرّب في تصميم الويب كويست (Web Quest) وإعدادها وتنفيذها:

إن استخدام التكنولوجيا لا يحل مكان دور المعلمين/المدرّبين في الصفوف الدراسية والقاعات التدريبية، وعلى العكس من ذلك، فإن استخدام الويب كويست (Web Quest) يسلط الضوء على أهمية المعلم/المدرّب، حيث يكمن دور المعلم/المدرّب الأساسي في أن يكون ميسراً لتعلم المتعلمين والمتدربين من خلال توجيههم، ومناقشتهم، ومتابعة تنفيذهم للمهام، ومن أدوار المعلم/المدرّب في تصميم الويب كويست (Web Quest) وإعدادها وتنفيذها ما يأتي:

1- الإبحار في شبكة الويب بشكل مكثف لتحديد صفحات الويب التي يراها ملائمة ومناسبة للموضوع الذي يدرسه للمتعلمين والمتدربين.

2- تصنيف صفحات الويب حسب طبيعتها وعلاقتها بالمادة والمنهاج ومحتوى التدريب.

3- تقييم الجودة التربوية لصفحات الويب المحددة بعد تحديد معايير دقيقة للتقييم.

4- التأكد من توفر عنصر المرونة في المهام الموكلة للمتعلمين والمتدربين في الويب كويست (Web Quest)، وأن تكون مراعية للفروق الفردية بينهم، وألا تستغرق وقتاً طويلاً في تنفيذها.

5- أن يحرص المعلم/المدرّب عند تصميم الويب كويست (Web Quest) على إعطاء الوقت الكافي للمتعلمين والمتدربين لتنفيذها.

6- أن ييسر المعلم/المدرّب عمل المتعلمين والمتدربين في أثناء تنفيذ الويب كويست (Web Quest)، ويحول مسؤولية التعلم/التدريب ضمن سياق الويب كويست (Web Quest) إلى المتعلمين والمتدربين. وأن يعزز التعاون بينهم من أجل تبادل الأفكار فيما بينهم من خلال استخدام مجموعات العمل التعاوني؛ بعيداً عن عملهم بشكل فردي (Sen & Neufeld, 2006, 3).

ثامناً: خطوات تصميم الويب كويست (Web Quest):

وضع دودج (Dodge) خمس خطوات عملية تستخدم لتصميم الويب كويست (Web Quest):

1. اختيار الموضوع المناسب للويب كويست (Web Quest) وتحليله.
2. اختيار تصميم يمكن أن يلائم هذا الموضوع.
3. تصميم العمليات عن طريق تحديد الموارد والمصادر.
4. وصف كيف سيتم تقييم المتعلمين.
5. تعديل الويب كويست (Web Quest) وتحسينه (Dodge, 2002, 5).

تاسعاً: مبادئ إعداد الويب كويست (Web Quest):

إن عملية إعداد الويب كويست (Web Quest) قد لا تكون عملية سهلة في بدايتها فهي تحتاج إلى إعداد وتحضير وممارسة وإلى الكثير من البحث من قبل المعلم /المدرّب من أجل إيجاد مصادر غنية على شبكة الإنترنت. ويذكر دودج (Dodge) خمسة مبادئ تساعد المعلمين/المدرّبين لإعداد الويب كويست (Web Quest) اختصرها في كلمة FOCUS حيث كل حرف يشير إلى مبدأ محدد في إعداد الويب كويست (Web Quest) وهذه المبادئ هي:

• إيجاد مواقع جيدة Find great sites

يعد إيجاد المواقع الإلكترونية الجيدة من أكثر الخطوات استهلاكاً للوقت نظراً لأهميتها، فالبحث الجيد على الإنترنت يعتبر مهارة مكتسبة تتطور من خلال التجارب والخبرات والممارسات لتطوير القدرة على التمييز ما بين الجيد وغير الجيد، والمفيد وغير المفيد من المواقع الإلكترونية، وذلك من خلال النظر إلى نتائج البحث. أما بالنسبة لمن لم يكتسب هذه المهارة بعد، فإن عليه أن يذهب إلى المواقع التي عرفت بكل ما هو مستحدث وجديد من مصادر المعلومات. ومن إحدى الطرائق الجيدة لإيجاد قواعد البيانات المتخصصة هي إضافة كلمة قاعدة البيانات Database إلى كلمة البحث في أحد محركات البحث.

• إدارة المصادر والمتعلمين **Orchestrate resources and learners**

الويب كويست (Web Quest) الجيدة هي من النوع الذي يستثمر كل من الموارد البشرية والمادية، والمعلم/المدرّب الجيد هو الذي يستغل كل جهاز حاسوب موجود، ويكون لكل فرد في المجموعة دورٌ مهمٌ ليقوم به في المهمة في عملية التعلم التعاوني.

• تحدي الطلاب للتفكير **Challenge your students to think**

فعند تصميم المهام ينبغي على المعلم/المدرّب مراعاة مستويات التفكير العليا ذلك أن الويب كويست (Web Quest) ليست مجرد تذكر أو تعداد لمعلومات معينة، بل هي تبحث في مشكلة حقيقية تنطلق من واقع الحياة العملية للمتعلّم والمدرّب.

• استخدام المصادر **Use the medium**

فعلى المعلم/المدرّب أن يدرك الخصائص المميزة لكل مصدر من المصادر المستخدمة، فيستخدم الإنترنت للحصول على صور واقعية، أو لإجراء محادثات مع أشخاص من خارج البيئة الصفية، وليست العملية مجرد نسخ للمعلومات الموجودة بالمصدر. وعلى المعلم/المدرّب أن يفسح المجال للمتعلّمين والمتدربين وإعطاء الفرصة لهم للتفاعل مع أدوات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات.

• وضع توقعات عالية **Scaffold high expectations**

الويب كويست (Web Quest) الناجحة هي التي تعمل على تشجيع المتعلّمين والمتدربين على إنجازها فهي تعمل على تشجيع المثابرة وبث روح البحث لدى المتعلّمين والمتدربين، بالإضافة إلى خلق أجواء من المنافسة والإنجاز (Dodge, 2001).

عاشراً: معايير تصميم الويب كويست (Web Quest):

حتى تحقق الويب كويست (Web Quest) أهدافها بصورة جيدة هناك مجموعة من المعايير التي يجب مراعاتها عند التصميم يذكرها عبد الحميد (2010) في النقاط الآتية:

1- أن تصمم الويب كويست (Web Quest) في شكل مهام متعددة تتناول تساؤلات ومشكلات حقيقية واقعية مرتبطة باهتمامات المتعلّمين والمتدربين، وتمثل جزءاً من المقرر الدراسي أو المحتوى التدريبي، وألا تكون نشاطاً لا صفياً منفصلاً عنه.

- 2- أن تهدف الويب كويست (Web Quest) إلى تجميع معلومات وبيانات بغرض تحويلها إلى أفكار توظف لحل المشكلات والتساؤلات وتنفيذ المهام التي تطرحها.
- 3- أن تصمم مهام الويب كويست (Web Quest) في صورة تساؤلات تحث المتعلمين والمتدربين (المستكشفين) على التفكير لتكوين رأي أو اتخاذ قرار أو تلخيص معلومات لإنتاج فكر جديد.
- 4- أن يتم اختيار مصادر المعلومات والمواقع الإلكترونية من قبل المعلم / المدرب بدقة وعناية بحيث تكون مرتبطة بطبيعة مهام الاستراتيجية وتتسم بالسهولة في التصفح ولا تضيق وقت المتعلم والمتدرب وجهده.
- 5- أن تصمم الويب كويست (Web Quest) في شكل مهمات وتساؤلات تنفذ من خلال توزيع المتعلمين والمتدربين إلى مجموعات، بحيث توزع المسؤوليات، ويراعى تحديد وتنظيم أدوار متعلمي ومتدربي هذه المجموعات في أثناء المهمة. وتعتمد نجاح الويب كويست (Web Quest) على المشاركة والمناقشة والتفاعل بين متعلمي ومتدربي كل مجموعة لتنفيذ المهمة التي كلفوا بها، وهنا نضمن أن المعرفة التي توصل إليها المتعلم (الرحالة) تنتج من خلال المشاركة والنقاش والتفاعل مع باقي الأفراد الآخرين، وليس بمعزل عنهم مع الاعتراف بذاتية المتعلم والمتدرب وجعله واعياً دوره ومسؤوليته الفردية والجماعية (عبد الحميد، 2010، 20).

أحد عشر: مزايا استخدام الويب كويست (Web Quest) في التعليم والتدريب:

- 1- تمنح الويب كويست (Web Quest) المتعلمين والمتدربين إمكانية البحث في نقاط محددة بشكل عميق ومدرّس، من خلال مصادر مختارة من قبل المعلم أو المدرب، مما يضمن تركيزهم وعدم تشتت تفكيرهم كثيراً على عدم تشتت المتعلمين، وتكثيف جهودهم في الاتجاه المطلوب للنشاط الذي يقومون به (Lipscomb, 2003, 153).
- 2- تعزز وسيلة تعامل المتعلمين والمتدربين مع مصادر المعلومات بكفاءة وجودة عالية.
- 3- تهدف إلى تطوير قدرات المتعلم والمتدرب التفكيرية، وبناء متعلم ومتدرب باحث يستقصي المعلومة بنفسه، ويستطيع تقديم نفسه (Pradeep, et, al, 2004, 35).
- 4- الاستخدام الآمن للويب خلال عملية البحث عن المعلومات وخلال الأنشطة التعليمية.

- 5- تعزز الويب كويست (Web Quest) مهارات التواصل لدى المتعلمين والمتدربين.
 - 6- تؤدي الويب كويست (Web Quest) دوراً مهماً في إكساب المتعلمين والمتدربين مهارة البحث الخلاقة والمنتجة عبر الشبكة، وهذا يتجاوز مجرد كونهم متصفحين لمواقع الويب (Johnson, 2005, 34).
 - 7- تعد الويب كويست (Web Quest) نمطاً تربوياً بنائياً بامتياز، حيث تتمحور حول نموذج المتعلم والمتدرب الرحال والمستكشف.
 - 8- تقوم بتشجيع العمل التعاوني، وتبادل الآراء والأفكار بين المتعلمين والمتدربين، وذلك لا يمنع العمل الفردي طبعاً (Gaskill, et, al, 2006, 234).
 - 9- تعمل على استثمار التقنيات الحديثة، بما فيها الإنترنت؛ لتحقيق الأهداف التعليمية (Hassanien, 2006, 42).
 - 10- تحفز المتعلمين والمتدربين على التعلم وإثارة دافعيتهم.
 - 11- تنمي الويب كويست (Web Quest) قدرات المتعلمين والمتدربين الموهوبين وتصلقها (Schweizer &Kossow, 2007, 33).
- ونلاحظ مما سبق أن الويب كويست (Web Quest) تعد من أساليب التدريب التي تستثير تفكير المتدرب، وتزوده بمزيد من المعلومات، وهذا يواكب الاتجاهات الحديثة للتدريب، بأن المتدرب هو من يستكشف المعلومات ويبحث عنها، كما أنها تعمل على توفير بيئة تربوية صالحة لتنشئة جيل جديد من المتعلمين الباحثين القادرين على إحداث التغيير في الممارسات التعليمية التقليدية القائمة، والانطلاق إلى فضاء أوسع يستطيع فيه الموجه التربوي والمعلم والمتعلم مواكبة كل جديد.
- ويرى الباحث أن طريقة الويب كويست (Web Quest) تعكس فكرة التدريب المعاصر الذي يعتمد على دمج التكنولوجيا في التعلم والتعليم بما يحقق الترابط والوظيفية بينهم من خلال استثارة اهتمام المتدرب بأسلوب مشوق وجذاب، وإشباع حاجاته وتنشيط دافعيته ورغبته في الاستزادة من المعرفة.

الفصل السادس تصميم أدوات البحث وعينته	
أولاً:	أدوات البحث: - تصميم استبانة الاحتياجات التدريبية للموجهين التربويين. - تصميم البرنامج التدريبي المقترح وضبطه وتجريبه. - تصميم الاختبار التحصيلي. - تصميم استبانة اتجاهات الموجهين التربويين نحو البرنامج التدريبي الذي شاركوا به.
ثانياً:	مجتمع البحث وعينته.
ثالثاً:	إجراءات التطبيق الميداني.
رابعاً:	الأساليب الإحصائية المستخدمة

الفصل السادس: تصميم أدوات البحث وعينه

يهدف البحث الحالي إلى تصميم برنامج لتدريب الموجهين التربويين على أساليب التوجيه التربوي باستخدام نموذج طلب الموقع (Web Quest)، وتقصي فعاليته. ولتحقيق الهدف السابق استلزم البحث عدداً من الإجراءات يتناولها الفصل الحالي، إذ تضمن الفصل الحالي تحليلاً للخطوات المتبعة في بناء أدوات البحث متمثلة باستبانة تحديد الاحتياجات التدريبية للموجهين التربويين، والبرنامج التدريبي المقترح، والاختبار التحصيلي، واستبانة لتعرف اتجاهات الموجهين التربويين نحو البرنامج المقترح، وقدم وصفاً لعينة البحث، وطريقة اختيارها، كما تضمن إجراءات التطبيق الميداني، وعرضاً للأساليب الإحصائية المستخدمة في معالجة النتائج.

أولاً: أدوات البحث:

لتحقيق أهداف البحث صُممت أربع أدوات رئيسة تمثلت في الآتي:

الأداة الأولى: استبانة الاحتياجات التدريبية للموجهين التربويين:

تعد عملية تحديد الاحتياجات التدريبية من أهم أسباب نجاح التدريب، والخطوة الأولى في إعداد أي برنامج تدريبي بطريقة علمية سليمة، فهي تشكل الأساس الذي يقوم عليه التدريب الفعال لتحقيق كفاءة الموجهين التربويين وتحسين أدائهم، إضافة إلى إكسابهم المعلومات والمهارات وتحسين اتجاهاتهم (الأحمد، 2011، 124)، لذلك قام الباحث ببناء استبانة بغرض تعرف الاحتياجات التدريبية للموجهين التربويين والتي يمكن أن يتضمنها محتوى البرنامج التدريبي.

1- الهدف من الاستبانة:

تحديد الاحتياجات التدريبية للموجهين التربويين في مجال أساليب التوجيه التربوي، بغية بناء برنامج تدريبي يلبي تلك الاحتياجات مما يسهم في تحسين أدائهم التوجيهي.

2- خطوات بناء الاستبانة:

صمم الباحث الاستبانة معتمداً على المصادر الآتية:

2-1- مراجعة الأدب النظري الذي تناول أهداف التوجيه التربوي ومجالاته وأساليبه:

اطلع الباحث على أهم الاتجاهات والنظريات، وذلك للإفادة منها في اشتقاق أهم الأساليب التوجيهية اللازمة للموجهين التربويين، إذ تطورت العلوم التربوية والإدارية تطوراً ملحوظاً، وتنوعت الاتجاهات النظرية والفلسفية الحديثة، التي بحثت في تدريب الموجهين التربويين لتحقيق النمو المهني للمعلمين.

2-2- آراء الخبراء من الموجهين التربويين للحصول على آرائهم بغرض تحديد الاحتياجات التدريبية وحصرها وما يرونها ضرورياً بالنسبة لهم، وذلك عن طريق المقابلة الشخصية.

2-3- الدراسات والبحوث السابقة: تعد الدراسات والبحوث السابقة من المصادر الأساسية التي يعتمد عليها الباحثون في تحديد الاحتياجات التدريبية، وقد اطلع الباحث على العديد من هذه الدراسات العربية والأجنبية وأفاد منها في تحديد الأساليب التوجيهية التي ينبغي من خلالها تحديد الاحتياجات التدريبية اللازمة للموجهين التربويين كدراسات: العتيبي (2014) وحامد (2012) والمقداد (2012) وصبوح (2011) والزهراني (2011) والغامدي (2010) وجابر (2006) والعمرى (2008) والشهري (2008) وهنري Henry (2004).

3- التصميم الأولي للاستبانة: تألفت الاستبانة في صورتها الأولية من قسمين:

- القسم الأول:

يشمل مقدمة الاستبانة التي تضمنت تحديد هدف الاستبانة، والحث على التعاون مع الباحث، وبيان آلية الإجابة عنها بعيد قراءتها، والتأكيد على سرية المعلومات التي يعطيها المُجيب؛ لأن غايتها البحث العلمي فقط، وتدوين البيانات الشخصية للمجيب، وهي: الجنس، والمؤهل العلمي التربوي، وعدد سنوات الخبرة في مجال التوجيه التربوي.

- القسم الثاني: ويتضمن بنود الاستبانة:

صنفت بنود الاستبانة وعددها/110/ بنداً مغلقاً موزعة في أحد عشر أسلوباً توجيهياً من الأساليب التوجيهية التي يستخدمها الموجه التربوي في توجيه المعلمين، ويشمل كل أسلوب توجيهي عشرة بنود من الحاجات التدريبية المتعلقة به، والجدول (1) يبين محاور الاستبانة وعدد البنود في كل محور:

جدول (1) محاور استبانة الاحتياجات التدريبية وعدد البنود في كل محور

الرقم	محاور الاستبانة (الأسلوب التوجيهي)	عدد البنود
1	الزيارة الصفية	10
2	الاجتماعات العامة	10
3	الأساليب التوجيهية التوضيحية	10
4	القراءات الموجهة	10
5	المشغل التربوي	10
6	الدورات التدريبية	10
7	التعليم المصغر	10
8	تبادل الزيارات	10
9	الندوات التربوية	10
10	البحث الإجرائي	10
11	النشرات التربوية	10
المجموع	11	110

- جاءت الاحتياجات التدريبية على شكل عبارة مباشرة توصل إلى الاستجابة بشكل مباشر، وبصيغة واضحة وسهلة، ولا تقبل التأويل أو التفسير.

- اختار الباحث الشكل المغلق للاستبانة المعتمد على اختيار الإجابة من خمسة تقديرات، وطُلب من الموجهين التربويين تقدير الاحتياج التدريبي لهم، وذلك بإبداء رأيهم بكل (عبارة) من عبارات الاستبانة لتقدير الحاجة التدريبية عليها حسب سلم خماسي الدرجات، أعلى درجة فيه (5) تقابل كبيرة جداً، و(4) تقابل كبيرة، و(3) تقابل متوسطة و(2) تقابل قليلة و (1) تقابل قليلة جداً.

ولحساب متوسط الوزن النسبي لتحديد درجة الاحتياج التدريبي على كل أسلوب من أساليب التوجيه التربوي حسب فئات تدرج المقياس الخماسي فيها، تم حساب طول الفئة فأعطيت كل درجة من درجات التقدير قيمةً متدرجة، وذلك للحكم على احتياج الموجه للتدرب عليها مستخدماً القانون الآتي:

$$\text{طول الفئة} = \frac{\text{أعلى درجة للاستجابة في الاستبانة} - \text{أدنى درجة للاستجابة في الاستبانة}}{\text{عدد فئات تدرج الاستجابة}}$$

عدد فئات تدرج الاستجابة

$$\text{طول الفئة} = \frac{1-5}{5} = 0.8$$

(درويش ورحمة، 2012، 75)

والجدول (2) يبين فئات الاستجابة لدرجة الاحتياج التدريبي على أساليب التوجيه التربوي:

جدول (2) معيار الحكم على درجة الاحتياج التدريبي على كل أسلوب توجيهي في استبانة الاحتياجات التدريبية

درجة الاحتياج التدريبي	القيمة المعطاة وفق المقياس الخماسي	فئات قيم المتوسط الحسابي لكل درجة
قليلة جداً	1	من 1 - 1.8
قليلة	2	1.81 - 2.60
متوسطة	3	2.61 - 3.40
كبيرة	4	3.41 - 4.20
كبيرة جداً	5	4.21 - 5

وقد اعتمد الباحث درجات الموجهين التربويين الواقعة في الفئتين (كبيرة جداً، وكبيرة) كاحتياج تدريبي للموجهين التربويين للتدرب عليها، ومن ثم تصميم برنامج تدريبي باستخدام نموذج طلب الموقع (Web Quest) لتدريبهم على الأساليب التوجيهية التي يحتاجون للتدرب عليها.

4- التحقق من صدق الاستبانة:

يشير مصطلح الصدق عموماً «إلى ما إذا كانت الأداة تقيس فعلاً ما أعدت لقياسه أو ما أردنا نحن أن نقيسه بها» (مخائيل، 2012، 255). وللتحقق من صدق الاستبانة اتبع الباحث الطرائق الآتية:

4-1- التحقق من صدق المحتوى:

للتحقق من صدق المحتوى للاستبانة قام الباحث بعرضها على مجموعة من السادة المحكمين، الملحق رقم (1)، لإبداء ملاحظاتهم حولها من حيث التعديل أو الحذف أو الإضافة، ومدى وضوح بنود الاستبانة، ومدى انتماء كل بند منها إلى الأسلوب التوجيهي الذي صنف فيه، والدقة العلمية والصياغة اللغوية للاحتياجات المتضمنة في الاستبانة، ويمكن إجمال الملاحظات والاقتراحات التي أدلى بها المحكمون في النقاط الآتية:

أبدى المحكمون بعض الملاحظات حول إدراج بعض البنود، كاحتياج تدريبي على بعض محاور الاستبانة وحذف بعضها لأنها كانت مكررة. فعَدَّل الباحث الاستبانة وطَوَّرها في ضوء السادة المحكمين ومقترحاتهم حتى أصبحت بصورتها النهائية، الملحق رقم (2).

4-2- التحقق من الصدق التمييزي:

يستخدم هذا النوع من الصدق لتعرف قدرة الأداة على التمييز بين المجموعة التي تمتلك درجة مرتفعة من السمة المقيسة أو التي تمتلك درجة منخفضة من السمة ذاتها، وعندما يكشف الاختبار الإحصائي عن وجود فرق دال بين المجموعتين، فإن ذلك يعد مؤشراً على الصدق التمييزي (عباس وآخرون، 2007، 265) وقد تم ذلك عبر القيام بالخطوات الآتية:

- حساب الدرجة الكلية لكل فرد من أفراد العينة على الاستبانة، وذلك بعد تطبيقها على عينة مؤلفة من (8) موجهين تربويين خارج حدود عينة الدراسة الأصلية.
- ترتيب الدرجات تصاعدياً وتقسيمها إلى مجموعتين، تمثل المجموعة الأولى أدنى (27%) من درجات العينة والمجموعة الثانية أعلى (27%) من درجات العينة.
- استخدام اختبار مان وويتني (Man-Whitney) لاختبار دلالة الفرق بين المجموعتين اللتين لا تتبعان التوزيع الطبيعي، والجدول (3) يبين قيم اختبار مان وويتني للصدق التمييزي لاستبانة الاحتياجات التدريبية:

جدول (3) قيم اختبار مان وويتني (Man-Whitney) للصدق التمييزي لاستبانة الاحتياجات التدريبية

المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة z	المتوسط الحسابي	قيمة الدلالة	القرار
العليا	2	3.50	7.00	1.549	78.25	0.000	دال
الدنيا	2	1.50	3.00				

تبين من الجدول (3) أن هناك فرقاً ذا دلالة إحصائية بين المجموعتين، وذلك لأن قيمة الدلالة قد بلغت (0.000) وهي قيمة أصغر من (0.05)، وهذا يدل على تمتع الاستبانة بدرجة مقبولة من الصدق التمييزي.

5- ثبات الاستبانة

تم حساب الثبات بعدة طرائق:

5-1- حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية أو الشطر النصفية: وذلك من خلال تطبيق

الاستبانة على عينة من الموجهين التربويين خارج حدود عينة الدراسة الأصلية بلغ عددهم (11) موجهاً وموجهة تربوية، ثم قام الباحث بشطر بنود الاستبانة إلى نصفين متعادلين فجعل العبارات ذات الأرقام الفردية في الشطر الأول والعبارات ذات الأرقام الزوجية في الشطر الثاني، وتم حساب درجة الثبات الكلي وثبات كل محور من محاور الاستبانة باستخدام معامل ارتباط سبيرمان ومعامل جتمان وجاءت النتائج كما هو موضح بالجدول (4):

جدول (4) معامل ثبات استبانة الاحتياجات التدريبية بطريقة الشطر النصفية

معامل ارتباط جتمان	معامل ارتباط سبيرمان	الأساليب التوجيهية
0.79	0.82	الزيارة الصفية
0.74	0.86	الاجتماعات التربوية
0.82	0.89	الدروس التوضيحية
0.84	0.88	القراءات الموجهة
0.88	0.94	المشغل التربوي
0.79	0.83	الدورات التدريبية
0.86	0.88	التعليم المصغر
0.85	0.88	تبادل الزيارات
0.90	0.91	الندوات التربوية
0.87	0.90	البحث الإجرائي
0.81	0.88	النشرات التربوية
0.83	0.88	الثبات الكلي

يتبين من الجدول (4) أن قيم معامل ثبات محاور الاستبانة والاستبانة ككل قيم مقبولة إحصائياً ويدل ذلك على ثبات الاستبانة وصلاحيته للتطبيق.

5-2- الثبات بالإعادة:

تم حساب الثبات بطريقة الإعادة من خلال تطبيق الاستبانة على العينة السابقة والذين بلغ عددهم (11) موجه وموجهة تربوية، ثم أعيد تطبيقها (Test-Retest) على العينة ذاتها بفواصل زمني قدره (10) أيام من تاريخ التطبيق الأول، وتم حساب درجة الثبات الكلي وثبات كل محور من محاور الاستبانة باستخدام معامل ارتباط بيرسون (Person)، وجاءت النتائج كما هو موضح بالجدول (5):

جدول (5) معامل ثبات استبانة الاحتياجات التدريبية بطريقة الإعادة

الأساليب التوجيهية	معامل ارتباط بيرسون	قيمة الدلالة
الزيارة الصفية	0.83	0.000
الاجتماعات التربوية	0.88	0.000
الدروس التوضيحية	0.89	0.003
القراءات الموجهة	0.80	0.0211
المشغل التربوي	0.86	0.000
الدورات التدريبية	0.80	0.000
التعليم المصغر	0.80	0.004
تبادل الزيارات	0.79	0.001
الندوات التربوية	0.88	0.000
البحث الإجرائي	0.86	0.000
النشرات التربوية	0.82	0.000
الثبات الكلي	0.81	0.000

يلاحظ من الجدول (5) أن معامل الثبات المحسوب بطريقة الإعادة حسب معادلة بيرسون لكل مجال من المجالات، إضافة إلى الثبات الكلي، تعد قيم مقبولة إحصائياً في مثل هذا النوع من الدراسات، لأنه أعلى من الحد المقبول الذي هو (0.60) (فهيم، 2005، 537-539).

5-3- حساب الثبات بطريقة ألفا كرونباخ (Cronbach Alpha) لحساب الاتساق الداخلي لبنود الاستبانة:

قام الباحث بحساب ثبات الاستبانة باستخدام معامل ألفا كرونباخ (Cronbach Alpha)، وذلك من خلال تطبيق الاستبانة على عينة من الموجهين التربويين بلغ عددهم (11) موجهاً وموجهة تربوية، فبلغت قيمة معامل الثبات ألفا كرونباخ (Cronbach Alpha) (0.89) وهذا ما يؤكد ثبات الاستبانة وصلاحيته للتطبيق.

وبعد التحقق من صدق الاستبانة وثباتها أصبحت جاهزة للتطبيق الميداني والملحق رقم (2) يبين الصورة النهائية للاستبانة.

الأداة الثانية: تصميم البرنامج التدريبي المقترح وضبطه وتجريبه:

تعد عملية تصميم البرامج التدريبية من أهم الخطوات التي ينبغي عليها التدريب، ويرتبط نجاح البرنامج التدريبي بجودة تصميمه، وتقوم عمليات تصميم البرامج التدريبية وفق خطط مدروسة واستراتيجيات منظمة، لكي يكون التدريب ناجحاً وفعالاً ومحققاً للأهداف التي وضع من أجلها.

ومن المتفق عليه أن أي برنامج تدريبي له مكوناته وعناصره الأساسية التي يشتمل عليها، لذلك بني البرنامج التدريبي في هذه الدراسة وفق خطوات تم خلالها تحديد مبررات البرنامج وأهدافه والمحتوى الذي يحقق الأهداف والأنشطة التدريبية المستخدمة لتنفيذه وكذلك أساليب التقويم المناسبة. ولبناء البرنامج التدريبي قام الباحث بالاطلاع على عدد من نماذج تصميم البرامج التدريبية التي تناولتها الأدبيات التربوية والتدريبية مثل: سنقر (2008)، والخطيب والخطيب (2008)، والطعاني (2007)، والأحمد (2011)، للاستفادة من كيفية بناء البرامج التدريبية، والأساليب والأنماط المستخدمة في إعداد الموجهين التربويين قبل وفي أثناء الخدمة، ومميزات وخصائص هذه البرامج، كما اطلع على عدد من الدراسات والأبحاث والمقالات التربوية التي تتعلق ببناء البرامج التدريبية ؛ وكان من أهمها دراسة: إسماعيل (2001) وفلمبان (2005) والمقطرن (2006) والجرادات (2009) وأبو شاهين (2011) وبريك (2012) والشمري (2012)، وبناءً على هذه النماذج وما ورد في الأدب التربوي والدراسات السابقة عن خطوات بناء البرامج التدريبية، تمكن الباحث من بناء البرنامج التدريبي وفق الخطوات الآتية:

المرحلة الأولى: مرحلة التخطيط والإعداد:

1- تحديد خصائص المتدربين واحتياجاتهم التدريبية:

وهنا ينبغي تعرف استعداد المتدرب للتدريب على مادة التدريب من حيث امتلاكه للخلفية المعرفية والمهارية الأساسية للتدريب الجديد، وتحديد المعارف والمهارات السابقة للمتدرب، تم إعداد البرنامج التدريبي لتدريب الموجهين التربويين على أساليب التوجيه التربوي ممن تتوافر فيهم الشروط الآتية:

- توفر الحد الأدنى من المؤهلات العلمية والخبرة العملية والتقنية التي تمكن المتدرب من التعامل مع البرنامج التدريبي والاستفادة منه.

- توفر معلومات أساسية عن المتدرب، مثل الأنشطة والدورات التدريبية السابقة.
- الرغبة الذاتية لدى الموجه التربوي بالتدرب.
- وجود احتياج تدريبي لدى المتدرب لموضوعات البرنامج التدريبي: ويقصد بالاحتياجات التدريبية بأنها: مجموع التغيرات المطلوب إحداثها في لدى الموجه التربوي والمتعلقة بمعارفه وخبراته وسلوكه واتجاهاته لجعله لائقاً لأداء عمله بكفاءة عالية..
- وقد تمكن الباحث من تحديد الاحتياجات التدريبية من خلال: تطبيق استبانة الاحتياجات التدريبية للموجهين التربويين في مجال الأساليب التوجيهية، ونتيجة تحليل المعطيات الإحصائية لاستبانة الاحتياجات التدريبية للموجهين التربويين الذين اتفقت وجهات نظرهم على أن أساليب التوجيه التربوي التي هم أكثر حاجة للتدرب عليها هي: (المشغل التربوي، النشرة التربوية، البحث الإجرائي، التعليم المصغر)، وهي الأساليب الأكثر أهمية والأكثر حاجة تدريبية للموجه التربوي من وجهة نظره.

2- تحديد أسس البرنامج:

- الاعتماد على قائمة الاحتياجات التدريبية، التي تم إعدادها؛ حيث ترجمت هذه الحاجات إلى أهداف تعليمية للبرنامج، يؤدي تحقيقها إلى إكساب الموجهين التربويين الأساليب التوجيهية اللازمة لأداء مهامهم التوجيهية.
- مراعاة مبدأ التدرج في تقديم المحتوى والعمل على إيجابية الموجهين المتدربين من خلال الأنشطة، والإجابة عن الأسئلة، والقراءات الإضافية.
- تعدد أساليب التدريب وطرائقه؛ حيث تمزج بين الجوانب النظرية والتطبيقية (محاضرات نظرية، وورش عمل، وحلقات مناقشة وحوار) مع التركيز على التعلم الذاتي.
- التطوير المستمر من خلال تقويم البرنامج من وجهة نظر المتدربين المشاركين فيه؛ ليكون مواكباً للتغيرات التي تحدث.
- التركيز على أداءات ومهارات الموجهين المتدربين أكثر من التركيز على معارفهم ومعلوماتهم.
- تحديد مستوى الأداء المطلوب لكل كفاية.
- التركيز على الفروق الفردية بين الموجهين التربويين، ويعمل على تحديد المعارف والمهارات والاتجاهات التي تناسب استعداداتهم وقدراتهم.

3- تحديد أهداف البرنامج:

تعد عملية تحديد الأهداف من الخطوات الرئيسية عند تصميم أي برنامج تدريبي، لأنها تؤثر تأثيراً مباشراً في المكونات الأخرى للبرنامج، إضافة إلى أنها تسهم في توجيه الجهود نحو تحقيقها، وإسهامها في تحديد معايير أكثر موضوعية ودقة في تحقيق الأهداف. وقد اشتمل هذا البرنامج التدريبي على نوعين من الأهداف، وهي:

3-1- الأهداف العامة للبرنامج: تتمثل الأهداف العامة للبرنامج التدريبي بالآتي:

3-1-1- تهيئة الموجهين التربويين وإعدادهم لاكتساب الأساليب التوجيهية المستهدفة بفاعلية، وبما يضمن استمرارية عملية التدريب.

3-1-2- تدريب الموجهين التربويين على معرفة أساليب التفكير المتنوعة، واستخدامها بطريقة صحيحة أثناء أداء الأنشطة التعليمية ضمن البرنامج التدريبي.

3-1-3- اكتساب الموجهين التربويين أوجه المعرفة المتنوعة بأساليب التوجيه التربوي، وتحقيق مزيد من الفهم الواعي لتطبيقاتها المعاصرة والمستقبلية.

3-1-4- تزويد الموجهين التربويين بخبرات حقيقية، تدعم البناء المعرفي لديهم، وتوظفه في واقع العملية التعليمية.

3-1-5- زيادة وعي الموجهين التربويين بالمشكلات التي تواجههم، واقتراح الحلول لها من خلال توظيف ما تم اكتسابه من أساليب توجيهية.

3-1-6- تنمية قدرة الموجهين التربويين على مناقشة الموضوعات التدريبية المطروحة، والاهتمام بجميع الآراء والبدائل المطروحة أثناء مناقشة قضية ما وفحصها جيداً، وتقبل تعديل وجهات النظر في ضوء المبررات الجديدة.

3-2- الأهداف التعليمية للبرنامج التدريبي: وهي الأهداف الخاصة بكل وحدة تدريبية من وحدات

البرنامج، وتُعد الأهداف التعليمية من أهم ما تركز عليه مكونات أي برنامج تدريبي، بل هي المكونات الأساسية للقيام بأي برنامج تدريبي، سواء أكان ذلك على مستوى التخطيط أم على مستوى التنفيذ، أم على مستوى الوسائل التعليمية، أم على مستوى التقويم .

وقد روعي عند صياغة الأهداف الشروط التالية :

▪ أن تكون هذه الأهداف واضحة محددة .

- أن تكون شاملة لجميع جوانب الخبرات التدريبية المطلوبة.
 - أن تكون واقعية وممكنة التحقيق.
 - أن تصاغ بطريقة إجرائية تفيد في تحديد وتنظيم المحتوى.
- والجدول (6) يبين أهداف البرنامج التدريبي لكل وحدة تدريبية في البرنامج التدريبي.

الجدول (6) أهداف البرنامج التدريبي لكل وحدة تدريبية في البرنامج التدريبي

الموضوع	الأهداف
المشغل التربوي	أن يوضح الموجه التربوي مفهوم المشغل التربوي.
	أن يعدد الموجه التربوي أهداف المشغل التربوي.
	أن يحدد الموجه التربوي متطلبات نجاح المشغل التربوي.
	أن يستنتج الموجه التربوي أسس المشغل التربوي.
	أن يشرح الموجه التربوي خطوات إجراء المشغل التربوي.
	أن يبين الموجه التربوي مميزات المشغل التربوي.
	أن يميز الموجه التربوي صعوبات المشغل التربوي.
	أن يعطي الموجه التربوي أمثلة عن مواضيع مناسبة للمشغل التربوي.
	أن يبدي الموجه التربوي رأيه في دور المشغل التربوي في العملية التعليمية.
	أن يبدي الموجه التربوي رأيه في فاعلية المشغل التربوي كأسلوب توجيهي.
	أن يضع الموجه التربوي خطة للقيام بمشغل التربوي بشكل متكامل.
التعليم المصغر	أن يوضح الموجه التربوي مفهوم التعليم المصغر.
	أن يعدد الموجه التربوي أهداف التعليم المصغر.
	أن يوضح الموجه التربوي مبررات التعليم المصغر.
	أن يميز الموجه التربوي عناصر التعليم المصغر.
	أن يشرح الموجه التربوي خطوات التعليم المصغر.
	أن يبين الموجه التربوي مميزات التعليم المصغر.
	أن يعطي الموجه التربوي مثالا على مواضيع يمكن استخدام التعليم المصغر في تدريسها.
	أن يبدي الموجه التربوي رأيه في دور التعليم المصغر في العملية التعليمية.
	أن يبدي الموجه التربوي رأيه في فاعلية التعليم المصغر كأسلوب توجيهي.
	أن يحدد الموجه التربوي مهارات يحتاج المعلمين لتطويرها ويمكن تنفيذها من خلال التعليم المصغر، ويضع خطة لتنفيذها.

أن يوضح الموجه التربوي مفهوم البحث الإجرائي. أن يبين الموجه التربوي أهمية البحث الإجرائي. أن يعدد الموجه التربوي أهداف البحث الإجرائي. أن يشرح الموجه التربوي فوائد البحث الإجرائي. أن يبين الموجه التربوي خطوات البحث التربوي. أن يقارن الموجه التربوي بين أنواع البحث التربوي حسب من يقوم بتنفيذه. أن يحدد الموجه التربوي شروط البحث الإجرائي. أن يعطي الموجه التربوي مثلاً على مشكلات تربوية تحتاج للبحث. أن يبين الموجه التربوي مميزات البحث الإجرائي. أن يبيدي الموجه التربوي رأيه في دور البحث التربوي في العملية التعليمية. أن يبيدي رأيه في فاعلية البحث التربوي كأسلوب توجيهي. أن يضع الموجه التربوي خطة متكاملة لبحث إجرائي لإحدى المشكلات التربوية الموجودة في الميدان التربوي.	البحث الإجرائي
أن يوضح الموجه التربوي مفهوم النشرة التربوية. أن يبين الموجه التربوي أهمية النشرة التربوية. أن يعدد الموجه التربوي أهداف النشرة التربوية. أن يبين الموجه التربوي مبادئ تصميم النشرة التربوية. أن يشرح الموجه التربوي إجراءات إعداد النشرة التربوية. أن يعطي الموجه التربوي مثلاً على عناوين مناسبة للنشرة التربوية. أن يعدد الموجه التربوي مواصفات النشرة التربوية الجيدة. أن يميز الموجه التربوي سليات النشرة التربوية. أن يبيدي الموجه التربوي رأيه في دور النشرة التربوية في العملية التعليمية. أن يبيدي الموجه التربوي رأيه في فاعلية النشرة التربوية كأسلوب توجيهي. أن يصمم الموجه التربوي نشرة تربوية موجهة للمعلمين، مراعيًا الأمور الواجب مراعاتها عند صياغة النشرة التربوية.	النشرة التربوية

4- تحديد محتوى البرنامج التدريبي:

يتحدد محتوى البرنامج التدريبي تبعاً لما تم تحديده من أهداف، ويشتمل محتوى البرنامج عادة على المعلومات والمعارف التي سيتم تقديمها للمتدربين، والمهارات والطرائق والأساليب التي يمكن استخدامها لتطوير الأداء وتحسينه، بالإضافة إلى أنماط السلوك والاتجاهات التي يؤمل تنميتها. ومن العناصر التي يجب مراعاتها عند إعداد محتوى البرنامج ما يلي:

- المستوى العلمي والخبرات السابقة للمتدربين.
- احتياجات المتدربين أو كفايتهم التدريبية المطلوبة.
- الرجوع لأكثر من مصدر للمعلومة التي يتم تقديمها.
- تعدد أساليب التدريب.
- صحة مادته التعليمية، ودقتها، وحداثتها، وتنوع مصادرها.
- تنوع المحتوى ومرونته، بحيث يسمح بالتعديل والتطوير.
- تدرج المحتوى من السهل إلى الصعب وبشكل منطقي وسلس.
- مراعاته الفروق الفردية بين المتدربين، بحيث يتعلم كل متدرب وفق إمكاناته وقدراته.
- قابليته للتقويم المستمر.

ومن أجل اختيار محتوى تدريبي يمتاز بالدقة والحداثة قام الباحث بالآتي:

- الرجوع إلى الأدب التربوي المتعلق بموضوع البرنامج التدريبي، كالكتب المتعلقة بأساليب التوجيه التربوي، والمتعلقة بتصميم البرامج التدريبية، وغيرها...
 - الاطلاع على الأبحاث والدراسات السابقة المتعلقة بتصميم البرامج التدريبية بشكل عام (النفسية، والتربوية)، والمتعلقة بتصميم البرامج التدريبية للموجهين التربويين بشكل خاص.
 - الاطلاع على التعيينات التدريبية الصادرة عن وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية.
- وقد تم اختيار محتوى البرنامج في ضوء الاحتياجات التدريبية التي أقرها الموجهين التربويين (موضع تطبيق الاستبانة)، وأكد أهميتها وصلاحياتها السادة المحكمون للبرنامج التدريبي، وقد نظم هذا المحتوى التدريبي في أربع أساليب توجيهية هي: (المشغل التربوي، النشرة التربوية، البحث الإجرائي، التعليم المصغر)، باستخدام نموذج طلب الموقع (Web Quest)، وبما يضمن إكساب الموجهين التربويين قدرًا كافيًا من المعارف والمهارات والاتجاهات اللازمة لأداء مهامهم التوجيهية.

5- تحديد استراتيجيات وأنشطة البرنامج التدريبي وتقنياته:

5-1- تحديد استراتيجيات التدريب:

تتكون استراتيجيات التدريب من مجموعة من طرائق وأساليب التدريب التي تصمم لإنجاز مهمة تدريبية معينة، ونظاماً لتنظيم المدربين والمتدربين، ويعتمد نجاح عملية التدريب إلى حد كبير على الاستراتيجيات المتبعة في التدريب، ويمكن الاستعانة بأكثر من أسلوب تدريبي حسب متطلبات الموقف التدريبي، وهناك مجموعة من العوامل المؤثرة في اختيار الأسلوب التدريبي، وهي:

- الأهداف: معلومات، مهارات أو اتجاهات.
- المحتوى: مادة مستقلة أو مترابطة.
- عوامل مادية: الوقت، التكاليف، مكان تنفيذ البرنامج .
- مبادئ التعلم: التحفيز، المشاركة الفعالة، الفروق الفردية ، نقل الخبرات .
- عوامل إنسانية: المدربين، المتدربون.

وفي هذه الدراسة تتحدد استراتيجيات التدريب التي يقوم عليها البرنامج التدريبي في ضوء الهدف الرئيس للدراسة، والمتمثل في تدريب الموجهين التربويين باستخدام نموذج طلب الموقع (Web Quest)، بالاستراتيجيات التي تساعد على تحقيق أهداف البرنامج وتقديم وحداته التدريبية، وانقسمت هذه الاستراتيجيات بحسب نوع التدريب إلى نوعين؛ هما:

1-التدريب النظري: القائم على التدريب الذاتي باستخدام نموذج طلب الموقع (Web Quest).

2- التدريب العملي: مهارات اتخاذ القرار والمهارات التنظيمية، والبيان العملي لأداء الكفاية، ومجموعات العمل التعاونية، والورش التدريبية.

5-2- تحديد أنشطة التدريب:

ومن أهم مميزات هذه الأنشطة أن تكون متنوعة، ومتميزة، وتتيح الفرص للمتدرب للمشاركة، وتوظف تكنولوجيا التدريب، وتمزج وتتكامل بين الجانب النظري والتطبيقي، وتراعي الفروق الفردية عند المتدربين (الخطيب والخطيب، 2008، 205-252). واعتمد في البرنامج التدريبي أنشطة تدريبية متنوعة تعتمد على دراسة مواد مقترحة، والإجابة عن أسئلة مطروحة، والقيام بتمرينات، والمناقشة والحوار، والمشاركة في بعض الأنشطة الجماعية، وحل المشكلات، وتطبيق الأفكار بصورة عملية، والعودة إلى بعض المراجع، وذلك بما يتلاءم مع المحتوى التدريبي.

5-3- تحديد التقنيات التعليمية:

وتتضمن مجموعة من الأدوات التي تساعد على جودة التدريب وفاعليته، وتزيد من خبرات المتدربين وبقاء أثر التدريب، واختيرت تقنيات التعليم المستخدمة في عملية التدريب، بمراعاة الآتي:

- 1- ارتباطها بالأهداف والمحتوى وأساليب التقويم.
- 2- إتاحة فرص المشاركة الفاعلة لجميع المتدربين.
- 3- إسهامها بشكل مباشر في تحقيق أهداف النموذج التدريبي.
- 4- وقد تضمنت عملية التدريب باستخدام البرنامج المقترح التقنيات والمواد التعليمية الآتية:
- 5- جهاز عرض LCD.
- 6- أجهزة حاسوب.
- 7- برنامجي (WORD - POWER POINT): وذلك لعرض النصوص، والمخططات.
- 8- الأفلام والصور التعليمية.
- 9- أوراق عمل المتدرب.
- 10- السبورة والطباشير الملونة.

6 - تحديد أساليب التقويم:

يعد التقويم " جزءاً أساسياً في تصميم البرنامج التدريبي، وفي أثناء تنفيذ خطوات التدريب ؛ وذلك للوقوف على سلامة سيرها وانسجامها مع تحقيق الأهداف المخطط لها ؛ من أجل تصحيح المسار، وتحقيق الأهداف ويشترط في أدوات القياس التي تستخدم في عمليات التقويم ملاءمتها لقياس المجالات ذات العلاقة وموضوعيتها، وتنوعها، واتساقها بالخصائص السيكمترية (الثبات ، الصدق، الموضوعية، التمييز)، وسهولة استخدامها، وكذلك سهولة استخراج نتائجها، ومناسبتها لمستوى المتدربين (الطعاني، 2007، 147-149). وبناء على ما سبق فقد تضمن البرنامج التدريبي المقترح ثلاث من أساليب التقويم؛ هي:

- 6-1- **تقويم قبلي** : و تم إجراؤه في بداية البرنامج التدريبي وقبل شرح أي جزء من المحتوى العلمي، وتم ذلك من خلال تنفيذ الاختبار التحصيلي لقياس المعرفة العلمية التي يمتلكها أفراد عينة الدراسة عن الأساليب التوجيهية موضوع الدراسة.

6-2- **تقويم تكويني(بنائي) :** وتم من خلال المناقشات أو الأسئلة التي أعقبت كل وحدة من وحدات البرنامج ، وهذا التقويم يهدف إلى معرفة مدى تحقيق الأهداف التي تتضمنها الوحدة، ويتم من خلال تقويم أداء الموجهين أولاً بأول، وذلك من خلال التقويم الذاتي للموجهين أنفسهم، ومن خلال التقويم الخارجي من قبل الباحث والزملاء، وكانت الأسئلة المتضمنة في وحدات البرنامج التدريبي مثيرة لتفكيرهم، ومشوقة لهم، والتي أخذت أشكالاً متنوعة ومتعددة، سواء أكانت في بداية كل وحدة تدريبية أم في ضمنها أم في نهايتها.

6-3- **تقويم نهائي:** ويتم بعد الانتهاء من البرنامج للتأكد من تحقق أهداف البرنامج التدريبي، ووصول المتدربين إلى المستوى المطلوب لإتقان الأساليب التوجيهية، وذلك من خلال تطبيق الاختبار البعدي الذي طبق قبل تطبيق البرنامج.

7- الخطة الزمنية للبرنامج التدريبي:

استلزم تدريب الموجهين التربويين على الأساليب التوجيهية (المشغل التربوي، النشرة التربوية، البحث الإجرائي، التعليم المصغر) باستخدام نموذج طلب الموقع (Web Quest) (4) أسابيع، والجدول (7) يوضح الخطة الزمنية لعملية التدريس.

جدول (7) الخطة الزمنية للبرنامج التدريبي

م	عنوان الموضوع	عدد أيام
1	المشغل التربوي	أسبوع
2	النشرة التربوية	أسبوع
3	البحث الإجرائي	أسبوع
4	التعليم المصغر	أسبوع
المجموع		4 أسابيع

المرحلة الثانية: الضبط العلمي للبرنامج التدريبي:

عرض الباحث البرنامج التدريبي بصورته الأولية على مجموعة من السادة المحكمين في كلية التربية في جامعة دمشق ملحق (1)، وذلك بهدف إبداء ملاحظاتهم حول:

- سلامة الأهداف المصاغة، وإمكانية تحقيقها وشمولها.
- ارتباط محتوى البرنامج التدريبي بالأهداف العامة، والأهداف التعليمية الموضوعية.
- ملائمة الجدول الزمني لتنفيذ البرنامج وعدد الجلسات لكل وحدة تدريبية.
- صحة المادة العلمية لوحدات البرنامج التدريبي.

- التدرج المنطقي لمحتوى البرنامج التدريبي.
 - كفاية أشكال التقويم التي تضمنها البرنامج التدريبي.
 - تقديم أي ملاحظات أخرى من شأنها إغناء البرنامج التدريبي وتطويره.
- وتلقى الباحث إجابات السادة المحكمين الذين اتفقوا على أن البرنامج التدريبي صالح للتطبيق، وعلى أهميته، وعلى مدى ارتباطه بأهدافه، وبساطة عرض المعلومات فيه، وحدثة المراجع والأساليب والمادة العلمية التي احتواها، وعلى جدوى الأنشطة التعليمية وكفايتها، وجدوى التقويم الذي تضمنه البرنامج التدريبي، وتركزت ملاحظات المحكمين حول عدد من الأمور، وهي:
- ضرورة توحيد المصطلحات.
 - تصحيح بعض الأخطاء المطبعية.
 - الابتعاد عن استخدام فعل الأمر المباشر في مضمون البرنامج، واستبداله بالمصدر.
 - توثيق المصادر والمراجع في متن البرنامج التدريبي.
 - ضرورة تضمين الأهداف التعليمية في المجال الوجداني.
 - ضرورة ترقيم فقرات البرنامج التدريبي.
- وبعد إجراء التعديلات المقترحة، أصبح البرنامج التدريبي المقترح جاهزاً للتجربة الاستطلاعية، والملحق رقم (7) بين الصورة النهائية للبرنامج.

المرحلة الثالثة: التجريب الاستطلاعي للبرنامج التدريبي:

قام الباحث بتجريب البرنامج التدريبي استطلاعياً بهدف التحقق من:

- كفاية الوقت والزمن المخصص للتدريب.
 - مدى تقبل الموجهين التربويين للبرنامج التدريبي.
 - وضوح المادة التدريبية.
 - وضوح تعليمات البرنامج التدريبي.
 - وضوح أساليب التقويم بأشكاله.
- تم تجريب وحدتين من البرنامج التدريبي المقترح وهما: المشغل التربوي والنشرة التربوية استطلاعياً في الفترة الممتدة من 2015/3/22 ولغاية 2015/4/5، واختار الباحث ثمانية من الموجهين التربويين من خارج عينة الدراسة الذين كان لديهم استعداد للتدريب، لإجراء التجربة الاستطلاعية، حيث

اتفق الباحث معهم على موعد ومكان اجتماعهم من خلال زيارتهم في مديرية تربية دمشق، وبعد أن أوضح الباحث لهم الهدف من التدريب على البرنامج التدريبي وطلب إليهم تدوين ملاحظاتهم واقتراحاتهم وتساؤلاتهم، وأظهر التجريب الاستطلاعي، ما يأتي:

1- تجاوب الموجهون التربويون على نحو إيجابي وممتع مع الأنشطة التدريبية، ولا سيما الأنشطة الهادفة إلى إثارة اهتمام المتدربين ودافعيتهم نحو موضوع التدريب، والأنشطة التي أتاحت الفرصة أمامهم لإيجاد تطبيقات عملية وممتعة لما تم التدريب عليه في البرنامج التدريبي.

2- وجد بعض المتدربين صعوبة في:

1-2- الإجابة عن بعض الأسئلة المفتوحة التي تطلبت إبداء رأيهم الشخصي، أو وجهات نظرهم.

2-2- الإجابة عن أنشطة المتعلقة بالمقارنة والموازنة.

وقد تعود الصعوبتان السابقتان لاعتياد المتدربين طريقة معينة في التدريب السائد. ولذلك عدلت الأسئلة التي وجد المتدربون صعوبة في فهمها، واستبدلت بصياغة أخرى أكثر وضوحاً.

2-3- تعرف محتوى الروابط المدرجة في الموقع، ولذلك قام الباحث بإعادة تسمية الروابط الإلكترونية وفقاً لمحتوى كل رابط.

2-4- العودة بشكل متكرر إلى الصفحة الرئيسة للموقع التدريبي، ولذلك قام الباحث بإدراج أيقونة تمكن المتدرب من العودة بشكل مباشر إلى الصفحة الرئيسة.

3- وُجدت بعض الصعوبات الإدارية والتقنية، وحددت في النقاط الآتية:

3-1- صعوبة في تنظيم بيئة التعلم على شكل مجموعات، إذ انعكس ذلك سلباً على أداء أفراد المجموعة الواحدة.

3-2- عدم كفاية الوقت المخصص للموضوعات التدريبية، وذلك بسبب انقطاع شبكة الإنترنت أحياناً، وصعوبة الدخول إلى بعض الروابط الإلكترونية، ولذلك قام الباحث بتحميل هذه الروابط بوضعية عدم الاتصال وذلك لتلافي الصعوبات السابقة، كما قام الباحث بتصميم عرض (بور بوينت) لكل أسلوب من الأساليب التوجيهية المستهدفة.

وبعد الانتهاء من هذه الإجراءات أصبح البرنامج التدريبي المقترح في صورته النهائية قابلاً للتطبيق، ملحق(7). وبذلك يكون الباحث قد أجاب عن السؤال الثاني من أسئلة البحث وهو:

ما خطوات تصميم برنامج مقترح لتدريب الموجهين التربويين على أساليب التوجيه التربوي باستخدام نموذج طلب الموقع (Web Quest)؟

الأداة الثالثة: تصميم الاختبار التحصيلي:

تصمم الاختبارات التحصيلية لتقدير ما حصل عليه المتدرب من المعلومات ومقدار فهمه لها، والمهارات التي اكتسبها من تعلم مادة معينة، ويعرف علام (2009) التحصيل بأنه "الإنجاز أو كفاءة الأداء في مهارة معينة أو مجموعة من المعارف، أو أنه المعرفة المكتسبة أو المهارة النامية في المجالات الدراسية المختلفة، وتتمثل في درجات الاختبار المعد لذلك أو العلامات التي يضعها المدرب للمتدربين، أو كليهما" (55).

وتعد الاختبارات التحصيلية من أكثر أدوات القياس وأهمها شيوعاً في ميدان التربية والتعليم، وذلك لأنها تساعد في:

- ❖ تحديد ما تحقق من الأهداف المخطط لها بعد مرور المتدرب بالخبرات والأنشطة التدريبية.
 - ❖ تزود المدرب بالتغذية الراجعة من حيث (طريقة التدريس، الوسائل التدريبية، طرق التقويم).
 - ❖ تساعد في تصنيف المتدربين إلى مستويات، ومعرفة قدرات كل متدرب.
- ويعرف الاختبار التحصيلي بأنه: " إجراء منظم لتحديد مقدار ما تعلمه المتدرب في موضوع ما، في ضوء الأهداف المحددة" (ملحم، 2005، 206).

وقام الباحث بالاطلاع على بعض الدراسات السابقة التي تضمنت أدوات إعداد اختبار تحصيلي للبرامج التدريبية كدراسات: فليمان (2005)، المقطرن (2006)، جرادات (2009)، أبو شاهين (2011)، وعلى بعض المراجع المتعلقة بالقياس والتقويم التربوي وإعداد الاختبارات التحصيلية مثل: أبو جلالة (1999) وملحم (2005) وعلام (2009) وعبابنة (2009) ومخائيل (2012)، وتكاد تجمع هذه الدراسات والمراجع على الخطوات الآتية والتي استند إليها الباحث في إعداد الاختبار التحصيلي:

1- **تحديد أهداف الاختبار التحصيلي:** يهدف الاختبار التحصيلي لقياس المستوى المعرفي للموجهين التربويين فيما يتعلق بأساليب التوجيه التربوي، التي تبين حاجتهم للتدرب عليها قبل تطبيق البرنامج التدريبي المقترح وبعده، وذلك للحكم على فاعلية البرنامج التدريبي المقترح في تمكين الموجهين التربويين منها.

هدف الاختبار تبعاً لزمان تطبيقه:

الاختبار القبلي:

وهو الاختبار الذي يجريه الباحث قبل البدء بتطبيق محتوى البرنامج التدريبي، بهدف تحديد مستوى معلومات الموجهين التربويين فيما يتعلق بالمحتوى التدريبي.

الاختبار البعدي:

تطبيق الاختبار ذاته بعد الانتهاء مباشرة من تطبيق محتوى البرنامج التدريبي، بهدف قياس مدى تحصيل الموجهين التربويين وتمكنهم من تحقيق الأهداف المحددة لمحتوى البرنامج التدريبي.

2- تحديد المستويات المعرفية التي يقيسها الاختبار:

روعي في تصميم الاختبار شموله لتغطية الأساليب التوجيهية التربوية والتي تبين حاجة الموجهين التربويين للتدرب عليها، ذلك لتكون نتائجه أكثر تعبيراً وقابلية للتعميم، ويهتم الاختبار بقياس الجانب المعرفي في المستويات المعرفية الستة حسب تصنيف بلوم (التذكر، الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم)، ويشمل هذا الجانب الأهداف التي تتعلق بالعمليات العقلية والتي تتصل بمعرفة الحقائق والطرائق والوسائل الخاصة بمعالجة المعلومات، والطرائق التي تستخدم في التوصل إلى المعرفة وبناء المفاهيم والمبادئ والتعميمات، وتندرج هذه المستويات من البسيط إلى المعقد وذلك حسب درجة تعقيد العمليات التي تقتضيها كل منها، وذلك كما يأتي:

التذكر: قدرة المتدرب على استرجاع وتذكر المعلومات والمعارف، وكافة الأنشطة الذهنية التي تتعلق بالحفظ والتذكر، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها المتدرب على بنود مستوى التذكر في الاختبار التحصيلي.

الفهم: قدرة المتدرب على فهم ما يقدم إليه من خبرات وإعادة صياغة المعلومات التي سبق له دراستها بأسلوبه الخاص، وبذلك فإن هذا المستوى من الأهداف يعنى بالنشاط الذهني الذي يعبر عن إدراك المتدرب وفهمه واستيعابه للمحتوى التدريبي، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها المتدرب على بنود مستوى الفهم في الاختبار التحصيلي.

التطبيق: قدرة المتدرب على تطبيق المعارف والمعلومات التي تعلمها على مواقف جديدة، وكذلك القدرة على انتقال أثر التعلم من موقف تعليمي إلى آخر، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها المتدرب على بنود مستوى التطبيق في الاختبار التحصيلي.

التحليل: قدرة المتدرب على تجزئة المعلومات التي تعلمها، وإدراك العلاقات القائمة فيما بينها وتحليل المشكلة إلى مكوناتها الرئيسية، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها المتدرب على بنود مستوى التحليل في الاختبار التحصيلي.

التركيب: قدرة المتدرب على جمع العناصر والأجزاء وتنظيمها في بناء لم يكن موجوداً من قبل، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها المتدرب على بنود مستوى التركيب في الاختبار التحصيلي.

التقويم: قدرة المتدرب على الحكم الكيفي والكمي على المعلومات لأغراض محددة أي إصدار أحكام على الأشياء والمواقف، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها المتدرب على بنود مستوى التقويم في الاختبار التحصيلي (الفتلاوي وهلال، 2006، 65-67؛ سلامة، 2008، 128؛ رفاعي، 2009، 96-98).

3- التخطيط لمحتويات الاختبار التحصيلي: ويتضمن:

3-1- تحليل محتوى المادة التدريبية: تساعد عملية تحليل المحتوى على تحقيق الشمول والتوازن في الاختبار، فالمحتوى هو الوسيط الذي تتحقق من خلاله الأهداف المحددة.

3-2- إعداد جدول مواصفات الاختبار التحصيلي:

يمثل جدول مواصفات الاختبار مخططاً تفصيلياً ثنائي البعد أحد أبعاده قائم على الأهداف (نواتج التعليم المرغوب تحقيقها)، والبعد الثاني هو عناصر المحتوى التي يشملها الاختبار، ويتحدد فيه عدد الأسئلة التي تمثل المحتوى، وعدد الأسئلة التي تحقق مستوى معيناً من المستويات المعرفية، وتعد مرحلة إعداد جدول مواصفات الاختبار، من أهم مراحل إعداد الاختبار التحصيلي، ويعرف جدول المواصفات بأنه "قائمة تربط بين الأهداف والمحتوى التدريبي من ناحية، والمحتوى وبنود الاختبار من ناحية أخرى، ويمثل الركيزة الأساسية التي يستند إليها في الكشف عن صلاحية الاختبار ومدى الاتساق الداخلي وتمثيله للموضوعات المطروحة، وهذا يدل على صدق محتوى الاختبار" (الفتلاوي، 2004، 101)، كما يساعد على التحقق من صدق وعدالة الاختبار في محتواه، وذلك بتوزيع فقرات الاختبار بشكل موضوعي وعدم التحيز إلى جانب من المحتوى على حساب جانب آخر من المحتوى نفسه، وتطلب إعداد الجدول ما يأتي:

- تحديد الأهمية النسبية لكل موضوع من مواضيع الاختبار.
- تحديد الأهمية النسبية لكل مستوى من مستويات الأهداف.

- تحديد عدد أسئلة الاختبار وتوزيعها على موضوعات المحتوى تبعاً للأهمية النسبية لكل موضوع.
 - توزيع أسئلة كل موضوع على مستويات السلوك التي يقيسها الاختبار.
 - اختيار مفردات الاختبار المناسبة وتحديد المطلوب منها في كل خلية من خلايا جدول المواصفات، بحيث تكون عينة ممثلة للسلوك المراد قياسه في الاختبار.
- وقد استخدم الباحث المعادلات الآتية:

- تحديد الأهمية النسبية لكل أسلوب من الأساليب التوجيهية باستخدام المعادلة الآتية:

$$\text{الأهمية النسبية للأسلوب} = \frac{\text{عدد أسئلة الأسلوب}}{100}$$

- تحديد الأهمية النسبية لكل مستوى من مستويات الأهداف باستخدام المعادلة:

$$\text{الأهمية النسبية للمستوى} = \frac{\text{عدد أسئلة المستوى}}{100}$$

ولتحديد عدد أسئلة الاختبار التحصيلي، وضع الباحث عدداً مقترحاً لبنود الاختبار التحصيلي ب(40) سؤالاً ومن ثم تحديد عدد الأسئلة بالنسبة لكل أسلوب من الأساليب التوجيهية المتضمنة في البرنامج التدريبي، وبالنسبة لكل مستوى من مستويات الأهداف المعرفية، واستخدم المعادلات الآتية:

مثال عن الأسلوب الأول (المشغل التربوي) ويطبق على جميع الأساليب التوجيهية:

الأسلوب الأول (المشغل التربوي) = الأهمية النسبية للأسلوب الأول × العدد المقترح لأسئلة الاختبار

100

أما فيما يتعلق بعدد الأسئلة في كل مستوى من مستويات الأهداف بشكل عام (مثال عن مستوى التذكر):

$$\text{مستوى التذكر} = \frac{\text{الأهمية النسبية لمستوى التذكر} \times \text{العدد المقترح لأسئلة الاختبار}}{100}$$

100

- تحديد البنود التي تخص كل أسلوب ومستوياتها المعرفية ونسبتها المئوية (مثال عن مستوى التذكر في أسلوب المشغل التربوي):

$$\text{عدد بنود مستوى التذكر في أسلوب المشغل التربوي} = \frac{\text{الأهمية النسبية لمستوى التذكر} \times \text{العدد المقترح لأسئلة الاختبار} \times \text{الأهمية النسبية لأسلوب المشغل التربوي}}{10000}$$

10000

ويوضح الجدول (8) الأهمية النسبية للأهداف المعرفية ومستوياتها ونسبتها المئوية:

الجدول (8) الأهمية النسبية للأهداف المعرفية ومستوياتها ونسبها المئوية

الأهمية النسبية للموضوع	عدد الأهداف	مستويات الأهداف						الموضوع
		التقويم	التركيب	التحليل	التطبيق	الفهم	التذكر	
%25	10	2	1	3	1	2	1	المشغل التربوي
		%20	%10	%30	%10	%20	%10	الأهمية النسبية للمستوى في الوحدة
% 22.5	9	2	1	2	1	2	1	التعليم المصغر
		%22.2	%11.1	%22.2	%11.1	%22.2	11.1 %	الأهمية النسبية للمستوى في الوحدة
%27.5	11	2	1	3	1	3	1	البحث الإجرائي
		%18.18	%9.9	%27.27	%9.9	%27.27	%9.9	الأهمية النسبية للمستوى في الوحدة
%25	10	2	1	2	1	2	2	النشرة التربوية
		%20	%10	% 20	%10	%20	% 20	الأهمية النسبية للمستوى في الوحدة
	40	8	4	10	4	9	5	عدد الأهداف الكلي
%100		%20	%10	%25	%10	%22.5	%12.5	الأهمية النسبية للأهداف

كما يوضح الجدول (9) جدول مواصفات الاختبار التحصيلي وتوزع الأسئلة بحسب مستوياته:

الجدول (9) مواصفات الاختبار التحصيلي وتوزع الأسئلة بحسب مستوياته

الأهمية النسبية للموضوع	عدد الأسئلة	مستويات الأسئلة						الموضوع
		التقويم	التركيب	التحليل	التطبيق	الفهم	التذكر	
%25	10	2	1	3	1	2	1	المشغل التربوي
		39-34	5	7-4-3	8	6-1	2	رقم السؤال
%22.5	9	2	1	2	1	2	1	التعليم المصغر
		40-36	13	12-14	15	11-9	10	رقم السؤال
%27.25	11	2	1	3	1	3	1	البحث الإجرائي
		38-33	20	24-22-21	23	19-17-16	18	رقم السؤال

النشرة التربوية	2	2	1	2	1	2	2	10	25%
رقم السؤال	31-27	26-25	30	32-28	29	37-35			
عدد الأسئلة الكلي	5	9	4	10	4	8	40		
نسبة التركيز للأسئلة	12.5%	22.5%	10%	25%	10%	20%			100%
رقم السؤال	-10-2 -18 31-27	-9-6-1 -16-11 -19-17 26-25	-15-8 30-23	-12-14-7-4-3 -28-24-22-21 32	-13-5 29-20	-36-35-34-33 40-39-38-37			

يوضح الجدول (9) أن عدد أسئلة اختبار التحصيل الدراسي في صورته الأولية بلغ أربعين سؤالاً، خمسة أسئلة منها في مستوى التذكر، وتسعة أسئلة منها في مستوى الفهم، وأربعة أسئلة منها في مستوى التطبيق، وعشر أسئلة منها في مستوى التحليل، وأربعة أسئلة منها في مستوى التركيب، وثمانية أسئلة منها في مستوى التقويم.

3-3- صياغة مفردات الاختبار التحصيلي:

راعى الباحث في صياغة مفردات الاختبار التحصيلي السهولة اللغوية والوضوح قدر الإمكان، وأن تكون البدائل المختارة في أسئلة الاختبار من متعدد، متساوية الطول ومتكافئة في جودة التعبير ودقة الصياغة، وكتابة كل بديل في سطر منفصل مع تجنب وضع جزء من السؤال على صفحة والجزء الآخر على الصفحة التالية، سعياً منه لتحقيق الانسجام بينها، وقد حدد الباحث درجة واحدة للإجابة الصحيحة لكل سؤال وصفر للإجابة الخاطئة، وتراوح درجة الاختبار بين (0 - 40) درجة، بالإضافة إلى إعداد تعليمات للاختبار روعي فيها:

- كتابتها في بداية الاختبار.
- وضوحها، وشرحها لفكرة الاختبار شرحاً دقيقاً.

3-4- بنود الاختبار من متعدد:

اعتمد الباحث في الاختبار على بنود الاختبار من متعدد لأن هذا النوع من البنود، يعد أكثر الأنواع مرونة وفاعلية من بين البنود الموضوعية، حيث يمكن أن يستخدم في تقويم تحقق أهداف تعليمية من مستويات معرفية مختلفة، كما يفيد في التغلب على مشكلة تصحيح إجابات عدد كبير من المتدربين ويصلح لقياس الكثير من نواتج التعلم البسيطة والمعقدة، وتتألف فقرات الاختبار من متعدد

من جزأين: المقدمة التي تطرح المشكلة بصورة سؤال أو عبارة ناقصة، وقائمة من الإجابات أو البدائل، ويطلب من المتدربين اختيار البديل الصحيح أو الأكثر صحة (علام، 2009، 97 ؛ ملحم، 2005، 219).

4- صدق الاختبار:

يشير صدق الاختبار إلى مدى منطقية تفسير درجات الاختبار بطريقة معينة أي مدى فائدة هذه الدرجات لغرض معين، وفيما إذا كانت بنود الاختبار عينة ممثلة للمحتوى التدريبي الذي يقيسه الاختبار، ويشير صدق الاختبار إلى درجة قياس الاختبار لما وضع لقياسه، فالاختبار الذي يقيس قياساً متسقاً لما هو موائم يعد اختباراً صادقاً، وللصدق عدة أنواع، إلا أن أشمل تلك الأنواع هو صدق المحتوى الذي يتضمن أنواع الصدق كافة (علام، 2009، 245-246) ويهدف إلى الكشف عما يقيسه الاختبار فعلاً، وصدق المحتوى هو دليل على درجة تمثيل المحتوى، وبعد هذا الأمر هاماً جداً في قياس التحصيل، لذا يتطلب إعداد اختبار ذي صدق محتوى عالٍ ما يأتي:

- تحديد موضوعات المادة التدريبية ونواتج التعلم.
- إعداد جدول المواصفات وتحديد عدد البنود ومستوياتها.
- بناء الاختبار وفق جدول المواصفات (مراد وسليمان، 2002، 352).

4-1- صدق المحتوى:

- للتأكد من صدق المحتوى للاختبار قام الباحث بعرضه في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين لإبداء رأيهم فيه من النواحي الآتية:
- قياس الاختبار لما وضع لأجله وصلاحيته للتطبيق.
 - صياغة بنود الاختبار والدقة اللغوية.
 - ملائمة بدائل الإجابة لكل بند من بنود الاختبار.
 - مناسبة كل بند للمستوى المعرفي الذي يقيسه.
 - ما يرون من حذفه أو إضافته.
- وقد جاءت آراء السادة المحكمين في النواحي الآتية:
- ضرورة تعديل بعض البنود لتلائم المستويات المعرفية التي حددت لها.

- تغيير بعض بدائل الإجابة، لأنها تحتل أكثر من إجابة صحيحة.
 - استبدال بعض البنود تجنباً للتكرار.
 - تعديل طول بعض البدائل لتصبح متقاربة في الطول.
- وقد أخذ الباحث بجميع ملاحظات السادة المحكمين وأجرى التعديلات اللازمة حتى أصبح الاختبار صالحاً لإجراء التجربة الاستطلاعية (الملحق رقم (3) يبين الصورة النهائية للاختبار).

5- إجراء التجربة الاستطلاعية:

جُرب الاختبار على عينة قوامها (14) موجهاً وموجهة تربوية من مجتمع البحث، وخارج عينته، يومي 16-17/ 3 /2015، وكان الهدف من هذا التطبيق حساب ما يأتي:

5-1- الصدق الذاتي للاختبار:

يشير الصدق الذاتي إلى صدق الدرجات التجريبية للاختبار بالنسبة إلى الدرجات الحقيقية التي خلصت من شوائب أخطاء القياس، والصدق الذاتي هو الجذر التربيعي لمعامل ثبات الاختبار ويحسب وفق المعادلة الآتية:

$$\text{الصدق الذاتي} = \sqrt{\frac{\text{مجموع المربعات المحسوبة}}{\text{مجموع المربعات الحقيقية}}} \quad (\text{عباس وآخرون، 2007، 265}).$$

وقد بلغ معامل ثبات الاختبار بطريقة الإعادة (0.83)، وبذلك يكون الصدق الذاتي للاختبار على الشكل الآتي: $0.911 = \sqrt{0.83}$ وهو معامل صدق صالح للتطبيق.

5-2- الصدق التمييزي:

يستخدم هذا النوع من الصدق لتعرف قدرة الأداة على التمييز بين المجموعة التي تمتلك درجة مرتفعة من السمة المقيسة والتي تمتلك درجة منخفضة من السمة ذاتها، وعندما يكشف الاختبار الإحصائي عن وجود فروق دالة بين المجموعتين فإن ذلك يعد مؤشراً إلى الصدق التمييزي (عباس وآخرون، 2007، 265)، وقد قام الباحث بحساب الصدق التمييزي للاختبار التحصيلي عبر القيام بالخطوات الآتية:

- حساب الدرجة الكلية لكل موجه تربوي من أفراد العينة التي بلغ عددها (14) موجهاً وموجهة تربوية من الذين طبق عليهم الاختبار التحصيلي، وذلك عند تطبيق الاختبار لأول مرة لحساب الثبات.

- ترتيب الدرجات تصاعدياً وتقسيمها إلى مجموعتين تمثل المجموعة الأولى أدنى (27%) من درجات العينة والمجموعة الثانية أعلى (27%) من درجات العينة.
- استخدام اختبار مان ووييتي (Man-Whitney) لاختبار دلالة الفرق بين المجموعتين اللتين لا تتبعان التوزيع الطبيعي، والجدول الآتي يبين قيم اختبار مان ووييتي للصدق التمييزي للاختبار التحصيلي:

جدول (10) قيم اختبار مان ووييتي (Man-Whitney) للصدق التمييزي للاختبار التحصيلي

المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة z	قيمة الدلالة	القرار
العليا	4	6.50	26.00	2.381	0.000	دال
الدنيا	4	2.50	10.00			

تبين من الجدول (10) أن هناك فرقاً ذا دلالة إحصائية بين المجموعتين، وذلك لأن قيمة الدلالة قد بلغت (0.000) وهي قيمة أصغر من (0.05)، وهذا يدل على تمتع الاختبار بدرجة مقبولة من الصدق التمييزي.

3-5- تحديد معامل ثبات الاختبار:

يقصد بمعامل ثبات الاختبار، بأن يعطي الاختبار النتائج نفسها إذا ما أعيد تطبيقه على المجموعة نفسها وفي الظروف نفسها مرتين متتاليتين وبفارق زمني، ويتم حساب ثبات الاختبار إحصائياً بحساب معامل الارتباط بين الدرجات التي حصل عليها الموجهين التربويين في المرة الأولى وبين الدرجات التي حصلوا عليها في المرة الثانية (ملحم، 2005، 257)، ولحساب معامل ثبات الاختبار التحصيلي، اعتمد الباحث طرائق عدة:

أ- طريقة التجزئة النصفية:

تتطلب هذه الطريقة تطبيق الاختبار مرة واحدة، ثم تجزئته إلى جزأين متقارنين أو متكافئين، واعتبار كل من الجزأين يشتمل على عينة منفصلة من المفردات ويحصل الموجه التربوي على درجة في كل من الجزأين، ويتم الحصول على الارتباط بين درجات نصفي الاختبار باستخدام معامل ارتباط بيرسون، ونظراً لأن القيمة الناتجة من حساب معامل بيرسون تعكس التناظر بين مجموعتين من

الدرجات المستمدة من نصف الاختبار فقط، لذلك ينبغي إجراء التعديل على هذه القيمة بتطبيق صيغة سبيرمان- براون على القيمة الناتجة لإيجاد القيمة التقديرية لمعامل ثبات الاختبار كله (علام، 2009، 235).

ولحساب الثبات بهذه الطريقة، قام الباحث بتطبيق الاختبار في صورته النهائية على عينة استطلاعية بلغ عدد أفرادها (14) موجهاً وموجهة تربوية، تم اختيارها من خارج عينة الدراسة التجريبية، ومن ثم قام بتقسيم بنود الاختبار التحصيلي إلى نصفين، يضم النصف الأول الأسئلة ذوات الأرقام الفردية، ويضم النصف الثاني الأسئلة ذوات الأرقام الزوجية، ثم حُسب معامل الارتباط (Person) بين النصفين الأول والثاني، فُوجِد أنه يساوي (0.78)، وهو يمثل ثبات نصف الاختبار لذا عُدَّ بمعادلة سبيرمان براون حيث بلغ (0.87)، وهذا يؤكد ثبات الاختبار.

ب- طريقة ألفا كرونباخ لحساب الاتساق الداخلي لبنود الاختبار:

حُسب معامل الثبات باستخدام طريقة الاتساق الداخلي بين بنود الاختبار، وذلك من خلال نتائجهم في التطبيق الأول، فبلغت قيمة معامل الثبات ألفا كرونباخ (Cronbach Alpha) (0.81)، وهذا يؤكد أن الاختبار على درجة عالية من الثبات وصالح للتطبيق.

ج- طريقة الثبات بالإعادة:

أجري تطبيق الاختبار في صورته النهائية على عينة استطلاعية بلغ عدد أفرادها (14) موجهاً وموجهة تربوية، تم اختيارها من خارج عينة الدراسة التجريبية، و تم أعيد تطبيق الاختبار على العينة ذاتها بعد مرور أسبوعين وحساب معامل الترابط بين درجات الموجهين التربويين في التطبيق الأول ودرجاتهم في التطبيق الثاني باستخدام معامل بيرسون للارتباط . وقد بلغ معامل الثبات (0.83)، وهذا يعطي مؤشراً جيداً إلى أن الاختبار على درجة عالية من الثبات يجعله صالحاً للتطبيق.

5-4- حساب زمن تطبيق الاختبار:

تم حساب الزمن المناسب للاختبار التحصيلي عن طريق حساب متوسط الزمن أثناء تطبيقه في التجربة الاستطلاعية باستخدام المعادلة التالية:

$$\text{زمن الاختبار} = \text{زمن أسرع موجه تربوي في الإجابة (40)} + \text{زمن أبطأ موجه تربوي في الإجابة (50)}$$

وبتطبيق المعادلة كان متوسط زمن الاختبار (45) دقيقة وهو زمن مناسب لأداء الاختبار.

5-5- حساب معاملات السهولة والصعوبة لمفردات الاختبار:

يقصد بمعامل السهولة : نسبة عدد الموجهين التربويين الذين أجابوا إجابة صحيحة على المفردة إلى عدد الإجابات الصحيحة والخاطئة ويتم حسابها باستخدام المعادلة التالية:

$$\text{معامل السهولة} = \frac{\text{عدد الإجابات الصحيحة}}{\text{عدد الإجابات الصحيحة} + \text{عدد الإجابات الخاطئة}}$$

أما معامل الصعوبة : فيشير إلى نسبة عدد الموجهين التربويين الذين أجابوا عن المفردة إجابة خاطئة إلى عدد الإجابات الصحيحة والخاطئة أو باستخدام المعادلة التالية : معامل الصعوبة = 1 - معامل السهولة (مخايل، 2012، 97) وقد قام الباحث بحساب معاملات السهولة والصعوبة لمفردات الاختبار التحصيلي، ووجد أن معامل السهولة تراوحت بين (0.29 - 0.78) ومتوسط معامل السهولة (0.60)، وأن معامل الصعوبة تراوحت بين: (0.22 - 0.71) ومتوسط معامل الصعوبة (0.39) وهذا يدل على صلاحية بنود الاختبار، الملحق (8).

5-6- حساب معاملات التمييز:

يعبر معامل تمييز بنود الاختبار التحصيلي، عن قدرة البند على التمييز بين الموجه التربوي الممتاز والموجه التربوي الضعيف عند الإجابة عن الاختبار، وقد قام الباحث بحساب معاملات تمييز بنود الاختبار باستخدام تقسيم (كيلي Kelle)، الذي يعتمد على ترتيب درجات الموجهين التربويين في الاختبار والبالغ عددهن (14) موجهاً وموجهة تربوية ترتيباً تنازلياً، ثم فصل 27% من درجات الموجهين التربويين الذين أظهروا أداءً عالياً وسميت بالمجموعة العليا وعددهن (4)، كذلك 27% من درجات الموجهين التربويين الذين أظهروا أداءً منخفضاً وسميت بالمجموعة الدنيا وعددهن (4) ثم استخدام المعادلة التالية:

$$\text{معامل التمييز} = \frac{\text{ص ع} - \text{ص س}}{0.27 \times \text{ن}}$$

حيث إن:

ص ع = عدد الذين أجابوا عن المفردة إجابة صحيحة من المجموعة العليا.

ص س = عدد الذين أجابوا عن المفردة إجابة صحيحة من المجموعة الدنيا.

ن = عدد الموجهين التربويين. (علام ، 2006 ، 284-287).

ووجد الباحث أن معاملات التمييز تتراوح بين (0.26 و 0.79) ومتوسط معامل التمييز (0.60) الملحق (9)، وتجدر الإشارة إلى أنه حتى يعد البند مقبولا يجب أن يزيد معامل التمييز عن 20% أما إذا قل عن ذلك، فيرفض، لأن فيه خللاً ما وعند ذلك لا بد من تعديله (مخايل ، 2012، 100).

6- الصورة النهائية للاختبار التحصيلي:

أصبح اختبار التحصيل الدراسي في صورته النهائية مكوناً من أربعين فقرة من نوع الاختيار من متعدد، موزعة على ستة مستويات معرفية، و وضع لكل فقرة منها درجة واحدة للإجابة الصحيحة، ودرجة صفر للإجابة الخطأ، وبلغ معامل ثبات الاختبار (0.91)، ومتوسط معامل صعوبته (0.47)، ومتوسط معامل السهولة (0.52) ، ومتوسط معامل تمييزه (0.52)، ويطبق في خمس وأربعين دقيقة، ويوضح الجدول (11) مواصفات اختبار التحصيل الدراسي في صورته النهائية، ملحق (3)

الجدول (11) مواصفات اختبار التحصيل في صورته النهائية

المستويات المعرفية	عدد الأسئلة	أرقام الأسئلة	مواصفات الاختبار التحصيلي
التذكر	5	31 - 27 - 18 - 10 - 2	نوع الاختبار: اختيار من متعدد معامل الثبات=0.83 معامل الصعوبة=0.39 معامل السهولة=0.60 معامل التمييز=0.60 زمن التطبيق=45 دقيقة الدرجة العظمى=40 درجة
الفهم	9	25 - 19 - 17 - 16 - 11 - 9 - 6 - 1 26 -	
التطبيق	4	30 - 23 - 15 - 8	
التحليل	10	- 24 - 22 - 21 - 12 - 14 - 7 - 4 - 3 32 - 28	
التركيب	4	29 - 20 - 13 - 5	
التقويم	8	- 39 - 38 - 37 - 36 - 35 - 34 - 33 40	
اختبار التحصيل الدراسي كله		40	

الأداة الرابعة: تصميم استبانة اتجاهات الموجهين التربويين نحو البرنامج التدريبي الذي شاركوا به:

1- الهدف من الاستبانة:

يتمثل الهدف الرئيس لاستبانة بتعرف اتجاهات الموجهين التربويين نحو البرنامج التدريبي الذي شاركوا فيه، وذلك من حيث الأهداف والتصميم والمحتوى والأساليب والأنشطة والتقييم والجوانب المختلفة من البرنامج.

2- التصميم الأولي للاستبانة: تألفت الاستبانة في صورتها الأولية من قسمين:

1-2- القسم الأول:

يشمل مقدمة الاستبانة التي تضمنت تحديد هدف الاستبانة، والحث على التعاون مع الباحث، وبيان آلية الإجابة عنها بعيد قراءتها، والتأكيد على سرية المعلومات التي يعطيها المجيب؛ لأن غايتها البحث العلمي فقط، وتدوين البيانات الشخصية للمجيب، وهي: الجنس، والمؤهل العلمي التربوي، وعدد سنوات الخبرة في مجال التوجيه التربوي.

2-2- القسم الثاني: ويتضمن بنود الاستبانة:

صنفت بنود الاستبانة وعددها/45/ بنداً مغلقاً موزعة في خمسة محاور هي: الأهداف والتصميم والمحتوى والأساليب والأنشطة والتقييم، ويشمل كل محور عدد من البنود المتعلقة به، والجدول (12) يبين محاور الاستبانة وعدد البنود في كل محور:

جدول (12) محاور استبانة اتجاهات الموجهين التربويين نحو البرنامج التدريبي الذي شاركوا به وعدد البنود في كل

محور

الرقم	محاور الاستبانة	عدد البنود
1	الأهداف	8
2	التصميم	8
3	المحتوى	12
4	الأساليب والأنشطة	8
5	التقييم	9
المجموع	5	45

- جاءت البنود على شكل عبارة مباشرة توصل إلى الاستجابة بشكل مباشر، وبصيغة واضحة وسهلة، ولا تقبل التأويل أو التفسير.

- اختار الباحث الشكل المغلق للاستبانة المعتمد على اختيار الإجابة من خمسة تقديرات، وطلب من الموجهين التربويين تقدير درجة الموافقة عن كل بند بحسب سلم خماسي الدرجات، أعلى درجة فيه (5) تقابل كبيرة جداً، و(4) تقابل كبيرة، و(3) تقابل متوسطة و(2) تقابل قليلة و(1) تقابل قليلة جداً.

ولحساب متوسط الوزن النسبي لتحديد درجة موافقة الموجه التربوي على كل بند من بنود الاستبانة بحسب فئات تدرج المقياس الخماسي فيها، تم حساب طول الفئة فأعطيت لكل درجة من درجات التقدير قيمةً متدرجة، وذلك للحكم على درجة موافقة الموجه التربوي عليها مستخدماً القانون الآتي:

$$\text{طول الفئة} = \frac{\text{أعلى درجة للاستجابة في الاستبانة} - \text{أدنى درجة للاستجابة في الاستبانة}}{\text{عدد فئات تدرج الاستجابة}}$$

عدد فئات تدرج الاستجابة

$$\text{طول الفئة} = \frac{1-5}{5} = 0.8$$

(درويش ورحمة، 2012، 75)

والجدول (13) يبين فئات الاستجابة لدرجة موافقة الموجه التربوي على كل بند من بنود الاستبانة:

جدول (13) معيار الحكم على درجة موافقة الموجه التربوي على كل بند من بنود استبانة اتجاهات الموجهين

نحو التربويين في البرنامج التدريبي الذي شاركوا به

درجة الموافقة	القيمة المعطاة وفق المقياس الخماسي	فئات قيم المتوسط الحسابي لكل درجة
قليلة جداً	1	من 1 - 1.8
قليلة	2	1.81 - 2.60
متوسطة	3	2.61 - 3.40
كبيرة	4	3.41 - 4.20
كبيرة جداً	5	4.21 - 5

3- التحقق من صدق الاستبانة:

يشير مصطلح الصدق عموماً «إلى ما إذا كانت الأداة تقيس فعلاً ما أعدت لقياسه أو ما أردنا نحن أن نقيسه بها» (مخائيل، 2012، 255). وللتحقق من صدق الاستبانة قام الباحث بعرضها على مجموعة من المحكمين، الملحق رقم (1)، لإبداء ملاحظاتهم حولها من حيث التعديل أو الحذف أو الإضافة، ومدى انتماء كل بند منها إلى المجال الذي صنف فيه، والدقة العلمية والصياغة اللغوية للبنود المتضمنة في الاستبانة، ويمكن إجمال الملاحظات والاقتراحات التي أدلى بها المحكمون في النقاط الآتية:

- أبدى المحكمون بعض الملاحظات حول إدراج بعض البنود على بعض مجالات الاستبانة وحذف بعضها لأنها كانت مكررة. فعَدّل الباحث الاستبانة وطوّرها في ضوء آراء لجنة المحكمين ومقترحاتهم حتى أصبحت بصورتها النهائية، الملحق رقم (5) يبين الصورة النهائية للاستبانة.

4- التحقق من ثبات الاستبانة:

تم حساب الثبات بعدة طرائق:

4-1- حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية أو الشرط النصفية:

وذلك من خلال تطبيق الاستبانة على عينة من الموجهين التربويين بلغ عددهم (8) موجهاً وموجهة تربوية، ثم قام الباحث بشرط بنود الاستبانة إلى نصفين متعادلين فجعل العبارات ذات الأرقام الفردية في الشرط الأول والعبارات ذات الأرقام الزوجية في الشرط الثاني، وتم حساب درجة الثبات الكلي وثبات كل محور من محاور الاستبانة باستخدام معامل ارتباط سبيرمان ومعامل جتمان وجاءت النتائج كما هي بالنحو الموضح بالجدول (14):

جدول (14) معامل ثبات استبانة اتجاهات الموجهين التربويين في البرنامج التدريبي الذي شاركوا به بطريقة الشرط

النصفية

مجالات الاستبانة	معامل ارتباط سبيرمان	معامل ارتباط جتمان
الأهداف	0.86	0.84
التصميم	0.85	0.86
المحتوى	0.83	0.84
الأساليب والأنشطة	0.90	0.91
التقويم	0.91	0.88
الثبات الكلي	0.89	0.85

يتبين من الجدول (14) أن قيم معامل ثبات محاور الاستبانة والاستبانة ككل قيم مقبولة إحصائياً ويدل ذلك على ثبات الاستبانة وصلاحياتها للتطبيق.

4-2- حساب الثبات بطريقة ألفا كرونباخ (Cronbach Alpha) لحساب الاتساق الداخلي لبنود الاستبانة:

قام الباحث بحساب الاتساق الداخلي لعبارات استبانة اتجاهات الموجهين التربويين في البرنامج التدريبي الذي شاركوا به باستخدام معامل ألفا كرونباخ (Cronbach Alpha)، وذلك من خلال تطبيق الاستبانة على عينة من الموجهين التربويين بلغ عددهم (8) موجهاً وموجهة تربوية، فبلغت قيمة معامل الثبات ألفا كرونباخ (Cronbach Alpha) (0.87)، وهذا ما يؤكد ثبات الاستبانة وصلاحياتها للتطبيق.

وبعد التحقق من صدق الاستبانة وثباتها أصبحت جاهزة للتطبيق الميداني، والملحق رقم (5) يبين الصورة النهائية للاستبانة.

ثانياً: مجتمع البحث وعينته:

1- تحديد مجتمع البحث:

تكون المجتمع الأصلي للبحث من جميع الموجهين التربويين العاملين في مديريات التربية في كل من محافظات: دمشق، ريف دمشق، القنيطرة. والبالغ عددهم (134) موجهاً وموجهة تربوية في العام الدراسي (2014/2015)، والجدول (15) يبين توزيع الموجهين التربويين حسب محافظاتهم.

الجدول (15) توزع الموجهين التربويين حسب محافظاتهم

المجموع	اسم المحافظة
46	دمشق
62	ريف دمشق
26	القنيطرة
134	المجموع

2- تحديد عينة البحث:

تكونت عينة البحث من الموجهين التربويين الذين أظهرت نتائج الاستبانة وجود حاجات تدريبية لديهم على أساليب التوجيه التربوي من جهة، وأبدوا رغبة في الاشتراك في البرنامج التدريبي من جهة ثانية، وقد بلغ عددهم (36) موجهاً وموجهة أي بنسبة أكثر من (26 %) من المجتمع الأصلي، الجدول (16) يبين توزيع أفراد عينة الموجهين التربويين حسب متغيرات البحث.

الجدول (16) توزيع أفراد عينة الموجهين التربويين حسب متغيرات البحث

م	المتغير	العدد	المجموع
1	الجنس	ذكر	36
		أنثى	
2	المؤهل العلمي والتربوي	أهلية تعليم ابتدائي	36
		إجازة جامعية	
		دبلوم تأهيل تربوي	
3	سنوات الخبرة في التوجيه التربوي	أقل من 5 سنوات	36
		5 سنوات وأقل من 10 سنوات	
		10 سنوات وأكثر	

ثالثاً: إجراءات التطبيق الميداني:

لضمان تطبيق متقن للبحث، اتبعت الخطوات الآتية:

1- الحصول على الموافقة اللازمة لتطبيق البرنامج التدريبي وأدواته على عينة البحث من الجهات المختصة الملحق رقم (6).

2- القيام بزيارة لمديريات التربية في كل من محافظات: دمشق، ريف دمشق، القنيطرة المختارة، وذلك لمقابلة الموجهين التربويين والمسؤولين عنهم بغرض تعريفهم بأهمية البحث، وأهدافه، وطبيعة البرنامج التدريبي المقترح، والخطوات المطلوب اتباعها لإجراء البحث.

- 3- تطبيق استبانة تحديد الاحتياجات التدريبية للموجهين التربويين على أساليب التوجيه التربوي من وجهة نظرهم في الفترة (9-11/1/2015).
- 4- تصميم برنامج تدريبي بالاعتماد على نموذج طلب الموقع (Web Quest) لتدريب الموجهين التربويين على أساليب التوجيه التربوي التي كشف تحليل الاستبانة احتياجاتهم للتدريب عليها.
- 5- التطبيق القبلي لاختبار التحصيل على الموجهين التربويين عينة البحث.
- 6- التهيئة لعملية تدريب الموجهين التربويين عينة البحث باستخدام نموذج طلب الموقع (Web Quest) من خلال:
- تعريف الموجهين التربويين بإجراءات ومراحل البرنامج التدريبي، والهدف من أنشطة كل مرحلة من مراحل النموذج.
- توزيع الموجهين التربويين ضمن مجموعات، وتوضيح طريقتي العمل الفردية والجماعية، وكيفية استخدام أوراق العمل أثناء ورش العمل، وأهمية الالتزام بالتعليمات الموجودة بداخلها.
- تجهيز التقنيات والوسائل التعليمية اللازمة للتدريب.
- طباعة أوراق العمل الخاصة بكل موجه وموجهة تربوية.
- توزيع قرص مدمج على كل موجه وموجهة تربوية، يتضمن البرنامج التدريبي المقترح.
- 7- تدريب الموجهين التربويين، باستخدام البرنامج المقترح (من الباحث) خلال أربع أسابيع.
- 8- التطبيق البعدي لاختبار التحصيل على الموجهين التربويين عينة البحث.
- 9- تطبيق استبانة الاتجاهات لتعرف اتجاهات الموجهين التربويين نحو البرنامج التدريبي المعتمد على نموذج طلب الموقع (Web Quest) بعد خضوعهم للبرنامج التدريبي، ويوضح الجدول (17) البرنامج الزمني لإجراءات التطبيق الميداني على الموجهين التربويين.

جدول (17) البرنامج الزمني لإجراءات التطبيق الميداني

الموضوع	نوع التطبيق	التاريخ
استبانة الاحتياجات التدريبية	التطبيق	2015\1\9 ولغاية 2015/1/11
اختبار التحصيل	القبلي	2015\4\19 ولغاية 2015/4/22
تدريب الموجهين التربويين		2015\4\26 ولغاية 2015/5/24
اختبار التحصيل الدراسي	التطبيق	2015\5\26 ولغاية 2015/5/28
استبانة اتجاهات الموجهين التربويين نحو البرنامج	البعدي	2015\5\31 ولغاية 2015/6/1

10- تصحيح إجابات الموجهين التربويين، على اختبار التحصيل الدراسي، وفق سلم التصحيح المعد لهذا الغرض الملحق (5).

11- تفريغ النتائج ومعالجتها إحصائياً، وقياس فاعلية برنامج مقترح لتدريب الموجهين التربويين على أساليب التوجيه التربوي باستخدام نموذج طلب الموقع (Web Quest).

رابعاً: الأساليب الإحصائية المستخدمة:

استخدم البرنامج الإحصائي SPSS (Statistical Package Of Social Sciences) لمعالجة البيانات إحصائياً واستخدمت الاختبارات الآتية:

- اختبار (ت) t -test لعينتين مرتبطتين (Paired-samples t -test): استخدم لمقارنة متوسطات درجات إجابات الموجهين التربويين في المجموعة الواحدة في الاختبار التحصيلي قبل تطبيق البرنامج التدريبي المقترح وبعد تطبيقه (قبلياً وبعدياً).
- ألفا كرونباخ (Cronbach Alpha): لحساب الاتساق الداخلي لبنود الاستبانتين والاختبار التحصيلي.
- معادلة بلاك: لحساب نسبة الكسب المعدل لقياس فاعلية البرنامج التدريبي المقترح.

- اختبار (ت) **t-test** للعينتين المستقلتين (**independent samples test**): لتحليل الفروق بين متوسطي درجات إجابات الموجهين التربويين حسب متغير الجنس.
- اختبار تحليل التباين الأحادي (**One Way Anova**): لتحليل الفروق بين متوسطات درجات إجابات الموجهين التربويين حسب متغيرات الدراسة التي كانت أكثر من مستويين للمتغير.
- اختبار سبيرمان - براون: استخدمت هذه المعادلة لتصحيح معامل ثبات الاختبارات.
- اختبار مان وويتني (**Man-Whitney**): لحساب الصدق التمييزي للاختبار التحصيلي.
- معاملات السهولة والصعوبة والتمييز: للتحليل الإحصائي لبنود الاختبارات.
- معامل الارتباط بيرسون (**K.Pearson**): استخدم معامل ارتباط بيرسون (**K.Pearson**) (معامل الارتباط الخطي البسيط)، لقياس الثبات، وتتراوح قيمته بين (-1) و $(+1)$ ، وتكون درجة العلاقة قوية كلما اقترب معامل الارتباط من -1 و $+1$ ، وتشير الإشارة إلى اتجاه العلاقة بين المتغيرات، حيث تنبئ الإشارة الموجبة لمعامل الارتباط بوجود علاقة موجبة أو طردية، بينما تعلمنا الإشارة السالبة بوجود علاقة سالبة أو عكسية، وقد استخدم المعيار الآتي لتحديد قوة معامل الارتباط (فهمي، 2005، 537-539):

جدول (18) قوة معامل الارتباط بدلالة القيمة العددية له

مدى معامل الارتباط	قوة معامل الارتباط
$1+$ أو $1-$	تام
من 0.80 إلى 0.99	عال جداً
من 0.60 إلى 0.79	عال
من 0.40 إلى 0.59	متوسط
من 0.20 إلى 0.39	ضعيف
من 0.01 إلى 0.19	ضعيف جداً
صفر	لا توجد علاقة

- **حجم الأثر**: يعتمد بعض الباحثين في تقرير نتائجهم على الدلالة الإحصائية للنسبة التائية (ت)، دون محاولة الكشف عن مقدار العلاقة القائمة بين المتغيرين، مما يؤدي إلى مغالاة في تفسير النتائج اعتماداً على دلالة قيمة (ت)، وعندما تكون قيمتها دالة إحصائياً يكون هناك تأثير غير صفري للمتغير المستقل

في المتغير التابع، إلا أنه لا يدل على حجم الأثر أو درجة العلاقة بين المتغيرين، وقد لا تعني دلالة (ت) الإحصائية وجود علاقة قوية بين المتغيرين، لذا يجب تحديد قوة هذه العلاقة أو (قوة الأثر)، ويتم ذلك: [في حالة اختبار (ت)] من خلال استخدام (إيتا²) ويرمز لها (η²) وحسبت يدوياً بالعلاقة:

$$\frac{T^2}{df + T^2} = \eta^2$$

η²: إيتا مربع T²: قيمة (t-test) للتربيع df: درجة الحرية

وقد استُخدم المقياس الآتي لتفسير قوة العلاقة بين المتغير المستقل والمتغير التابع (فهمي، 2005، 485-486):

جدول (19) معيار حجم الأثر

حجم الأثر	التقدير
60% فأكثر	حجم أثر مرتفع
من (50%) إلى (60%)	حجم أثر متوسط
أقل من (50%)	حجم أثر ضعيف

الفصل السابع عرض النتائج ومناقشتها	
أولاً:	النتائج المتعلقة بالسؤال الأول.
ثانياً:	النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني.
ثالثاً:	النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث.
رابعاً:	النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع.
خامساً:	النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس.
سادساً:	النتائج المتعلقة بالسؤال السادس.
سابعاً:	النتائج المتعلقة بالسؤال السابع.

الفصل السابع: عرض نتائج البحث ومناقشتها

بعد الانتهاء من جمع البيانات وتحليلها باستخدام حزمة البرامج الإحصائية (SPSS)، استخدم الباحث المعالجة الإحصائية المناسبة لكل سؤال من أسئلة البحث. ولقد أسفر البحث عن نتائج متعددة، وتسهيلاً لعرضها، فقد صنفها الباحث حسب أسئلة البحث، وفيما يلي وصف لهذه النتائج والبيانات الإحصائية التي جمعت وكيفية الإجابة عن أسئلة البحث.

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

ما الاحتياجات التدريبية للموجهين التربويين على أساليب التوجيه التربوي من وجهة نظر الموجهين التربويين أنفسهم؟

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات إجابات الموجهين التربويين لتعرف درجة احتياجهم التدريبي حسب كل أسلوب من الأساليب التوجيهية وعلى الاستبانة ككل، فجاءت النتائج كما في الجدول الآتي:

جدول (20) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات إجابات الموجهين التربويين حسب درجة احتياجهم التدريبي في كل أسلوب وبشكل عام مرتبة تنازلياً

العبارة	الأسلوب التوجيهي (محاور الاستبانة)	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاحتياج التدريبي	الرتبة
10	البحث الإجرائي	4.70	.225	كبيرة جداً	1
5	المشغل التربوي	4.39	.373	كبيرة جداً	2
11	النشرات التربوية	3.92	.414	كبيرة	3
7	التعليم المصغر	3.56	.419	كبيرة	4
8	تبادل الزيارات	2.67	.474	متوسطة	5
3	الدروس التوضيحية	2.45	.523	قليلة	6
9	الندوات التربوية	2.08	.396	قليلة	7
2	الاجتماعات التربوية	1.94	.292	قليلة	8
6	الدورات التدريبية	1.89	.312	قليلة	9
4	القراءات الموجهة	1.87	.266	قليلة	10
1	الزيارة الصفية	1.60	.174	قليلة جداً	11
	الاستبانة بشكل عام	2.72	.116	متوسطة	

ويتفرع عن السؤال الأول الأسئلة الفرعية الآتية:

- ما الاحتياجات التدريبية للموجهين التربويين على أسلوب الزيارات الصفية من وجهة نظر الموجهين التربويين أنفسهم ؟

وللإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بحساب متوسط الوزن النسبي لتعرف درجة الاحتياج التدريبي على أسلوب الزيارات الصفية من وجهة نظر الموجهين التربويين حسب فئات تدرج المقياس الخماسي في الاستبانة، وقد اعتمد الباحث خمسة مستويات باعتبار أن المقياس كان خماسياً، وحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجاباتهم. فجاءت النتائج على النحو الموضح في الجدول الآتي:

جدول (21) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات إجابات الموجهين التربويين فيما يتعلق بكل عبارة من عبارات أسلوب الزيارات الصفية من وجهة نظرهم

العبارة	الزيارات الصفية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاحتياج التدريبي	الترتبة
10	العمل على إقامة علاقات جيدة مع المعلمين.	2.27	.578	قليلة	1
9	وضع برامج لمعالجة المشكلات التي يتم كشفها في الزيارة الصفية.	2.08	.889	قليلة	2
7	تقويم التلاميذ في أثناء الزيارة الصفية للتأكد من مدى استيعابهم للخبرات التعليمية.	1.75	.773	قليلة جداً	3
8	استخدام البطاقة المناسبة للتقويم الموضوعي للمعلمين.	1.72	.613	قليلة جداً	4
6	تشجيع المعلمين على دعوتك لزيارتهم في الصف عند شعورهم بالحاجة لتوجيهاتك.	1.67	.601	قليلة جداً	5
3	الاتفاق مع المعلمين حول معايير الموقف التعليمي الجيد.	1.53	.503	قليلة جداً	6
4	زيادة قدرة المعلم على إتقان المهارات الأدائية.	1.47	.623	قليلة جداً	7
1	التخطيط للقيام بالزيارة الصفية للمعلمين بناء على احتياجاتهم المهنية.	1.30	.462	قليلة جداً	8
5	تحديد مواطن الضعف والقوة لدى المعلم.	1.17	.376	قليلة جداً	9
2	توضيح أهداف الزيارة الصفية للمعلمين.	1.07	.252	قليلة جداً	10
	المحور بشكل عام	1.60	.174	قليلة جداً	

- ما الاحتياجات التدريبية للموجهين التربويين على أسلوب الاجتماعات التربوية من وجهة نظر الموجهين التربويين أنفسهم ؟

وللإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بحساب متوسط الوزن النسبي لتعرف درجة الاحتياج التدريبي على أسلوب الاجتماعات التربوية من وجهة نظر الموجهين التربويين حسب فئات تدرج المقياس الخماسي في الاستبانة، وقد اعتمد الباحث خمسة مستويات باعتبار أن المقياس كان خماسياً، وحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجاباتهم. فجاءت النتائج على النحو الموضح في الجدول الآتي:

جدول (22) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات إجابات الموجهين التربويين فيما يتعلق بكل عبارة من عبارات أسلوب الاجتماعات التربوية من وجهة نظرهم

العبارة	الاجتماعات التربوية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاحتياج التدريبي	الرتبة
9	تحفيز المعلمين على اقتراح الحلول المناسبة للمشكلات التعليمية التي تواجههم.	2.58	.720	قليلة	1
10	تشجيع المعلمين على تبادل الآراء فيما بينهم.	2.32	.567	قليلة	2
8	القدرة على إيصال الأفكار بطريقة واضحة للمعلمين.	2.15	.547	قليلة	3
7	اتخاذ القرارات الجماعية في الاجتماع التربوي لتعزيز التعاون بين المعلمين.	2.10	.730	قليلة	4
5	تعرف شروط الاجتماعات العامة.	2.05	.928	قليلة	5
6	تقبل أفكار المعلمين ومقترحاتهم في الاجتماعات العامة.	1.98	.537	قليلة	6
1	توضيح مفهوم الاجتماعات العامة كأسلوب توجيهي.	1.85	.880	قليلة	7
4	التخطيط التعاوني مع المعلمين لتنفيذ الاجتماعات العامة.	1.67	.655	قليلة جداً	8
3	تحديد أهداف الاجتماعات العامة للمعلمين.	1.58	.561	قليلة جداً	9
2	بيان أهمية الاجتماعات العامة للمعلمين.	1.13	.430	قليلة جداً	10
	المحور بشكل عام	1.94	.292	قليلة	

- ما الاحتياجات التدريبية للموجهين التربويين على أسلوب الدروس التوضيحية من وجهة نظر الموجهين التربويين أنفسهم ؟

وللإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بحساب متوسط الوزن النسبي لتعرف درجة الاحتياج التدريبي على أسلوب الدروس التوضيحية من وجهة نظر الموجهين التربويين حسب فئات تدرج المقياس الخماسي في الاستبانة، وقد اعتمد الباحث خمسة مستويات باعتبار أن المقياس كان خماسياً، وحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجاباتهم. فجاءت النتائج على النحو الموضح في الجدول الآتي:

جدول(23) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الموجهين التربويين فيما يتعلق بكل عبارة من عبارات أسلوب الدروس التوضيحية من وجهة نظرهم

العبارة	الدروس التوضيحية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاحتياج التدريبي	الرتبة
10	متابعة نتائج الدروس التوضيحية للوقوف على مدى تأثيرها على الأداء الفعلي للمعلمين في صفوفهم.	3.08	1.369	متوسطة	1
1	توضيح مفهوم الدرس التوضيحي للمعلمين.	2.87	1.346	متوسطة	2
2	تحديد أهداف الدرس التوضيحي للمعلمين.	2.85	1.087	متوسطة	3
7	معرفة أفضل الأساليب لتشجيع المعلمين على تقديم دروس توضيحية.	2.82	1.081	متوسطة	4
6	تطوير الأداء المهني لمهارة من مهارات التدريس للمعلمين.	2.57	1.267	قليلة	5
8	القدرة على تعديل سلوك المعلمين من خلال الدرس التوضيحي.	2.27	.756	قليلة	6
9	الحرص على استفادة المعلمين من نماذج التعليم التي يقدمها المعلمون المتميزون.	2.25	.968	قليلة	7
5	تعرف شروط الدرس التوضيحي للمعلمين.	2.03	1.365	قليلة	8
4	بيان أهمية الدرس التوضيحي للمعلمين.	1.90	.877	قليلة	9
3	توضيح كيفية تخطيط الدرس التوضيحي للمعلمين.	1.87	.791	قليلة	10
	المحور بشكل عام	2.45	.523	قليلة	

- ما الاحتياجات التدريبية للموجهين التربويين على أسلوب القراءات الموجهة من وجهة نظر الموجهين التربويين أنفسهم ؟

وللإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بحساب متوسط الوزن النسبي لتعرف درجة الاحتياج التدريبي على أسلوب القراءات الموجهة من وجهة نظر الموجهين التربويين حسب فئات تدرج المقياس الخماسي في الاستبانة، وقد اعتمد الباحث خمسة مستويات باعتبار أن المقياس كان خماسياً، وحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجاباتهم. فجاءت النتائج على النحو الموضح في الجدول الآتي:

جدول (24) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات إجابات الموجهين التربويين فيما يتعلق بكل عبارة من عبارات أسلوب القراءات الموجهة من وجهة نظرهم

العبارة	القراءات الموجهة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاحتياج التدريبي	الرتبة
9	توجيه المعلمين إلى الاستفادة من مصادر المعلومات الإلكترونية.	2.45	.811	قليلة	1
10	متابعة مدى استفادة المعلمين من محتويات المكتبة المدرسية.	2.28	.524	قليلة	2
8	تدريب المعلمين على معالجة قضايا الإدارة الصفية من خلال القراءات.	2.12	.555	قليلة	3
7	تنمية عادات القراءة الجيدة لدى المعلمين.	2.12	.715	قليلة	4
1	توضيح مفهوم القراءات الموجهة للمعلمين.	2.05	.891	قليلة	5
6	الحرص على إرشاد المعلمين إلى المراجع العلمية المثيرة للمعلومات.	2.03	.551	قليلة	6
4	توجيه المعلمين لاختيار القراءات المناسبة لهم.	1.65	.659	قليلة جداً	7
3	تحديد أهداف القراءات الموجهة للمعلمين.	1.60	.588	قليلة جداً	8
5	تقدير الاحتياجات التوجيهية للمعلمين في مجال القراءات الموجهة.	1.28	.585	قليلة جداً	9
2	التخطيط للقراءات الموجهة للمعلمين.	1.13	.430	قليلة جداً	10
	المحور بشكل عام	1.87	.266	قليلة	

- ما الاحتياجات التدريبية للموجهين التربويين على أسلوب المشغل التربوي من وجهة نظر الموجهين التربويين أنفسهم ؟

وللإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بحساب متوسط الوزن النسبي لتعرف درجة الاحتياج التدريبي على أسلوب المشغل التربوي من وجهة نظر الموجهين التربويين حسب فئات تدرج المقياس الخماسي في الاستبانة، وقد اعتمد الباحث خمسة مستويات باعتبار أن المقياس كان خماسياً، وحساب

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجاباتهم. فجاءت النتائج على النحو الموضح في الجدول الآتي:

جدول (25) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات إجابات الموجهين التربويين فيما يتعلق بكل عبارة من عبارات أسلوب المشغل التربوي من وجهة نظرهم

العبارة	المشغل التربوي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاحتياج التدريبي	الرتبة
10	شرح كيفية بناء الاختبارات الصفية بحسب جدول المواصفات.	4.70	.462	كبيرة جداً	1
2	تحديد أهداف المشغل التربوي للمعلمين.	4.67	.475	كبيرة جداً	2
6	تدريب المعلمين على مهارات العمل الجماعي والعمل ضمن فريق.	4.45	.769	كبيرة جداً	3
4	تحديد بعض المشكلات التربوية وسبل علاجها من خلال المشغل التربوي.	4.40	.694	كبيرة جداً	4
9	توضيح كيفية ابتكار وسائل تعليمية جديدة من خلال المشغل التربوي	4.37	.712	كبيرة جداً	5
7	القدرة على حل المشكلات باتباع خطوات الأسلوب العلمي.	4.35	.732	كبيرة جداً	6
1	توضيح مفهوم المشغل التربوي للمعلمين.	4.32	.892	كبيرة جداً	7
5	تنمية الأداء المهني للمعلم من خلال المشغل التربوي.	4.32	.725	كبيرة جداً	8
8	تدريب المعلمين على القيام بالتجارب العلمية.	4.30	.743	كبيرة جداً	9
3	التخطيط لإعداد المشغل التربوي للمعلمين.	4.02	.792	كبيرة	10
	المحور بشكل عام	4.39	.373	كبيرة جداً	

- ما الاحتياجات التدريبية للموجهين التربويين على أسلوب الدورات التدريبية من وجهة نظر الموجهين التربويين أنفسهم ؟

وللإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بحساب متوسط الوزن النسبي لتعرف درجة الاحتياج التدريبي على أسلوب الدورات التدريبية من وجهة نظر الموجهين التربويين حسب فئات تدرج المقياس الخماسي في الاستبانة، وقد اعتمد الباحث خمسة مستويات باعتبار أن المقياس كان خماسياً، وحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجاباتهم. فجاءت النتائج على النحو الموضح في الجدول الآتي:

جدول (26) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات إجابات الموجهين التربويين فيما يتعلق بكل عبارة من عبارات أسلوب الدورات التدريبية من وجهة نظرهم

العبارة	الدورات التدريبية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاحتياج التدريبي	الرتبة
7	تحفيز المعلمين على مواصلة نموهم المهني.	2.42	.743	قليلة	1
9	العمل على تلبية الاحتياجات التدريبية للمعلمين.	2.32	.854	قليلة	2
10	تقويم أثر التدريب لمعرفة الفائدة التي اكتسبها المعلمون نتيجة مشاركتهم في الدورات التدريبية من خلال ممارساتهم العملية.	2.27	.578	قليلة	3
6	اختيار الطرائق والأساليب التدريبية المناسبة.	1.93	.516	قليلة	4
5	تشجيع المعلمين للالتحاق بالدورات التدريبية المناسبة لهم.	1.85	.936	قليلة	5
8	زيادة الخبرات والمهارات العملية للمعلمين.	1.83	.642	قليلة	6
1	التخطيط للدورات التدريبية للمعلمين.	1.80	.879	قليلة جداً	7
4	تحديد محتوى الدورات التدريبية للمعلمين.	1.60	.616	قليلة جداً	8
3	تقدير الاحتياجات التدريبية للمعلمين.	1.53	.503	قليلة جداً	9
2	تحديد أهداف الدورات التدريبية للمعلمين.	1.35	.732	قليلة جداً	10
المحور بشكل عام		1.89	.312	قليلة	

- ما الاحتياجات التدريبية للموجهين التربويين على أسلوب التعليم المصغر من وجهة نظر الموجهين التربويين أنفسهم ؟

وللإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بحساب متوسط الوزن النسبي لتعرف درجة الاحتياج التدريبي على أسلوب التعليم المصغر من وجهة نظر الموجهين التربويين حسب فئات تدرج المقياس الخماسي في الاستبانة، وقد اعتمد الباحث خمسة مستويات باعتبار أن المقياس كان خماسياً، وحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجاباتهم. فجاءت النتائج على النحو الموضح في الجدول الآتي:

جدول (27) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات إجابات الموجهين التربويين فيما يتعلق بكل عبارة من عبارات أسلوب التعليم المصغر من وجهة نظرهم

العبارة	التعليم المصغر	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاحتياج التدريبي	الترتبة
4	بيان أهداف التعليم المصغر للمعلمين.	4.32	.948	كبيرة جداً	1
3	التخطيط لإجراء درس مصغر.	3.67	.705	كبيرة	2
1	توضيح مفهوم التعليم المصغر للمعلمين.	3.67	.951	كبيرة	3
6	تدريب المعلمين على إتقان المهارات التعليمية في موقف تعليمي مصغر.	3.58	.850	كبيرة	4
8	توجيه المعلمين إلى تنويع طرائق التدريس حسب متطلبات الموقف التعليمي.	3.55	1.048	كبيرة	5
7	القدرة على إيجاد الجو المناسب لتحفيز المعلمين على الأداء المبدع.	3.52	1.081	كبيرة	6
10	تشجيع المعلمين على النقد الذاتي لعملهم.	3.38	.885	متوسطة	7
5	القدرة على تجزئة العملية التعليمية إلى مهام تعليمية صغيرة.	3.37	.956	متوسطة	8
2	تحديد شروط التعليم المصغر للمعلمين.	3.32	.792	متوسطة	9
9	توجيه المعلمين نحو الأساليب المتطورة في تطوير أدائهم المهني.	3.18	.813	متوسطة	10
	المحور بشكل عام	3.56	.419	كبيرة	

- ما الاحتياجات التدريبية للموجهين التربويين على أسلوب تبادل الزيارات من وجهة نظر الموجهين التربويين أنفسهم ؟

وللإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بحساب متوسط الوزن النسبي لتعرف درجة الاحتياج التدريبي على أسلوب تبادل الزيارات من وجهة نظر الموجهين التربويين حسب فئات تدرج المقياس الخماسي في الاستبانة، وقد اعتمد الباحث خمسة مستويات باعتبار أن المقياس كان خماسياً، وحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجاباتهم. فجاءت النتائج على النحو الموضح في الجدول الآتي:

جدول (28) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات إجابات الموجهين التربويين فيما يتعلق بكل عبارة من عبارات أسلوب تبادل الزيارات من وجهة نظرهم

العبارة	تبادل الزيارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاحتياج التدريبي	الرتبة
6	تحليل المواقف التعليمية ومناقشتها مع المعلمين.	3.25	1.503	متوسطة	1
9	توجيه المعلمين إلى ضرورة تقبل النقد الإيجابي والموضوعي من زملائهم.	2.88	1.136	متوسطة	2
2	بيان أهمية أسلوب تبادل الزيارات للمعلمين.	2.82	1.321	متوسطة	3
3	تحديد أهداف أسلوب تبادل الزيارات للمعلمين.	2.80	1.312	متوسطة	4
7	توفير أجواء الثقة والمحبة بين المعلمين.	2.78	1.303	متوسطة	5
5	تنظيم برنامج زمني لتبادل الزيارات بين المعلمين.	2.75	1.514	متوسطة	6
8	تدريب المعلمين على الإفادة من بعضهم البعض لتحسين كفاياتهم التعليمية.	2.63	1.164	متوسطة	7
4	التخطيط لتنفيذ أسلوب تبادل الزيارات بين المعلمين.	2.63	1.414	متوسطة	8
10	توفير فرص التعاون المشترك وتبادل الخبرات بين المعلمين.	2.27	.578	قليلة	9
1	توضيح مفهوم أسلوب تبادل الزيارات بين المعلمين كأسلوب توجيهي	1.93	1.103	قليلة	10
	المحور بشكل عام	2.67	.474	متوسطة	

- ما الاحتياجات التدريبية للموجهين التربويين على أسلوب الندوات التربوية من وجهة نظر الموجهين التربويين أنفسهم ؟

وللإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بحساب متوسط الوزن النسبي لتعرف درجة الاحتياج التدريبي على أسلوب الندوات التربوية من وجهة نظر الموجهين التربويين حسب فئات تدرج المقياس الخماسي في الاستبانة، وقد اعتمد الباحث خمسة مستويات باعتبار أن المقياس كان خماسياً، وحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجاباتهم. فجاءت النتائج على النحو الموضح في الجدول الآتي:

جدول (29) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات إجابات الموجهين التربويين فيما يتعلق بكل عبارة من عبارات أسلوب الندوات التربوية من وجهة نظرهم

العبارة	الندوات التربوية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاحتياج التدريبي	الرتبة
2	التخطيط المنظم لإقامة الندوات التربوية للمعلمين.	2.43	1.711	قليلة	1
10	الحرص على ربط المدرسة بالمجتمع المحلي.	2.27	.578	قليلة	2
8	عقد ندوات تربوية مع المعلمين بهدف تطوير خبراتهم التعليمية.	2.13	.536	قليلة	3
3	توضيح أهداف الندوات التربوية للمعلمين.	2.10	1.231	قليلة	4
7	الحرص على إفساح المجال لتبادل وجهات النظر حول المواقف والمشكلات التعليمية.	2.08	.720	قليلة	5
9	تلخيص نتائج الندوة التربوية وتعميمها على المعلمين.	2.07	.880	قليلة	6
1	توضيح مفهوم الندوة التربوية وتحديد الأهداف والموضوعات المراد طرحها	2.05	1.171	قليلة	7
4	بيان أهمية الندوات التربوية للمعلمين.	2.03	1.221	قليلة	8
6	الحرص على تناول قضايا تربوية مهمة للمعلمين من خلال الندوات التربوية.	1.93	.516	قليلة	9
5	القدرة على الإدارة الجيدة للندوات التربوية.	1.72	1.354	قليلة جداً	10
	المحور بشكل عام	2.08	.396	قليلة	

- ما الاحتياجات التدريبية للموجهين التربويين على أسلوب البحث الإجرائي من وجهة نظر الموجهين التربويين أنفسهم ؟

وللإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بحساب متوسط الوزن النسبي لتعرف درجة الاحتياج التدريبي على أسلوب البحث الإجرائي من وجهة نظر الموجهين التربويين حسب فئات تدرج المقياس الخماسي في الاستبانة، وقد اعتمد الباحث خمسة مستويات باعتبار أن المقياس كان خماسياً، وحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجاباتهم. فجاءت النتائج على النحو الموضح في الجدول الآتي:

جدول (30) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات إجابات الموجهين التربويين فيما يتعلق بكل عبارة من عبارات أسلوب البحث الإجرائي من وجهة نظرهم

العبارة	البحث الإجرائي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاحتياج التدريبي	الرتبة
1	تحديد مفهوم البحث الإجرائي للمعلمين.	4.95	.287	كبيرة جداً	1
6	القدرة على تعميم نتائج البحوث ليفيد منها المعلمون وجميع العاملون في مجال التربية.	4.90	.303	كبيرة جداً	2
7	منح الفرص للمعلم لإدراك قدراته وإمكانياته.	4.87	.468	كبيرة جداً	3
9	إكساب المعلمين مهارات البحث العلمي.	4.77	.427	كبيرة جداً	4
10	تنمية الاتجاهات الإيجابية للمعلمين نحو البحث الإجرائي.	4.70	.462	كبيرة جداً	5
2	تحديد أهداف البحث الإجرائي للمعلمين.	4.62	.490	كبيرة جداً	6
3	التخطيط للبحث الإجرائي وتصميمه.	4.58	.497	كبيرة جداً	7
4	المعالجة العلمية والموضوعية للمشكلات التي تواجه المعلمين.	4.58	.517	كبيرة جداً	8
8	تدريب المعلمين على إجراء البحوث التربوية اللازمة لحل المشكلات التي تواجههم في أثناء عملهم.	4.58	.591	كبيرة جداً	9
5	القدرة على تحسس المشكلات التربوية، وتحديد المشكلة التي تتطلب حلاً ملحاً.	4.48	.596	كبيرة جداً	10
المحور بشكل عام		4.70	.225	كبيرة جداً	

- ما الاحتياجات التدريبية للموجهين التربويين على أسلوب النشرات التربوية من وجهة نظر الموجهين التربويين أنفسهم ؟

وللإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بحساب متوسط الوزن النسبي لتعرف درجة الاحتياج التدريبي على أسلوب النشرات التربوية من وجهة نظر الموجهين التربويين حسب فئات تدرج المقياس الخماسي في الاستبانة، وقد اعتمد الباحث خمسة مستويات باعتبار أن المقياس كان خماسياً، وحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجاباتهم. فجاءت النتائج على النحو الموضح في الجدول الآتي:

جدول (31) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات إجابات الموجهين التربويين فيما يتعلق بكل عبارة من عبارات أسلوب النشرات التربوية من وجهة نظرهم

العبارة	النشرات التربوية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاحتياج التدريبي	الرتبة
2	بيان أهمية النشرات التربوية كأسلوب توجيهي للمعلمين.	4.25	.773	كبيرة جداً	1
10	تحديد مدى تأثير النشرات التربوية على إحداث تغيير في ممارسات المعلمين.	4.25	.836	كبيرة جداً	2
3	تحديد أهداف النشرات التربوية كأسلوب توجيهي للمعلمين.	4.17	.994	كبيرة	3
1	تمكين المعلمين من مهارة نقد ومحاكمة ما يقرؤون من أفكار تربوية.	4.12	.922	كبيرة	4
9	توضيح كيفية استخدام وسائل تعليمية معينة من خلال النشرة التربوية.	4.03	.938	كبيرة	5
8	الحرص على متابعة البحوث والنشرات والدراسات التربوية الهادفة لتنمية المعلمين مهنيًا.	3.93	.899	كبيرة	6
4	التخطيط لاستخدام النشرات التربوية في عملية التوجيه التربوي.	3.88	.846	كبيرة	7
7	تزويد المعلمين بإرشادات حول كيفية إعداد الاختبارات.	3.68	.873	كبيرة	8
5	تضمين النشرات التربوية لمعلومات وحقائق دقيقة وحديثة تتعلق بمجال عمل المعلمين.	3.48	.624	كبيرة	9
6	تزويد المعلمين بأسماء المجلات الدورية والكتب الجديدة المتخصصة.	3.35	.755	متوسطة	10
المحور بشكل عام		3.92	.414	كبيرة	

يتبين من الجداول السابقة أن تقديرات الموجهين التربويين لدرجة الاحتياج التدريبي على أساليب التوجيه التربوي جاءت بدرجة متوسطة، وبمتوسط حسابي (2.72)، ورتبت المحاور تنازلياً حسب قيم متوسطاتها الحسابية على النحو الآتي: البحث الإجرائي، المشغل التربوي، النشرات التربوية، التعليم المصغر، تبادل الزيارات، الدروس التوضيحية، الندوات التربوية، الاجتماعات التربوية، الدورات التدريبية، القراءات الموجهة، الزيارة الصفية.

وبلاحظ أيضاً أن هناك أربعة محاور جاءت ضمن تقديري (كبيرة وكبيرة جداً) بحسب معيار الحكم على تقدير الاحتياج التدريبي الواردة في الجدول (2) وهي: البحث الإجرائي، المشغل التربوي، النشرات التربوية، التعليم المصغر.

وهكذا تم تحديد الاحتياجات التدريبية للموجهين التربويين على أساليب التوجيه التربوي، وقد حددت بأربعة أساليب توجيهية هي: البحث الإجرائي، المشغل التربوي، النشرات التربوية، التعليم المصغر.

ويمكن أن تعزى النتائج السابقة إلى الأعباء الوظيفية الجمة التي تقع على عاتق الموجه التربوي، إلى جانب الأعداد الكبيرة من المعلمين الذين يشرف عليهم والمتواجدون في مدارس متباعدة نسبياً والتي من الصعب الوصول إليها بشكل مستمر في بعض المحافظات لتعذر وجود وسائل النقل مما يحد من فاعلية الموجه التربوي من أداء مهامه كافة، ولهذا فهو يركز على أداء مهامه التقويمية بغية إعداد التقارير واللوائح المطالب بإعدادها، إلى جانب أن أساليب الموجه التربوي تتركز على زيارة المدرسة والزيارة الصفية والدروس التوضيحية والقراءات الموجهة وتبادل الزيارات مع إجراء بعض الندوات التربوية، وقلما يستخدم الأساليب الأخرى للتوجيه التربوي كالمشغل التربوي والبحث الإجرائي والنشرات التربوية، والتعليم المصغر، ويمكن أن يعود ذلك إما إلى قلة معرفة الموجه التربوي الكافية بهذه الأساليب وطريقة تنفيذها لعدم تدريبه سابقاً عليها، وإما بسبب قلة توافر الوقت والإمكانات المادية والإدارية التي تسمح بذلك. وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسات: حامد (2012) والمقداد (2012) والزهراني (2011) والغامدي (2010) والعمرى (2008) والشهري (2008) والتي أظهرت أن الموجهين التربويين يعتمدون بالدرجة الأولى على أسلوب الزيارة الصفية وقلما يستخدمون الأساليب الحديثة في التوجيه كالبحت الإجرائي والمشغل التربوي والتعليم المصغر. كما تتفق مع نتائج دراسة أبو شاهين (2011) والتي بينت وجود احتياجات تدريبية لدى الموجهين التربويين في مجال كفايات أساليب التوجيه التربوي.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

ما خطوات تصميم برنامج مقترح لتدريب الموجهين التربويين على أساليب التوجيه التربوي باستخدام نموذج طلب الموقع (Web Quest)؟

تمت الإجابة عن هذا السؤال في الفصل الأول من الباب الثاني عند تصميم أدوات البحث.

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

هل هناك فروق بين متوسطات درجات الموجهين التربويين في التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي تعزى إلى متغيرات: الجنس، المؤهل العلمي والتربوي، الخبرة في التوجيه التربوي .
للإجابة عن السؤال الثالث، اختبرت الفرضيات الأولى والثانية والثالثة عند مستوى دلالة (0.05) $(\alpha \leq)$

الفرضية الأولى: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات إجابات الموجهين التربويين في التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي ككل، وفي كل مستوى من المستويات المعرفية حسب متغير الجنس.

لاختبار هذه الفرضية، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات إجابات الموجهين التربويين من الذكور والإناث، في التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي الكلي بشكل عام وفي كل مستوى من المستويات المعرفية، وحساب قيمة (ت) لدلالة الفرق للعينتين المستقلتين، فجاءت نتائج اختبار الفرضية على النحو الموضح بالجدول الآتي:

جدول (32) قيم (t- test) لدلالة الفرق بين متوسطات درجات إجابات الموجهين التربويين في التطبيق القبلي

للاختبار التحصيلي الكلي، بشكل عام وفي كل مستوى من المستويات المعرفية حسب متغير الجنس

المستوى	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	قيمة الدلالة	القرار
التذكر	الذكور	17	2.59	1.004	.510	34	.613	غير دالة
	الإناث	19	2.42	.961				
الفهم	الذكور	17	1.00	.612	.495	34	.624	غير دالة
	الإناث	19	1.11	.658				
التطبيق	الذكور	17	2.35	.493	1.266	34	.214	غير دالة
	الإناث	19	2.11	.658				
التحليل	الذكور	17	2.59	1.004	.510	34	.613	غير دالة
	الإناث	19	2.42	.961				
التركيب	الذكور	17	1.82	.809	.134	34	.894	غير دالة
	الإناث	19	1.79	.713				
التقويم	الذكور	17	1.00	.612	.495	34	.624	غير دالة
	الإناث	19	1.11	.658				
الكلي	الذكور	17	12.35	3.297	.318	34	.752	غير دالة
	الإناث	19	12.00	3.350				

يتبين من الجدول (32) أن قيمة (t-test) لدلالة الفرق بين متوسطات درجات إجابات الموجهين التربويين على الاختبار ككل قد بلغت (0.318) عند درجات الحرية (34) وتبين أن قيمة الدلالة قد بلغت (0.752) وهي أكبر من (0.05) لذلك فالفرق غير دال إحصائياً، مما يدل على قبول الفرضية الأولى والتي تنص على أنه: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات إجابات الموجهين التربويين في التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي ككل، وفي كل مستوى من المستويات المعرفية حسب متغير الجنس.

ويعزو الباحث ذلك إلى أن معايير انتقاء الموجهين التربويين واحدة بالنسبة لكلا الجنسين، وأن إعدادهم وتدريبهم في أثناء الخدمة هو نفسه، ولذلك هم لا يختلفون في قدراتهم ومؤهلاتهم العلمية والسلوكية بدرجة كبيرة، بالإضافة إلى أن المهام التي يقوم بها الموجهون التربويون لا ترتبط بالجنس فكلا الجنسين يمارسان الأعمال والمهارات نفسها، ولذلك لم تتأثر إجاباتهم في التطبيق القبلي بمتغير الجنس.

الفرضية الثانية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات إجابات الموجهين التربويين في التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي ككل وفي كل مستوى من المستويات المعرفية حسب متغير المؤهل العلمي والتربوي.

لاختبار هذه الفرضية حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات إجابات الموجهين التربويين في التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي الكلي وفي كل مستوى من مستوياته المعرفية، ثم استُخدم اختبار تحليل التباين الأحادي لاختبار دلالة الفروق الظاهرة بين المتوسطات الحسابية، والنتائج موضحة تفصيلاً في الجدول الآتي:

جدول (33) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) للفروق بين متوسطات درجات إجابات الموجهين التربويين في التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي الكلي، وفي كل مستوى من مستوياته حسب متغير المؤهل العلمي

مستويات متغير المؤهل العلمي	العدد	المستوى	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مصدر التباين	مجموع المربعات	df	متوسط المربعات	قيمة f	قيمة الدلالة	القرار
أهلية تعليم	15	التذكر	2.67	.816	بين المجموعات	.083	2	.042	.068	.934	غير دالة
	12		2.67	.778	داخل المجموعات	20.222	33	.613			
	9		2.56	.726	الكلي	20.306	35				
	36		2.64	.762							
أهلية تعليم	15	الفهم	2.33	.488	بين المجموعات	333	2	.167	.463	634	غير دالة
	12		2.17	.577	داخل المجموعات	11.889	33	.360			
	9		2.11	.782	الكلي	12.222	35				
	36		2.22	.591							
أهلية تعليم	15	التطبيق	2.33	.488	بين المجموعات	.333	2	.167	.463	.634	غير دالة
	12		2.17	.577	داخل المجموعات	11.889	33	.360			
	9		2.11	.782	الكلي	12.222	35				
	36		2.22	.591							
أهلية تعليم	15	التحليل	2.53	.990	بين المجموعات	.600	2	.300	.306	.739	غير دالة
	12		2.33	.888	داخل المجموعات	32.400	33	.982			
	9		2.67	1.11	الكلي	33.000	35				
	36		2.50	.971							
أهلية تعليم	15	التركيب	1.93	.799	بين المجموعات	.900	2	.450	.792	.461	غير دالة
	12		1.58	.669	داخل المجموعات	18.739	33	.568			
	9		1.89	.782	الكلي	19.639	35				
	36		1.81	.749							
أهلية تعليم	15	التقويم	1.07	.594	بين المجموعات	.039	2	.019	.046	.955	غير دالة
	12		1.08	.793	داخل المجموعات	13.850	33	.420			
	9		1.00	.500	الكلي	13.889	35				
	36		1.06	.630							
أهلية تعليم	15	الاختبار ككل	12.53	3.46	بين المجموعات	5.044	2	2.522	.224	.801	غير دالة
	12		11.67	3.05	داخل المجموعات	371.956	33	11.271			
	9		12.22	3.56	الكلي	377.000	35				
	36		12.17	3.28							

يتضح من الجدول (33) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات درجات إجابات الموجهين التربويين في الاختبار الكلي، وفي كل مستوياته المعرفية تعزى لمتغير المؤهل العلمي والتربوي، فقد بلغت قيمة الإحصائي ف (0.224)، وبلغت قيمة الدلالة (0.801) وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05) مما يدعو قبول الفرضية الصفرية الثانية والتي تنص على أنه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات إجابات الموجهين التربويين في التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي ككل، وفي كل مستوى من المستويات المعرفية حسب متغير المؤهل العلمي والتربوي.

ويمكن أن يعود سبب ذلك إلى أن الموجهين التربويين وإن اختلفت مؤهلاتهم فهم بحاجة إلى التدريب كون المؤهل العلمي وحده لا يمد الموجهين التربويين بجميع أساليب التوجيه التربوي ومهارتها، بالإضافة إلى أن التربية في تطور مستمر مما يستدعي تدريباً مستمراً.

الفرضية الثالثة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات إجابات الموجهين التربويين في التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي ككل، وفي كل مستوى من المستويات المعرفية حسب متغير الخبرة في التوجيه التربوي.

لاختبار هذه الفرضية حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات إجابات الموجهين التربويين في التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي الكلي وفي كل مستوى من مستوياته المعرفية، ثم استُخدم اختبار تحليل التباين الأحادي لاختبار دلالة الفروق الظاهرة بين المتوسطات الحسابية، والنتائج موضحة تفصيلاً في الجدول الآتي:

جدول (34) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) للفروق بين متوسطات درجات إجابات الموجهين التربويين في التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي الكلي، وفي كل مستوى من مستوياته حسب متغير الخبرة في التوجيه التربوي

مستويات متغير الخبرة	العدد	المستوى	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مصدر التباين	مجموع المربعات	df	متوسط المربعات	قيمة f	قيمة الدلالة	القرار
أقل من 5 سنوات	12	التذكر	2.50	.798	بين المجموعات	.431	2	.215	.357	.702	غير دالة
	16		2.75	.775	داخل المجموعات	19.875	33	.602			
	8		2.63	.744	الكلي	20.306	35				
	36		2.64	.762							
من 5 سنوات إلى أقل من 10 سنوات	12	الفهم	2.08	.793	بين المجموعات	.535	2	.267	.323	.727	غير دالة
	16		1.81	.981	داخل المجموعات	27.354	33	.829			
	8		2.00	.926	الكلي	27.889	35				
	36		1.94	.893							
من 10 سنوات وأكثر	12	التطبيق	2.48	966	بين المجموعات	.029	2	.019	.046	.955	غير دالة
	16		2.52	.966	داخل المجموعات	12.850	33	1.000			
	8		2.50	1.06	الكلي	12.889	35				
	36		2.50	.971							
أقل من 5 سنوات	12	التحليل	2.50	1.00				.000	.000	1.00	غير دالة
	16		2.50	.966	داخل المجموعات	33.000	33	1.000			
	8		2.50	1.06	الكلي	33.000	35				
	36		2.50	.971							
من 5 سنوات إلى أقل من 10 سنوات	12	التركيب	1.83	.835	بين المجموعات	.097	2	.049	.082	.921	غير دالة
	16		1.75	.683	داخل المجموعات	19.542	33	.592			
	8		1.88	.835	الكلي	19.639	35				
	36		1.81	.749							
من 10 سنوات وأكثر	12	التقويم	1.00	.603	بين المجموعات	.139	2	.069	.167	.847	غير دالة
	16		1.13	.719	داخل المجموعات	13.750	33	.417			
	8		1.00	.535	الكلي	13.889	35				
	36		1.06	.630							
أقل من 5 سنوات	12	الاختبار ككل	12.25	3.27	بين المجموعات	.125	2	.063	.105	.995	غير دالة
	16		12.13	3.24	داخل المجموعات	376.875	33	11.420			
	8		12.13	3.79	الكلي	377.000	35				
	36		12.17	3.28							

يتضح من الجدول (34) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات درجات إجابات الموجهين التربويين في التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي الكلي، وفي كل مستوياته المعرفية تعزى لمتغير الخبرة في التوجيه التربوي، فقد بلغت قيمة الإحصائي ف (0.105)، وبلغت قيمة الدلالة (0.995) وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05) مما يدعو قبول الفرضية الصفرية الثالثة، والتي تنص على أنه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات إجابات الموجهين التربويين في التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي ككل، وفي كل مستوى من المستويات المعرفية حسب متغير الخبرة في التوجيه التربوي.

وقد يعود ذلك لضعف التطور في أساليب التوجيه لدى الموجهين التربويين، كونهم يعتمدون في عملهم التوجيهي معارف وأساليب اكتسبوها من خلال الدورات التدريبية التي أجريت لهم على اختلاف خبرتهم في التوجيه، وبما زودتهم به وزارة التربية من تعليمات، بالإضافة إلى أن التعليم يواكب كثيراً من التغيرات والتطورات مع الزمن، وهذا ما يتطلب من الموجه التربوي متابعتها والإفادة منها حتى يتمكن من التوجيه المستمر للمعلمين.

رابعاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع:

ما فاعلية البرنامج المقترح لتدريب الموجهين التربويين على أساليب التوجيه التربوي باستخدام نموذج طلب الموقع (Web Quest)؟

للإجابة عن السؤال السابق، اختُبرت الفرضيتان الرابعة والخامسة عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$):
الفرضية الرابعة:

لا يوجد فرق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات إجابات الموجهين التربويين في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي ككل، وفي كل أسلوب من الأساليب التوجيهية الأربعة: (المشغل التربوي، التعليم المصغر، النشرة التربوية، البحث الإجرائي).

لاختبار هذه الفرضية، حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الموجهين التربويين، في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي ككل، وفي كل أسلوب من الأساليب التوجيهية واستُخدم اختبار (t-test) لعينتين مرتبطتين (Paired-samples t-test) لاختبار دلالة تلك الفروق، وهذا ما يوضحه الجدول الآتي:

الجدول (35) قيم ت (t-test) لدلالة الفرق بين متوسطي درجات إجابات الموجهين التربويين في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التحصيل ككل، وفي كل أسلوب من الأساليب التوجيهية

الأساليب التوجيهية	المتوسط		الفرق بين المتوسطين	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار	حجم الأثر
	التطبيق القبلي	التطبيق البعدي							
المشغل التربوي	2.44	8.64	-4.056-	1.912	12.730	35	.000	دالة	0.906
التعليم المصغر	3.50	8.39	-4.889-	1.909	15.365	35	.000	دالة	0.933
البحث الإجرائي	1.64	10.19	-8.556-	1.340	38.295	35	.000	دالة	0.988
النشرة التربوية	4.58	9.36	-6.917-	1.131	36.702	35	.000	دالة	0.987
الاختبار الكلي	12.17	36.58	24.417	3.660	40.031	35	.000	دالة	0.989

يستدل من الجدول (35) أن قيمة t-test لدلالة الفرق بين متوسطي درجات إجابات الموجهين التربويين نتيجة الاختبارين القبلي والبعدي قد بلغت (40.031) عند درجات الحرية (35) وتبين أن قيمة الدلالة قد بلغت (0.000) وهي قيمة أصغر من مستوى الدلالة (0.05)، ما يشير إلى وجود فرق دال إحصائياً، بين متوسطي درجات إجابات الموجهين التربويين في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لمصلحة التطبيق البعدي في اختبار التحصيل الكلي، وفي كل أسلوب من الأساليب التوجيهية، ما يدعو إلى رفض فرضية العدم وقبول الفرضية البديلة التي تنص على أنه: يوجد فرق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات إجابات الموجهين التربويين في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي ككل وفي كل أسلوب من الأساليب التوجيهية الأربعة: (المشغل التربوي، التعليم المصغر، النشرة التربوية، البحث الإجرائي)، ولصالح التطبيق البعدي.

ويهدف تعرف حجم هذا الأثر استُخدم (مربع إيتا لقياس حجم الأثر) في اختبار التحصيل الكلي وفي كل أسلوب من الأساليب التوجيهية، ويوضح الجدول (35) أن حجم الأثر في اختبار التحصيل الكلي بلغ (0.98)، وهي قيمة تشير إلى حجم أثر مرتفع وفق المعيار الموضح في الجدول (19)، كما يُلاحظ أنه مرتفع أيضاً في كل الأساليب التوجيهية التي يشملها الاختبار، وبالتالي فإن نسبة (98%) من التباين في التحصيل الكلي بين التطبيقين القبلي والبعدي يعزى لأثر المتغير المستقل، وبالتالي فإن البرنامج المقترح (المتغير المستقل) يؤثر تأثيراً مرتفعاً في التحصيل (المتغير التابع)، وفي كل الأساليب بالترتيب كما يأتي (البحث الإجرائي في المرتبة الأولى، والنشرة التربوية في المرتبة الثانية، والتعليم المصغر في المرتبة الثالثة، والمشغل التربوي في المرتبة الرابعة).

الفرضية الخامسة:

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات إجابات الموجهين التربويين في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي ككل وفي كل مستوى من مستوياته المعرفية.

لاختبار هذه الفرضية، حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات إجابات الموجهين التربويين، في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي ككل، وفي كل مستوى من المستويات المعرفية للاختبار، واستُخدم اختبار (t-test) لعينتين مرتبطتين (Paired-samples t-test) لاختبار دلالة تلك الفروق، وهذا ما يوضحه الجدول الآتي:

الجدول (36) قيم ت (t-test) لدلالة الفرق بين متوسطي درجات إجابات الموجهين التربويين في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار في كل مستوى من المستويات المعرفية للاختبار وفي الاختبار الكلي

المستويات المعرفية	المتوسط		الفرق بين المتوسطين	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار	حجم الأثر
	التطبيق القبلي	التطبيق البعدي							
التذكر	2.22	5.00	-2.361	.762	18.599	35	.000	دالة	0.95
الفهم	2.50	7.75	-5.806	1.064	32.732	35	.000	دالة	0.98
التطبيق	1.81	3.97	-1.750	.649	16.174	35	.000	دالة	0.93
التحليل	1.06	8.92	-6.417	1.105	34.836	35	.000	دالة	0.97
التركيب	2.64	3.97	-2.167	.737	17.644	35	.000	دالة	0.94
التقويم	1.94	6.97	-5.917	1.481	23.973	35	.000	دالة	0.97
الاختبار الكلي	12.17	36.58	-24.417	3.660	40.031	35	.000	دالة	0.98

يستدل من الجدول (36) أن قيمة t-test لدلالة الفرق بين متوسطي درجات إجابات الموجهين التربويين نتيجة الاختبارين القبلي والبعدي قد بلغت (40.66) عند درجات الحرية (35) وتبين أن قيمة الدلالة قد بلغت (0.000) وهي قيمة أصغر من مستوى الدلالة (0.05)، ما يشير إلى وجود فرق دال إحصائياً، بين متوسطي درجات إجابات الموجهين التربويين في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لمصلحة التطبيق البعدي في اختبار التحصيل الكلي، وفي كل مستوى من مستوياته المعرفية، ما يدعو إلى رفض فرضية العدم وقبول الفرضية البديلة التي تنص على أنه: يوجد فرق ذو دلالة إحصائية

بين متوسطي درجات إجابات الموجهين التربويين في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي ككل، وفي كل مستوى من مستوياته المعرفية.

وبهدف تعرف حجم هذا الأثر استخدم (مربع إيتا لقياس حجم الأثر) في اختبار التحصيل الكلي وفي كل من مستوياته المعرفية، ويوضح الجدول (36) أن حجم الأثر في اختبار التحصيل الكلي بلغ (0.98)، وهي قيمة تشير إلى حجم أثر مرتفع وفق المعيار الموضح في الجدول (19)، كما يُلاحظ أنه مرتفع أيضاً في كل المستويات المعرفية التي يقيسها الاختبار وبالتالي فإن نسبة (98%) من التباين في التحصيل الكلي بين التطبيقين القبلي والبعدي يعزى لأثر المتغير المستقل، وبالتالي فإن البرنامج المقترح (المتغير المستقل) يؤثر تأثيراً مرتفعاً في التحصيل (المتغير التابع)، وفي كل مستوياته .

كما حُسب معامل (بلاك) للكسب المعدل في حال كانت قيم (ت) دالة إحصائياً، وذلك لتعرف فاعلية البرنامج المقترح لتدريب الموجهين التربويين على أساليب التوجيه التربوي باستخدام نموذج طلب الموقع (Web Quest) من خلال حساب المتوسط الحسابي لدرجات إجابات الموجهين التربويين في الاختبار التحصيلي القبلي والبعدي، وتطبيق قانون بلاك Black لاختبار الفاعلية والذي ينص على:

$$\text{نسبة الكسب المعدل} = \frac{1-2م}{1-ع} + \frac{1-2م}{ع}$$

حيث: م1 = المتوسط الحسابي لدرجات إجابات الموجهين التربويين في الاختبار التحصيلي (القبلي).

م2 = المتوسط الحسابي لدرجات إجابات الموجهين التربويين في الاختبار التحصيلي (البعدي).

ع = الدرجة العظمى للاختبار (40) حسب الباحث.

وبتطبيق القانون السابق على متوسطات درجات إجابات الموجهين التربويين في الاختبار التحصيلي

القبلي والبعدي ، تم التوصل إلى النتائج المبينة في الجدول الآتي:

جدول(37) نسبة الكسب المعدل في الاختبار التحصيلي القبلي والبعدي لدرجات إجابات الموجهين التربويين

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي للاختبار القبلي	المتوسط الحسابي للاختبار البعدي المباشر	نسبة الكسب المعدل
التجريبية	36	12.16	36.58	1.5
المجموع	36	الدرجة العظمى للاختبار = 40		

يتضح من الجدول (37) أن المجموعة التجريبية وصلت إلى نسبة الكسب المعدل المعيارية التي حددها بلاك Black وهي 1.2، فقد بلغت نسبتها (1.5) وقد تجاوزت الواحد الصحيح مما يدل على فاعلية البرنامج المقترح لتدريب الموجهين التربويين على أساليب التوجيه التربوي باستخدام نموذج طلب الموقع (Web Quest).

ويعزو الباحث ذلك إلى غنى البرنامج التدريبي بالمعلومات النظرية المهمة والتفصيلية والمرتبطة بالاحتياجات التدريبية للموجهين التربويين، ومراعاته مبدأ التدرج في تقديم المحتوى التدريبي، كما أن اعتماد البرنامج نموذج طلب الموقع (Web Quest) أتاح للموجهين التربويين العمل بإيجابية خلال الأنشطة، والإجابة عن الأسئلة. كما أن تعدد أساليب التدريب وطرائقه المعتمدة في البرنامج أسهم في مراعاة الفروق الفردية بين الموجهين التربويين، من خلال عمل كل متدرب على تحديد المعارف والمهارات والاتجاهات التي تناسب استعداداته وقدراته؛ إضافة إلى أن نموذج طلب الموقع (Web Quest) ساعد الموجهين في المزج بين الجوانب النظرية والتطبيقية مع التركيز على التعلم الذاتي، إضافة إلى أنشطة التقويم المعتمدة في نهاية كل وحدة تدريبية أتاح للموجهين التربويين المشاركة بفاعلية في جلسات الحوار والمناقشة التي تمت في جلساته، مما أسهم في زيادة وعي الموجهين التربويين بالمشكلات التي تواجههم، وقدرتهم على اقتراح الحلول لها من خلال توظيف ما تم اكتسابه من معارف جديدة متضمنة في البرنامج.

وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسات: كليم وإدنج (Klemm & Iding, 2003) ودوبسون (Dobson, 2003) وبراديب وآخرون (Pradeep, et, al, 2004) وماكجريجور ولو (Macgregor & Lou, 2005) وحسين (Hassanien, 2006) ودريسكول وآخرون (Driscoll, et, al, 2007) وإسماعيل وعبد (2008) والطويلعي (2012) واليامي (2014) والعشيرى (2015)، والتي أظهرت نتائجها فاعلية استخدام نموذج طلب الموقع (Web Quest) في التعليم والتدريب، إضافة إلى ما يقدمه هذا النموذج من خبرة تدريبية وتعليمية إيجابية.

كما تتفق مع نتائج دراسات كل من: إسماعيل (2001) وفلمبان (2005) والمقطرن (2006) والجرادات (2009) وأبو شاهين (2011) وبريك (2012) والشمري (2012)، حيث أظهرت نتائجها تحسناً في أداء الموجهين التربويين بعد التدريب.

خامساً: النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس:

هل هناك فروق بين متوسطات درجات الموجهين التربويين في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي تعزى إلى متغيرات: الجنس، المؤهل العلمي والتربوي، الخبرة في التوجيه التربوي.

للإجابة عن هذا السؤال اختبرت الفرضيات السادسة والسابعة والثامنة عند مستوى دلالة (0.05)

$$\alpha \leq .$$

الفرضية السادسة:

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات إجابات الموجهين التربويين في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي ككل، وفي كل مستوى من المستويات المعرفية حسب متغير الجنس.

لاختبار هذه الفرضية، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات إجابات الموجهين التربويين من الذكور والإناث، في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي الكلي بشكل عام، وفي كل مستوى من المستويات المعرفية، وحساب قيمة (t) لدلالة الفرق للعينتين المستقلتين، فجاءت نتائج اختبار الفرضية على النحو الموضح بالجدول الآتي:

جدول (38) قيم (t-test) لدلالة الفرق بين متوسطات درجات إجابات الموجهين التربويين في التطبيق البعدي

للاختبار التحصيلي الكلي بشكل عام، وفي كل مستوى من المستويات المعرفية حسب متغير الجنس

المستوى	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	قيمة الدلالة	القرار
التذكر	الذكور	17	4.94	.243	.079	34	.938	غير دال
	الإناث	19	4.95	.229				
الفهم	الذكور	17	3.94	.243	1.059	34	.297	غير دال
	الإناث	19	4.00	.000				
التطبيق	الذكور	17	3.94	.243	1.059	34	.297	غير دال
	الإناث	19	4.00	.000				
التحليل	الذكور	17	9.12	.781	1.066	34	.294	غير دال
	الإناث	19	8.79	1.032				
التركيب	الذكور	17	3.94	.243	-1.059	34	.297	غير دال
	الإناث	19	4.00	.000				
التقويم	الذكور	17	7.18	1.074	.852	34	.400	غير دال
	الإناث	19	6.84	1.259				
الكلي	الذكور	17	36.88	1.219	.971	34	.338	غير دال
	الإناث	19	36.32	2.110				

يتبين من الجدول (38) أن قيمة (t-test) لدلالة الفرق بين متوسطات درجات إجابات الموجهين التربويين على الاختبار ككل قد بلغت (0.971) عند درجة حرية (34)، وتبين أن قيمة الدلالة قد بلغت (0.338) وهي أكبر من (0.05) لذلك فالفرق غير دال إحصائياً، مما يدعو إلى قبول الفرضية الصفرية التي تنص على أنه: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات إجابات الموجهين التربويين في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي ككل، وفي كل مستوى من المستويات المعرفية حسب متغير الجنس.

ويعزو الباحث ذلك إلى أن البرنامج التدريبي موجه إلى الجنسين على حد سواء، فلا توجد مهام أو أنشطة تدريبية خاصة بالذكور وأخرى خاصة بالإناث، فالجميع قاموا بدراسة محتوى البرنامج التدريبي وتطبيق تدرياته وأنشطته، لذلك لم تتأثر إجاباتهم في التطبيق البعدي للاختبار حسب متغير الجنس.

الفرضية السابعة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات إجابات الموجهين التربويين في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي ككل، وفي كل مستوى من المستويات المعرفية حسب متغير المؤهل العلمي والتربوي.

لاختبار هذه الفرضية حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات إجابات الموجهين التربويين في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي الكلي، وفي كل مستوى من مستوياته المعرفية، ثم استُخدم اختبار تحليل التباين الأحادي لاختبار دلالة الفروق الظاهرة بين المتوسطات الحسابية، والنتائج موضحة تفصيلاً في الجدول الآتي:

جدول (39) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) للفروق بين متوسطات درجات إجابات الموجهين التربويين

في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي الكلي، وفي كل مستوى من مستوياته حسب متغير المؤهل العلمي والتربوي

مستويات متغير المؤهل العلمي	العدد	المستوى	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مصدر التباين	مجموع المربعات	df	متوسط المربعات	قيمة f	قيمة الدلالة	القرار
أهلية تعليم	15	التذكر	4.93	.258	بين المجموعات	.039	2	.019	.347	.709	غير دالة
	12		4.92	.289	داخل المجموعات	1.850	33	.056			
	9		5.00	.000	الكلي	1.889	35				
	36		4.94	.232							
إجازة جامعية	15	الفهم	7.80	.676	بين المجموعات	.461	2	.231	.532	.592	غير دالة
	12		7.83	.718	داخل المجموعات	14.289	33	.433			
	9		7.56	.527	الكلي	14.750	35				
	36		7.75	.649							
دبلوم تأهيل	15	التطبيق	4.00	.000	بين المجموعات	.056	2	.028	1.000	.379	غير دالة
	12		3.92	.289	داخل المجموعات	.917	33	.028			
	9		4.00	.000	الكلي	.972	35				
	36		3.97	.167							
أهلية تعليم	15	التحليل	9.07	.799	بين المجموعات	.706	2	.353	.399	.674	غير دالة
	12		8.75	.965	داخل المجموعات	29.183	33	.884			
	9		9.00	1.11	الكلي	29.889	35				
	36		8.94	.924							
إجازة جامعية	15	التركيب	3.93	.258	بين المجموعات	.039	2	.019	.688	.510	غير دالة
	12		4.00	.000	داخل المجموعات	.933	33	.028			
	9		4.00	.000	الكلي	.972	35				
	36		3.97	.167							
دبلوم تأهيل	15	التقويم	7.40	.910	بين المجموعات	4.178	2	2.089	1.573	.223	دالة
	12		6.67	1.23	داخل المجموعات	43.822	33	1.328			
	9		6.78	1.39	الكلي	48.000	35				
	36		7.00	1.17							
أهلية تعليم	15	الاختبار ككل	37.13	1.06	بين المجموعات	8.100	2	4.050	1.355	.272	غير دالة
	12		36.08	1.83	داخل المجموعات	98.650	33	2.989			
	9		36.33	2.39	الكلي	106.750	35				
	36		36.58	1.74							

يتضح من الجدول (39) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات درجات إجابات الموجهين التربويين في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي الكلي، وفي كل مستوياته المعرفية تعزى لمتغير المؤهل العلمي والتربوي، فقد بلغت قيمة الإحصائي ف (1.355) وبلغت قيمة الدلالة (0.272) وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05) مما يدعو قبول الفرضية الصفرية التي تنص على أنه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات إجابات الموجهين التربويين في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي ككل، وفي كل مستوى من المستويات المعرفية حسب متغير المؤهل العلمي والتربوي.

ويعزو الباحث ذلك إلى أن اعتماد البرنامج نموذج طلب الموقع (Web Quest) الذي يمتاز بمراعاته للفروق الفردية الناتجة عن اختلاف المؤهل العلمي والتربوي، إذ يعمل على تحديد المعارف والمهارات والاتجاهات التي تتناسب استعداداتهم وقدراتهم، مما مكن الموجهين التربويين على اختلاف مؤهلاتهم العلمية والتربوية من دراسة محتوى البرنامج التدريبي وفهم معلوماته واستيعابها، وتنفيذ تدريباته وتحليلها إضافة إلى مناقشة ما سبق مع الباحث في الجلسات التدريبية، لذلك لم تتأثر إجاباتهم في التطبيق البعدي للاختبار حسب متغير المؤهل العلمي والتربوي.

الفرضية الثامنة

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات إجابات الموجهين التربويين في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي ككل، وفي كل مستوى من المستويات المعرفية حسب متغير الخبرة في التوجيه التربوي.

لاختبار هذه الفرضية حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات إجابات الموجهين التربويين في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي الكلي، وفي كل مستوى من مستوياته المعرفية، ثم استُخدم اختبار تحليل التباين الأحادي لاختبار دلالة الفروق الظاهرة بين المتوسطات الحسابية، والنتائج موضحة تفصيلاً في الجدول الآتي:

جدول (40) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) للفروق بين متوسطات درجات إجابات الموجهين التربويين التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي الكلي، وفي كل مستوى من مستوياته حسب متغير الخبرة في التوجيه التربوي

مستويات متغير الخبرة	العدد	المستوى	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مصدر التباين	مجموع المربعات	df	متوسط المربعات	قيمة f	قيمة الدلالة	القرار
أقل من 5 سنوات	12	التذكر	4.92	.289	بين المجموعات	.035	2	.017	.309	.736	غير دالة
					داخل المجموعات	1.854	33	.056			
					الكلي	1.889	35				
من 5 سنوات إلى أقل من 10 سنوات	16	التذكر	4.94	.250	بين المجموعات	.458	2	.229	.529	.594	غير دالة
					داخل المجموعات	14.292	33	.433			
					الكلي	14.750	35				
من 10 سنوات وأكثر	8	التذكر	5.00	.000	بين المجموعات	.347	2	.174	.194	.825	غير دالة
					داخل المجموعات	29.542	33	.895			
					الكلي	29.889	35				
الكلي	36	التذكر	4.94	.232	بين المجموعات	.458	2	.229	.529	.594	غير دالة
					داخل المجموعات	14.292	33	.433			
					الكلي	14.750	35				
أقل من 5 سنوات	12	الفهم	7.67	.651	بين المجموعات	.347	2	.174	.194	.825	غير دالة
					داخل المجموعات	29.542	33	.895			
					الكلي	29.889	35				
من 5 سنوات إلى أقل من 10 سنوات	16	الفهم	7.88	.719	بين المجموعات	.347	2	.174	.194	.825	غير دالة
					داخل المجموعات	29.542	33	.895			
					الكلي	29.889	35				
من 10 سنوات وأكثر	8	الفهم	7.63	.518	بين المجموعات	.347	2	.174	.194	.825	غير دالة
					داخل المجموعات	29.542	33	.895			
					الكلي	29.889	35				
الكلي	36	الفهم	7.75	.649	بين المجموعات	.347	2	.174	.194	.825	غير دالة
					داخل المجموعات	29.542	33	.895			
					الكلي	29.889	35				
أقل من 5 سنوات	12	التطبيق	8.92	.793	بين المجموعات	.347	2	.174	.194	.825	غير دالة
					داخل المجموعات	29.542	33	.895			
					الكلي	29.889	35				
من 5 سنوات إلى أقل من 10 سنوات	16	التطبيق	8.88	.957	بين المجموعات	.347	2	.174	.194	.825	غير دالة
					داخل المجموعات	29.542	33	.895			
					الكلي	29.889	35				
من 10 سنوات وأكثر	8	التطبيق	9.13	1.12	بين المجموعات	.347	2	.174	.194	.825	غير دالة
					داخل المجموعات	29.542	33	.895			
					الكلي	29.889	35				
الكلي	36	التطبيق	8.94	.924	بين المجموعات	.347	2	.174	.194	.825	غير دالة
					داخل المجموعات	29.542	33	.895			
					الكلي	29.889	35				
أقل من 5 سنوات	12	التحليل	8.92	.793	بين المجموعات	.347	2	.174	.194	.825	غير دالة
					داخل المجموعات	29.542	33	.895			
					الكلي	29.889	35				
من 5 سنوات إلى أقل من 10 سنوات	16	التحليل	8.88	.957	بين المجموعات	.347	2	.174	.194	.825	غير دالة
					داخل المجموعات	29.542	33	.895			
					الكلي	29.889	35				
من 10 سنوات وأكثر	8	التحليل	9.13	1.12	بين المجموعات	.347	2	.174	.194	.825	غير دالة
					داخل المجموعات	29.542	33	.895			
					الكلي	29.889	35				
الكلي	36	التحليل	8.94	.924	بين المجموعات	.347	2	.174	.194	.825	غير دالة
					داخل المجموعات	29.542	33	.895			
					الكلي	29.889	35				
أقل من 5 سنوات	12	التركيب	3.92	.289	بين المجموعات	.056	2	.028	1.000	.379	غير دالة
					داخل المجموعات	.917	33	.028			
					الكلي	.972	35				
من 5 سنوات إلى أقل من 10 سنوات	16	التركيب	4.00	.000	بين المجموعات	.056	2	.028	1.000	.379	غير دالة
					داخل المجموعات	.917	33	.028			
					الكلي	.972	35				
من 10 سنوات وأكثر	8	التركيب	4.00	.000	بين المجموعات	.056	2	.028	1.000	.379	غير دالة
					داخل المجموعات	.917	33	.028			
					الكلي	.972	35				
الكلي	36	التركيب	3.97	.167	بين المجموعات	.056	2	.028	1.000	.379	غير دالة
					داخل المجموعات	.917	33	.028			
					الكلي	.972	35				
أقل من 5 سنوات	12	التقويم	7.50	.674	بين المجموعات	5.250	2	2.625	2.026	.148	غير دالة
					داخل المجموعات	42.750	33	1.295			
					الكلي	48.000	35				
من 5 سنوات إلى أقل من 10 سنوات	16	التقويم	6.63	1.31	بين المجموعات	5.250	2	2.625	2.026	.148	غير دالة
					داخل المجموعات	42.750	33	1.295			
					الكلي	48.000	35				
من 10 سنوات وأكثر	8	التقويم	7.00	1.30	بين المجموعات	5.250	2	2.625	2.026	.148	غير دالة
					داخل المجموعات	42.750	33	1.295			
					الكلي	48.000	35				
الكلي	36	التقويم	7.00	1.17	بين المجموعات	5.250	2	2.625	2.026	.148	غير دالة
					داخل المجموعات	42.750	33	1.295			
					الكلي	48.000	35				
أقل من 5 سنوات	12	الاختبار ككل	36.92	.793	بين المجموعات	3.333	2	1.667	.532	.592	غير دالة
					داخل المجموعات	103.417	33	3.134			
					الكلي	106.750	35				
من 5 سنوات إلى أقل من 10 سنوات	16	الاختبار ككل	36.25	2.04	بين المجموعات	3.333	2	1.667	.532	.592	غير دالة
					داخل المجموعات	103.417	33	3.134			
					الكلي	106.750	35				
من 10 سنوات وأكثر	8	الاختبار ككل	36.75	2.18	بين المجموعات	3.333	2	1.667	.532	.592	غير دالة
					داخل المجموعات	103.417	33	3.134			
					الكلي	106.750	35				
الكلي	36	الاختبار ككل	36.58	1.746	بين المجموعات	3.333	2	1.667	.532	.592	غير دالة
					داخل المجموعات	103.417	33	3.134			
					الكلي	106.750	35				

يتضح من الجدول (40) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات درجات إجابات الموجهين التربويين في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي الكلي، وفي كل مستوياته المعرفية تعزى لمتغير الخبرة في التوجيه التربوي، فقد بلغت قيمة الإحصائي ف (0.532) وبلغت قيمة الدلالة (0.592) وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05) مما يدعو قبول الفرضية الصفرية التي تنص على أنه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات إجابات الموجهين التربويين في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي ككل، وفي كل مستوى من المستويات المعرفية حسب متغير الخبرة في التوجيه التربوي.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى جودة المعلومات الموجودة في البرنامج التدريبي وما تضمنه من روابط حديثة ومفيدة، إضافة إلى حداثة أسلوب التدريب ومراعاته للفروق الفردية الناتجة عن اختلاف الخبرة، والسرعة الذاتية لكل موجه، وكل ذلك كان جديداً على جميع أفراد عينة الدراسة، مما لم يترك أي أثر لمتغير الخبرة.

سادساً: النتائج المتعلقة بالسؤال السادس:

ما اتجاهات الموجهين التربويين نحو البرنامج المقترح لتدريب الموجهين التربويين على أساليب التوجيه التربوي باستخدام نموذج طلب الموقع (Web Quest)؟

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات إجابات الموجهين التربويين على الاستبانة الخاصة باتجاهاتهم نحو البرنامج التدريبي المقترح لتدريبهم على أساليب التوجيه التربوي باستخدام نموذج طلب الموقع (Web Quest) بشكل عام، وفي كل مجال من مجالات الاستبانة الرئيسة، فجاءت النتائج على النحو الموضح في الجدول الآتي:

جدول (41) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات إجابات الموجهين التربويين فيما يتعلق باتجاهاتهم نحو

البرنامج التدريبي

الترتبة	النسبة المئوية	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	محاوِر الاستبانة
2	82.4%	.377	4.12	مجال الأهداف
5	54.6%	.515	2.73	مجال التصميم
3	80.8%	.381	4.04	مجال المحتوى
1	94.4%	.321	4.72	مجال الأساليب والأنشطة
4	73%	.596	3.65	مجال التقويم
كبيرة	77%	.180	3.85	بشكل عام

يتبين من الجدول (41) أن المتوسط الحسابي لدرجات إجابات الموجهين التربويين والمتعلقة باتجاهاتهم نحو البرنامج التدريبي المقترح بشكل عام قد بلغ (3.85)، وبالنظر إلى جدول معيار الحكم على الاتجاه رقم (14) يتبين أن هذا المتوسط وقع في فئة (كبيرة)، كما بلغ الانحراف المعياري (0.185)، وهذا يدل على أن اتجاهات الموجهين نحو البرنامج التدريبي المقترح لتدريبهم على أساليب التوجيه التربوي كانت بدرجة كبيرة، أما فيما يتعلق باتجاهاتهم نحو البرنامج التدريبي حسب كل مجال من مجالات الاستبانة فالجدول السابق يبين ما يلي:

- جاء مجال **الأساليب والأنشطة** في المرتبة الأولى من حيث اتجاهات الموجهين التربويين نحوه، إذ بلغت النسبة المئوية لدرجات إجابات الموجهين التربويين في هذا المجال إلى الدرجة الكلية للمجال نفسه (94.4%)، كما بلغ المتوسط الحسابي (4.72) وبلغ الانحراف المعياري (0.321)، وبالنظر إلى جدول معيار الحكم على الاتجاه يتبين أن درجات إجابات الموجهين التربويين والمتعلقة باتجاهاتهم نحو هذا المجال وقعت في فئة (كبيرة جداً) وهذا يدل على أن اتجاهات الموجهين التربويين إيجابية نحو مجال الأساليب والأنشطة في استبانة الاتجاهات.

- جاء مجال **الأهداف** في المرتبة الثانية من حيث اتجاهات الموجهين التربويين نحوه، إذ بلغت النسبة المئوية لدرجات إجابات الموجهين التربويين في هذا المجال إلى الدرجة الكلية للمجال نفسه (82.4%)، كما بلغ المتوسط الحسابي (4.12) وبلغ الانحراف المعياري (0.377)، وبالنظر إلى جدول معيار الحكم على الاتجاه يتبين أن درجات إجابات الموجهين التربويين والمتعلقة باتجاهاتهم نحو هذا المجال وقعت في فئة (كبيرة)، وهذا يدل على أن اتجاهات الموجهين التربويين إيجابية نحو مجال الأهداف في استبانة الاتجاهات.

- جاء مجال **المحتوى** في المرتبة الثالثة من حيث اتجاهات الموجهين التربويين نحوه، إذ بلغت النسبة المئوية لدرجات إجابات الموجهين التربويين في هذا المجال إلى الدرجة الكلية للمجال نفسه (80.8%)، كما بلغ المتوسط الحسابي (4.04) وبلغ الانحراف المعياري (0.381)، وبالنظر إلى جدول معيار الحكم على الاتجاه يتبين أن درجات إجابات الموجهين التربويين والمتعلقة باتجاهاتهم نحو هذا المجال وقعت في فئة (كبيرة) وهذا يدل على أن اتجاهات الموجهين التربويين إيجابية نحو مجال المحتوى في استبانة الاتجاهات.

- جاء مجال **التقويم** في المرتبة الرابعة من حيث اتجاهات الموجهين نحوه، إذ بلغت النسبة المئوية لدرجات إجابات الموجهين التربويين في هذا المجال إلى الدرجة الكلية للمجال نفسه (73%)، كما بلغ المتوسط الحسابي (3.65) وبلغ الانحراف المعياري (0.596)، وبالنظر إلى جدول معيار الحكم على الاتجاه يتبين أن درجات إجابات الموجهين التربويين والمتعلقة باتجاهاتهم نحو هذا المجال وقعت في فئة (كبيرة) وهذا يدل على أن اتجاهات الموجهين التربويين إيجابية نحو مجال التقويم في استبانة الاتجاهات.

- جاء مجال **التصميم** في المرتبة الخامسة والأخيرة من حيث اتجاهات الموجهين نحوه، إذ بلغت النسبة المئوية لدرجات إجابات الموجهين التربويين في هذا المجال إلى الدرجة الكلية للمجال نفسه (54.6%)، كما بلغ المتوسط الحسابي (2.73) وبلغ الانحراف المعياري (0.515)، وبالنظر إلى جدول معيار الحكم على الاتجاه يتبين أن درجات إجابات الموجهين التربويين والمتعلقة باتجاهاتهم نحو هذا المجال وقعت في فئة (متوسطة)، وهذا يدل على أن اتجاهات الموجهين التربويين كانت متوسطة الإيجابية نحو مجال التصميم في استبانة الاتجاهات.

أما فيما يتعلق باتجاهات الموجهين التربويين في كل عبارة من عبارات مجالات الاستبانة فقد جاءت النتائج على النحو الآتي:

أولاً: مجال الأهداف:

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات إجابات الموجهين التربويين فيما يتعلق بكل عبارة من عبارات مجال الأهداف، فجاءت النتائج على النحو الموضح في الجدول الآتي:

جدول (42) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والتقدير لدرجات إجابات الموجهين التربويين فيما

يتعلق بكل عبارة من عبارات مجال الأهداف

العبارة	مجال الأهداف	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير	الرتبة
1	أهداف البرنامج التدريبي واضحة بشكل كاف.	4.50	.811	كبيرة جداً	3
2	صيغت أهداف البرنامج التدريبي بعبارات سلوكية محددة.	4.44	.773	كبيرة جداً	4
3	أهداف البرنامج التدريبي واقعية وقابلة للتنفيذ.	4.81	.401	كبيرة جداً	1
4	أهداف البرنامج التدريبي مرتبطة بالاحتياجات التدريبية للموجهين التربويين.	4.53	.560	كبيرة جداً	2
5	أهداف البرنامج التدريبي ملائمة لقدرات الموجهين التربويين واستعداداتهم.	3.78	1.290	كبيرة	6
6	أهداف البرنامج التدريبي متنوعة ومرنة.	3.53	1.298	كبيرة	7
7	أهداف البرنامج التدريبي متكيفة مع المستجدات العلمية في التوجيه التربوي.	4.33	1.121	كبيرة جداً	5
8	أهداف البرنامج التدريبي ملائمة لتوقعاتك من عملية التدريب.	3.03	1.108	متوسطة	8
المجال بشكل عام		4.12	.377	كبيرة	2

يتبين من الجدول (42) أنّ العبارة رقم (3) (أهداف البرنامج التدريبي واقعية وقابلة للتنفيذ) أتت بالمرتبة الأولى في درجة اتجاه الموجه التربوي بمتوسط حسابي (4.81) وانحراف معياري (0.401). أما العبارة رقم (5) (أهداف البرنامج التدريبي مرتبطة بالاحتياجات التدريبية للموجهين التربويين) فشغلت المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (4.53) وانحراف معياري (0.560). أما المرتبة الأخيرة فشغلتها العبارة رقم (8) (أهداف البرنامج التدريبي ملائمة لتوقعاتك من عملية التدريب) بمتوسط حسابي (3.03) وانحراف معياري (1.108).

ثانياً: مجال التصميم:

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات إجابات الموجهين التربويين فيما يتعلق بكل عبارة من عبارات مجال التصميم، فجاءت النتائج على النحو الموضح في الجدول الآتي:

جدول (43) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والتقدير لدرجات إجابات الموجهين التربويين فيما

يتعلق بكل عبارة من عبارات مجال التصميم

العبارة	مجال التصميم	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير	الرتبة
1	للبرنامج التدريبي جدول زمني محدد ومعلن.	2.56	.773	قليلة	6
2	تضمن البرنامج التدريبي قائمة بمحتوياته.	3.39	1.153	متوسطة	1
3	تفاعل الموجهين التربويين مع بعضهم البعض بشكل جيد ومثمر.	2.89	1.166	متوسطة	4
4	تم تنفيذ البرنامج التدريبي حسب جدول البرنامج المحدد.	2.58	1.422	قليلة	5
5	مدة البرنامج التدريبي كافية لتحقيق أهدافه.	2.03	.941	قليلة	8
6	البرنامج التدريبي جيد من حيث توزيع العمليات التدريبية.	2.33	1.195	قليلة	7
7	اللغة المستخدمة في البرنامج واضحة.	3.08	1.592	متوسطة	2
8	التصميم العام للبرنامج متناسب مع محتواه.	2.97	1.298	متوسطة	3
	المجال بشكل عام	2.73	.515	متوسطة	2

يتبين من الجدول (43) أنَّ العبارة رقم (2) (تضمن البرنامج التدريبي قائمة بمحتوياته) أُنْتُ بالمرتبة الأولى في درجة اتجاه الموجه التربوي بمتوسط حسابي (3.39) وانحراف معياري (1.153). أما العبارة رقم (7) (اللغة المستخدمة في البرنامج واضحة) فشغلت المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.08) وانحراف معياري (1.592). أما المرتبة الأخيرة فشغلها العبارة رقم (5) (مدة البرنامج التدريبي كافية لتحقيق أهدافه) بمتوسط حسابي (2.03) وانحراف معياري (0.941).

ثالثاً: مجال المحتوى:

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات إجابات الموجهين التربويين فيما يتعلق بكل عبارة من عبارات مجال المحتوى، فجاءت النتائج على النحو الموضح في الجدول الآتي:

جدول (44) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والتقدير لدرجات إجابات الموجهين التربويين فيما

يتعلق بكل عبارة من عبارات مجال المحتوى

العبارة	مجال المحتوى	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير	الرتبة
1	محتوى البرنامج التدريبي مناسب لاحتياجات الموجهين التربويين التدريبية.	3.69	.889	كبيرة	10
2	محتوى البرنامج التدريبي منسجم مع الأهداف المرسومة له.	3.39	.549	متوسطة	11
3	المادة التدريبية منظمة بشكل متسلسل ومنطقي.	4.42	.500	كبيرة جداً	3
4	المادة التدريبية تحتوي على عدد كافي من الأنشطة والتدريبات العملية.	3.06	.754	متوسطة	12
5	اتسم محتوى البرنامج التدريبي بالحدثاثة ومواكبة مستجدات العصر الحديث.	4.14	.762	كبيرة	6
6	درجة صعوبة الأنشطة والتدريبات مناسبة للموجهين التربويين.	4.03	1.158	كبيرة	9
7	امتاز محتوى البرنامج التدريبي بالترابط في جميع أجزائه.	4.39	.766	كبيرة جداً	4
8	عرف محتوى البرنامج التدريبي الموجهين التربويين على كيفية التخطيط الفعال لأساليب التوجيه التربوي.	4.19	1.064	كبيرة	5
9	عرف محتوى البرنامج التدريبي الموجهين التربويين على كيفية إعداد النشرات التوجيهية.	4.06	1.120	كبيرة	8
10	عرف محتوى البرنامج التدريبي الموجهين التربويين على كيفية تنفيذ المشاغل التربوية	4.11	1.116	كبيرة	7
11	عرف محتوى البرنامج التدريبي الموجهين التربويين على كيفية إجراء البحوث التربوية.	4.56	.909	كبيرة جداً	1
12	عرف محتوى البرنامج التدريبي الموجهين التربويين على كيفية توجيه المعلمين من خلال التعليم المصغر.	4.50	.811	كبيرة جداً	2
3	المجال بشكل عام	4.04	.381	كبيرة	3

يتبين من الجدول (44) أنَّ العبارة رقم (11) (عرف محتوى البرنامج التدريبي الموجهين التربويين على كيفية إجراء البحوث التربوية) أتت بالمرتبة الأولى في درجة اتجاه الموجه التربوي بمتوسط

حسابي (4.56) وانحراف معياري (909)، أما العبارة رقم (12) (عرف محتوى البرنامج التدريبي الموجهين التربويين على كيفية توجيه المعلمين من خلال التعليم المصغر) فشغلت المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (4.50) وانحراف معياري (811).

أما المرتبة الأخيرة فشغلتها العبارة رقم (4) (المادة التدريبية تحتوى على عدد كافي من الأنشطة والتدريبات العملية) بمتوسط حسابي (3.06) وانحراف معياري (0.754).

رابعاً: مجال الأساليب والأنشطة:

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات إجابات الموجهين التربويين فيما يتعلق بكل عبارة من عبارات مجال الأساليب والأنشطة، فجاءت النتائج على النحو الموضح في الجدول الآتي:

جدول (45) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والتقدير لدرجات إجابات الموجهين التربويين فيما

يتعلق بكل عبارة من عبارات مجال الأساليب والأنشطة

العبارة	مجال الأساليب والأنشطة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير	الرتبة
1	أسلوب التدريب القائم على استخدام نموذج طلب الموقع (Web Quest) كان مناسباً لما يملكه الموجهون التربويون من خبرة سابقة.	4.53	.736	كبيرة جداً	7
2	راعى الأسلوب التدريبي قوانين ومبادئ التعليم والتعلم.	4.81	.525	كبيرة جداً	4
3	ناسب الأسلوب التدريبي محتوى البرنامج التدريبي.	4.81	.577	كبيرة جداً	5
4	أتاحت طرائق التدريب في البرنامج التدريبي الفرصة للموجهين التربويين للمناقشة والحوار الفعال.	4.81	.525	كبيرة جداً	3
5	تم استخدام أساليب عملية تطبيقية في تنفيذ البرنامج التدريبي.	4.36	.723	كبيرة جداً	8
6	تم استخدام وسائل تدريب متنوعة لإثراء المحتوى التدريبي.	4.89	.398	كبيرة جداً	1
7	قابلية ترجمة العلوم والمعارف والنظريات في محتوى البرنامج التدريبي إلى واقع عملي.	4.72	.566	كبيرة جداً	6
8	من الممكن تطبيق ما اكتسبه الموجهين التربويين في البرنامج التدريبي في مجال عملهم.	4.83	.447	كبيرة جداً	2
المجال بشكل عام		4.72	.321	كبيرة جداً	

يتبين من الجدول (45) أنَّ العبارة رقم(6) (تم استخدام وسائل تدريب متنوعة لإثراء المحتوى التدريبي) أنت بالمرتبة الأولى في درجة اتجاه الموجه التربوي بمتوسط حسابي (4.89) وانحراف معياري (0.398)، أما العبارة رقم (8) (من الممكن تطبيق ما اكتسبه الموجهين التربويين في البرنامج التدريبي في مجال عملهم) فشغلت المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (4.83) وانحراف معياري (0.447)، أما المرتبة الأخيرة فشغلتها العبارة رقم(4) (تم استخدام أساليب عملية تطبيقية في تنفيذ البرنامج التدريبي) بمتوسط حسابي(4.36) وانحراف معياري(0.723).

خامساً: مجال التقويم:

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات إجابات الموجهين التربويين فيما يتعلق بكل عبارة من عبارات مجال التقويم، فجاءت النتائج على النحو الموضح في الجدول الآتي:

جدول(46) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والتقدير لدرجات إجابات الموجهين التربويين فيما يتعلق بكل

عبارة من عبارات مجال التقويم

العبارة	مجال التقويم	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير	الرتبة
1	اشتمل البرنامج التدريبي على أساليب تقييمية متنوعة.	3.53	.971	كبيرة	6
2	الأساليب التقييمية في البرنامج التدريبي تتناسب مع أهدافه.	3.58	1.156	كبيرة	5
3	الاختبار في نهاية كل وحدة تدريبية مناسب لمحتواها.	3.61	.964	كبيرة	4
4	يتناسب الاختبار التحصيلي الذي طبق قبل البرنامج وبعده مع محتوى البرنامج.	3.44	1.081	كبيرة	7
5	ساعد البرنامج التدريبي على تطوير النمو المهني للموجهين التربويين.	4.14	1.018	كبيرة	1
6	أسهم البرنامج التدريبي في تنمية معلومات الموجهين التربويين ومعارفهم.	3.36	1.222	متوسطة	8
7	شجع البرنامج التدريبي الموجهين التربويين على بناء علاقات جيدة فيما بينهم تخدم أهداف البرنامج التدريبي.	3.89	.950	كبيرة	3
8	تم تحليل محتوى البرنامج التدريبي وفق أهداف التقويم المعدة مسبقاً.	3.31	1.117	متوسطة	9
9	أحدث التدريب تغييرات إيجابية في اتجاهات الموجهين التربويين نحو مهنة التوجيه التربوي.	4.00	.894	كبيرة	2
	المجال بشكل عام	3.65	.596	كبيرة	

يتبين من الجدول (46) أنَّ العبارة رقم(5) (ساعد البرنامج التدريبي على تطوير النمو المهني للموجهين التربويين) أنت بالمرتبة الأولى في درجة اتجاه الموجه التربوي بمتوسط حسابي (4.14) وانحراف معياري (1.018)، أما العبارة رقم (9) (أحدث التدريب تغييرات إيجابية في اتجاهات الموجهين التربويين نحو مهنة التوجيه التربوي) فشغلت المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (4.00) وانحراف معياري (0.894).

أما المرتبة الأخيرة فشغلتها العبارة رقم(8) (تم تحليل محتوى البرنامج التدريبي وفق أهداف التقويم المعدة مسبقاً) بمتوسط حسابي(3.31) وانحراف معياري(1.117).

ونجد مما سبق أن اتجاهات الموجهين نحو البرنامج التدريبي المقترح لتدريبهم على أساليب التوجيه التربوي كانت إيجابية، ويمكن رد ذلك إلى حداثة نموذج طلب الموقع وما تضمنه من أنشطة محفزة ومشوقة للتدريب، إذ تعد الويب كويست (Web Quest) نمطاً تربوياً بنائياً بامتياز، حيث أسهمت أنشطة البرنامج التدريبي في جعل الموجه التربوي محور العملية التدريبية والعنصر الإيجابي النشط خلالها، وحفزته على التعلم الذاتي من خلال البحث عن أجوبة للأسئلة المحددة في البرنامج، مما شجعه على البحث عن المعلومات بنفسه، وليس استقبالها فقط، بسبب تعدد المصادر وتوفرها له وعدم اقتصارها كما في أساليب التدريب التقليدية، على مصدرين اثنين للحصول على المعلومات هما الكتاب أو المدرب.

وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسات كل من: ماكجريجور ولو (Macgregor & Lou, 2005) وحسنين (Hassanien, 2006) ودريسكول وآخرون (Driscoll, et, al, 2007) وإسماعيل وعبد (2008) والطويلعي (2012)، والتي بينت فاعلية استخدام نموذج (Web Quest) في تعليم والتدريب، إضافة إلى ما يقدمه هذا النموذج من خبرة تعلم وتدريب تعمل على تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو استخدامه.

كما تتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة (المقطرن، 2006) والتي أظهرت وجود اتجاه إيجابي لدى الموجهات التربويات نحو البرنامج التدريبي المقترح.

سابعاً: النتائج المتعلقة بالسؤال السابع:

هل هناك فروق بين اتجاهات الموجهين التربويين نحو البرنامج المقترح لتدريب الموجهين التربويين على أساليب التوجيه التربوي باستخدام نموذج طلب الموقع (Web Quest) تعزى إلى متغيرات: الجنس، المؤهل العلمي والتربوي، الخبرة في التوجيه التربوي ؟

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحث باختبار الفرضيات التاسعة والعاشر والحادية عشرة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$).

الفرضية التاسعة:

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات إجابات الموجهين التربويين على استبانة الاتجاهات ككل وفي كل مجال من مجالاتها نحو البرنامج التدريبي حسب متغير الجنس.

لاختبار هذه الفرضية، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات إجابات الموجهين التربويين من الذكور والإناث على الاستبانة بشكل عام وفي كل مجال من مجالاتها الخمسة، وحساب قيمة (ت) لدلالة الفرق للعينتين المستقلتين، فجاءت نتائج اختبار الفرضية على النحو الموضح بالجدول الآتي:

جدول (47) قيم (t- test) لدلالة الفرق بين متوسطات درجات إجابات الموجهين التربويين على الاستبانة بشكل عام وفي كل مجال من مجالاتها من وجهة نظرهم حسب متغير الجنس

المجال	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	قيمة الدلالة	القرار
الأهداف	الذكور	17	4.69	.337	.482	34	.633	غير دالة
	الإناث	19	4.74	.313				
التصميم	الذكور	17	2.68	.457	.576	34	.569	غير دالة
	الإناث	19	2.78	.569				
المحتوى	الذكور	17	3.54	.534	1.036	34	.308	غير دالة
	الإناث	19	3.75	.646				
الأساليب والأنشطة	الذكور	17	4.69	.337	.482	34	.633	غير دالة
	الإناث	19	4.74	.313				
التقويم	الذكور	17	3.54	.534	1.036	34	.308	غير دالة
	الإناث	19	3.75	.646				
الكل	الذكور	17	3.75	.171	3.753	34	.091	غير دالة
	الإناث	19	3.94	.136				

يتبين من الجدول (47) أن قيمة (t-test) لدلالة الفرق بين متوسطات درجات إجابات الموجهين التربويين على الاستبانة ككل قد بلغت (3.753) عند درجات الحرية (34)، وتبين أن قيمة الدلالة قد بلغت (0.091) وهي أكبر من (0.05)، لذلك فالفرق غير دال إحصائياً، مما يدعو لقبول الفرضية الصفرية التي تنص على أنه: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات إجابات الموجهين التربويين على استبانة الاتجاهات ككل، وفي كل مجال من مجالاتها نحو البرنامج التدريبي حسب متغير الجنس، ويمكن أن يعزى ذلك إلى أن الذكور والإناث قد خضعوا جميعاً لنفس النشاطات التدريبية ولهذا فقد تطابقت وجهات نظرهم في البرنامج التدريبي.

الفرضية العاشرة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات إجابات الموجهين التربويين على استبانة الاتجاهات ككل، وفي كل مجال من مجالاتها نحو البرنامج التدريبي حسب متغير المؤهل العلمي والتربوي.

لاختبار هذه الفرضية حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات إجابات الموجهين التربويين والمتعلقة باتجاهاتهم نحو البرنامج المقترح لتدريبهم على أساليب التوجيه التربوي باستخدام نموذج طلب الموقع (Web Quest)، ثم استُخدم اختبار تحليل التباين الأحادي لاختبار دلالة الفروق الظاهرة بين المتوسطات الحسابية، والنتائج موضحة تفصيلاً في الجدول الآتي:

جدول (48) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) للفروق بين متوسطات درجات إجابات الموجهين التربويين والمتعلقة باتجاهاتهم نحو البرنامج المقترح حسب متغير المؤهل العلمي والتربوي

مستويات متغير المؤهل العلمي والتربوي	العدد	المستوى	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مصدر التباين	مجموع المربعات	df	متوسط المربعات	قيمة f	قيمة الدلالة	القرار
أهلية تعليم	15	الأهداف	3.88	.320	بين المجموعات	2.29	2	1.148	14.19	.000	دالة
	12		4.13	.256	داخل المجموعات	2.67	33	.081			
	9		4.51	.253	الكلي	4.967	35				
	36		4.12	.377							
إجازة جامعية	15	التصميم	2.73	.461	بين المجموعات	1.304	2	.652	2.703	.082	غير دالة
	12		2.95	.478	داخل المجموعات	7.962	33	.241			
	9		2.44	.556	الكلي	9.266	35				
	36		2.73	.515							

مستويات متغير المؤهل العلمي والتربوي	العدد	المستوى	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مصدر التباين	مجموع المربعات	df	متوسط المربعات	قيمة f	قيمة الدلالة	القرار
أهلية تعليم	15	المحتوى	3.87	.382	بين المجموعات	.809	2	.404	3.128	.057	غير دالة
	12		4.17	.331	داخل المجموعات	4.267	33	.129			
	9		4.18	.357	الكلي	5.076	35				
	36		4.04	.381							
أهلية تعليم	15	الأساليب والأنشطة	4.73	.325	بين المجموعات	.224	2	.112	1.094	.347	غير دالة
	12		4.63	.287	داخل المجموعات	3.381	33	.102			
	9		4.83	.354	الكلي	3.605	35				
	36		4.72	.321							
أهلية تعليم	15	التقويم	3.57	.563	بين المجموعات	4.120	2	2.060	8.161	.001	دالة
	12		3.33	.321	داخل المجموعات	8.329	33	.252			
	9		4.21	.586	الكلي	12.448	35				
	36		3.65	.596							
أهلية تعليم	15	الاختبار ككل	3.76	.181	بين المجموعات	.406	2	.203	9.155	.001	دالة
	12		3.84	.111	داخل المجموعات	.732	33	.022			
	9		4.02	.130	الكلي	1.139	35				
	36		3.85	.180							

يتضح من الجدول (48) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) لقيم (f) المتعلقة باتجاهات الموجهين التربويين نحو البرنامج المقترح لتدريبهم على أساليب التوجيه التربوي باستخدام نموذج طلب الموقع في الاختبار الكلي، وفي كل من مجالي التقويم والأهداف، في حين أن تلك الفروق ليست ذات دلالة إحصائية في مجالات التصميم والمحتوى والأساليب والأنشطة. ولتحديد اتجاه الفروق الدالة إحصائياً استُخدم اختبار المقارنات المتعددة لشيفيه (Scheffe)، والجدول (49) يوضح نتائج تلك المقارنات بين المتوسطات:

جدول رقم (49) نتائج اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات المتعددة الخاصة بمتوسطات درجات الموجهين التربويين

حسب متغير المؤهل والتربوي

مجالات الاستبانة	مستويات المتغير	المجموعة	الفرق بين المتوسطين	مستوى الدلالة	القرار
الأهداف	أهلية تعليم ابتدائي	إجازة جامعية	-0.250	.091	غير دالة
		دبلوم تأهيل تربوي	-0.639	.000	دالة
	إجازة جامعية	أهلية تعليم ابتدائي	.250	.091	غير دالة
		دبلوم تأهيل تربوي	-0.389	.015	دالة
	دبلوم تأهيل تربوي	أهلية تعليم ابتدائي	.639	.000	دالة
		إجازة جامعية	.389	.015	دالة
التصميم	أهلية تعليم ابتدائي	إجازة جامعية	.223	.510	غير دالة
		دبلوم تأهيل تربوي	.281	.409	غير دالة
	إجازة جامعية	أهلية تعليم ابتدائي	.223	.510	غير دالة
		دبلوم تأهيل تربوي	.503	.082	غير دالة
	دبلوم تأهيل تربوي	أهلية تعليم ابتدائي	.281	.409	غير دالة
		إجازة جامعية	-0.503	.082	غير دالة
المحتوى	أهلية تعليم ابتدائي	إجازة جامعية	-0.300	.114	غير دالة
		دبلوم تأهيل تربوي	-0.309	.141	غير دالة
	إجازة جامعية	أهلية تعليم ابتدائي	.300	.114	غير دالة
		دبلوم تأهيل تربوي	-0.009	.998	غير دالة
	دبلوم تأهيل تربوي	أهلية تعليم ابتدائي	.309	.141	غير دالة
		إجازة جامعية	.009	.998	غير دالة
الأساليب	أهلية تعليم ابتدائي	إجازة جامعية	.100	.725	غير دالة
		دبلوم تأهيل تربوي	-0.108	.727	غير دالة
	إجازة جامعية	أهلية تعليم ابتدائي	-0.100	.725	غير دالة
		دبلوم تأهيل تربوي	-0.208	.348	غير دالة
	دبلوم تأهيل تربوي	أهلية تعليم ابتدائي	.108	.727	غير دالة
		إجازة جامعية	.208	.348	غير دالة
التقويم	أهلية تعليم ابتدائي	إجازة جامعية	.237	.484	غير دالة
		دبلوم تأهيل تربوي	-0.640	.018	دالة
	إجازة جامعية	أهلية تعليم ابتدائي	-0.237	.484	غير دالة
		دبلوم تأهيل تربوي	-0.877	.002	دالة
	دبلوم تأهيل تربوي	أهلية تعليم ابتدائي	.640	.018	دالة
		إجازة جامعية	.877	.002	دالة
الكلّي	أهلية تعليم ابتدائي	إجازة جامعية	-0.087	.335	غير دالة
		دبلوم تأهيل تربوي	-0.268	.001	دالة
	إجازة جامعية	أهلية تعليم ابتدائي	.087	.335	غير دالة
		دبلوم تأهيل تربوي	-0.182	.032	دالة
	دبلوم تأهيل تربوي	أهلية تعليم ابتدائي	.268	.001	دالة
		إجازة جامعية	.182	.032	دالة

باستقراء النتائج الموضحة في الجدول (49) يمكن إصدار الأحكام الآتية:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات إجابات الموجهين التربويين على استبانة الاتجاهات ككل، وفي مجالي (الأهداف والتقييم) نحو البرنامج التدريبي حسب متغير المؤهل العلمي والتربوي ولصالح مؤهل دبلوم تأهيل تربوي، بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات إجابات الموجهين التربويين في مجالات (التصميم، المحتوى، الأنشطة والأساليب) تعزى إلى متغير المؤهل العلمي والتربوي.

ويعزو الباحث وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات إجابات الموجهين التربويين على استبانة الاتجاهات ككل، وفي مجالي (الأهداف والتقييم) نحو البرنامج التدريبي حسب متغير المؤهل العلمي والتربوي ولصالح مؤهل دبلوم تأهيل تربوي إلى الإعداد التربوي للموجهين التربويين من خلال المعارف التي اكتسبوها في مرحلة دبلوم التأهيل التربوي مما مكنهم من إدراك أهمية الأهداف والتقييم في البرنامج التدريبي، وتعد هذه النتيجة منطقية كون مقررات مرحلة الدبلوم تركز على الأهداف في كل مقرر وتوفر مقرر خاص بالتقويم التربوي.

أما عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مجالات (التصميم، المحتوى، الأنشطة والأساليب) فربما يعود إلى عدم وجود مقررات في مرحلة الدبلوم والإجازة الجامعية وأهلية التعليم الابتدائي حول كيفية تصميم البرامج التدريبية بصفة عامة وتحديد محتواها واختيار أنشطتها وأساليبها، أو تلك الخاصة بالموجهين التربويين، لذلك لم تظهر هذه الفروق في اتجاهاتهم نحو البرنامج التدريبي.

الفرضية الحادية عشرة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات إجابات الموجهين التربويين على استبانة الاتجاهات ككل وفي كل مجال من مجالاتها نحو البرنامج التدريبي حسب متغير الخبرة في التوجيه التربوي.

لاختبار هذه الفرضية حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات إجابات الموجهين التربويين والمتعلقة باتجاهاتهم نحو البرنامج المقترح لتدريبهم على أساليب التوجيه التربوي باستخدام نموذج طلب الموقع (Web Quest)، ثم استُخدم اختبار تحليل التباين الأحادي

(ANOVA) لاختبار دلالة الفروق الظاهرة بين المتوسطات الحسابية، والنتائج موضحة تفصيلاً في الجدول الآتي:

جدول (50) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) للفروق بين متوسطات درجات إجابات الموجهين التربويين والمتعلقة باتجاهاتهم نحو البرنامج المقترح حسب متغير الخبرة في مجال التوجيه التربوي

مستويات متغير الخبرة	العدد	المستوى	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مصدر التباين	مجموع المربعات	df	متوسط المربعات	قيمة f	قيمة الدلالة	القرار			
أقل من 5 سنوات	12	الأهداف	4.20	.331	بين المجموعات	.408	2	.204	1.476	.243	غير دالة			
	16		4.16	.391	داخل المجموعات	4.559	33	.138						
	8		3.92	.389	الكلي	4.967	35							
	36		4.12	.377										
من 5 سنوات إلى أقل من 10 سنوات	12	التصميم	2.83	.550	بين المجموعات	.201	2	.100	.365	.697	غير دالة			
	16		2.69	.540	داخل المجموعات	9.065	33	.275						
	8		2.66	.442	الكلي	9.266	35							
	36		2.73	.515										
من 10 سنوات وأكثر	12	المحتوى	4.08	.405	بين المجموعات	.167	2	.083	.561	.576	غير دالة			
	16		4.08	.327	داخل المجموعات	4.909	33	.149						
	8		3.92	.463	الكلي	5.076	35							
	36		4.04	.381										
أقل من 5 سنوات	12	الأساليب والأنشطة	4.73	.345	بين المجموعات	.132	2	.066	.628	.540	غير دالة			
	16		4.77	.281	داخل المجموعات	3.473	33	.105						
	8		4.61	.375	الكلي	3.605	35							
	36		4.72	.321										
من 5 سنوات إلى أقل من 10 سنوات	12	التقويم	3.68	.772	بين المجموعات	.069	2	.034	.092	.913	غير دالة			
	16		3.60	.535	داخل المجموعات	12.379	33	.375						
	8		3.71	.467	الكلي	12.448	35							
	36		3.65	.596										
من 10 سنوات وأكثر	12	الاختبار ككل	3.90	.193	بين المجموعات	.092	2	.046	1.447	.250	غير دالة			
	16		3.86	.171	داخل المجموعات	1.047	33	.032						
	8		3.77	.169	الكلي	1.139	35							
	36		3.85	.180										

يتبين من الجدول (50) عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات إجابات الموجهين التربويين والمتعلقة باتجاهاتهم نحو البرنامج المقترح تعزى لمتغير الخبرة في التوجيه التربوي، فقد بلغت قيمة الإحصائي ف (1.447) وبلغت قيمة الدلالة (0.250) وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05)، مما يدعو قبول الفرضية الصفرية التي تنص على أنه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات إجابات الموجهين التربويين على استبانة الاتجاهات ككل، وفي كل مجال من مجالاتها نحو البرنامج التدريبي حسب متغير الخبرة في التوجيه التربوي.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن أنشطة البرنامج التدريبي والأساليب التوجيهية التي تضمنها كانت حسب توقعات الموجهين التربويين وملبية لاحتياجاتهم التدريبية، كما أن نموذج طلب الموقع (Web Quest) يمتاز بمراعاته للفروق الفردية، ومن الطبيعي في هذه الحالة أن تكون اتجاهاتهم إيجابية نحو البرنامج على اختلاف سنوات خبرتهم في التوجيه التربوي.

مقترحات البحث:

وفي ضوء نتائج البحث قدم الباحث المقترحات الآتية:

- 1- ضرورة إدخال التكنولوجيا الحديثة في التوجيه التربوي والانتقال بالتوجيه التربوي من التوجيه التقليدي إلى التوجيه الإلكتروني، والعمل على إنشاء موقع إلكتروني خاص بالتوجيه التربوي.
- 2- دعوة وزارة التربية إلى تبني استخدام نموذج طلب الموقع (Web Quest) في تدريب الموجهين التربويين وسواهم من العاملين في العملية التعليمية.
- 3- تنويع الأساليب التوجيهية التي يقوم بها الموجه التربوي من بحوث إجرائية ونشرات تربوية ليزيد من دافعية المعلمين وأداء أدوارهم المنوطة بهم.
- 4- توفير المستلزمات التي يحتاجها الموجه التربوي كافة، لتمكينه من إجراء المشاغل التربوية من أماكن، وأدوات، وسائل تعليمية، ودعم مادي.
- 5- العمل على زيادة فاعلية خطط البرامج التدريبية المقدمة للموجهين التربويين، فيما يتعلق بأهدافها ومحتواها بما يتلاءم مع الاحتياجات التدريبية للموجهين التربويين، والواقع والتقدم العلمي.
- 6- إقامة دورات تدريبية للموجهين التربويين تحت إشراف خبراء لتدريبهم على أساليب التوجيه التربوي المواكبة لعصر المعلومات والتكنولوجيا وتسهيل العملية التوجيهية.
- 7- تخفيض نصاب الموجه التربوي من المعلمين الذين يقومون بالتوجيه عليهم، لتمكينه من أداء مهامه على أكمل وجه في تشخيص الحاجات التوجيهية للمعلمين والعمل على تلبيتها.
- 8- تطوير دليل عمل خاص للموجه التربوي في ظل التطور المعرفي والتكنولوجي، وما يشهده العصر من مستجدات.
- 9- تفعيل عمليات التنسيق والتعاون بين الموجه التربوي ومدير المدرسة بصفته موجهاً تربوياً مقيماً في المدرسة.
- 10- وضع أسس ومعايير لاختيار الموجهين التربويين في ضوء المفهوم الحديث للتوجيه التربوي، والكفايات التوجيهية التي ينبغي توافرها في المرشح لوظيفة الموجه التربوي.

- 11- أن تركز برامج تدريب الموجهين التربويين على التدريب الميداني المرتبط بالأدوار والمهام الوظيفية للموجهين التربويين.
- 12- تحقيق التكامل والتوازن بين النظرية والتطبيق في برامج تدريب الموجهين التربويين وتنويع أنشطتها.
- 13- الاستعانة بآراء أساتذة الجامعات السورية، والمختصين في التوجيه التربوي وخبراتهم للمشاركة في التخطيط لبرامج تدريب الموجهين التربويين.

ملخص البحث

برنامج مقترح لتدريب الموجهين التربويين على أساليب التوجيه التربوي باستخدام نموذج طلب الموقع (Web Quest)

«دراسة تجريبية على عينة من الموجهين التربويين العاملين في الجمهورية العربية السورية»

رسالة مقدمة لنيل درجة الدكتوراه في التربية

إعداد الطالب: أحمد سليم سليم

بإشراف الدكتورة: سوزان المقطرن

الأستاذ المساعد في قسم المناهج وطرائق التدريس

هدف البحث إلى تحديد الاحتياجات التدريبية للموجهين التربويين على أساليب التوجيه التربوي

وتصميم برنامج مقترح لتدريب الموجهين التربويين عليها باستخدام نموذج طلب الموقع (Web Quest) وتقصي فاعليته، وتعرف اتجاهات الموجهين التربويين نحوه.

وسعى البحث إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1- ما الاحتياجات التدريبية للموجهين التربويين على أساليب التوجيه التربوي من وجهة نظر الموجهين التربويين أنفسهم؟

2- ما خطوات تصميم برنامج مقترح لتدريب الموجهين التربويين على أساليب التوجيه التربوي باستخدام نموذج طلب الموقع (Web Quest)؟

3- هل هناك فروق بين متوسطات درجات إجابات الموجهين التربويين في التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي تعزى إلى متغيرات: الجنس، المؤهل العلمي والتربوي، الخبرة في التوجيه التربوي؟

4- ما فاعلية البرنامج المقترح لتدريب الموجهين التربويين على أساليب التوجيه التربوي باستخدام نموذج طلب الموقع (Web Quest)؟

5- هل هناك فروق بين متوسطات درجات إجابات الموجهين التربويين في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي تعزى إلى متغيرات: الجنس، المؤهل العلمي والتربوي، الخبرة في التوجيه التربوي؟

6- ما اتجاهات الموجهين التربويين نحو البرنامج المقترح لتدريب الموجهين التربويين على أساليب التوجيه التربوي باستخدام نموذج طلب الموقع (Web Quest) ؟

7- هل هناك فروق بين اتجاهات الموجهين التربويين نحو البرنامج المقترح لتدريب الموجهين التربويين على أساليب التوجيه التربوي باستخدام نموذج طلب الموقع (Web Quest) تعزى إلى متغيرات: الجنس، المؤهل العلمي والتربوي، الخبرة في التوجيه التربوي ؟

وتكمن أهمية البحث في النقاط الآتية:

- 1- أهمية استثمار التكنولوجيا في التدريب، وخاصة نموذج طلب الموقع (Web Quest) كونه يجمع بين التخطيط التربوي المحكم، والاستعمال العقلاني للحاسوب والإنترنت.
 - 2- أهمية عمل الموجه التربوي في تحقيق النمو المهني للمعلم، والارتقاء بأدائه، ودوره في تطوير مختلف جوانب العملية التربوية.
 - 3- أهمية التدريب في تزويد الموجه التربوي بالمعلومات والمهارات والخبرات اللازمة له في عمله، ليكون أقدر على التعامل مع المعلم وتوجيهه على نحو سليم، مما يزيد من كفاءته وإنتاجيته.
 - 4- قد يسهم البرنامج المقترح لتدريب الموجهين التربويين على أساليب التوجيه التربوي باستخدام نموذج طلب الموقع (Web Quest) في تحسين أداء الموجهين التربويين لأساليب التوجيه التربوي.
 - 5- أهمية تمكين الموجه التربوي من أساليب التوجيه التربوي، وتوظيفها لتلبية احتياجات المعلمين التوجيهية وتجويد مختلف جوانب العملية التعليمية.
 - 6- قد يسهم استخدام الموجهين التربويين لنموذج طلب الموقع (Web Quest) المصمم من قبل الباحث في تعميق التدريب الذاتي لديهم.
 - 7- ما يمثل هذا البحث من محاولة استشرافية لإمكانية استخدام نموذج طلب الموقع (Web Quest) في التدريب، والذي يمكن توظيفه في مجال عمل الموجهين التربويين، وفي مجال عمل المديرين والمعلمين والمدرسين كذلك.
 - 8- يعد هذا البحث - في حدود علم الباحث- من البحوث المحلية الأولى التي تناولت البحث في مجال تدريب الموجهين التربويين باستخدام نموذج طلب الموقع (Web Quest).
- تم استخدام كل من **المنهج الوصفي التحليلي والمنهج التجريبي** ذي المجموعة الواحدة لقياس فاعلية البرنامج التدريبي المقترح في إكساب الموجهين التربويين أساليب التوجيه التربوي.
- وقد أجري البحث وفق الخطوات الآتية:

- 1- القيام بدراسة نظرية عن تدريب الموجهين التربويين في ضوء الاتجاهات التربوية المعاصرة واستثمار التكنولوجيا.
- 2- تصميم استبانة بغرض تحديد الاحتياجات التدريبية للموجهين التربويين على أساليب التوجيه التربوي من وجهة نظرهم وتطبيقها.
- 3- تصميم برنامج تدريبي بالاعتماد على نموذج طلب الموقع (Web Quest) لتدريب الموجهين التربويين على أساليب التوجيه التربوي التي كشف تحليل الاستبانة احتياجاتهم للتدريب عليها.
- 4- بناء اختبار تحصيلي لتحديد درجة تمكن الموجهين التربويين من أساليب التوجيه التربوي.
- 5- تصميم استبانة بغرض تعرف اتجاهات الموجهين التربويين نحو البرنامج التدريبي المعتمد على نموذج طلب الموقع (Web Quest).
- 6- تطبيق الاختبار التحصيلي لتحديد درجة تمكن الموجهين التربويين من أساليب التوجيه التربوي قبل تطبيق البرنامج التدريبي عليهم.
- 7- تطبيق البرنامج التدريبي على مجموعة الموجهين التربويين.
- 8- إعادة تطبيق الاختبار التحصيلي لتحديد درجة تمكن الموجهين التربويين من أساليب التوجيه التربوي بعد تطبيق البرنامج التدريبي عليهم، والمقارنة ما بين نتائجهم في التطبيق القبلي والبعدي.
- 9- تطبيق استبانة الاتجاهات لتعرف اتجاهات الموجهين التربويين نحو البرنامج التدريبي المعتمد على نموذج طلب الموقع (Web Quest) بعد خضوعهم للبرنامج التدريبي.
- 10- تفرغ النتائج ومعالجتها إحصائياً.
- 11- مناقشة النتائج وتفسيرها وتقديم المقترحات.

وتكون المجتمع الأصلي للبحث من جميع الموجهين التربويين العاملين في مديريات التربية في كل من محافظات: دمشق، ريف دمشق، القنيطرة. والبالغ عددهم (134) موجهاً وموجهة تربوية في العام الدراسي (2015/2014). بينما تكونت عينة البحث من الموجهين التربويين الذين أظهرت نتائج الاستبانة وجود حاجات تدريبية لديهم على أساليب التوجيه التربوي من جهة، وأبدوا رغبة في الاشتراك في البرنامج التدريبي من جهة ثانية، وقد بلغ عددهم (36) موجهاً تربوياً وموجهة أي بنسبة أكثر من (26 %) من المجتمع الأصلي.

واقصر البحث على الحدود الآتية:

1- الحدود المكانية: أجري البحث على جميع الموجهين التربويين العاملين في مديريات التربية في كل من محافظات: دمشق، ريف دمشق، القنيطرة.

2- الحدود الزمانية: جرى التطبيق الميداني للبحث في الفصل الدراسي الثاني العام الدراسي (2014-2015).

3- الحدود البشرية: طبقت استبانة تحديد الاحتياجات التدريبية على الموجهين التربويين العاملين في مديريات التربية في كل من محافظات: دمشق، ريف دمشق، القنيطرة والبالغ عددهم (134) موجهاً تربوياً وموجهة، بينما طبق البرنامج التدريبي على عينة منهم بلغ حجمها (36) موجهاً تربوياً وموجهة.

4- الحدود الموضوعية: تقتصر الحدود الموضوعية على:

- أساليب التوجيه التربوي (المشغل التربوي ، التعليم المصغر، البحث الإجرائي، النشرة التربوية).

- قياس المستويات المعرفية (تذكر، فهم، تطبيق، تحليل، تركيب، تقويم) من خلال اختبار التحصيل.

- قياس اتجاهات الموجهين التربويين نحو البرنامج التدريبي المقترح.

واستخدم الباحث الأدوات الآتية:

1- استبانة لتحديد احتياجات الموجهين التربويين للتدرب على أساليب التوجيه التربوي من وجهة نظر الموجهين التربويين أنفسهم.

2- برنامج تدريبي مقترح قام الباحث بتصميمه بالاعتماد على نموذج طلب الموقع (Web Quest) لتدريب الموجهين التربويين على أساليب التوجيه التربوي.

3- اختبار تحصيلي لقياس المستوى المعرفي للموجهين التربويين فيما يتعلق بأساليب التوجيه التربوي قبل تطبيق البرنامج التدريبي المقترح وبعده.

4- استبانة لتعرف اتجاهات الموجهين التربويين نحو البرنامج المقترح لتدريب الموجهين التربويين على أساليب التوجيه التربوي باستخدام نموذج طلب الموقع (Web Quest).

وأسفر التطبيق الميداني لأدوات البحث عن النتائج الآتية:

- 1- إن تقديرات الموجهين التربويين لدرجة الاحتياج التدريبي على أساليب التوجيه التربوي جاءت بدرجة متوسطة، وبمتوسط حسابي (2.72)، ورتبت المحاور تنازلياً حسب قيم متوسطاتها الحسابية على النحو الآتي: البحث الإجرائي، المشغل التربوي، النشرات التربوية، التعليم المصغر، تبادل الزيارات، الدروس التوضيحية، الندوات التربوية، الاجتماعات التربوية، الدورات التدريبية، القراءات الموجهة، الزيارة الصفية.
- 2- هناك أربعة محاور جاءت ضمن تقديري (كبيرة وكبيرة جداً) بحسب معيار الحكم على تقدير الاحتياج التدريبي وهي: البحث الإجرائي، المشغل التربوي، النشرات التربوية، التعليم المصغر.
- 3- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات إجابات الموجهين التربويين في التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي ككل وفي كل مستوى من المستويات المعرفية حسب متغيرات: الجنس، المؤهل العلمي والتربوي، الخبرة في التوجيه التربوي.
- 4- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات إجابات الموجهين التربويين في التطبيق القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي ككل، وفي كل أسلوب من الأساليب التوجيهية الأربعة: (المشغل التربوي، التعليم المصغر، النشرة التربوية، البحث الإجرائي)، وفي كل مستوى من مستوياته المعرفية ولصالح التطبيق البعدي، وإن حجم الأثر في اختبار التحصيل الكلي بلغ (0.98)، وبلغت نسبت الكسب المعدل المعيارية التي حددها بلاك Black (1.5).
- 5- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات إجابات الموجهين التربويين في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي ككل، وفي كل مستوى من المستويات المعرفية حسب متغير الجنس، المؤهل العلمي والتربوي، الخبرة في التوجيه التربوي.
- 6- إن اتجاهات الموجهين نحو البرنامج التدريبي المقترح لتدريبهم على أساليب التوجيه التربوي كانت إيجابية.

7- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات إجابات الموجهين التربويين على استبانة الاتجاهات ككل، وفي كل مجال من مجالاتها نحو البرنامج التدريبي حسب متغير الجنس ومتغير الخبرة في التوجيه التربوي.

8- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات إجابات الموجهين التربويين على استبانة الاتجاهات ككل، وفي مجالي (الأهداف والتقييم) نحو البرنامج التدريبي حسب متغير المؤهل العلمي والتربوي ولصالح مؤهل دبلوم تأهيل تربوي، بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات إجابات الموجهين التربويين في مجالات (التصميم، المحتوى، الأنشطة والأساليب) تعزى إلى متغير المؤهل العلمي والتربوي.

وفي ضوء نتائج البحث قدم الباحث المقترحات الآتية:

- 1- ضرورة إدخال التكنولوجيا الحديثة في التوجيه التربوي والانتقال بالتوجيه التربوي من التوجيه التقليدي إلى التوجيه الإلكتروني، والعمل على إنشاء موقع إلكتروني خاص بالتوجيه التربوي.
- 2- دعوة وزارة التربية إلى تبني استخدام نموذج طلب الموقع (Web Quest) في تدريب الموجهين التربويين وسواهم من العاملين في العملية التعليمية.
- 3- تنويع الأساليب التوجيهية التي يقوم بها الموجه التربوي من بحوث إجرائية ونشرات تربوية ليزيد من دافعية المعلمين وأداء أدوارهم المنوطة بهم.
- 4- توفير المستلزمات التي يحتاجها الموجه التربوي كافة، لتمكينه من إجراء المشاغل التربوية من أماكن، وأدوات، وسائل تعليمية، ودعم مادي.
- 5- العمل على زيادة فاعلية خطط البرامج التدريبية المقدمة للموجهين التربويين، فيما يتعلق بأهدافها ومحتواها بما يتلاءم مع الاحتياجات التدريبية للموجهين التربويين، والواقع والتقدم العلمي.
- 6- إقامة دورات تدريبية للموجهين التربويين تحت إشراف خبراء لتدريبهم على أساليب التوجيه التربوي المواكبة لعصر المعلومات والتكنولوجيا وتسهيل العملية التوجيهية.
- 7- تخفيض نصاب الموجه التربوي من المعلمين الذين يقومون بالتوجيه عليهم، لتمكينه من أداء مهامه على أكمل وجه في تشخيص الحاجات التوجيهية للمعلمين والعمل على تلبيتها.
- 8- تطوير دليل عمل خاص للموجه التربوي في ظل التطور المعرفي والتكنولوجي، وما يشهده العصر من مستجدات.

- 9- تفعيل عمليات التنسيق والتعاون بين الموجه التربوي ومدير المدرسة بصفته موجهاً تربوياً مقيماً في المدرسة.
- 10- وضع أسس ومعايير لاختيار الموجهين التربويين في ضوء المفهوم الحديث للتوجيه التربوي، والكفايات التوجيهية التي ينبغي توافرها في المرشح لوظيفة الموجه التربوي.
- 11- أن تركز برامج تدريب الموجهين التربويين على التدريب الميداني المرتبط بالأدوار والمهام الوظيفية للموجهين التربويين.
- 12- تحقيق التكامل والتوازن بين النظرية والتطبيق في برامج تدريب الموجهين التربويين وتنوع أنشطتها.
- 13- الاستعانة بآراء أساتذة الجامعات السورية، والمختصين في التوجيه التربوي وخبراتهم للمشاركة في التخطيط لبرامج تدريب الموجهين التربويين.

مراجع البحث

أ- المراجع العربية.

1. أبو جلاله ، صبحي حمدان. (1999). اتجاهات معاصرة في التقويم التربوي وبناء الاختبارات وبنوك الأسئلة. الكويت: مكتبة الفلاح.
2. أبو شاهين، دلال. (2008). الكفايات الضرورية للموجه التربوي وفق معايير الجودة الشاملة. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة دمشق. كلية التربية.
3. أبو شاهين، دلال. (2011). أثر برنامج تدريبي مقترح قائم على المنحى التكاملي لتحسين جودة أداء الموجهين التربويين في ضوء احتياجاتهم التدريبية. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة دمشق. كلية التربية.
4. الأحمد، خالد طه. (2011). إعداد المعلم وتدريبه. منشورات جامعة دمشق. كلية التربية. دمشق.
5. أحمد، فاطمة عبد الفتاح. (2013). أثر استخدام الرحلات المعرفية عبر الويب في التحصيل وتنمية مهارات البحث التاريخي لدى طلاب الصف الأول الثانوي. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة أسوان. كلية التربية.
6. الأسدي، سعيد جاسم وإبراهيم، مروان عبد المجيد. (2003). الإشراف التربوي. عمان. الأردن: الدار العلمية الدولية؛ دار الثقافة للنشر والتوزيع.
7. إسماعيل، وداد عبد السميع وعبد، ياسر بيومي أحمد. (2008). أثر استخدام طريقة الويب كويست في تدريس العلوم علي تنمية أساليب التفكير والاتجاه نحو استخدامها لدى طالبات كلية التربية. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس. جامعة الملك عبد العزيز. المجلد الثاني. العدد الأول.
8. إسماعيل، محمد علي. (2001). برنامج تدريبي مقترح للموجهين الفنيين. وأثره على تطوير العملية التعليمية في المدارس الابتدائية. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة عين شمس. كلية التربية. مصر.

9. آل فنه، فهد علي حمد (2002). كفايات المشرفين التربويين كمدرسين في سلطنة عُمان من وجهة نظر المتدربين، رسالة ماجستير في التربية غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.
10. البدر، طارق عبد الحميد (2001). تطبيقات ومفاهيم في الإشراف التربوي. عمان. الأردن: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
11. بريك، فاطمة محمد أحمد (2012). فاعلية برنامج تدريبي مقترح في ضوء معايير الجودة الشاملة لرفع مستوى الممارسات الميدانية لدى المشرفات التربويات بمنطقة جازان. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة أم القرى. كلية التربية. مكة المكرمة.
12. البستان، أحمد عبد الباقي وعبد الجواد، عبد الله السيد وبولس، وصفي عزيز (2003). الإدارة والإشراف التربوي (النظرية. البحث. الممارسة). الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.
13. بشارة، جبرائيل (1996). تقويم عمليات التدريب ومتابعتها. بحث مقدم في الدورة التدريبية لمسؤولي تدريب المعلمين أثناء الخدمة في وزارات التربية والتعليم في البلاد العربية. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. تونس: إدارة التربية.
14. بيتس، دبليو وبول، غازي (2006). التعليم الفعال بالتكنولوجيا في مراحل التعليم العالي أسس النجاح. ترجمة إبراهيم الشهابي. ط 1. السعودية: مكتبة العبيكان.
15. تريسي، وليم ر (1990). تصميم نظم التدريب والتطوير. ترجمة. سعد أحمد الجبالي. الرياض: الإدارة العامة للبحوث.
16. جابر، أحمد عبد الله العلي (2006). واقع استخدام المشرفين التربويين للنشرات التربوية من وجهة نظر المشرفين التربويين والمعلمين بتعليم جده. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة أم القرى. كلية التربية. مكة المكرمة.
17. جادالله، زياد أحمد (2006). تصميم دروس تعليمية تعلمية باستخدام نماذج الويب كويست وأثرها في تحصيل طلبة الصف العاشر الأساسي واتجاهاتهم نحو الكيمياء في عمان. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الأردنية. كلية الدراسات العليا.

18. جرادات، سمية سالم .(2009). تصميم برنامج تدريبي محوسب قائم على الاحتياجات التدريبية للمشرفين التربويين في شمال الأردن لتطوير كفاياتهم الإشرافية. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة اليرموك. أريد. الأردن.
19. جمل، محمد جهاد والمقطرن، سوزان. (2010). التوجيه التربوي "الاتجاهات المعاصرة - المدخل- الاستراتيجيات - موجه رياض الأطفال". الإمارات العربية المتحدة . العين: دار الكتاب الجامعي.
20. جودة. وجدي شاكركي (2009). أثر توظيف الرحلات المعرفية عبر الويب (web quests) في تدريس العلوم على تنمية التثور العلمي لطلاب الصف التاسع الأساسي بمحافظة غزة. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الإسلامية. كلية التربية. غزة.
21. الحارثي، صالح ردة سلطان .(2011). المعوقات التي تواجه المشرف التربوي عند تنفيذ أسلوب الدروس التطبيقية بمحافظة جدة. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة أم القرى. كلية التربية. مكة المكرمة.
22. حامد، نيفين. (2012). تصور مقترح لتطوير واقع أساليب التوجيه التربوي في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء الاتجاهات الحديثة. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة دمشق. كلية التربية. دمشق.
23. الحبيب، فهد إبراهيم .(1996). التوجيه والإشراف التربوي في دول الخليج العربية. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.
24. الحريري، رافدة (2006). الإشراف التربوي واقعه وآفاقه المستقبلية. عمان. الأردن: دار المناهج للنشر والتوزيع.
25. الحيلة، محمد ونوفل، محمد. (2008). أثر استراتيجية الويب كويست في تنمية التفكير الناقد والتحصيل الدراسي في مساق تعليم التفكير لدى طلبة كلية العلوم التربوية الجامعية (الأونروا). المجلة الأردنية في العلوم التربوية. جامعة اليرموك . المجلد (4). العدد 3 . ص 205-219.
26. خالد، نزيه.(2006). الجودة في الإدارة التربوية والمدرسية والإشراف التربوي. عمان. الأردن: دار أسامة للنشر والتوزيع.

27. خصاونة، أنس محمد علي .(2008). درجة استخدام المشرفين التربويين للحاسوب في برامج تدريب المعلمين ومعوقاتهما في محافظة إربد من وجهة نظر المعلمين. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة اليرموك. إربد. الأردن.
28. الخطيب، إبراهيم ياسين والخطيب، أمل إبراهيم.(2003). الإشراف التربوي (فلسفته. أساليبه. تطبيقاته). عمان. الأردن: دار قنديل للنشر والتوزيع.
29. الخطيب، أحمد والعنزي، عبد الله الزامل.(2008). تصميم البرامج التدريبية للقيادات التربوية. إربد الأردن: عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع.
30. الخطيب، رداح والخطيب، أحمد .(2006). التدريب الفعال. عمان. الأردن : جداراً للكتاب العالمي. إربد. الأردن: عالم الكتب الحديث.
31. الخطيب ، أحمد والخطيب ، رداح .(2008). اتجاهات حديثة في التدريب . إربد : عالم الكتب الحديث.
32. الخطيب، رداح والخطيب، أحمد. (2001). التدريب (المدخلات - العمليات - المخرجات). الأردن. إربد: مؤسسة حمادة للدراسات الجامعية والنشر والتوزيع
33. درويش، رمضان ورحمة، عزيزة .(2012). الإحصاء الوصفي. منشورات جامعة دمشق. كلية التربية. دمشق.
34. دويدار، عبد الفتاح. (2006). المرجع في مناهج البحث في علم النفس وفنيات كتابة البحث العلمي. ط4. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
35. ربيع، هادي مشعان .(2006). الإدارة المدرسية والإشراف التربوي الحديث. ليبيا: مكتبة المجتمع العربي للنشر.
36. الرشيدة، محمد صبيح.(2009). مهارات في الإدارة والقيادة والإشراف التربوي. عمان. الأردن: دار وائل للنشر.
37. رفاعي، عقيل محمود.(2009). إدارة التنمية المهنية. الأزاريطة: دار الجامعة الجديدة.

38. الزايدى، غادة سليمان. (2014). إسهام مؤتمرات الويب في تحسين الأساليب الإشرافية لدى المشرفات التربويات. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة أم القرى. كلية التربية. مكة المكرمة.
39. الزايدى، مها محمد خلف. (2002). تقويم الأداء الوظيفي للمشرفة التربوية. القاهرة: دار الفكر العربي.
40. الزهراني، محمد. (2011). واقع استخدام التدريس المصغر كأسلوب إشرافي من وجهة نظر المشرفين التربويين. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة أم القرى. كلية التربية. مكة المكرمة.
41. الزهيري، إبراهيم عباس. (2008). الإدارة المدرسية والصفية منظور الجودة الشاملة. القاهرة: دار الفكر العربي.
42. السالم، مؤيد سعيد وصالح، عادل حرحوش. (2006). إدارة الموارد البشرية مدخل استراتيجي. ط2. إريد. الأردن: عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع.
43. السبيل، مضاي علي محمد. (2013). الإبداع في الإدارة المدرسية والإشراف التربوي. الهفوف. المملكة العربية السعودية: فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية للنشر.
44. السعود، راتب. (2007). الإشراف التربوي. مفهومه. ونظرياته. وأساليبه. ط2. عمان الأردن: طارق للخدمات المكتبة.
45. سلامة، عادل أبو العز. (2008). تخطيط المناهج المعاصرة. عمان . الأردن: دار الثقافة.
46. سلامة، ياسر خالد. (2003). الإدارة المدرسية الحديثة. عمان. الأردن: دار عالم الثقافة.
47. سليم، أحمد. (2007). تقويم دورات تدريب الموجهين التربويين الجدد في الجمهورية العربية السورية في الفترة من عام 1996 إلى عام 2005. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة دمشق. كلية التربية.
48. سمعان، محمد راتب محمد. (2012). دور الشبكة العنكبوتية في تفعيل الأساليب الإشرافية التربوية من وجهة نظر المشرفين التربويين والمعلمين بمدارس وكالة الغوث في محافظات غزة. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الأزهر. كلية التربية. غزة.

49. سنقر، صالحة. (1978). تطوير الإشراف الفني في مجال التعليم الابتدائي بسورية. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة عين شمس. كلية التربية. مصر.
50. سنقر، صالحة. (2007). الاتجاهات الحديثة في تدريب المعلم. بحث مقدم في المؤتمر الأول حول إدارة وتنمية الموارد البشرية في المنظمات المعاصرة. جامعة اليرموك؛ مركز الملكة رانيا للدراسات الأردنية وخدمة المجتمع. الأردن.
51. سنقر، صالحة. (2007). نظريات التوجيه التربوي. منشورات جامعة دمشق. كلية التربية. دمشق.
52. سنقر، صالحة. (2008). الإشراف التربوي. منشورات جامعة دمشق. كلية التربية. دمشق.
53. السيد، يسري مصطفى. (2006). استخدام الإنترنت والبريد الإلكتروني في تدريس وحدة الوراثة وأثرهما في التحصيل الأكاديمي وقلق الإنترنت لدى طالبات الانتساب الموجهة بالإمارات. دراسات وبحوث في التربية العلمية والتكنولوجية التعليم. عمان. الأردن : جداراً للكتاب العالمي؛ إريد. الأردن: عالم الكتب الحديث.
54. الشافعي، خالد محمود. (2007). واقع استخدام المشرفين التربويين للشبكة العنكبوتية في تفعيل أسلوبي القراءات الموجهة والنشرات التربوية في مجال الإشراف التربوي بتعليم جده. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة أم القرى. كلية التربية. مكة المكرمة.
55. الشمري، سعدى حمدان. (2012). أثر برنامج تدريبي مقترح في ضوء نموذجي التميز الأوربي وإدارة الجودة الاسكتلندي على رفع كفاءة التخطيط الاستراتيجي التربوي لدى المشرفة التربوية. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة أم القرى. كلية التربية. مكة المكرمة.
56. الشهري، أحمد محمد جابر. (2008). الصعوبات التي تواجه المشرف التربوي في إعداد البحوث التربوية كأسلوب إشرافي بمنطقة مكة المكرمة. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة أم القرى. كلية التربية. مكة المكرمة.
57. الشهري، خالد محمد. (2013). تجديد الإشراف التربوي. الهفوف. المملكة العربية السعودية: فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية للنشر.

58. الشهري، عامر محمد جابر .(2008). المعوقات التي تواجه المشرف التربوي في تنفيذ الزيارات المتبادلة بين المعلمين كأسلوب إشرافي في منطقة مكة المكرمة. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة أم القرى كلية التربية. مكة المكرمة.
59. الشيخ، نوال عبد الله .(1999). تدريب المشرفين التربويين في دولة قطر واقعه ومشكلاته. مجلة التربية القطرية. العدد 130. أيلول. الدوحة: اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم.
60. الصانع، مزيد بنيه .(2006). جوانب القوة والقصور في البرامج التدريبية للمشرفين التربويين في دولة الكويت من وجهة نظرهم. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة اليرموك. إربد. الأردن.
61. صبوح، نسرین . (2011). درجة فاعلية الاجتماعات التربوية التي يعقدها الموجهون التربويون مع المعلمين في تحقيق النمو المهني. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة دمشق. كلية التربية. دمشق.
62. صليوو، سهى نونا .(2005). الإشراف والتنظيم التربوي. عمان. الأردن: دار صفاء للنشر والتوزيع.
63. صيام، محمد وحيد والعبداه، فواز وديب، أوصاف. (2012). تكنولوجيا التعليم والمعلومات. منشورات جامعة دمشق. كلية التربية. دمشق.
64. طافش. محمود .(2004). الإبداع في الإشراف التربوي والإدارة المدرسية. عمان. الأردن: دار الفرقان.
65. الطعاني، حسن أحمد .(2007). التدريب "مفهومه، فعالياته بناء البرامج التدريبية وتقويمها". ط2. عمان. الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.
66. الطعاني، حسن أحمد .(2005). الإشراف التربوي .(مفاهيمه. أهدافه. أسسه. أساليبه). عمان. الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.
67. طعيمة، رشدي .(2006). المعلم "كفاياته، إعداد، تدريبه". ط2 . القاهرة: دار الفكر العربي.

68. الطويلعي، مرفت عبد الرحمن. (2012). أثر الرحلات المعرفية عبر الويب (الويب كويست) في تدريس المواد الاجتماعية على التحصيل الدراسي وتنمية التنور التقني لدى طالبات التعليم الثانوي. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة أم القرى. كلية التربية مكة المكرمة.
69. عابدين، محمد عبد القادر. (2001). الإدارة المدرسية الحديثة. عمان. الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.
70. عايش، أحمد جميل. (2008). تطبيقات في الإشراف التربوي. عمان. الأردن: دار المسيرة.
71. عابنة، عماد غصاب. (2009). الاختبارات محكية المرجع " فلسفتها وأسس تطويرها". عمان. الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
72. عباس، محمد خليل ونوفل، محمد بكر والعبسي، محمد مصطفى وأبو عواد، فريال محمد. (2007). مدخل إلى مناهج البحث في التربية وعلم النفس. الأردن، عمان: دار المسيرة.
73. عبد الحميد، عبد العزيز طلبه. (2010). الرحلات المعرفية عبر الويب (أحدى استراتيجيات التعلم عبر الويب). مجلة التعليم الإلكتروني. وحدة التعليم الإلكتروني. جامعة المنصورة. العدد (5). ص ص 19 - 20 <http://mansvu.mans.edu.eg>
74. عبد الفتاح، رافت السيد. (2001). سيكولوجية التدريب وتنمية الموارد البشرية. القاهرة : دار الفكر العربي.
75. عبد الهادي، جودة عزت. (2002). الإشراف التربوي مفاهيمه وأساليبه . (دليل لتحسين التدريس). عمان. الأردن: الدار العلمية الدولية؛ دار الثقافة للنشر والتوزيع.
76. عبيدات. ذوقان وأبو السميد. سهيلة. (2007). استراتيجيات حديثة في الإشراف التربوي. عمان. الأردن: دار الفكر.
77. العتيبي، مخلص ساير سعيد. (2014). درجة الممارسات الإشرافية للمشرفين التربويين خلال الزيارات الصفية في ضوء بعض معايير الجودة الشاملة. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة أم القرى. كلية التربية. مكة المكرمة.
78. العجمي، محمد حسنين. (2008). القيادة التربوية الإشراف التربوي الفعال والإدارة الحافزة. مصر: دار الفكر العربي.

79. عرفات، محمد مروان (1979): التوجيه التربوي في مرحلة التعليم الابتدائية في القطر العربي السوري. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة دمشق. كلية التربية.
80. العشيري، إيمان عثمان علي عثمان. (2015). أثر توظيف الرحلات المعرفية عبر الويب والقائمة على استراتيجية لعب الأدوار في تنمية مهارات حل مشكلات تصميم المواقف التعليمية لطلاب تكنولوجيا التعليم. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الفيوم. كلية التربية.
81. عطاري، عارف توفيق وعيسان، صالحة عبد الله ومحمود، ناريمان جمعة. (2005). الإشراف التربوي. (نماذج النظرية وتطبيقاته العملية). الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.
82. عطوي، جودت عزت. (2009). أساليب البحث العلمي "مفاهيمه - أدواته - طرقه الإحصائية". ط1. الإصدار الثالث. عمان. الأردن: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
83. عطوي، جودت عزت. (2010). الإدارة التعليمية والإشراف التربوي. (أصولها وتطبيقاتها). ط4. عمان. الأردن: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
84. علام، صلاح الدين محمود. (2006). القياس والتقويم التربوي والنفسي أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة. القاهرة: دار الفكر العربي.
85. علام، صلاح الدين محمود. (2009). القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية. ط2. عمان: دار المسيرة.
86. علي، راشد. (2002). خصائص المعلم المعصري وأدواره، القاهرة: دار الفكر العربي.
87. عليوة، سيد. (2001). تحديد الاحتياجات التدريبية. ط2. القاهرة: دار ايتراك لطباعة والنشر والتوزيع.
88. عمر، سيف الإسلام سعد. (2012). الإشراف التربوي مفهومه. أساليبه. تطبيقاته. دمشق: دار الفكر.
89. العمري، علي إبراهيم علي. (2008). الصعوبات التي تواجه المشرف التربوي عند تطبيقه للورش التعليمية. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة أم القرى. كلية التربية مكة المكرمة.

90. العياصرة، معن محمود أحمد. (2008). الإشراف التربوي والقيادة التربوية وعلاقتها بالاحتراق النفسي . عمان: الأردن: دار الحامد للنشر والتوزيع.
91. الغامدي، إسماعيل عبد الرحمن محمد. (2008). دور الإنترنت في توظيف الأساليب الإشرافية في العملية التعليمية من وجهة المشرفين التربويين بمنطقة الباحة. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة أم القرى. كلية التربية. مكة المكرمة.
92. الغامدي، علي إبراهيم محمد. (2010). الصعوبات التي تواجه المشرف التربوي في تنفيذ بعض الأساليب الإشرافية بالتعليم الثانوي لنظام المقررات بمنطقة مكة المكرمة. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة أم القرى. كلية التربية. مكة المكرمة.
93. الغامدي، محمد عبدالله محمد. (2010). أهمية ومعوقات الإشراف التربوي الإلكتروني باستخدام نظم التعليم الإلكتروني لدى المشرفين التربويين والمعلمين في تحقيق بعض المهام الإشرافية. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة أم القرى. كلية التربية. مكة المكرمة.
94. الفار، زياد يوسف عمر. (2011). مدى فاعلية استخدام الرحلات المعرفية عبر الويب (Web Quests) في تدريس الجغرافيا على مستوى التفكير التأملي والتحصيل لدى تلاميذ الصف الثامن الأساسي. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الأزهر. كلية التربية. غزة.
95. الفتلاوي، سهيلة محسن كاظم وهلالي، أحمد. (2006). المنهاج التعليمي والتوجيه الإيدلوجي "النظرية والتطبيق". عمان: دار الشروق.
96. الفتلاوي، سهيلة محسن كاظم. (2004). تفريد التعليم في إعداد وتأهيل المعلم (أنموذج في القياس والتقويم التربوي). الأردن، عمان: دار الشروق.
97. فلمبان، أميمة. (2005). فاعلية برنامج مقترح لتدريب المشرفات التربويات على استخدام الوسائط المتعددة في تدريس العلوم الطبيعية بمدينتي مكة المكرمة وجدة. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة أم القرى. كلية التربية. مكة المكرمة .
98. فهمي، محمد شامل. (2005). الإحصاء بلا معاناة المفاهيم مع التطبيقات باستخدام برنامج SPSS. الرياض: معهد الإدارة العامة.
99. الفنيش، أحمد علي وزيدان، محمد مصطفى. (2000). التوجيه الفني والتربوي. ط2. بيروت. لبنان: دار الكتاب الجديدة المتحدة.

100. القحطاني، محمد دليم .(2005). إدارة الموارد البشرية نحو منهج استراتيجي متكامل. الهفوف. المملكة العربية السعودية: فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية للنشر.
101. القرني، علي سويعد علي ال حريسن. (2010). واقع استخدام المشرفين التربويين لمصادر الإنترنت التربوية وخدماتها في التنمية المهنية للمعلمين بمدينة الطائف. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة أم القرى. كلية التربية. مكة المكرمة.
102. متولي، مصطفى. (1983). الإشراف الفني في التعليم. الإسكندرية. مصر: دار المطبوعات الجديدة.
103. مخايل، امطانيوس. (2012). القياس والتقويم في التربية الحديثة. ط6. منشورات جامعة دمشق. كلية التربية.
104. مراد، صلاح وسليمان، أمين. (2002). الاختبارات والمقاييس في العلوم النفسية والتربوية، خطوات إعدادها وخصائصها. مصر. القاهرة: دار الكتاب الحديث.
105. مساد، عمر حسن. (2005). الإدارة المدرسية. عمان. الأردن: دار صفاء للنشر والتوزيع
106. المطيري، عبد الرحمن عسير .(2009). واقع كتابات المشرفين التربويين في سجل زيارات المدارس بمحافظة المهدي التعليمية. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة أم القرى. كلية التربية. مكة المكرمة .
107. المقداد، مريم سالم. (2012). واقع تطبيق البحث الإجرائي كأسلوب توجيهي تربوي والمعوقات التي تحد من ممارسته. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة دمشق. كلية التربية. دمشق.
108. المقطرن، سوزان حسن .(2006). برنامج تدريبي مقترح على المهارات الإشرافية لموجهات رياض الأطفال في ضوء الاحتياجات التدريبية. رسالة دكتوراه غير منشورة. معهد البحوث والدراسات التربوية. جامعة القاهرة. القاهرة.
109. ملحم، سامي محمد .(2005). القياس والتقويم في التربية وعلم النفس. ط3. عمان: دار المسيرة.
110. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم .(1984). ندوة الإشراف التربوي في الوطن العربي " واقعه وسبل تطويره ". إدارة التربية. تونس.

111. المؤتمر التربوي الثاني لتطوير التعليم .(1998). التوصيات والتقارير النهائي. دمشق.
112. الموسوي، سنان .(2004). إدارة الموارد البشرية وتأثيرات العولمة عليها. عمان. الأردن:
دار مجدلاوي للنشر والتوزيع
113. ناصر، يونس .(2001). تدريب المعلم. ط3. منشورات جامعة دمشق. كلية التربية.
دمشق.
114. نبهان، يحيى محمد.(2007). الإشراف التربوي بين .(المشرف .المدير .المعلم). عمان.
الأردن: دار صفاء للنشر والتوزيع.
115. هيشور، حسين وكوب، جيفري .(2001). الرحلات المعرفية على الويب. نموذج المتعلم
الرحالة والمستكشف. مشروع التكوين التربوي المدعم بالحاسوب .(CATT)؛ الوكالة
الأمريكية لتنمية الدولية .(USAID).
- http://www.ibtikar.ac.ma/modules/module_html/mod5_webquest/mod5
116. وزارة التربية- الجمهورية العربية السورية .(1988). النظام الداخلي لوزارة التربية الصادر
بالقرار رقم 443/1269 في العام 1988.
117. وزارة التربية - الجمهورية العربية السورية (2002 أ). النظام الداخلي لمدارس مرحلة
التعليم الأساسي الصادر بالقرار رقم 21231 / 443 لعام 2002.
118. وزارة التربية - الجمهورية العربية السورية .(2002ب). كراس دورة الموجهين التربويين
لعام 2002. مديرية الإعداد والتدريب.
119. اليامي، هدى يحيى. (2014) . فاعلية كتاب إلكتروني تفاعلي (Interactive eBook)
لتنمية مهارات تصميم وتوظيف الرحلات المعرفية عبر الويب (Web Quests) لدى
الطالبات المعلمات. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة أم القرى. كلية التربية. مكة
المكرمة.
120. اليونسكو .(1985). التقرير النهائي للمؤتمر الدولي للتربية. الدورة التاسعة والثلاثون.
مكتب التربية الدولي. باريس.

المراجع الأجنبية

- 1 - Burke, M. & Others(2003). *"Bio webquest: Evaluating the Effectiveness of a"Web Quest" model of inquiry learning in a biology sequence for non-science majors"*. [Internet]. Retrieved July 12,2009, from the World Wide Web(URLs):
http://www.itc.utk.edu/what_webquests_are.asp
- 2 - Chatel, Regina G& Nodell, Jamie(2002). *"Web Quests"*. Teachers and Students as Global Literacy Explorers. [accessed july 9, 2009]. From Eric Education Resources Information Center Site
<http://www.eric.ed.gov>.
- 3 - Chuo, Tun-Whei Isabel .(2004). *The effect of the Web Quest Writing Instruction on EFL learners' writing performance, writing apprehension, and perception*. Ed.D. La Sierra University. 176 pages.
<http://webquest.org/index-research.php>
- 4 - Dobson, Melinda C. (2003). *Preparing teachers to use technology. The Web Quest in the secondary English language arts methods classroom*. Ph.D. Western Michigan University. 198 pages;
<http://webquest.org/index-research.php>
- 5 - Dodge, B .(1995). *WebQuests. A technique for Internet-based learning. distance Educator*. v1.n2. pp10-13.
- 6 - Dodge, B. .(1997). *Some thoughts about webQuests*. website.
http://webquest.sdsu.edu/about_webquests.html
- 7 - Dodge, B. .(2001). *The building blocks of a webquest*. Website.
<http://projects.edtech.sandi.net/staffdev/buildingblocks/p-index.htm>
- 8 - Dodge, B. (2002):" WebQuest Taskonomy": A Taxonomy of Tasks [Internet]. Retrieved july 20, 2009, from the World Wide Web:
<http://edweb.sdsu.edu/-burke/syllabus03/>.
- 9 - Driscoll, C.& Others(2007): *"Confronting challenges in online teaching the Web Quests solution"*. Merlot journal of Online Learning and Teaching, University of Tennessee Health Science Center, V0l. 3, No.1 p. 40 – 56.
(Internet). Retrieved June .15.2009.from the World Wide Web (URLs):
<http://www.jolt.merlot.org/index.html> .

- 10 - Eye, Glen G. & Netzer, Lanore A. & Krey, Robert D.(1971). *Supervision of Instruction*. 2nd ed . Harper & Row. Inc. New York
- 11 - Ferguson, T. (2004). *The Role of the Educational Supervisor in Improvement the Performance of Teachers of Math at Elementary Stage*. NY Management Review. Vol. 59. No3.pp 33-41.
- 12 - Gaskill, M& McNulty, A& Brooks, D.(2006). *Learning from Web Quests*. Journal of Science Education and Technology. v15. n2. April. pp133-136.
- 13 - Glanz, Jeffrey & Neville, Richard F. (1997).*Educational Supervision. Perspectives, Issues, and Controversies*. Christopher-Gordon Inc. Washington.
- 14 - Glickman, Carl D. .(1985). *Supervision of Instruction. A Developmental Approach*. Allyn and Bacon. Inc. Massachusetts.
- 15 -Hasan, D. (2013). *The effect of Using Web Quest as an Instructional Strategy on English Learning Achievement*. MA thesis. Damascus University. Faculty of Education . Syria.
- 16 -Hassanien, Ahmed.(2006)."*Using Web Quests to Support Learning with Technology in Higher Education*. Journal of Hospitality. Leisure. Sport and Tourism Education 5(1).41-49.
- 17 - Henry, K. .(2004) . *The Effective of the Educational Meetings towards Carry out the Aims of the Educational Supervision*. HBR. Vol. 83 . No.2.
- 18 - Hoy, Wayne K & Forsyth, Patrick B .(1986).*Effective Supervision Theory into Practice*. Random House. Inc, New- York
- 19 - Ikpeze,Chinwe H.&Fenice B.Boyd(2007) ." *Web-based Inquiry learning: Facilitating thoughtful literacy with web Quests "*. The Reading TeacherJournal.Vol.60.No.7.p.644 April.
- 20 - Ikpeze, Chinwe H(2004)."*Web-based: Using Multiple Tasks to Facilitate Critical Thinking, University at Buffalo "*(Internet).retrieved july 22.2009.
from the World Wide Web (URLs):
<http://www.scholastis.com/>.
- 21- Jacqueline, L.(2007). "*Confronting Challenges in Online Teaching: The Web Quest Solution*". MERLOT Journal of Online Learning and Teaching.Vol. 3. No. 1. March .
- 22 - Johnson, Lisa E.(2005)." *Using Technology to Enhance International Studies*". International Journal of Social Education. v19 n2 p32-38 .

- 23 - Kaufman, Roger .(1982).*Needs Assessment Concepts and Application*. San Diego. University associates. Inc.
- 24 - Klemm, E. Barbara & Iding, Marie (2003): *Cognitive Load Criteria Evaluation and Selection of Web- Based Resources for Science Teaching*. Paper presented at the Annual Meeting of the National Association for Research in Science Teaching (Philadelphia, PA, March, p.23-26.
- 25 - Lara,S. & Reparaz,Ch.(2003)."*Effectiveness of cooperative learning: Web Quest as a tool to produce scientific videos, School of Humanities and Social Sciences*". Department of Education University of Navarra. Pamplona. Spain.
- 26 - Li, H. & Yang, Y. (2007). "The Effectiveness of Web Quest on Elementary School Students' Higher-Order Thinking, Learning Motivation, and English Learning Achievement. In Proceedings of World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications ,Chesapeake.
- 27 - Lipscomb, G.(2003). I Guess It Was Pretty Fun". *Using Web Quests in the Middle. School Classroom*. Clearing House.v76. n3.p p152-155.
- 28 - MacGregor, S. Kim & Lou, Yiping (2005)." *Web-Based Learning: How Task Scaffolding and Web Site Design Support Knowledge Acquisition*". Journal of Research on Technology in Education, Vol.37.No2. p.161-175
- 29 - March. T (2004)." *The Learning Power of Web Quests*". Educational Leadership .Volume 61. Number 4. Pages 42-47. January.
- 30 - Marks, Sir James Robert & Stoops, Emery & Stoops. Joyce King. (1985). *Handbook of Educational Supervision*. A Guide for the Practitioner. 3rd ed. Allyn and Bacon. Inc. Massachusetts.
- 31 - Martin, M,B. (1996). *The Supervisor and on The –Job Training*. Addison Wesley Publishing Company. U.S.A. Georgia
- 32 - Martonia, Leite. (2004)." *Web Quests: An Aspect of Technology Integration for Teaching and Learning*". University of Nebraska-Lincoln[Internet]. Retrieved July 12.2008, from the World Wide Web(URLs):
<http://iste.org/>
<http://cnets.iste.org/>.

- 33 - Mitchell C. David .(2003)." *Using Web Quests as a Guide and Teaching the Use of Search Engines in an 8th Grade Middle School Classroom to Improve Student Learning and Increase Student Comfort When Using the Internet(A Master's Project)*". Graduate Division of Wayne State University, Detroit, Michigan.
- 34 - Patrick, J .(1992).*Training . Research and Practice* . Academic Press Inc. San Diego.
- 35 - Pradeep. R & Others (2004). " *Web Quests in Social Studies Education*". Journal Of Interactive On Line Learning. The University of Alabama .Vol. 3.No. 2.
- 36 - Schweizer, Heidi & Kossow, Ben(2007). " *Web Quests: Tools for Differentiation*". Gifted Child Today. v30 n1 p29-35 Win .
- 37 - ŞEN, Ayfer & NEUFELD, Steve (2006). " *In Pursuit of Alternatives in ELT Methodology: Web Quests*". The Turkish Online Journal of Educational Technology –TOJET January Vol.5.N0.1. pp1-20
- 38 - Sergiovani, Thomas J & Starratt, Robert J (1983). *Supervision Human Perspectives* . 3rd ed. New York :McGraw. Hill.
- 39 - Starr, L. (2000): *Meet Bernie Dodge- the Meet Bernie Dodge - the Frank Lloyd Wright of Learning Environments*. [accessed june 18, 2009]. From Education World Site
http://www.educationworld.com/a_issues/chat/chat015.shtml.
- 40 - Sullivan, Susan & Glanz, Jeffrey .(2000). *Supervision That Improves Teaching*. Corwin Press. California. Inc.
- 41 - Swindell, James Wilson. (2006). " *A Case Study of the use inquiry-based instructional strategy with rural minority at-risk, middle grade students.*" ph. Mississippi State University p.183.
- 42 - Talamantes, Mona Loya .(2006). *Computer use in context. Looking through the lens of language socialization*. Ph.D. University of California. Riverside. 228 pages.
- 43 - Tanner, Daniel & Tanner, Laurel (1987).*Supervision in Educational Problems and Practice*. Macmillan Publishing Company. a division of Macmillan. Inc
- 44 - Tran, Debbie(2006). " *Integraing the Internet in the K-6 classroom: An online self-paced introductory course*". California State University. Long Beach.p.71.
<http://webquest.org/index-research.php>

- 45 - Tsai, Shwu Hui Ellen .(2005). *The effect of EFL reading instruction by using a WebQuest learning module as a CAI enhancement on college students' reading performance in Taiwan*. Ed.D. Idaho State University. 259 pages. AAT 3193423.
<http://webquest.org/index-research.php>
- 46 - Wiles, Jon & Bondi, Joseph .(1980).*Supervision A Guide to Practice*. A Bell & Howell Company. Columbus. Ohio.
- 47 - Wood,Pamela l.&Quitadamo, Ian, j.(2007). "A Web Quests for spatial skills: fourth-grade students create habitat maps through a custom designed Web Quests and gain spatial understanding". Science and Children journal.p.21.

الملاحق

رقم الملحق	موضوع الملحق
1	قائمة بأسماء السادة محكمي أدوات البحث.
2	استبانة تحديد الاحتياجات التدريبية للموجهين التربويين.
3	الاختبار التحصيلي.
4	سلم تصحيح الاختبار التحصيلي.
5	استبانة اتجاهات الموجهين التربويين نحو البرنامج التدريبي الذي شاركوا به.
6	كتاب وزارة التربية المتضمن الموفقة على تطبيق البرنامج التدريبي وأدواته.
7	البرنامج التدريبي.
8	معاملات السهولة والصعوبة لمفردات الاختبار التحصيلي.
9	معاملات تمييز مفردات الاختبار التحصيلي.

الملحق رقم (1)

قائمة بأسماء السادة محكمي أدوات البحث

م	الاسم	الصفة
1	أ. د. صالحة سنقر	الأستاذة في قسم المناهج وطرائق التدريس
2	أ. د. فواز العبد الله	الأستاذ في قسم المناهج وطرائق التدريس
3	أ. د. جمعة إبراهيم	الأستاذ في قسم المناهج وطرائق التدريس
4	د. رانيا صاصيلا	الأستاذ المساعد في قسم المناهج وطرائق التدريس
5	د. خلود الجزائري	المدرس في قسم المناهج وطرائق التدريس
6	د. ابتسام فارس	المدرس في قسم المناهج وطرائق التدريس
7	د. سعدة ساري	المدرس في قسم المناهج وطرائق التدريس
8	د. محمد صليبي	المدرس في قسم المناهج وطرائق التدريس
9	د. دلال أبو شاهين	مدير الأعمال في قسم المناهج وطرائق التدريس
10	د. أمين شيخ محمد	القائم بالأعمال في قسم المناهج وطرائق التدريس
11	د. عصمت الله رمضان	المحاضر في قسم المناهج وطرائق التدريس

الملاحق رقم (2)

استبانة تحديد الاحتياجات التدريبية للموجهين التربويين

جامعة دمشق
كلية التربية

الموجه التربوي المحترم / الموجهة التربوية المحترمة

تحية طيبة وبعد :

لما كان الباحث يقوم ببحث حول تصميم برنامج مقترح لتدريب الموجهين التربويين على أساليب التوجيه التربوي باستخدام نموذج طلب الموقع (Web quest)، فقد أعد الاستبانة التالية بهدف تحديد احتياجاتكم التدريبية على أساليب التوجيه التربوي وحصرتها.
ونظراً لما تتمتعون به من أمانة علمية، ومكانة تربوية مرموقة، فإنني على ثقة بأنكم ستعطون الاستبانة جلّ اهتمامكم وتجيّبون عنها بكل دقة وموضوعية، مع العلم أن إجاباتكم لن تستخدم إلا لغرض البحث العلمي.

تعليمات الاستبانة

تتكون الاستبانة من قسمين: القسم الأول للمعلومات العامة، والقسم الثاني يحتوي على أساليب توجيهية تدرج تحت كل أسلوب مجموعة من المعارف والمهارات، صيغت كحاجات للموجه التربوي ليستخدّمها في رفع مستوى أداء المعلم وتحسين العملية التعليمية بجوانبها كافة، والمطلوب منك تحديد درجة احتياجك للتدرب عليها، وذلك باختيار إجابة واحدة من الخيارات المعروضة. والباحث رهن طلبكم لأي استيضاح تريده، وشكراً لتعاونكم.

القسم الأول : المعلومات العامة : يرجى التفضل بوضع إشارة (√) في المربع المناسب:

1- الجنس: ☐ ذكر ☐ أنثى

2- المؤهل العلمي والتربوي:

☐ أهلية تعليم ابتدائي ☐ معهد إعداد مدرسين ☐ إجازة جامعية

☐ دبلوم تأهيل تربوي ☐ دبلوم دراسات عليا ☐ ماجستير

3- سنوات الخبرة في التوجيه التربوي :

☐ أقل من 5 سنوات ☐ 5 إلى أقل من 10 سنوات ☐ 10 سنوات وأكثر

القسم الثاني: الرجاء التفضل بقراءة كل فقرة من فقرات الاستبانة بروية، ومن ثم حدد درجة احتياجك للتدرب عليها وذلك بوضع إشارة (√) في الخانة التي تعبر عن رأيك:

م	العبارات	درجة الاحتياج التدريبي				
		كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
أولاً : أسلوب الزيارة الصفية						
1	التخطيط للقيام بالزيارة الصفية للمعلمين بناء على احتياجاتهم المهنية.					
2	توضيح أهداف الزيارة الصفية للمعلمين.					
3	الاتفاق مع المعلمين حول معايير الموقف التعليمي الجيد.					
4	زيادة قدرة المعلم على إتقان المهارات الأدائية.					
5	تحديد مواطن الضعف والقوة لدى المعلم.					
6	تشجيع المعلمين على دعوتك لزيارتهم في الصف عند شعورهم بالحاجة لتوجيهاتك.					
7	تقويم التلاميذ في أثناء الزيارة الصفية للتأكد من مدى استيعابهم للخبرات التعليمية.					
8	استخدام البطاقة المناسبة للتقويم الموضوعي للمعلمين.					
9	وضع برامج لمعالجة المشكلات التي يتم كشفها في الزيارة الصفية.					
10	العمل على إقامة علاقات جيدة مع المعلمين.					
ثانياً: الاجتماعات العامة						
11	توضيح مفهوم الاجتماعات العامة كأسلوب توجيهي.					
12	بيان أهمية الاجتماعات العامة للمعلمين.					
13	تحديد أهداف الاجتماعات العامة للمعلمين.					
14	التخطيط التعاوني مع المعلمين لتنفيذ الاجتماعات العامة.					
15	تعرف شروط الاجتماعات العامة.					
16	تقبل أفكار المعلمين ومقترحاتهم في الاجتماعات العامة.					
17	اتخاذ القرارات الجماعية في الاجتماع التربوي لتعزيز التعاون بين المعلمين.					

18	القدرة على إيصال الأفكار بطريقة واضحة للمعلمين.				
19	تحفيز المعلمين على اقتراح الحلول المناسبة للمشكلات التعليمية التي تواجههم.				
20	تشجيع المعلمين على تبادل الآراء فيما بينهم.				
ثالثاً : الدروس التوضيحية					
21	توضيح مفهوم الدرس التوضيحي للمعلمين.				
22	تحديد أهداف الدرس التوضيحي للمعلمين.				
23	توضيح كيفية تخطيط الدرس التوضيحي للمعلمين.				
24	بيان أهمية الدرس التوضيحي للمعلمين.				
25	تعرف شروط الدرس التوضيحي للمعلمين.				
26	تطوير الأداء المهني لمهارة من مهارات التدريس للمعلمين.				
27	معرفة أفضل الأساليب لتشجيع المعلمين على تقديم دروس توضيحية.				
28	القدرة على تعديل سلوك المعلمين من خلال الدرس التوضيحي.				
29	الحرص على استفادة المعلمين من نماذج التعليم التي يقدمها المعلمون المتميزون.				
30	متابعة نتائج الدروس التوضيحية للوقوف على مدى تأثيرها على الأداء الفعلي للمعلمين في صفوفهم.				
رابعاً: القراءات الموجهة					
31	توضيح مفهوم القراءات الموجهة للمعلمين.				
32	التخطيط للقراءات الموجهة للمعلمين.				
33	تحديد أهداف القراءات الموجهة للمعلمين.				
34	توجيه المعلمين لاختيار القراءات المناسبة لهم.				
35	تقدير الاحتياجات التوجيهية للمعلمين في مجال القراءات الموجهة.				
36	الحرص على إرشاد المعلمين إلى المراجع العلمية المثيرة للمعلومات.				
37	تنمية عادات القراءة الجيدة لدى المعلمين.				
38	تدريب المعلمين على معالجة قضايا الإدارة الصفية من خلال القراءات.				

39	توجيه المعلمين إلى الاستفادة من مصادر المعلومات الإلكترونية.				
40	متابعة مدى استفادة المعلمين من محتويات المكتبة المدرسية.				
خامساً : المشغل التربوي					
41	توضيح مفهوم المشغل التربوي للمعلمين.				
42	تحديد أهداف المشغل التربوي للمعلمين.				
43	التخطيط لإعداد المشغل التربوي للمعلمين.				
44	تحديد بعض المشكلات التربوية وسبل علاجها من خلال المشغل التربوي.				
45	تنمية الأداء المهني للمعلم من خلال المشغل التربوي.				
46	تدريب المعلمين على مهارات العمل الجماعي والعمل ضمن فريق.				
47	القدرة على حل المشكلات باتباع خطوات الأسلوب العلمي.				
48	تدريب المعلمين على القيام بالتجارب العلمية.				
49	توضيح كيفية ابتكار وسائل تعليمية جديدة من خلال المشغل التربوي				
50	شرح كيفية بناء الاختبارات الصفية بحسب جدول المواصفات.				
سادساً : الدورات التدريبية					
51	التخطيط للدورات التدريبية للمعلمين.				
52	تحديد أهداف الدورات التدريبية للمعلمين.				
53	تقدير الاحتياجات التدريبية للمعلمين.				
54	تحديد محتوى الدورات التدريبية للمعلمين.				
55	تشجيع المعلمين للالتحاق بالدورات التدريبية المناسبة لهم.				
56	اختيار الطرائق والأساليب التدريبية المناسبة.				
57	تحفيز المعلمين على مواصلة نموهم المهني.				
58	زيادة الخبرات والمهارات العملية للمعلمين.				
59	العمل على تلبية الاحتياجات التدريبية للمعلمين.				
60	تقويم أثر التدريب لمعرفة الفائدة التي اكتسبها المعلمون نتيجة مشاركتهم في الدورات التدريبية من خلال ممارستهم العملية.				
سابعاً : التعليم المصغر					

					61 توضيح مفهوم التعليم المصغر للمعلمين.
					62 تحديد شروط التعليم المصغر للمعلمين.
					63 التخطيط لإجراء درس مصغر.
					64 بيان أهداف التعليم المصغر للمعلمين.
					65 القدرة على تجزئة العملية التعليمية إلى مهام تعليمية صغيرة.
					66 تدريب المعلمين على إتقان المهارات التعليمية في موقف تعليمي مصغر.
					67 القدرة على إيجاد الجو المناسب لتحفيز المعلمين على الأداء المبدع.
					68 توجيه المعلمين إلى تنويع طرائق التدريس حسب متطلبات الموقف التعليمي.
					69 توجيه المعلمين نحو الأساليب المتطورة في تطوير أدائهم المهني.
					70 تشجيع المعلمين على النقد الذاتي لعملهم.

ثامناً: تبادل الزيارات

					71 توضيح مفهوم أسلوب تبادل الزيارات بين المعلمين كأسلوب توجيهي
					72 بيان أهمية أسلوب تبادل الزيارات للمعلمين.
					73 تحديد أهداف أسلوب تبادل الزيارات للمعلمين.
					74 التخطيط لتنفيذ أسلوب تبادل الزيارات بين المعلمين.
					75 تنظيم برنامج زمني لتبادل الزيارات بين المعلمين.
					76 تحليل المواقف التعليمية ومناقشتها مع المعلمين.
					77 توفير أجواء الثقة والمحبة بين المعلمين.
					78 تدريب المعلمين على الاستفادة من بعضهم البعض لتحسين كفاياتهم التعليمية.
					79 توجيه المعلمين إلى ضرورة تقبل النقد الإيجابي والموضوعي من زملائهم.
					80 توفير فرص التعاون المشترك وتبادل الخبرات بين المعلمين.

تاسعاً: الندوات التربوية

					81 توضيح مفهوم الندوة التربوية وتحديد الأهداف والموضوعات
--	--	--	--	--	--

					المراد طرحها	
					التخطيط المنظم لإقامة الندوات التربوية للمعلمين.	82
					توضيح أهداف الندوات التربوية للمعلمين.	83
					بيان أهمية الندوات التربوية للمعلمين.	84
					القدرة على الإدارة الجيدة للندوات التربوية.	85
					الحرص على تناول قضايا تربوية مهمة للمعلمين من خلال الندوات التربوية.	86
					الحرص على إفراح المجال لتبادل وجهات النظر حول المواقف والمشكلات التعليمية.	87
					عقد ندوات تربوية مع المعلمين بهدف تطوير خبراتهم التعليمية.	88
					تلخيص نتائج الندوة التربوية وتعميمها على المعلمين.	89
					الحرص على ربط المدرسة بالمجتمع المحلي.	90
عاشراً: البحث الإجرائي						
					تحديد مفهوم البحث الإجرائي للمعلمين.	91
					تحديد أهداف البحث الإجرائي للمعلمين.	92
					التخطيط للبحث الإجرائي وتصميمه.	93
					المعالجة العلمية والموضوعية للمشكلات التي تواجه المعلمين.	94
					القدرة على تحسس المشكلات التربوية، وتحديد المشكلة التي تتطلب حلاً ملحاً.	95
					القدرة على تعميم نتائج البحوث ليفيد منها المعلمون وجميع العاملون في مجال التربية.	96
					منح الفرص للمعلم لإدراك قدراته وإمكانياته.	97
					تدريب المعلمين على إجراء البحوث التربوية اللازمة لحل المشكلات التي تواجههم في أثناء عملهم.	98
					إكساب المعلمين مهارات البحث العلمي.	99
					تنمية الاتجاهات الإيجابية للمعلمين نحو البحث الإجرائي.	100
حادي عشر: النشر التربوي						
					تمكين المعلمين من مهارة نقد ومحاكمة ما يقرؤون من أفكار تربوية.	101

					بيان أهمية النشرات التربوية كأسلوب توجيهي للمعلمين.	102
					تحديد أهداف النشرات التربوية كأسلوب توجيهي للمعلمين.	103
					التخطيط لاستخدام النشرات التربوية في عملية التوجيه التربوي.	104
					تضمين النشرات التربوية لمعلومات وحقائق دقيقة وحديثة تتعلق بمجال عمل المعلمين.	105
					تزويد المعلمين بأسماء المجلات الدورية والكتب الجديدة المتخصصة.	106
					تزويد المعلمين بإرشادات حول كيفية إعداد الاختبارات.	107
					الحرص على متابعة البحوث والنشرات والدراسات التربوية الهادفة لتنمية لمعلمين مهنيًا.	108
					توضيح كيفية استخدام وسائل تعليمية معينة من خلال النشرة التربوية.	109
					تحديد مدى تأثير النشرات التربوية على إحداث تغيير في ممارسات المعلمين.	110

الملحق رقم (3)

الاختبار التحصيلي

جامعة دمشق

كلية التربية

الموجه التربوي المحترم / الموجهة التربوية المحترمة

تحية طيبة وبعد :

لما كان الباحث يقوم ببحث حول تصميم برنامج مقترح لتدريب الموجهين التربويين على أساليب التوجيه التربوي باستخدام نموذج طلب الموقع (Web Quest)، فقد أعد اختبار تحصيلي يهدف لقياس الجانب المعرفي لدى الموجهين التربويين المتعلق بأساليب التوجيه التربوي الآتية: (المشغل التربوي، التعليم المصغر، النشرة التربوية، البحوث الإجرائية)، علماً أن الاختبار سيطبق قبل تطبيق البرنامج المقترح وبعده.

ونظراً لما تتمتعون به من أمانة علمية، ومكانة تربوية مرموقة، فإنني على ثقة بأنكم ستعطون الاختبار جلّ اهتمامكم وتجيبون عنه بكل دقة وموضوعية، مع العلم أن إجاباتكم لن تستخدم إلا لغرض البحث العلمي.

تعليمات الاختبار:

يتكون الاختبار من قسمين: القسم الأول للمعلومات العامة، والقسم الثاني يحتوي على أسئلة موزعة على المحاور الآتية: (المشغل التربوي، التعليم المصغر، النشرة التربوية، البحوث الإجرائية)، وقد صيغت أسئلة الاختبار على شكل اختيار من متعدد، وقد وضع الباحث أربعة بدائل لكل سؤال، ويرجو منكم وضع دائرة حول رمز الإجابة التي ترون أنها أكثر صحة، والباحث رهن طلبكم لأي استيضاح تريده، وشكراً لتعاونكم.

القسم الأول: المعلومات العامة: يرجى التفضل بوضع إشارة (√) في المربع المناسب:

1- الجنس: ☐ ذكر ☐ أنثى

2- المؤهل العلمي:

☐ أهلية تعليم ابتدائي ☐ إجازة جامعية ☐ دبلوم تأهيل تربوي

3- سنوات الخبرة في التوجيه التربوي :

☐ أقل من 5 سنوات ☐ من 5 سنوات إلى أقل من 10 سنوات ☐ من 10 سنوات وأكثر

القسم الثاني: أسئلة الاختبار

فيما يأتي مجموعة من العبارات الناقصة، يمكن استكمالها باختيار الإجابة الصحيحة من الخيارات الأربعة الموضوعة.

1- أي العبارات الآتية تعبر عن مفهوم المشغل التربوي:

- أ- تطوير منظم للمواقف والمعارف والمهارات والسلوك لدى شخص ما، بغية إنجاز عمل بشكل أفضل.
- ب- نشاط تعاوني عملي لمجموعة من المعلمين تحت إشراف قيادات تربوية ذات خبرة مهنية واسعة.
- ت- نشاط عملي يقوم به الموجه التربوي أو معلم متميز داخل الصف، وبحضور عدد من المعلمين.
- ث- نشاط يتم التخطيط المسبق له بين الموجه التربوي ومجموعة من المعلمين الجدد لتطوير مهاراتهم.

2- من أهداف المشغل التربوي:

- أ- الاتفاق على معايير الموقف التعليمي الجيد.
- ب- إكساب المعلمين مهارات البحث العلمي وحل المشكلات التربوية.
- ت- وضع المعلمين في مواقف تساعد على إزالة الحواجز فيما بينهم.
- ث- الوقوف على مدى تطبيق المعلم للمناهج.

3- أي من العبارات الآتية أقل دقة في التعبير عن متطلبات نجاح المشغل التربوي:

- أ- مشاركة المعلمين المتميزين فقط.
- ب- المكان المناسب لعمل المجموعات .
- ت- المقاعد المريحة بحيث تكون سهلة الحركة.
- ث- الوسائل التعليمية والتجهيزات المخبرية.

4- أي من العبارات الآتية أكثر دقة في التعبير عن أسس المشغل التربوي:

- أ- التخطيط التعاوني الجيد لموضوع المشغل التربوي.
- ب- أن يكون موضوعه عصرياً له علاقة باهتمامات المدعوين.
- ت- الحرص على ضبط الزمن المقرر لكل متحدث والزمن المخصص للنقاش.
- ث- الاتفاق على معايير الموقف التعليمي الجيد.

5- من خطوات إجراء المشاغل التربوية التي يقوم بها الموجه التربوي:

- أ- معرفة أوضاع المعلم لتكوين فكرة سليمة عن حاجاته.
- ب- اختيار الموضوعات التي تلي حاجات المعلمين والميدان.
- ت- معرفة أوضاع المدارس.
- ث- توافر الدعم المادي.

6- تتيح المشاغل التربوية التي يقوم بها الموجه التربوي:

- أ- تدريب المعلمين على استخدام الأساليب العلمية في التفكير، واقتراح الحلول المناسبة للمشكلات.
- ب- الاستفادة من التغذية الراجعة وأساليب التعزيز.
- ت- توضيح أهداف خطة الموجه التربوي للمعلمين.
- ث- وضع المعلمين في مواقف تساعد على إزالة الحواجز بينهم، مما يمكنهم من زيادة التعاون فيما بينهم.

7- من أهم الصعوبات التي تحول دون نجاح المشغل التربوي:

- أ- قلة الاستفادة من ذوي الخبرة في مجال تنظيم المشغل التربوي وتحقيق الهدف منه.
- ب- ضعف قدرة المعلمين على العمل الجماعي بروح الفريق.
- ت- ضعف جدية المعلمين في المشاركة الحقيقية فيه.
- ث- ضعف الإعداد الكافي للمعلمين في مجال تحديد المشكلات وتناولها في المشغل التربوي.

8- من الموضوعات التي يمكن تناولها في المشغل التربوي:

- أ- تزويد المعلمين ببعض المفاهيم التربوية وشرح أبعادها.
- ب- التدريب على مهارة تحسين مشاركة التلاميذ كماً و كيفاً.
- ت- تحليل محتوى وحدات دراسية.
- ث- التدريب على مهارة طرح الأسئلة.

9- أي العبارات الآتية تعبر عن مفهوم التعليم المصغر:

- أ- نشاط تدريبي ينفذ خلال فترة زمنية تعقد لتلبية حاجة تدريبية معينة.
- ب- زيارة معلم أو أكثر لمعلم آخر داخل الموقف التعليمي.
- ت- تحليل العملية التعليمية، وتحليل أداء المعلم إلى مجموعة من المهارات السلوكية.
- ث- نشاط عملي يقوم به الموجه التربوي أو أحد المعلمين المتميزين داخل الصف وبحضور المعلمين.

10- من أهداف التعليم المصغر:

- أ- التركيز على مهارة معينة أو أسلوب محدد.
- ب- ملاحظة المعلم في المواقف التعليمية المتعددة في الصف الدراسي.
- ت- التأكد من توافر بيئة مواتمة تشجع التلاميذ على التعلم.
- ث- تحقيق التكامل بين جهود المعلمين والتنسيق بينها.

11- من مبررات استخدام التعليم المصغر:

- أ- يوفر فرص حقيقية للنمو المهني لعدد كبير من المعلمين.
- ب- يقوي علاقة المعلمين مع بعضهم البعض ومع الإدارة.
- ت- يسهل عملية التدريب.
- ث- يقدم تغذية راجعة مؤجلة.

12- أي من العبارات الآتية ليست من عناصر التعليم المصغر:

- أ- معلومة واحدة أو مفهوم أو مهارة أو اتجاه معين يراد تعليمه.
- ب- عدد قليل من الطلبة (5- 10 طلاب في العادة).
- ت- زمن محدد للتدريس (10 دقائق في المتوسط).
- ث- اقتناع الملمين بأهميتها في العملية التعليمية.

13- عند بدء الموجه التربوي بعرض خطوات التعليم المصغر للمعلمين، أي العبارات التالية يمكن أي يتبع:

- أ- قيام الموجه التربوي بتصور موقف تعليمي، ثم إعطاء كل معلم دوراً في هذا الموقف.
- ب- التعرف على أوضاع المعلمين وظروفهم.
- ت- تحديد المهارات التدريسية التي يراد تدريب المعلمين عليها.
- ث- التعرف على أوضاع التلاميذ ومشكلاتهم.

14- من مميزات التعليم المصغر كأسلوب توجيهي:

- أ- يحتاج إلى وقت قصير (20-25) دقيقة.
- ب- تيسير العوامل المعقدة التي تدخل في الموقف التعليمي.
- ت- العمل على تنمية مهارات المعلمين بشكل متكامل.
- ث- إتاحة فرص النمو للمعلمين عن طريق العمل لتحقيق أهداف مشتركة.

15- من أمثلة المهارات التي يمكن استخدام التعليم المصغر في التدريب عليها:

- أ- التدريب على مهارة تحسين مشاركة التلاميذ كماً وكيفاً.
- ب- تحليل محتوى وحدات دراسية في المناهج المقررة.
- ت- إنتاج وسائل تعليمية.
- ث- إعداد بنود الاختبارات.

16- أي من العبارات تعبر عن مفهوم البحث الإجرائي:

- أ- نشاط تعاوني عملي لمجموعة من المعلمين تحت إشراف قيادات تربوية ذات خبرة مهنية واسعة
- ب- أسلوب حديث يعتمد على تطبيق المعلومات الإدارية في المواقف الفعلية لتطوير العملية التعليمية.
- ت- نشاط جمعي هادف يتبادل فيه مجموعة من المهتمين بالعملية التربوية خبراتهم سعيًا وراء حلول تربوية مناسبة لها.
- ث- نشاط توجيهي تشاركي يهدف إلى تطوير العملية التربوية من خلال المعالجة العلمية الموضوعية للمشكلات.

17- تتأتى أهمية البحث الإجرائي من:

- أ- تعريف المعلمين طرائق وأساليب يستطيعون استخدامها عند العودة إلى مدارسهم.
- ب- إتاحة فرص النمو للمعلمين عن طريق العمل لتحقيق أهداف مشتركة.
- ت- معالجة المشكلات المهنية والعوائق التي تحد من فاعلية المعلم وتقلل من إنتاجيته.
- ث- إثارة رغبة المعلمين واهتماماتهم بالوسائل والأساليب والطرائق المبتكرة.

18- من أهداف البحث الإجرائي:

- أ- توفير الشعور بالمسؤولية بصورة فعالة.
- ب- تصميم خطة تنفيذ العمل واختبار الفرضيات.
- ت- مساعدة المعلمين في التعرف على أهداف المناهج ومحتواها.
- ث- زيادة دافعية المعلم وتدعيم ثقته عند اتخاذ قراراته التعليمية.

19- ترجع فائدة البحث الإجرائي إلى أنه:

أ- يحسم الخلاف في كثير من المشكلات التربوية بتقديم حلول مقنعة.

ب- يوفر المواقف التعليمية التي تساعد على رفع الروح المعنوية للمعلمين.

ت- يضع فرضيات العمل اللازم لحل المشكلة.

ث- يعمل على إيجاد المواقف التي يقوم المعلمون فيها بتقويم جهودهم وأعمالهم.

20- عند بدء الموجه التربوي بعرض خطوات البحث الإجرائي للمعلمين، أي العبارات التالية تعد

أول خطوة من خطوات البحث الإجرائي:

أ- الاقتناع بأهمية البحث.

ب- الشعور بالمشكلة وتحديد مجالها.

ت- الاطلاع على الدراسات السابقة المتعلقة بالمشكلة.

ث- وضع الفرضية والأسئلة.

21- كل مما يأتي من الممكن أن يقوم بالبحث الإجرائي ماعدا:

أ- معلم واحد لوحده.

ب- أكثر من معلم.

ت- المعلمين والموجه التربوي معاً.

ث- الموجه التربوي فقط.

22- أنسب العبارات التي يمكن أن تؤدي إلى نجاح البحث الإجرائي:

أ- أن يقتنع المعلمون بأهمية البحث الإجرائي وضرورته.

ب- وجود قيادة تربوية تمتلك مهارة عالية تمكنها من تهيئة مناخ مناسب للمناقشة.

ت- التدرج في عرض المعلومات والحقائق.

ث- توفر الدعم المادي الكافي لإجراء البحث.

23- كل مما يأتي من المواضيع والمشكلات التي يمكن للبحث الإجرائي معالجتها ماعدا وحدة

هي:

- أ- مشكلات تربوية: تتعلق بالمنهاج وطرائق التدريس وأساليب التعلم والضعف في التحصيل.
- ب- مشكلات نفسية: تتعلق بمشاعر الطلبة وسلوكهم كالخوف والخجل والانطواء.
- ت- مشكلات اجتماعية: تتعلق بالهروب من المدرسة والعدوان وعلاقة المدرسة بالمجتمع.
- ث- مشكلات سلوكية تتعلق بالمعلمين وعلاقتهم مع بعضهم البعض.

24- يساعد البحث الإجرائي المعلمين على:

- أ- العمل الجماعي داخل الفريق.
- ب- تلبية احتياجات المعلمين وميولهم وتفهم مشاعرهم.
- ت- تنمية علاقات إيجابية بين المدرسة والمجتمع.
- ث- التنبؤ بأحداث مستقبلية اعتماداً على معطيات راهنة.

25- أي من العبارات التالية تعبر عن مفهوم النشرة التربوية:

- أ- بيان مكتوب، خاص بكل وظيفة أو مهنة على حدة بين أهميتها وشروط الالتحاق بها.
- ب- وسيلة اتصال مكتوبة بين الموجه التربوي والمعلمين، تتيح له تقديم بعض الخبرات أو الحلول أو المقترحات أو الأفكار التربوية.
- ت- عبارة عن استمارة تتضمن عدة أسئلة واضحة وصريحة يجيب عنها المعلمين بشكل سري.
- ث- أسلوب توجيهي يهدف إلى تنمية كفايات المعلمين من خلال إثارة اهتمامهم بالقراءات الخارجية وتبادل الكتب.

26- ترجع أهمية النشرة التربوية إلى أنها:

- أ- تفيد في تنمية عادة القراءة عند المعلمين والتلاميذ.
- ب- تساعد على تغيير اتجاهات المعلمين نحو القراءة.
- ت- أوسع الأساليب تأثيراً، فهي تصل الموجه التربوي بجميع المعلمين الذين وزعت عليهم.
- ث- تساعد في تجريب طريقة تعليمية مبتكرة لمعرفة مدى فاعليتها في العملية التعليمية.

27- تهدف النشرات التربوية إلى:

- أ- زيادة إطلاع المعلمين وتوسيع معارفهم وتشجيعهم على البحث العلمي.
 - ب- تزويد المعلمين بإرشادات خاصة حول كيفية استخدام أجهزة ووسائل تعليمية معينة.
 - ت- تهيئة بيئة مناسبة للتواصل الإنساني والمهني للعاملين في البيئة التربوية.
 - ث- إكساب المعلمين خبرة في العمل التعاوني وتبادل المشورة.
- 28- أي من العبارات التالية أقل دقة في التعبير عن المبادئ الواجب مراعاتها عند تصميم النشرة التربوية:

- أ- أن تشتمل على مقدمة واضحة تبرز الأهداف المتوقع تحقيقها.
 - ب- أن تتصف النشرة التربوية بالعملية والابتعاد عن التتظير.
 - ت- أن تعزز باستخدام أساليب توجيهية أخرى.
 - ث- أن يقتنع المعلمون بأهميتها وضرورتها.
- 29- عند قيام الموجه التربوي بإعداد النشرة التربوية، أي الإجراءات يمكن أن يبدأ بها:
- أ- اختيار عنوان للنشرة التربوية.
 - ب- مناقشة المعلمين ببعض المشكلات التربوية.
 - ت- استخلاص النتائج ومناقشتها.
 - ث- توفير الكتب والمصادر.

30- أي من العبارات الآتية تعكس أفضل مثال من أمثلة المواضيع التي يمكن أن تتناولها النشرة التربوية:

- أ- التدريب على مهارة تحسين مشاركة التلاميذ كماً وكيفاً.
- ب- تحليل محتوى وحدات دراسية.
- ت- المعلم في مدرسة المستقبل.
- ث- التعريف بأسلوب توجيهي جديد وتوضيح أهميته.

31- كل ما يأتي يعد من صفات النشرة التربوية الجيدة عدا واحدة هي:

- أ- أن تكون لغتها سهلة وواضحة وبعيدة عن التكرار الممل والتعقيد.
- ب- يجب أن تكون المعلومات والإحصاءات الواردة في النشرة حديثة ودقيقة.
- ت- أن يلبي موضوع النشرة حاجة مهمة لدى المعلم.
- ث- أن تتضمن النشرة عدة موضوعات حديثة.

32- من سلبيات النشرة التربوية:

- أ- ضعف اقتناع المعلمين بفائدتها.
 - ب- تفتقد لعنصر الاتصال والتفاعل الإنساني.
 - ت- كلفتها المادية العالية.
 - ث- لا تعتبر أسلوب توجيهي جيد.
- 33- برأيك، كي يشجع الموجه التربوي المعلمين على إجراء البحوث الإجرائية عليه البدء أولاً بـ :
- أ- تكليف بعض المعلمين ممن يملكون مهارات وقدرات وخبرات علمية بإجراء البحوث.
 - ب- تقديم المراجع والمصادر للمعلمين.
 - ت- يشرح للمعلمين كيفية عمل البحث الإجرائي.
 - ث- يحدد للمعلمين المشكلات التربوية التي سيعالجونها وطريقة حلها.

34- خلال جولاتك على المدارس لاحظت ضعف توافر بعض الوسائل التعليمية، برأيك أي الأساليب الآتية أنجع لمعالجة هذه القضية:

- أ- دعوة مديري المدارس لاجتماع عام، بغية التدارس بأسباب هذه القضية.
- ب- إعداد نشرة تربوية حول كيفية صناعة الوسائل التعليمية وتوزيعها على المعلمين.
- ت- عقد ندوة تربوية للمعلمين ودعوة مختصين في مجال التقنيات لمحاضرة فيها.
- ث- تنظيم مشغل تربوي لعدد من المعلمين، بغية صناعة الوسائل التعليمية.

35- أراد الموجه التربوي أن يعلم المعلمين بعناوين بعض الكتب التربوية الحديثة فأي الأساليب الآتية يعتبر الأفضل لذلك:

أ- ينظم مشغل تربوي لإعلام المعلمين بالكتب الجديدة ويتبادل التعليقات عن أهميتها ومحتواها.

ب- ينظم ندوة تربوية للمعلمين ويدعو بعض المؤلفين والمختصين للمحاضرة فيها.

ت- يستخدم النشرات التربوية لإعلام المعلمين بالكتب الجديدة مع كتابة تعليقات عن أهميتها ومحتواها.

ث- ينظم درساً مصغراً حول مصادر المعلومات المكتبية ليخبر المعلمين بعناوين الكتب.

36- خلال قيامك بزيارات صفية لعدد من المعلمين لاحظت أن بعضهم يعاني من ضعف في مهارة طرح الأسئلة، برأيك أي الأساليب الآتية أنجع لمعالجة هذه القضية:

أ- تنظيم برنامج لتبادل الزيارات بين المعلمين للتعرف على فعالية هذه المهارة .

ب- تنظيم برنامج لدروس تعليم مصغر لتدريب المعلمين على مهارة طرح الأسئلة.

ت- إعداد نشرة تربوية حول كيفية تفعيل مهارة طرح الأسئلة.

ث- تنظيم مشغل تربوي للمعلمين لتنمية هذه المهارة لديهم.

37- برأيك، كي يشجع الموجه التربوي المعلمين على قراءة النشرة التربوية عليه أن يقوم بـ:

أ- يستخدم لغة واضحة وسهلة لا تحتمل مفاهيم كثيرة.

ب- يصمم النشرة التربوية بناء على رغبات الإدارة التربوية.

ت- يصمم نشرات طويلة بقدر الإمكان تتضمن كافة عناصر الموضوع.

ث- يقتصر على استخدام النشرات التربوية كأسلوب توجيهي مهم.

38- لاحظت خلال زيارتك لعدد من المعلمين تدني مستوى التزام التلاميذ بكتابة واجباتهم المنزلية برأيك أي الأساليب الآتية أكثر مناسبة لمعالجة هذه المسألة:

- أ- تنظيم مشغل تربوي للمعلمين لتداول أسباب هذه الظاهرة وكيفية معالجتها.
- ب- إعداد نشرة تربوية للتأكيد على أهمية الواجبات المنزلية.
- ت- التعاون مع بعض المعلمين لإجراء بحث إجرائي لتحري أسباب هذه الظاهرة وكيفية معالجتها.
- ث- عقد اجتماع عام للمعلمين والمديرين للبحث بأسباب هذه الظاهرة وكيفية معالجتها.

39- ترجع فاعلية المشاغل التربوية في العملية التعليمية برأيك إلى:

- أ- ما توفره من تغذية راجعة فورية.
- ب- كلفتها المادية القليلة.
- ت- اقتناع المعلمين بأهميتها.
- ث- تشجيع على العمل الجماعي.

40- يستخدم التعليم المصغر في تدريب المعلمين، برأيك لأنه:

- أ- من وسائل الاتصال المباشرة بين الموجه التربوي وعناصر الموقف التعليمي ككل.
- ب- يساعد على ربط الموضوعات النظرية التي تعلمها المعلم بالواقع العملي.
- ت- يفسح المجال لتغذية راجعة فورية حول نقطة أو نقاط محددة.
- ث- يخدم أعداداً كبيرة من المعلمين في أماكن متباعدة.

الملحق رقم (4)
سلم تصحيح الاختبار التحصيلي

رقم السؤال	الإجابة	رقم السؤال	الإجابة
1	ب	21	ث
2	ت	22	أ
3	أ	23	ث
4	أ	24	أ
5	ب	25	ب
6	ث	26	ت
7	أ	27	ب
8	ت	28	ث
9	ت	29	أ
10	أ	30	ت
11	ت	31	ث
12	ث	32	ب
13	ت	33	أ
14	ب	34	ث
15	أ	35	ت
16	ث	36	ب
17	ت	37	أ
18	ث	38	ت
19	أ	39	ث
20	ب	40	ت

الملحق رقم (5)

استبانة اتجاهات الموجهين التربويين نحو البرنامج التدريبي الذي شاركوا به

جامعة دمشق

كلية التربية

الموجه التربوي المحترم / الموجهة التربوية المحترمة

تحية طيبة وبعد:

يقوم الباحث بإجراء بحث بعنوان: (برنامج مقترح لتدريب الموجهين التربويين على أساليب التوجيه التربوي باستخدام نموذج طلب الموقع (Web Quest)). ويرغب الباحث في هذا الاطار تعرف اتجاهاتكم نحو البرنامج التدريبي المقترح، لذا قام بإعداد الاستبانة الآتية لتعرف تلك الاتجاهات. ونظراً لما تتمتعون به من أمانة علمية، وخبرة تربوية فإنني على ثقة بأنكم ستعطون الاستبانة جلّ اهتمامكم وتبدون ملاحظاتكم بكل دقة وموضوعية، بما يخدم عملية البحث العلمي.

تعليمات الاستبانة:

تتكون الاستبانة من قسمين: القسم الأول للمعلومات العامة، والقسم الثاني يحتوي بنود تتناول أهداف البرنامج التدريبي المقترح وتصميمه ومحتوى التدريب وأسلوبه والتقويم والجوانب المختلفة من البرنامج، ويحتاج كل بند إلى اختيار إجابة واحدة من الخيارات المعروضة.

شكراً لحسن تعاونكم

الباحث

أولاً : المعلومات العامة : يرجى التفضل بوضع إشارة (√) في المربع المناسب:

☐ أنثى

1- الجنس: ☐ ذكر

2- المؤهل العلمي التربوي:

☐ دبلوم تأهيل تربوي

☐ إجازة جامعية

☐ أهلية تعليم ابتدائي

3- سنوات الخبرة في التوجيه التربوي :

☐ 5 سنوات وحتى 10 سنوات ☐ أكثر من 10 سنوات

☐ أقل من 5 سنوات

ثانياً : القسم الثاني: الرجاء التفضل بقراءة كل فقرة من فقرات الاستبانة بروية، ومن ثم حدد درجة موافقتك عليها وذلك بوضع إشارة (√) في الخانة التي تعبر عن رأيك:

م	البنود	درجة موافقتك				
		كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
أولاً	مجال: الأهداف					
1	أهداف البرنامج التدريبي واضحة بشكل كاف.					
2	صيغت أهداف البرنامج التدريبي بعبارات سلوكية محددة.					
3	أهداف البرنامج التدريبي واقعية وقابلة للتنفيذ.					
4	أهداف البرنامج التدريبي مرتبطة بالاحتياجات التدريبية للموجهين التربويين.					
5	أهداف البرنامج التدريبي ملائمة لقدرات الموجهين التربويين واستعداداتهم.					
6	أهداف البرنامج التدريبي متنوعة ومرنة.					
7	أهداف البرنامج التدريبي متكيفة مع المستجدات العلمية في التوجيه التربوي.					
8	أهداف البرنامج التدريبي ملائمة لتوقعاتك من عملية التدريب.					
ثانياً	مجال: التصميم					
9	للبرنامج التدريبي جدول زمني محدد ومعلن.					
10	تضمن البرنامج التدريبي قائمة بمحتوياته.					
11	تفاعل الموجهين التربويين مع بعضهم البعض بشكل جيد ومثمر.					
12	تم تنفيذ البرنامج التدريبي حسب جدول البرنامج المحدد.					
13	مدة البرنامج التدريبي كافية لتحقيق أهدافه.					
14	البرنامج التدريبي جيد من حيث توزيع العمليات التدريبية.					
15	اللغة المستخدمة في البرنامج واضحة.					
16	التصميم العام للبرنامج متناسب مع محتواه.					
ثالثاً	مجال: المحتوى					
17	محتوى البرنامج التدريبي مناسب لاحتياجات الموجهين التربويين التدريبية.					
18	محتوى البرنامج التدريبي منسجم مع الأهداف المرسومة له.					
19	المادة التدريبية منظمة بشكل متسلسل ومنطقي.					

20	المادة التدريبية تحتوى على عدد كافي من الأنشطة والتدريبات العملية.
21	اتسم محتوى البرنامج التدريبي بالحدثة ومواكبة مستجدات العصر الحديث.
22	درجة صعوبة الأنشطة والتدريبات مناسبة للموجهين التربويين.
23	امتاز محتوى البرنامج التدريبي بالترابط في جميع أجزائه.
24	عرف محتوى البرنامج التدريبي الموجهين التربويين على كيفية التخطيط الفعال لأساليب التوجيه التربوي.
25	عرف محتوى البرنامج التدريبي الموجهين التربويين على كيفية إعداد النشرات التوجيهية .
26	عرف محتوى البرنامج التدريبي الموجهين التربويين على كيفية تنفيذ المشاغل التربوية.
27	عرف محتوى البرنامج التدريبي الموجهين التربويين على كيفية إجراء البحوث التربوية.
28	عرف محتوى البرنامج التدريبي الموجهين التربويين على كيفية توجيه المعلمين من خلال التعليم المصغر .
رابعاً	مجال: الأساليب والأنشطة
29	أسلوب التدريب القائم على استخدام نموذج طلب الموقع (Web Quest) كان مناسباً لما يملكه الموجهون التربويون من خبرة سابقة.
30	راعى الأسلوب التدريبي قوانين ومبادئ التعليم والتعلم.
31	ناسب الأسلوب التدريبي محتوى البرنامج التدريبي.
32	أتاحت طرائق التدريب في البرنامج التدريبي الفرصة للموجهين التربويين للمناقشة والحوار الفعال.
33	تم استخدام أساليب عملية تطبيقية في تنفيذ البرنامج التدريبي.
34	تم استخدام وسائل تدريب متنوعة لإثراء المحتوى التدريبي.
35	قابلية ترجمة العلوم والمعارف والنظريات في محتوى البرنامج التدريبي إلى واقع عملي.
36	من الممكن تطبيق ما اكتسبه الموجهين التربويين في البرنامج التدريبي في مجال عملهم.
خامساً	مجال: التقويم
37	اشتمل البرنامج التدريبي على أساليب تقييمية متنوعة.
38	الأساليب التقييمية في البرنامج التدريبي تتناسب مع أهدافه.

					الاختبار في نهاية كل وحدة تدريبية مناسب لمحتواها.	39
					يتناسب الاختبار التحصيلي الذي طبق قبل البرنامج وبعده مع محتوى البرنامج .	40
					ساعد البرنامج التدريبي على تطوير النمو المهني للموجهين التربويين.	41
					أسهم البرنامج التدريبي في تنمية معلومات الموجهين التربويين ومعارفهم.	42
					شجع البرنامج التدريبي الموجهين التربويين على بناء علاقات جيدة فيما بينهم تخدم أهداف البرنامج التدريبي.	43
					تم تحليل محتوى البرنامج التدريبي وفق أهداف التقويم المعدة مسبقاً.	44
					أحدث التدريب تغييرات إيجابية في اتجاهات الموجهين التربويين نحو مهنة التوجيه التربوي.	45

الملحق رقم (6)

كتاب وزارة التربية المتضمن الموافقة على تطبيق البرنامج التدريبي وأدواته.

الجمهورية العربية السورية
وزارة التربية

التاريخ : ١٤٣٦ / /
الموافق ل : ٢٠١٥ / ٤ / ١٦ م
الرقم : ١٠٩١ / ٤٣ / (٣/٤)

مديرية التربية في محافظة
دمشق - ريف دمشق - القنيطرة

إشارة إلى الطلب المقدم من السيد أحمد سليم رقم ٤٨٧٥/ع تاريخ ٢٠١٥/٤/١٥ م الذي يرجو فيه الموافقة على تسهيل مهمته في مدارس مديرية تربية دمشق - ريف دمشق - القنيطرة. وذلك لأن بحثه (فاعلية برنامج تدريبي باستخدام (webp uest) لتدريب الموجهين التربويين على أساليب التوجيه التربوي.

وافق السيد الوزير بحاشيته رقم ٤٩٨٧/ع، تاريخ ٢٠١٥/٤/١٥ م على طلب السيد المذكور أعلاه بتسهيل مهمته في مدارس مديرية تربية دمشق - ريف دمشق - القنيطرة.

للاطلاع وإجراء ما يلزم

معاون وزير التربية
الدكتور فرح سليمان المطلق

صورة إلى:

- مكتب السيد الوزير.
- مكتب السيد معاون الوزير.
- مديرية التوجيه.
- دائرة التوجيه.
- صاحب العلاقة.
- مديرية التربية في محافظة

الجمهورية العربية السورية
وزارة التربية - القنيطرة
صورة طبق الأصل

الملحق رقم (7)
البرنامج التدريبي

الملاحق رقم (8) معاملات السهولة والصعوبة لفردات الاختبار التحصيلي

معاملات السهولة والصعوبة لفردات الاختبار التحصيلي				
معامل الصعوبة	معامل السهولة	عدد الإجابات الخاطئة	عدد الإجابات الصحيحة	رقم المفردة
0.50	0.50	7	7	1
0.58	0.42	8	6	2
0.22	0.78	3	11	3
0.29	71.0	4	10	4
0.43	0.57	6	8	5
0.50	0.50	7	7	6
0.36	0.64	5	9	7
0.22	0.78	3	11	8
0.65	0.35	9	5	9
0.71	0.29	10	4	10
0.22	0.78	3	11	11
0.22	0.78	3	11	12
0.50	0.50	7	7	13
0.58	0.42	8	6	14
0.22	0.78	3	11	15
0.29	71.0	4	10	16
0.43	0.57	6	8	17
0.50	0.50	7	7	18
0.36	0.64	5	9	19
0.22	0.78	3	11	20
0.65	0.35	9	5	21
0.71	0.29	10	4	22
0.22	0.78	3	11	23
0.22	0.78	3	11	24
0.22	0.78	3	11	25
0.22	0.78	3	11	26
0.50	0.50	7	7	27
0.58	0.42	8	6	28
0.22	0.78	3	11	29
0.29	71.0	4	10	30
0.36	0.64	5	9	31
0.22	0.78	3	11	32
0.65	0.35	9	5	33
0.71	0.29	10	4	34
0.22	0.78	3	11	35
0.22	0.78	3	11	36
0.29	71.0	4	10	37
0.43	0.57	6	8	38
0.50	0.50	7	7	39
0.36	0.64	5	9	40
14 موجه				عدد أفراد العينة

الملحق رقم (9) معاملات تمييز مفردات الاختبار التحصيلي

معامل التمييز	عدد الإجابات الصحيحة للمجموعتين العليا والدنيا		رقم البند
	الدنيا (4)	العليا (4)	
0.79	1	4	1
0.79	0	3	2
0.52	2	4	3
0.52	1	3	4
0.26	3	4	5
0.79	1	4	6
0.79	1	4	7
0.52	1	3	8
0.52	0	2	9
0.26	3	4	10
0.79	1	4	11
0.52	1	3	12
0.52	0	2	13
0.26	3	4	14
0.79	0	3	15
0.52	2	4	16
0.52	1	3	17
0.52	1	3	18
0.79	1	4	19
0.26	3	4	20
0.26	3	4	21
0.52	2	4	22
0.52	1	3	23
0.52	1	3	24
0.79	1	4	25
0.79	1	4	26
0.79	0	3	27
0.79	1	4	28
0.79	1	4	29
0.52	1	3	30
0.79	1	4	31
0.52	2	4	32
0.52	1	3	33
0.52	1	3	34
0.79	1	4	35
0.79	1	4	36
0.79	0	3	37
0.79	1	4	38
0.79	1	4	39
0.52	1	3	40

Research Summary

A Proposed Programme for Training Educational Supervisors on Supervision Techniques by Using Site Quest Model (Web Quest)

«An experimental study on a Sample of Educational Supervisors in Syrian Arab Republic»

A Dissertation Submitted for the Degree of Doctorate in
Education

Prepared by

Ahmad Saleem Saleem

Supervised by

Dr. Susan Al Mokatren

Assistant Professor in Department of Curricula and Techniques of Instruction

Research Objectives:

This research aims at determining the training needs of supervisors on educational Supervision Techniques. It also aims at designing a training program by using site quest model (Web Quest) and to identify its effectiveness, and measuring supervisors' attitudes toward it.

The research tries to answer the following questions:

- 1- What are the supervisors' educational training needs on Supervision Techniques from their points of view?
- 2- What are the steps of designing a training program for supervisors on the educational Supervision Techniques by using site quest model (Web Quest)?
- 3- Is there a statically significant difference between the mean scores of the supervisors' answers in pre application of achievement test due to the variables: gender, scientific and educational qualification, experience in educational Supervision?
- 4- What is the effectiveness of the proposed training program on supervision techniques by using site quest model (Web Quest)?

-
- 5- Is there a statistically significant difference between the mean scores of the supervisors' answers in post application of the achievement test due to the variables: gender, scientific and educational qualification, experience in educational supervision.
 - 6- What are the supervisors' attitudes towards the proposed training program ?
 - 7- Is there a statistically significant difference between the supervisors' attitudes towards the proposed training program due to the variables: gender, scientific and educational qualification, experience in educational Supervision?

Significant of the Research:

The importance of the research lies in

- 1- Investing the technology in training particularly by using the site quest model (Web Quest) because it combines between the educational planning and using the computer and the Internet.
- 2- The importance of educational supervisor in achieving the professional development of teachers and in improving their performance and their role in various aspects of the educational process.
- 3- The importance of training in providing educational supervisors by the necessary information and skills in their work. This may help them to deal with teachers in order to increase their efficiency and productivity.
- 4- The proposed program may contribute to improve the performance of supervisors on the educational Supervision Techniques.
- 5- The importance of enabling supervisors of educational Supervision Techniques and employment to meet the needs of teachers and improve the various aspects of the educational process Techniques.
- 6- The use of the supervisors to site quest model (Web Quest) designed may provide them with self-training.
- 7- This research represents a future attempt to the possibility of using the site quest model (Web Quest) in training, It can be employed not only in the work of supervisors, but in the field of administrators, teachers and trainers.
- 8- This is the first local research that deals with training supervisors by using site quest model (Web Quest).

Methodology of the research:

A descriptive and analytical approach is used in this research used. This research is also used an experimental approach with one group to measure the effectiveness of the proposed training program for training educational supervisors on supervision techniques by using site quest model (web quest) .

The research was conducted according to the following steps:

- 1- Conducting a theoretical study of training educational supervisors in light of the contemporary educational trends and technology investment.
- 2- Designing a questionnaire in order to identify the training needs of supervisors on the educational Supervision Techniques from their point of view.
- 1- Designing the training program based on site quest model (Web Quest) to train supervisors on educational Supervision Techniques and their training needs which are determined by the questionnaire.
- 2- Designing an achievement test to determine the proficient degree of supervisors on educational Supervision Techniques
- 3- Designing a questionnaire in order to identify the supervisors' attitude about the training program based on the site quest model (Web Quest).
- 4- Applying the achievement test to determine the degree of enabling supervisors on educational Supervision Techniques before applying the training program.
- 5- Applying the training program on the supervisors' group.
- 6- Re –applying the achievement test to determine the degree of enabling the supervisors on educational Supervision Techniques after the applying the training program on the sample of the research.
- 7- Applying the attitudes questionnaire to identify the supervisors' attitudes towards the training program based on the site quest model (Web Quest).

The sample of the research included all the educational supervisors in the governorates of : Damascus, the countryside of Damascus and al- Quneitra. Their number was (134) educational supervisors in the academic year (2014/2015). While **the research sample** was chosen according to the results of the questionnaire and according to those who have a desire to participate in the training program. Their number was they (36) supervisors .

The Limitation of the research:

This research is limited to the following limits:

- 1- Spatial Limitation: This research was conducted on the educational supervisors in the governorates of Damascus, countryside of Damascus and al- Quneitra.
- 2- Temporal Limitation: The research was conducted in at the second semester of the academic year (2014-2015).
- 3- Subjective Limitation: the questionnaire was applied to identify the training needs of the education supervisors in the governorates of Damascus, countryside of Damascus and al- Quneitra. It was applied on (134) supervisors, while the training program was applied on a sample of (36) supervisors.
- 4- Objective Limitation:
 - Educational Supervision Techniques : (educational operator, micro teaching , action research, educational leaflet).
 - Measurement of cognitive levels: (remember, understand, apply, analyze, syntheses and evaluation) through the achievement test.
 - Measuring supervisors attitudes towards the proposed training program.

The Instruments of the Research:

The following instruments were used in this research:

- 1- A Questionnaire to determine the needs' training of educational supervisors on educational Supervision Techniques from their point of view
- 2- The proposed training program designed by the researcher based on the site quest model (Web Quest)to train the supervisors on the educational Supervision Techniques.
- 3- An achievement test to measure the level of educational supervisors' knowledge before applying the suggested training program.
- 4- A Questionnaire to measure the supervisors' attitudes towards the proposed training program.

The Results of the Research:

As a result, research conduct for the following results:

- 1- The supervisors estimates of the degree of the training requirement on educational Supervision Techniques came moderately, and the mean score was (2.72), and the domains arranged in descending order according to mean values as follows: action research, educational operator, educational leaflet, micro teaching, exchange visits, illustrations lessons, educational seminars, educational meetings, training courses, directed readings, classroom visits.
- 2- There are four domains that came within (major and very major) estimation according to standard training requirement, namely: action research, educational operator, educational leaflet, micro teaching.
- 3- There is no statistically significant difference between the mean scores of supervisor answers' in pre achievement test as a whole and in each level of cognitive levels due to variables: gender, scientific and educational qualification, experience in educational Supervision.
- 4- There are statistically significant differences between the mean scores of supervisor answers' in pre and post achievement test as a whole and in each method of the four guiding Techniques: (educational operator, micro teaching, educational leaflet, action research), and in every cognitive level in favor of the post application, and the effect size was (0.98), and Black earning standard rate was attributed to (1.5).
- 5- There is no statistically significant difference between mean scores of supervisors answers' in post achievement test as a whole and in each cognitive level due to variable gender scientific and educational qualification, experience in educational Supervision.
- 6- supervisors attitudes' towards the proposed training program were positive.
- 7- There is no statistically significant difference between mean scores of supervisors answers' on attitudes questionnaire as a whole and in each of its domain due to gender, experience in educational Supervision variables.
- 8- There are statistically significant differences between the mean scores of the supervisors answers' on attitudes questionnaire as a whole and in the domain of (the goals and evaluation) toward the training program by scientific and educational qualification variable and in favor of a

diploma educational qualifications, while there are no statistically significant differences between the mean scores of the supervisors answers' in the domain of (design, content, activities and Techniques) due to the scientific and educational qualification variable.

In light of the results the researcher presented the following suggestions:

- 1- The necessity of using new technology in educational supervision to move from traditional supervision to electronic supervision.
- 2- Developing the suggested training programme in light of the educational supervisors' opinions towards designing domain and specially towards the timetable of the program and the duration of its implementation.
- 3- Adopting the use of the site request model (Web Quest) in training the supervisors and those who are working in the educational process by the Ministry of Education.
- 4- The variety of the strategies of educational supervisors like procedural research and educational brochures in order to increase the teachers' motivation of and their performance .
- 5- Providing the educational supervisor' with all materials in order to enable them to conduct educational workshops such as places, tools, educational techniques and financial support
- 6- Increasing the effectiveness of training programs for educational supervisors, especially with regard to its objectives and content which come in line with their training needs, fact and scientific progress.
- 7- Conducting training sessions for educational supervisors under the supervision of experts. These sessions should concentrate on training them on educational supervision strategies that come with the age of information and technology.
- 8- The Ministry of Education should set up a special website for educational supervision.
- 9- The educational supervisors should work with some teachers in order to be able to do all his best in developing teachers' performance.
- 10- Developing a special guidelines for educational supervisor in the age of knowledge and technological development.
- 11- Activating the coordination and cooperation between the educational supervisor and school director.
- 12- setting criteria for selecting the supervisors in light of the modern educational Supervision concept and the supervision competencies educational supervisor.
- 13- focusing on training supervisors on functional roles and field training programs.

-
- 14-** Achieving the integration and balance between theory and practice in the training programs of supervisors .
 - 15-** Taking the opinions of Syrian universities professors and the specialists in educational supervision into consideration .

Damascus University
Faculty of Education
Department of Curricula
and Methods of Instruction



A Proposed Programme for Training Educational Supervisors on Supervision Techniques by Using Site Quest Model (Web Quest)

An experimental study on a Sample of Educational Supervisors in Syrian Arab Republic

**A Dissertation Submitted for the Degree of
Doctorate in Education**

Prepared by

Ahmad Saleem Saleem

Supervised by

Dr. Susan Al Mokatren

Assistant Professor in Department of Curricula and Methods of Instruction

***Damascus* : $\frac{1435-1436 \text{ H-A}}{2014-2015 \text{ C-A}}$**